

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der  
Freien Universität Berlin**

# Personalentwicklung im Kontext testbasierter Steuerung im Schulsystem

Eine qualitative Studie über Praktiken, Bedingungen und Barrieren  
schulleitungsseitiger Nutzung von VERA-Arbeiten  
zur evidenzbasierten Entwicklung des Lehrkräftehandelns

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Dipl. Soz. M.A. Jasmin Melanie Tarkian

Berlin, 2019

Erstgutachterin:

---

Univ.-Prof. Dr. Felicitas Thiel

Zweitgutachter:

---

Univ.-Prof. Dr. Harm Kuper

Berlin, 2019

Tag der Disputation: 08.07.2019

---

GEMEINSAME PROMOTIONSORDNUNG ZUM DR. PHIL. / PH.D. DER FREIEN  
UNIVERSITÄT BERLIN VOM 2. DEZEMBER 2008 (FU-MITTEILUNGEN  
60/2008)

## Abstract

Ergebnisrückmeldungen zu Leistungsvergleichstestungen von Schülerinnen und Schülern bergen ein hohes 'evaluatives Potential' für die Entwicklung von Schule und Unterricht. Gemäß (Meta)befunden der Schuleffektivitätsforschung gilt ein pädagogisches Handeln, das datenbasiert erfolgt, als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die innerschulische Qualitätsentwicklung (Hattie, 2010; Schildkamp & Kuiper, 2010). Mit der bundesweit verpflichtenden Einführung flächendeckender Vergleichsarbeiten (VERA) ist von der Kultusministerkonferenz 2006 ein entsprechendes Steuerungsinstrument auf den Weg gebracht worden, dessen Rückmeldungen den schulischen Professionals zur Verbesserung ihrer Diagnostik, für die Einleitung individueller Fördermaßnahmen, vor allem aber zur gezielten Weiterentwicklung ihrer Arbeitsstrukturen und -prozesse zugutekommen soll. Voraussetzung dafür ist ein informierter und kompetenter Umgang mit den Datenrückmeldungen.

Analog zu der in bildungspolitischen wie -administrativen Schriftstücken vorgenommenen Fokussierung auf die Nutzungsebene der Lehrerschaft konzentrierte sich auch die Rezeptionsforschung in den vergangenen zehn Jahren bei ihrer Analyse der Evaluationsnutzung vordergründig auf die Wahrnehmung und Verwendung der VERA-Rückmeldungen durch Lehrkräfte bzw. Fachkonferenzleitungen (Wurster & Richter, 2016). Doch der Weg ‚von Daten zu Taten‘ findet nicht zwangsläufig und automatisch statt, sondern ist voraussetzungsreich und damit im Ergebnis hinter den Erwartungen der politischen Steuerungsakteure zurückgeblieben (Maier, 2008b; Maier et al., 2011; Thiel, 2007). Terhart resümiert gar, dass „das eigentliche Ziel des Ganzen – Feedback, das eine Verbesserung des eigenen Unterrichts nach sich zieht [...] insgesamt eigentlich nicht oder doch nur zu einem sehr geringen Anteil erreicht“ wird (2014b, S. 192).

Spätestens mit dieser Erkenntnis ist für eine gezielte Unterstützung der Datenrezeption und -nutzung der Blick auf weitere Akteursebenen erforderlich geworden: Als dem zentralen "Bindeglied für die Synchronisation von Top-down und Bottom-up-Strategien" (Schratz, Hartmann & Schley, 2010, S. 9) kommt den Schulleitungen ein wesentliches Potential für eine gezielte Ausrichtung auf die intendierte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu (vgl. Leithwood & Riehl, 2005). Da allerdings zwischen der Rezeptions- und Schulleitungsforschung erst wenig Verbindung besteht, sind Befunde zur Wahrnehmung und Nutzung der VERA-Daten durch die schulischen Führungskräfte bisher vergleichsweise selten zu finden. Kuper und Muslic konstatieren entsprechend, dass die Erforschung der besonderen Verantwortung von Schulleitungen im Zusammenhang mit der testbasierten Schulreform für die Rezeptions- und Nutzungsforschung von zentraler Bedeutung ist (Kuper, 2014; Muslic, 2017).

Dabei stellt sich im Zuge ihres veränderten Verantwortungsprofils die Frage, inwiefern SchulleiterInnen<sup>1</sup> die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten auch im Rahmen der zunehmend auf sie übertragenen Personalführungsaufgaben zum Einsatz bringen, gehört es ja schließlich „zur VERA-Logik, dass Schulleitungen [...] die Testergebnisse kennen und damit Unterrichtsentwicklung anstoßen sollen“ (Maier & Kuper, 2012, S. 90). Wenig ist allerdings darüber bekannt, ob sie jenseits organisatorischer Maßnahmen zur Durchführung und Auswertung der Testungen bzw. ihrer teilweise in den Ländern festgelegten Aufgabe zur innerschulischen Bekanntgabe der Ergebnisse (Kultusministerkonferenz, 2018b, S. 7; Tarkian, Maritzen, Eckert & Thiel, 2019) die Rückmeldedaten auch tatsächlich im Sinne eines Data-wise Leadership nutzen, indem sie ein qualifiziertes Handeln der Lehrkräfte zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts inhaltlich unterstützen. Die innerschulische Personalentwicklung, Baustein einer systematisch angelegten Schulentwicklung, bietet ihnen einen sich dazu in besonderem Maße anbietenden Tätigkeitsbereich: Mit einer zielgerichteten, gerade auch auf Einzellehrkräfte fokussierten Planung von Fortbildungen, der Durchführung von Mitarbeitergesprächen oder der Verabredung von Entwicklungszielen stehen Schulleitern im Kontext ihrer erweiterten Handlungsspielräume verschiedene Instrumente für eine auf Qualitätssicherung und -entwicklung fokussierte Förderung und Weiterqualifizierung der Professionals zur Verfügung, die sich auch im Kontext der deutschen low-stakes-Systemsteuerung für einen Einbezug entsprechender Datenrückmeldungen prinzipiell eignen. Im internationalen Raum besteht bereits seit längerem ein geteiltes Verständnis darüber, dass Schülerleistungsdaten zu der Ab- wie Einleitung von Personalentwicklungsmaßnahmen beitragen können und sollten (Schildkamp & Kuiper, 2010; Young, 2006).

Eine ausdrückliche Beauftragung der Schulleitungen zu solch einer evidenzbasierten Personalentwicklung erfolgt in Deutschland allerdings weder seitens der KMK<sup>2</sup> noch ist diese in (unter)gesetzlichen Normierungen der Landesregulatorien verankert, auch wenn einzelne Instrumente, die den Schulen von den Ländern zur internen Evaluation zur Verfügung stellen, teilweise den Anspruch nach einem innerschulischem Monitoring auf Basis der Evaluationsergebnisse anzeigen<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Im Weiteren wird der Lesbarkeit halber ausschließlich die männliche Form verwendet. Schulleiterinnen sind bei der Nennung des Begriffs aber grundsätzlich gedanklich miteinzuschließen. Eine gleiche Vorgehensweise wird bei Schülerinnen, Schülerrätinnen, Schulaufsichtsbeamtinnen, Lehrerinnen, Mitarbeiterinnen u.ä. angewendet.

<sup>2</sup> Die KMK benennt Schulleitungen zwar als Mitverantwortliche bei der Datennutzung, wenn sie in ihren VERA-FAQ schreibt, dass „der Schulleitung [...] in diesem Prozess der Weiterentwicklung eine besondere Rolle zu[kommt], indem sie die notwendigen strukturellen, organisatorischen und kommunikativen Voraussetzungen schafft. Darüber hinaus trägt sie dafür Sorge, dass die aus VERA abgeleiteten Konsequenzen mit anderen Elementen der schulischen Qualitätsentwicklung (z. B. Selbstevaluation, externe Evaluation) bzw. sonstigen schulischen Schwerpunkten (z. B. Förderkonzepte, ggf. schulinterne Curricula, Projekte zur Elternkooperation) abgestimmt und verknüpft werden.“ (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/verfahren-zur-qualitaetssicherung-auf-schulebene/vera-faq.html>. Zugegriffen: 09. Dezember 2018). Inwieweit sie dabei aber auch im Rahmen ihrer Aufgabe als Personalentwickler aktiv werden kann oder sogar sollte, bleibt hier unbeantwortet.

<sup>3</sup> vgl. hierzu das SEP-Instrument des ISQ für Berlin und Brandenburg oder auch die Fragebögen zur Selbstevaluation, die von der Bayerischen Qualitätsagentur am Landesamt für Schule angeboten werden. In beiden Instrumenten wird die Nutzung von VERA-Daten durch die Schulleitung zum Zwecke der innerschulischen Steuerung erfragt.

Studien, die gezielt der Frage nachgehen, inwieweit in der Praxis innerschulischer Personalentwicklung (dennoch) bereits VERA-Daten eingesetzt werden, sind somit im deutschsprachigen Raum bisher auch kaum vorhanden. Erstmals wurde aus den survey-Daten des StABil-Projekts bekannt, dass knapp jede zweite Schulleitung im Bundesland Brandenburg im Zusammenhang mit Personalentwicklungsprozessen auf VERA-Daten zurückgreift (Bach, Wurster, Thillmann, Pant & Thiel, 2014). Harm Kuper konnte in seiner Studie zu ‚Schulleitung und Schulleistung‘ im Weiteren ebenfalls zeigen, dass Berliner und Brandenburger Schulleiter die Datenrückmeldungen in den oben genannten Handlungsfeldern berücksichtigen und insofern Ergebnisse auf Klassen-ebene mit Bezug auf die Einzellehrkraft zum Einsatz bringen.

Ungeklärt bleibt in diesen quantitativen Studien allerdings zum einen, wie genau die Schulleitungen die Rückmeldungen dabei verwenden und damit die Frage, welche Qualität ihren evidenzbasierten Aktivitäten mit Blick auf eine nachhaltige Entwicklung von Schule und Unterricht zukommt. Zum anderen ist weitestgehend unbeantwortet, welche Umstände die Schulleitungen zu einer entsprechenden Nutzung der Testdaten veranlassen bzw. eine Verwendung der Rückmeldungen im Rahmen schulischer Personalarbeit hemmen. Aufschlussreich dürfte es insofern sein, die urteilbildenden Referenzsysteme der Entscheider (vgl. Weiss & Bucuvalas, 1980; Coburn, 2004) zur Akzeptanz einer VERA-datenbasierten Personalentwicklung in den Blick zu nehmen, um gezielt Faktoren zu identifizieren, die nutzungsförderlich bzw. nutzungshemmend wirken.

Die vorliegende Arbeit zeigt – auf der Basis einer Adaption des Zyklenmodells von Helmke & Hosenfeld, der Nutzungssystematik nach Johnson sowie ausgewählter organisations- und akzeptanztheoretischer Vorarbeiten in Verbindung mit Leadership-Elementen - im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie mit 18 Brandenburger SchulleiterInnen auf, dass die Nutzungspraxis je nach den vorherrschenden Einflussbedingungen unterschiedliche Formen annehmen kann. Organisationsbezogene Faktoren, aber auch Aspekte der Systemumwelt (wie die Einflussnahme der Schulaufsicht oder Erwartungen der Elternschaft) spielen offensichtlich eine wichtige Rolle bei schulleitungsseitigen Entscheidungsfindungen zur Personalentwicklungsarbeit in professionellen Organisationen. Zugleich wird erkennbar, inwiefern auch instrumentbezogene Spezifika die Datennutzungsentscheidungen von Schulleitungen beeinflussen können und welche personenindividuellen Aspekte ausschlaggebend für ihr Nutzungshandeln sind. Anhand der identifizierten Nutzungsformen und entscheidungsrelevanten Einflussmerkmale werden schließlich Konfigurationen charakteristischer Merkmalsausprägungen erstellt, die in eine Typologie datenbasierten Schulleitungshandelns im Personalmanagement münden. Diese dürfte neben ihrem Erkenntnisgehalt für die Schulleitungsforschung auch für die Lehrerbildung und Schulleiterfortbildung von Bedeutung sein sowie darüber hinaus praxisrelevante Erkenntnisse für die Ebene der Bildungsadministration bereitstellen.

## Abstract (English)

Feedback on student benchmarking tests has a high 'evaluative potential' for the development of school and teaching. According to the (Me-ta-)findings of school effectiveness research, pedagogical action that is based on data is regarded as an essential success factor for inner-school quality development (John Hattie, 2010; Schildkamp & Kuiper, 2010). With the nationwide obligatory introduction of nationwide comparison work (VERA), the 2006 Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs launched a corresponding steering instrument, the feedback from which is intended to benefit school professionals in improving their diagnostics, initiating individual support measures and, above all, the targeted further development of their work structures and processes. The prerequisite for this is an informed and competent handling of the data feedback.

Analogous to the focus on the use level of the teaching staff in educational policy and administrative documents, reception research in the past 10 years has also focused on the perception and use of VERA feedback by teachers and specialist conference organisers in its analysis of evaluation use (Wurster & Richter, 2016). However, the path 'from data to deeds' does not necessarily and automatically take place, but is rich in prerequisites and therefore falls short of the expectations of political steering actors (Maier, 2008b; Maier et al., 2011; Thiel, 2007). Terhart even sums up that "the actual goal of the whole - feedback that entails an improvement in one's own teaching [...] is not actually achieved overall or only to a very small extent" (cf. 2014b, p. 192).

With this realization at the latest, it has become necessary to look at further levels of actors in order to provide targeted support for data reception and use: As the central "link for the synchronization of top-down and bottom-up strategies" (Schratz, Hartmann & Schley, 2010, p. 9), the school management has a considerable potential for a targeted orientation towards the intended school and teaching development (cf. Leithwood & Riehl, 2005). However, since there is only little connection between reception and school management research, findings on the perception and use of VERA data by school managers are comparatively rare. Kuper and Muslic accordingly state that research into the special responsibility of school principals in connection with the test-based school reform is of central importance for reception and usage research (Kuper, 2014; Muslic, 2017).

In the course of their changed profile of responsibility, the question arises as to how far school principals can use the results of the comparative work in the context of the personnel management tasks increasingly assigned to them, since it is part of the VERA logic that school principals [...] should know the test results and thus initiate the development of teaching (Maier & Kuper, 2012, p. 90).

Little is known about whether they use the feedback data beyond the provision of formal prerequisites for carrying out the tests or their task, some of which is defined in the Länder, to announce the results within the school (Tarkian, in print) also in the sense of a data-wise leadership in order to support qualified action by teachers to further develop their teaching in terms of content. The internal school personnel development, a component of a systematically designed school development, offers them an area of activity that is particularly suitable for this purpose: With a target-oriented planning of further training courses, the holding of staff appraisals or the agreement of development targets, which is particularly focused on individual teaching staff, school principals have various instruments at their disposal in the context of their expanded scope for action for the promotion and further qualification of professionals focused on quality assurance and development, which are in principle also suitable for the inclusion of corresponding data feedback in the context of the German low-stakes system control. In the international arena, there has long been a shared understanding that student performance data can and should contribute to the initiation and implementation of personnel development measures (Schildkamp & Kuiper, 2010; Young, 2006).

In Germany, however, the KMK does not explicitly commission school management to carry out such evidence-based personal development<sup>4</sup>, nor is it anchored in the (sub-)legal standards of the state regulations, even though individual instruments which the federal states make available to schools for internal evaluation may in some cases indicate the need for intra-school monitoring on the basis of the evaluation results<sup>5</sup>. Studies that specifically address the question of the extent to which VERA data are (nevertheless) already being used in the practice of intra-school personnel development are therefore hardly available in German-speaking countries. For the first time it became known from the survey data of the StABil project that almost every second school management in the federal state of Brandenburg uses VERA data in connection with personnel development processes (Bach, Wurster, Thillmann, Pant & Thiel, 2014). Harm Kuper was also able to show in his study on 'School Management and School Performance' that Berlin and Brandenburg school principals take into account the data feedback in the above-mentioned fields of action and thus apply results at class level with reference to individual teaching staff.

---

<sup>4</sup> The KMK names school principals as co-responsible for the use of data when it writes in its VERA-FAQ that "the school principals [...] have a special role to play in this process of further development by creating the necessary structural, organizational and communicative prerequisites. In addition, it ensures that the consequences derived from VERA are coordinated and linked with other elements of school quality development (e.g. self-evaluation, external evaluation) or other school focal points (e.g. support concepts, possibly school-internal curricula, projects for parent cooperation). (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/verfahren-zur-qualitaetssicherung-auf-schulebene/vera-faq.html>. accessed: 09 December 2018). The extent to which it can or even should become active as a personnel developer within the framework of its mission remains unanswered.

<sup>5</sup> cf. the SEP instrument of the ISQ for Berlin and Brandenburg or the self-evaluation questionnaires offered by the Bavarian Quality Agency at the State Office for Schools. In both instruments, the use of VERA data by the school management for the purpose of intra-school control is asked.

However, it remains unclear in these quantitative studies how exactly the school management uses the feedback and thus the question of the quality of their evidence-based activities with regard to sustainable development of school and teaching. On the other hand, it is largely unanswered which circumstances cause the school management to use the test data accordingly or inhibit the use of the feedback in the context of school personnel work. In this respect, it should be instructive to take a look at the decision-makers' reference systems that form judgements (cf. Weiss & Bucuvalas, 1980; Coburn, 2004) on the acceptance of VERA-data-based personnel development in order to identify specific factors that have a beneficial or inhibiting effect.

On the basis of an adaptation of Helmke & Hosenfeld's cycle model, Johnson's system of use, and selected organizational and acceptance theoretical preliminary work in connection with leadership concepts, the present study shows within the framework of a qualitative interview study with 18 Brandenburg school principals that usage practice can take on different forms depending on the prevailing conditions of influence. Organizational factors, but also aspects of the system environment (such as the influence of school supervision or the expectations of parents) obviously play an important role in school management's decision-making on personnel development work in professional organizations. At the same time, it becomes apparent to what extent instrument-related specifics can also influence the data usage decisions of school administrations and which individual aspects are decisive for their usage actions. On the basis of the identified usage forms and decision-relevant influencing features, configurations of characteristic features are finally created, which lead to a typology of data-based school management actions in personnel management. In addition to its findings content for school management research, this should also be of significance for teacher training and school management further training, as well as providing practice-relevant findings for the level of education administration.



## Danksagung

Während der letzten Jahre haben mich viele Personen durch ihre fachliche Expertise, ihren kollektiven Rat und nicht zuletzt auch durch moralische Unterstützung bei der Entwicklung und Fertigstellung dieses Dissertationsvorhabens unterstützt. Insbesondere meinen beiden Kindern Jasper und Daria, meinem Lebensgefährten Sven Anhoff, der mir nicht nur regelmäßig den Rücken freigehalten, sondern auch bei der graphischen Gestaltung aller meiner universitären Projekte tatkräftig mitgewirkt hat, sowie meiner Schwester Dr. Tatjana Tarkian, meinem Vater, Prof. Mahmud Tarkian und posthum meiner Mutter Dorothea Tarkian, möchte ich dabei herzlich für ihren Beistand bzw. ihre Geduld danken. Gloria Kaulbarsch, Daki Kulizic, Tyler Joseph und Brendon Urie haben außerdem dazu beigetragen, dass ich in herausfordernden Momenten der langen Promotionszeit immer wieder die nötige Kraft aufbringen konnte.

Für den hilfreichen inhaltlichen Austausch war mir insbesondere meine Doktormutter Prof. Dr. Felicitas Thiel eine zentrale Unterstützung, die mich in stets vertrauensvoller Zusammenarbeit wissenschaftlich wie persönlich begleitet, unterstützt und inspiriert hat. Auch für die Freiräume, die sie mir im Rahmen meiner Tätigkeit an ihrem Arbeitsbereich immer eröffnet hat, danke ich ihr sehr.

Mein Dank gilt auch meiner Prüfungskommission, insbesondere Dr. Anabel Bach, sowie Dr. Barbara Muslic und den zahlreichen weiteren Projektbeteiligten, mit denen ich bereits im BMBF-Forschungsschwerpunkt „Steuerung im Bildungssystem“ zusammengearbeitet habe und mich zur Schulleitungsforschung austauschen konnte. Ausdrücklich danke ich auch allen Kolleginnen und Kollegen vom Arbeitsbereich, insbesondere meiner Sparringspartnerin Susanne Czaja, meiner langjährigen Projektmitarbeiterin und Freundin Anne-Katrin Lehmann sowie Peter Harych und Dr. Rico Emmrich vom ISQ. Sie waren während dieser Zeit wichtige Impulsgeber und Wegbegleiter. Marius Eckert, Claudia Schewe, Anna Lena Lillie und Anna Kröll sind mir im Rahmen ihrer studentischen Mitarbeit am Arbeitsbereich „Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung“ der Freien Universität Berlin eine äußerst wertvolle Unterstützung gewesen. Für die gemeinsame Auswertung an Teilen des Datensatzes möchte ich darüber hinaus Daniela Gensing danken.

Der größte Dank gebührt aber meinen Gesprächspartnern aus den 18 Brandenburger Schulen, die mir einen vertrauensvollen Einblick in ihre Arbeitspraxis gewährt und damit diese empirische Studie erst ermöglicht haben.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	II
Abstract (English).....	V
Danksagung .....	VIII
Inhaltsverzeichnis .....	IX
Tabellenverzeichnis .....	XIII
Abbildungsverzeichnis .....	XIV
1 Einleitung .....	1
1.1 Implikationen Neuer Steuerung im Schulsystem.....	1
1.2 Einführung von Instrumenten und Verfahren datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung.....	2
1.3 Die neue Rolle von Schulleitung als intermediärer Steuerungsakteur .....	5
2 Theoretische Grundlagen.....	10
2.1 Bestimmung des Gegenstandsbereichs: Kernbestandteile und rechtliche Verankerung von Personalmanagement an Schulen .....	10
2.1.1 Schulisches Personalmanagement im Spannungsfeld von dezentralisierter Qualitätsentwicklung und staatlich-bürokratischer Regulierung.....	10
2.1.2 Personalentwicklung als Bestandteil von Schul(qualitäts)entwicklung.....	14
2.1.3 Personalentwicklung und testbasierte Schulreform .....	18
2.1.4 Zentrale Instrumente der (datenbasierten) Personalentwicklung in Schulen	25
2.1.4.1 Fortbildung(-splanung).....	26
2.1.4.2 Mitarbeitergespräche/Leistungs- und Entwicklungsgespräche .....	27
2.1.4.3 Zielvereinbarungen.....	30
2.1.4.4 Sonderform: Unterrichtsbesuche/-hospitationen.....	32
2.1.5 Rechtliche und administrative Rahmenbedingungen zur Sicherung und Entwicklung von Schulqualität.....	33
2.1.5.1 Personalbezogene Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume von Schulleitungen im (inter-)nationalen Vergleich.....	33
2.1.5.2 Aufbau und Verwaltungsstrukturen des Brandenburger Schulsystems	35
2.1.5.3 Regelungen zu Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen der Schulaufsicht und Schulleitung in Brandenburg.....	38
2.2 Schulleitung und Leadership .....	46
2.2.1 Schulleitung und Führung in der Schulorganisation.....	46
2.2.2 Führungsansätze und -stile im Schulkontext.....	49
2.2.2.1 Mitarbeiterorientierte versus aufgabenorientierte Führung.....	50
2.2.2.2 Machtbasierte Führung.....	50
2.2.2.3 Kooperative/Partizipative Führung .....	52
2.2.2.4 Transaktionale Führung.....	53

2.2.2.5 Instructional Leadership .....	53
2.2.2.6 Transformational Leadership .....	55
2.2.2.7 Data-wise Leadership .....	56
2.3 Grundlagen evidenzbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung .....	58
2.3.1 Qualitätssicherung und -entwicklung durch standardbasierte Vergleichsarbeiten (VERA) .....	58
2.3.2 Funktionen der Vergleichsarbeiten und ihre Konsequenzen für die Schulleitung .....	59
2.3.3 Konzeption und Implementation von VERA im Land Brandenburg.....	60
2.3.4 Forschungsstand zur schulischen Personalentwicklung im Kontext Neuer Steuerung 62	
2.3.5 Forschungsstand zur Nutzung von VERA-Daten durch Schulleitungen .....	68
2.4 Theoriebezug 1: Rezeptions- bzw. nutzungstheoretische Grundlagen .....	74
2.4.1 Zyklenmodell der Unterrichtsentwicklung von Helmke/Hosenfeld .....	74
2.4.2 Formen der Nutzung von Evaluation nach Johnson .....	76
2.5 Theoriebezug 2: Organisationssoziologische Perspektive auf die Gestaltung schulischer (Personal-)Entwicklungsarbeit .....	80
2.6 Theoriebezug 3: Akzeptanztheoretische Überlegungen zu Innovationen in Schulorganisationen .....	86
2.6.1 Begriff und Modellierung der Akzeptanz von Innovationen .....	87
2.6.2 Zur Akzeptanz von Reformen .....	93
3. Ableitung von Forschungsfragen und -zielen.....	95
3.1 Festlegung der Untersuchungsziele (Forschungsfragen) .....	95
3.1.1 „Level of Practice“: Erfassung der Praktiken schulleitungsseitiger Nutzung von Evaluationsdaten.....	96
3.1.2 „Level of Conditions“: Identifikation förderlicher/hemmender Einflussfaktoren .....	98
3.1.3 „Level of Types“: Bildung empirisch begründeter Konfigurationen datenbasierten Steuerungshandelns im Personalmanagement.....	99
3.2 Modellierung schulleitungsseitiger (Nicht)nutzung von Datenrückmeldungen für die Personalentwicklung .....	99
4 Methode.....	106
4.1 Vorgehen und Sampling.....	106
4.1.1 Forschungsdesign.....	107
4.1.2 Auswahl der untersuchten Fälle .....	111
4.1.3 Organisation der Datenerhebung .....	114
4.2 Gestaltung des Interviewleitfadens .....	115
4.3 Datenauswertung/Auswertungsmethode .....	117
4.3.1 Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse .....	117
4.3.2 Die Bildung einer empirisch begründeten Typologie nach Kelle/Kluge ....	125
5 Ergebnisse.....	131

5.1 Kontextinformationen zur Untersuchungsanlage und -darstellung .....	131
5.2 Kurzporträts der befragten Fallschulen.....	133
5.3. Bildung eines Zusammenhangs zwischen (gemessenen) Leistungen der Schülerschaft und Leistungen der Lehrkräfte .....	143
5.4 Level of Practice: Nutzung von VERA-Rückmeldedaten im Bereich schulischer Personalentwicklung .....	147
5.4.1 Instrumentelle Nutzung auf strukturell-planerischer Ebene .....	148
5.4.2 Instrumentelle Nutzung auf interaktioneller Ebene .....	152
5.4.2.1 Gegenstandsbereich: Individualisierte Fortbildung.....	153
5.4.2.2 Gegenstandsbereich: Maßnahmen zur Qualifizierung des Gesamtkollegiums.....	163
5.4.2.3 Gegenstandsbereich: Mitarbeitergespräche / Leistungs- Entwicklungsgespräche.....	167
5.4.2.4 Gegenstandsbereich: Zielvereinbarungen .....	171
5.4.2.5 Weiterer Gegenstandsbereich: Nutzung im Rahmen von Unterrichtshospitationen .....	173
5.4.3 Symbolische Nutzung .....	175
5.5 Level of Conditions: Einflussfaktoren auf die Nutzung von VERA- Rückmeldedaten im Bereich schulischer Personalentwicklung.....	186
5.5.1 Barrieren der Nutzung von VERA-Daten für die schulische Personalentwicklungsarbeit .....	186
5.5.1.1 Systembezogene Nutzungsbarrieren .....	186
5.5.1.2 Instrumentbezogene Nutzungsbarrieren.....	196
5.5.1.3 Organisationsbezogene Nutzungsbarrieren.....	203
5.5.1.4 Personenbezogene Nutzungsbarrieren .....	212
5.5.2 Förderliche Bedingungen zur Nutzung von VERA-Daten für die schulische Entwicklungsarbeit .....	219
5.5.2.1 Systembezogen-förderliche Bedingungen.....	220
5.5.2.2 Instrumentbezogen-förderliche Bedingungen .....	223
5.5.2.3 Organisationsbezogen-förderliche Bedingungen .....	225
5.5.2.4 Personenbezogen-förderliche Bedingungen.....	229
5.6 Level of Types: Bildung einer Typologie leitungsseitiger Steuerung im schulischen Personalmanagement .....	234
5.6.1 Leitungstypus 1: „Der solidarische Steuerungsskeptiker“ (Prinzip des ABLEHNENS) .....	239
5.6.2 Leitungstypus 2: „Der konfrontationsaverse Handlungsvermeider“ (Prinzip des ABWARTENS).....	245
5.6.3 Leitungstypus 3: „Der delegierende Aufwandsbeschränker“ (Prinzip des ABGEBENS).....	252
5.6.4 Leitungstypus 4: „Der unterstützende Entwicklungsbegleiter“ (Prinzip des ANNEHMENS).....	258

5.6.5 Leitungstypus 5: „Der fo(e)rdernde Visionär“ (Prinzip des ANFÜHRENS)	
263	
5.7 Weiterentwicklung des Modells schulleitungsseitiger (Nicht-) Nutzung von Datenrückmeldungen für die Personalentwicklung .....	268
6 Zusammenfassung und Diskussion .....	281
6.1 Resümee und Reflexion der Ergebnisse im Spiegel der ausgewählten Bezugstheorien .....	281
6.2 Bildungspolitische und -praktische Implikationen .....	290
6.3 Limitationen der Studie und Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsarbeiten .....	296
Anhang .....	301
Eidesstattliche Erklärung .....	320
Literaturverzeichnis .....	321

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bestandteile des Personalmanagement.....	11
Tab. 2: Wahrnehmung der Dienstvorgesetztenverantwortung von Brandenburger Schulleitungen.....	66
Tab. 3: Kennzeichen gemanagter professioneller Organisationen .....	82
Tab. 4: Kennzeichen autonomer professioneller Organisationen.....	83
Tab. 5: Einleitung/Umsetzung individualisierter Fortbildungsmaßnahmen auf Basis von VERA.....	160
Tab. 6: Zuordnung typischer Merkmalsausprägungen zu den Kernkategorien der Schulleitungstypologie.....	238
Tab. 7: Übersicht der förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren nach Einflussbereichen .....	269
Tab. 8: Zuordnung der untersuchten Fälle zu den Codes der Kern-/Subkategorien ....	312

---

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Integrierendes handlungsstrukturelles Vierebenen-Analysemodell .....	6
Abb. 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.....	17
Abb. 3: Kreislauf der Steuerung im Bildungswesen .....	19
Abb. 4: Handlungs-Kreislauf bei der Entwicklung durch Datennutzung.....	21
Abb. 5: Die staatlichen Schulämter in Brandenburg und ihre Verwaltungsbezirke.....	37
Abb. 6: Lokomotionsfunktion der Führung.....	48
Abb. 7: Anteil der persönlich in Maßnahmen der Personalentwicklung einbezogenen Lehrkräfte zum Ende des Modellprojekts MeS .....	66
Abb. 8: Tableau an Einflussfaktoren auf Entscheidungen zu Evaluationsnutzungen ....	69
Abb. 9: Nutzung von VERA-Ergebnissen durch Berliner und Brandenburger Schulleitungen.....	72
Abb. 10: Zyklenmodell "Von der Evaluation zur Innovation".....	75
Abb. 11: Dynamisches Akzeptanzmodell für Nutzungssysteme nach Kollmann .....	92
Abb. 12: Schulleitungsseitiger Verarbeitungsweg von VERA-Daten im Kontext schulischer PE .....	105
Abb. 13: Bildung eines Summen-Index aus drei Items der StABil- Schulleitungbefragung .....	113
Abb. 14: Systematisierte Zusammensetzung des Untersuchungssamples anhand von Ergebnissen aus der quantitativen Vorabbefragung.....	113
Abb. 15: Berechnung von Cohens Kappa (Fallbeispiel Baumann).....	119
Abb. 16: Berechnung von Cohens Kappa (Fallbeispiel Tischler).....	120
Abb. 17: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	123
Abb. 18: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung .....	128
Abb. 19: Handlungsprinzipien der Schulleitungstypen.....	237
Abb. 20: Typologie zur Datennutzungsverarbeitung von VERA-Rückmeldungen im Kontext schulischer Personalarbeit.....	267
Abb. 21: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE bei Schulleitungstyp 1 („solidarischer Steuerungsskeptiker“) .....	272
Abb. 22: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp 2 („konfrontationsaverser Handlungsvermeider“) .....	274
Abb. 23: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp 3 („delegierender Aufwandsbeschränker“) .....	276
Abb. 24: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp 4 („unterstützender Entwicklungsbegleiter“) .....	278
Abb. 25: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp 5 („fo(e)rdernder Visionär“).....	280
Abb. 26: Themenbereiche des Interviewleitfadens .....	302
Abb. 27: Interviewleitfaden Teil 1 .....	303
Abb. 28: Interviewleitfaden Teil 2 .....	304
Abb. 29: Interviewleitfaden Teil 3 .....	305

Abb. 30: Kurzfragebogen nach Interview .....	306
Abb. 31: Regelung zum Vertrauens- und Datenschutz .....	307
Abb. 32: Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen .....	308
Abb. 33: MAXQDA Codierauszug 1 .....	309
Abb. 34: MAXQDA Codierauszug 2 .....	310
Abb. 35: MAXQDA Codierauszug 3 .....	311



# 1 Einleitung

„In fact, people themselves are responsible for making the status quo so resistant to change. We are trapped by our own behavior.“ (*Chris Argyris*)

## 1.1 Implikationen Neuer Steuerung im Schulsystem

In Reaktion auf die - medial als „PISA-Schock“ verarbeitete - Rückmeldung der im internationalen Vergleich nur unterdurchschnittlichen Lernergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler wurde in den vergangenen knapp 20 Jahren eine umfassende Reform des allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland eingeleitet. Mit einer von Norbert Maritzen (2014) als historisch bewerteten Verständigung aller Landeskultusministerien auf zentrale Bildungsstandards (Kultusministerkonferenz, 1997) und der damit verbundenen Einführung eines Neuen Steuerungsmodells (NSM) ist eine programmatische Neuorientierung im deutschen Schulsystem initiiert, deren zentraler Angelpunkt in der Abkehr von einer der Komplexität moderner Sozialsysteme nicht länger als angemessen wahrgenommenen rein zentralstaatlich-direktiven Steuerung hin zu einer stärker an der Leistungserbringung ihrer Subsysteme orientierten „dezentralen Kontextsteuerung“ (Willke, 1994, vgl. S. Koch & Gräsel, 2004) besteht. Als wesentliche Kennzeichen dieser Entwicklungslinie werden zumeist folgende vier Merkmale angeführt:

- a. die Abwendung von einer über die Zuweisung von Haushaltsmitteln ausgerichteten Input- hin zu einer an Zielen orientierten Output- und Outcomesteuerung in Verbindung mit einer institutionellen und systemischen Rechenschaftslegung (vgl. Thiel, Cortina & Pant, 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF], 2010; Böttcher, Bos, Döbert & Holtappels, 2008; Avenarius & Füssel, 2008; Döbert, 2008)
- b. die Dezentralisierung und Deregulierung von Entscheidungszuständigkeiten zur Erhöhung der Gesamtsystemeffizienz (Blossfeld et al., 2010; Glatter & Kydd, 2003; Rürup, 2007)
- c. eine verstärkte Orientierung am Markt- und Wettbewerbsgedanken (Bellmann & Weiß, 2009; Weiß & Bellmann, 2007) im Sinne der Einführung kompetitiver Mechanismen und damit verbunden
- d. die zunehmende Ausrichtung von Prozessen und Ergebnissen an den Bedürfnissen der Leistungsabnehmer im Sinne einer Kunden- bzw. Klienten- und nicht mehr institutionellen Binnenorientierung (Combe & Helsper, 2002; Kiper, 2013).

Mit der Neuausrichtung des Steuerungskurses sind umfassende Veränderungen bezüglich der Zuständigkeiten innerhalb des schulischen Mehrebenensystems verbunden, die sich schrittweise und in Abhängigkeit von den landesspezifischen Governancestrukturen vollziehen: Während die zunehmende Trennung von strategischer und operativer Verantwortlichkeit für Akteure auf der Ebene der Einzelorganisation zur Erweiterung ihrer Selbständigkeit (autonomy) bei gleichzeitiger Erhöhung ihrer Ergebnisverantwortlichkeit (accountability) führt, ergeben sich auf zentralstaatlicher (oberste Schulaufsicht) und lokaler Verwaltungsebene (operative Schulaufsicht) potentiell neue Aufgaben des Monitorings bzw. des Controllings schulischer Entwicklungsprozesse. Mit Blick auf die wachsenden Rechenschaftspflichten erhöht sich für die Schulen eine Notwendigkeit zur Umsetzung zusätzlicher Führungs- bzw. Managementtätigkeiten; an die Schulaufsicht wiederum richtet sich die Herausforderung, ihre neue Rolle gegenüber den nun stärker eigenverantwortlichen Schulen, aber auch im Zusammenspiel mit neu entstehenden Organisationseinheiten wie den Schulinspektoraten oder dem Unterstützungssystem zu definieren. Zugleich rücken technisch-instrumentelle Lösungen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Lerngelegenheiten sowie zur Feststellung erreichter Lernergebnisse in das Zentrum der Steuerungsbemühungen. Mit dem Institut für Bildungsqualität (IQB) ist im Auftrag der Länder eine Instanz geschaffen, die zur Umsetzung der neuen Steuerungsstrategie die erforderliche Infrastruktur sowie Unterstützungsangebote für die Einrichtung der gewünschten Vergleichsmöglichkeiten schafft und die wissenschaftliche Begleitforschung bei der Implementation neuer Verfahren und Fördermaßnahmen übernimmt.

Verbunden mit dem Anspruch nach systematischer Erzeugung und Nutzung belastbarer Leistungsfeststellungen durch neu entwickelte, standardbasierte oder zumindest standardisierte Steuerungsinstrumente, die evaluativ angelegt sind und damit die Funktion von Wirksamkeitsnachweisen übernehmen, wird in diesem Modell die Evidenzbasierung zum handlungsleitenden Prinzip Neuer Steuerung im Bildungssystem (vgl. Thiel, 2014a). Sie soll neben politischen und administrativen insbesondere die bildungspraktischen Routinen auf den Prüfstand stellen (ebd.) und die Steuerungsakteure im Anschluss an Ergebnisrückmeldungen zu einer Neuausrichtung ihres Professionshandelns veranlassen.

### 1.2 Einführung von Instrumenten und Verfahren datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung

Im Kontext des Paradigmenwechsels rücken auf Basis der verabredeten Bildungsstandards und der sich darauf stützenden Kompetenzstufenmodelle, aber auch der daraufhin eingeleiteten Reform der Landesschulgesetzgebungen sowie einer Verständigung auf landesspezifische Schulqualitätsrahmen (Dobbelstein, Groot-Wilken & Koltermann, 2017; Steffens, 2017) die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Lerngelegenheiten sowie die Feststellung erreichter

Lernergebnisse in das Zentrum der neuen Steuerungsbemühungen (Altrichter & Maag Merki, 2016b). Dabei bildet in dieser Steuerungsperspektive die Generierung und Nutzung von Rückmeldedaten zu innerschulischen Prozessen und Ergebnissen im Sinne der Weberschen „intellektualistischen Rationalisierung durch Wissenschaft und wissenschaftlich orientierte Technik“ (Weber, 2016) die zentrale Grundlage für eine nachhaltige Verbesserung von Schülerleistungen. Mit dem Konzept der datenbasierten Schulentwicklung, das Steuerungswissen für Politik und Praxis gleichermaßen vorsieht, ist entsprechend die Erwartung verbunden, „das sich rasant erweiternde deskriptive und erklärende Wissen über Bildungsprozesse und -ergebnisse systematisch und explizit in so genanntes ‚evidenzbasiertes‘ Handeln zu überführen“ (van Ackeren et al., 2011, S. 171).

Neben zentralen Abschlussprüfungen, externen Evaluationen/Schulinspektionen sowie schulinternen Maßnahmen der Selbstevaluation sind zu diesem Zweck seit rund 15 Jahren im Bundesgebiet Vergleichsarbeiten als testbasierte Evaluationsverfahren konzipiert worden, die unter der Leitung des IQB entwickelt und in operativer Begleitung durch Landesinstitute oder Qualitätsagenturen flächendeckend in Deutschland implementiert wurden. Zunächst noch für das Ende der vierten und neunten Jahrgangsstufe angesetzt, sind sie heute in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland auf Basis schulgesetzlicher Verankerungen verbindlich für einen Einsatz in den Jahrgangsstufen 3 und 8 vorgesehen, wobei der genaue Verpflichtungsgrad hinsichtlich der für die Fächer bzw. Fachdomänen Deutsch, Mathematik sowie in den weiterführenden Schulen auch in der 1. Fremdsprache bereitgestellten Testhefte je nach Bundesland variiert (Tarkian, Maritzen et al., 2019).

Verbunden mit einer grundsätzlichen Vermittlungsfunktion zur Einführung bzw. Verankerung der Bildungsstandards<sup>6</sup>, die sich durch die Etablierung des standardbasierten Instruments sowie der flankierenden Unterstützungsangebote (wie didaktische Handreichungen, Aufgabendatenbanken, Materialien zur Weiterarbeit) bei intendierter Anwendung quasi zwangsläufig in den Einzelschulen ergeben soll, besteht die Zentralfunktion der Vergleichsarbeiten gemäß KMK-Konzeption in der Unterrichts- und Schulentwicklung der Einzelschulen (Kultusministerkonferenz, 2018b). Die schulischen Akteure sind angehalten, die Leistungsrückmeldungen auf Ebene der Lerngruppen wie auch der Organisation als Ganzes zu analysieren und auf dieser Basis neben der Einleitung geeigneter Maßnahmen der Einzel- oder Gruppenförderung insbesondere die eigene Unterrichtsplanung und -praxis, aber auch die unterrichtsrahmenden organisationalen Routinen zu reflektieren. Ein daraufhin (stärker) kompetenzorientiertes Denken und Handeln der an der Leistungserbringung beteiligten Professionals, das auch Eingang in die Organisationsstrukturen selbst finden soll (etwa durch die Anpassung von Bildungs- und Lehrplänen), bildet in dieser

---

<sup>6</sup> Siehe zu deren Hintergrund und Konzeption: Kultusministerkonferenz (2005).

Blickrichtung die Basis für die Ausgestaltung eines leistungsförderlichen Schulwesens (ebd.; vgl. auch Kultusministerkonferenz, 2015).

Nachdem Forschungsbefunde der letzten Jahre allerdings vielfach zu dem Schluss kamen, dass gerade die erhoffte instrumentelle, also in direkte Entwicklungsmaßnahmen führende Nutzung der Evaluationsdaten (Johnson, 1998; Stamm, 2003; Weiss, 1974; 1998a) auf Seiten der Lehrerschaft weitgehend ausgeblieben ist (EMSE-Netzwerk, 2009; Maier, 2008a; Thiel, 2007; Wurster, Richter, Schliesing & Pant, 2013), ja Akzeptanz und Nutzung hier inzwischen teilweise sogar als rückläufig beschrieben werden (Kuper, Maier, Graf, Muslic & Ramsteck, 2016, S. 41; Hellrung & Nachtigall, 2013), geraten darüberhinausgehende Steuerungsakteure und -maßnahmen in den Fokus: Es stellt sich zunehmend die Frage, inwiefern eine Stärkung der intendierten Nutzung der Testergebnisse durch das Unterstützungssystem, aber auch auf Ebene von Schulaufsicht und Schulleitung erfolgen kann bzw. sollte. Als Vermittlungsinstanz zwischen System- und Organisationsebene, von der zudem bekannt ist, dass sie eine im Vergleich zur Lehrkräfteebene höhere Akzeptanz für die VERA-Arbeiten mitbringt (Maier, 2008b; Wurster et al., 2013; Wurster & Richter, 2016, S. 167), wird Schulleitung in dieser Perspektive - so die inzwischen breit geteilte Sichtweise - eine „Schlüsselposition für die Datennutzung“ zugeschrieben (Altrichter & Maag Merki, 2016a; Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016, S. 261; Muslic, Ramsteck & Kuper, 2013; Peek, 2006 bzw. international: Anderson, Leithwood & Strauss, 2010; Levin & Datnow, 2012).

Dafür, dass ein entsprechendes Führungshandeln im Weiteren die evidenzorientierte Praxis auf Seite der Lehrkräfte positiv beeinflusst, sprechen auch aktuelle Studien (Stump, Zlatkin-Troitschanskaia & Mater, 2016; Wayman, Spring, Lemke & Lehr, 2012; vgl. auch Bach et al., 2014; Vanhoof, Verhaeghe, van Petegem & Valcke, 2012; Vanhoof, Vanlommel, Thijs & Vanderlocht, 2014). Mit dem von Bensen et al. als Hauptaufgabe von Schulleitung beschriebenen „organisationspädagogische[n] Management unter besonderer Zielrichtung der schulweiten Optimierung des Unterrichts“ (Bensen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002) rücken insofern Fragen evidenzbasierten *Schulleitungshandelns* in das Zentrum der Überlegungen.

### 1.3 Die neue Rolle von Schulleitung als intermediärer Steuerungsakteur

Verglichen mit der Profession der Lehrkräfte ist die Rolle des Schulleiters<sup>7</sup> für die Sicherung und Entwicklung des ‚Zentralwerts Bildung‘ (Thiel, 2008a, S. 217; vgl. auch Freidson, 2001) erst seit relativ kurzer Zeit Thema der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Schulforschung. In einschlägigen Theoriebeiträgen der 1980er und 90er Jahre sind Schulleitungen zumeist nicht einmal als eigenständiger Akteur berücksichtigt (wie etwa bei Fend, 1980 oder Diederich & Tenorth, 1997) oder werden nur am Rande thematisiert. Nach Rosenbusch ist dies vor allem professionshistorisch zu begründen: Infolge des zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfolgten Übergangs von einer kommunal-klerikalen Beaufsichtigung in die staatliche Aufsicht und der damit verbundenen Unterordnung der Schule ins Ministeriale sind, so sein Argument, gleichsam auch die ministerialen Routinen und Handlungsprämissen für den Schulbereich eingeführt wurden. Dieser Umstand verfestigte sich im weiteren Verlauf in einem bürokratischen System, in dem allerdings - im Gegensatz zur Weberschen Ausführung bürokratischer Organisationen - nur zwei Instanzen mit Handlungsrechten ausgestattet sind: der Gesetzgeber selbst und die verantwortliche Exekutive, die Profession der Lehrerschaft. Schulleitungen als formale Leiter der unteren Dienstbehörden seien zwecks Vermeidung einer Kollision mit den bürokratischen Prämissen vor diesem Hintergrund traditionell ohne Anspruch auf ein eigenes selbständiges Berufsbild ausgestattet gewesen, sie stellten nicht mehr als Lehrkräfte mit einigen zusätzlichen Leitungsaufgaben dar (Rosenbusch, 1999). Da Schulleiter zudem formal die gleiche berufliche Qualifikation wie Lehrkräfte aufweisen (Schmerbauch, 2017, S. 40), nur geringe Besoldungsunterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen (Rosenbusch & Huber, 2018, S. 747)<sup>8</sup>, sie die Zieltätigkeit des Unterrichtens selbst in deutlichem Anteil ihrer Tätigkeit ausführen (Huber, 2009, S. 16) und über eben diese Zieltätigkeit rekrutiert werden, gab es offensichtlich zunächst wenig Veranlassung, Schulleitung als eigenständige Profession mit besonderem Aufgabentableau zu verstehen. Auch angesichts der reformpädagogischen Tradition, für die Erziehungstätigkeit als Kernaufgabe der Schule ausschließlich die interpersonelle Ebene (also den Klassenraum) zu fokussieren, fanden „die Ebenen, die diese Zieltätigkeit organisieren, anleiten und kontrollieren [...] kein Interesse“ (Rosenbusch, 1999, S. 244).

---

<sup>7</sup> Die vorliegende Arbeit fokussiert Einstellung und Handeln des mit der Gesamtorganisation betrauten und als solchem gemäß § 69 BbgSchulG definierten einzelnen Schulleiters. Wenn im Folgenden der Begriff der Schulleitung (synonym) genutzt wird, ist damit weiterhin stets die Einzelperson des Schulleiters gemeint. Das Schulleitungsteam, das im Rahmen einer erweiterten Schulleitung gemäß § 72 BbgSchulG an Schulen mit mehr als 25 stimmberechtigten Mitgliedern im Rahmen der Konferenz der Lehrkräfte gebildet werden kann, soll demgegenüber mit dem Terminus ‚Schulleitungsteam‘ bezeichnet werden.

<sup>8</sup> Zur damit verbundenen Problematik bei der Besetzung von Schulleiterstellen vgl. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-10/grundschulen-schulleiter-offene-stellen-arbeitsbelastung-paedagogen>. Zugegriffen: 04. Mai 2019.

Im Kontext Neuer Steuerung gewinnt die Schulleitung mit ihrer Schnittstellenlage auf Meso-Ebene zwischen der schuladministrativen Exo- und pädagogischen Mikroebene (vgl. Abb. 1) allerdings in deutlichem Maße eine eigenständige Funktion: Im Zuge der Dezentralisierung und damit schrittweisen Übertragung erweiterter Handlungsspielräume und Entscheidungsverantwortlichkeiten auf die Organisationsebene vermittelt (oder aber puffert<sup>9</sup>) sie die auf die Arbeitsebene der Lehrerschaft gerichteten Anliegen der bildungspolitischen Zentral- wie administrativen Regionalsteuerung (Avenarius & Füssel, 2008; Füssel, 1998) und bildet damit eine wesentliche Instanz für die steuerungstheoretisch begründete dezentrale Kontextsteuerung (vgl. S. Koch & Gräsel, 2004; Willke, 1994). Lehrkräfte im ‚Organisationstyp Schule‘ arbeiten traditionell selbstbestimmt und in segmentärer anstelle horizontaler Differenzierung (Waters, 1989), ein Umstand, der teilweise weiterhin als „pädagogische Freiheit“ schulgesetzlich verankert ist. Mit der in den letzten Jahren erfolgten formaljuristischen Stärkung der Schulleitungsposition (vgl. Hanßen, 2011, 2012, 2013; siehe aber auch einschränkend Avenarius & Füssel, 2010, S. 664) ist aber trotz eines häufig zitierten Professionsverständnisses als „primus inter pares“ (Strittmatter, 1995) durch die Möglichkeit zur Bildung von Schulleitungsteams, der Einrichtung von Steuergruppen oder der Besetzung neuer Funktionsstellen eine Stärkung der innerschulischen Hierarchie eingeläutet.

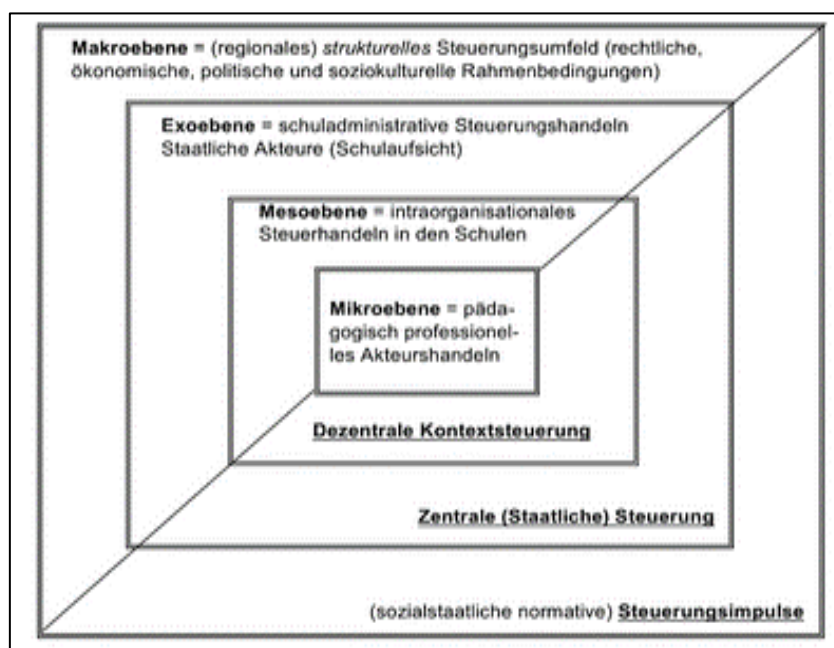


Abb. 1: Integrierendes handlungsstrukturelles Vierebenen-Analysemodell (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 206)

<sup>9</sup> Vgl. die Arbeiten zum „Leadership Buffering“: Crow und Weindling (2010); DiPaola und Tschannen-Moran (2005).

In der aktuelleren bildungswissenschaftlichen Literatur wird Schulleitung entsprechend als zentraler strategischer Akteur für die Initiierung von (Reform-)Maßnahmen betrachtet (z. B. Brauckmann, 2012b; Wacker, Maier & Wissinger, 2012; Fend, 2008; May & Supovitz, 2010; Kronsfoth, Muslic, Graf & Kuper, 2018; Muslic, 2017), der nicht allein Managementaufgaben zur operativen Verwaltung des schulischen Alltagsgeschäfts innehat, sondern zur Koppelung der Einzelschule an das Gesamtsystem (Bonsen, 2003, S. 23) zugleich die Zuständigkeit für eine konzeptionelle, an externe Qualitätsstandards ausgerichtete Schulentwicklung trägt (Brauckmann & Böse, 2018; Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015). In seiner „Schlüsselrolle für Entwicklungs-bemühen“ (Steger Vogt, 2013, S. 119) muss sich der Schulleiter damit auch für eine effektive Nutzung der erweiterten Handlungsspielräume vor dem Hintergrund standardbasierter Zielerreichungsgrößen verantwortlich zeichnen (Brauckmann, 2012a; Thillmann et al., 2015). Gerade hinsichtlich „der die Schule prägenden Entkoppelung der praktischen Vollzugsebene (der Arbeit in den Klassenzimmern) von der offiziell-formalen Struktur (den Regeln der Organisation) ist die Schulleitung die *Transmissionsstelle*“ (Rosenbusch & Huber, 2018, S. 748), über die bildungspolitische Zielstellungen dort verarbeitet werden können, wo eine proximale Verbindung zu den Lernprozessen der Schüler besteht: Auf der Ebene der unterrichtenden Lehrkraft.

Das Handeln der Schulleitung wird entsprechend zu einem Qualitätsfaktor der einzelschulischen Entwicklung (Buchen, 2006; Dubs, 2005; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; vgl. auch für den internationalen Raum zusammenfassend Huber, 2010, S. 15). Insbesondere ihre Einflussnahme auf das Lehrpersonal bei der Auseinandersetzung mit Evaluationsdaten wird dabei als eine Kernaufgabe von Schulleitung verstanden (Bach et al., 2014; Schneewind & Kuper, 2009). Empirische Befunde der Schulwirksamkeitsforschung bekräftigen seit einigen Jahren die in dieser Rollenzuweisung implizite Annahme, dass die Qualität von Schulen durch das Schulleitungshandeln - zumindest indirekt - mitbestimmt wird (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Bonsen, 2016; Thiel, 2014b). Neben den Schulcurricula und dem Unterricht selbst wird das Schulleitungshandeln sogar zu den wichtigsten innerschulischen Einflussgrößen für die Verbesserung von Schülerleistungen gezählt (Leithwood et al., 2004; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Leithwood et al., 2010). Dabei wird in Meta-Analysen häufig eine unterrichtsbezogene Führung (Instructional Leadership) sowie ein datenbasiertes Leitungshandeln (Data-wise Leadership) als bedeutsam herausgestellt, welche das Lernen und die Lernergebnisse der SchülerInnen in den Fokus nehmen (Hattie, 2010; Robinson et al., 2008). Zwar bescheinigen Hatties Ergebnisse dem Schulleitungshandeln nur eine mittlere Effektstärke ( $d=0.36$ ), was dem Rang 74 von 138 Einzelfaktoren entspricht, Leithwood et al. schließen aber im Zusammenhang sowohl mit qualitativen Befunden als auch den Ergebnissen einer Metaanalyse, dass „leadership has very significant effects on the quality of school organization and on pupil learning“ (Leithwood et al., 2008, S. 29) und betonen zudem, dass ausgehend von der Datenlage keine ‚school turnarounds‘ bekannt seien, die ohne ein „talented leadership“ (ebd.) umgesetzt worden seien.

Dies unterstreichen auch Dalin und Rolff, wenn sie allgemein feststellen, dass es „in der Regel keine guten Schulen mit schlechten Leitungen [gibt]“ (Dalin & Rolff, 1990, S. 145).

Es verwundert insofern nicht, dass sich in (unter)gesetzlichen Ausführungen wie auch Konzept- und Strategiepapieren der Länder zunehmend Formulierungen finden lassen, die als Beauftragung der Schulleitungen zu einem aktiven Ausbau von (gerade datenbasierter) Schulqualität verstanden werden können<sup>10</sup>. Mit Blick auf die speziell mit den VERA-Ergebnisrückmeldungen verbundenen Aufträge zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts werden allerdings vordergründig die unterrichtenden Lehrkräfte selbst sowie die Fach(konferenz-)Leitungen adressiert Kultusministerkonferenz, 2010, vgl. auch Maier & Kuper, 2012, S. 89). Schulleiter sind in den Konzeptpapieren der KMK, des IQB sowie in den instrumentbegleitenden Handreichungen und Referenzrahmen der Länderverwaltungen und Qualitätsagenturen wie auch in schulrechtlichen Festlegungen oder Verwaltungsvorschriften zu VERA demgegenüber eher als eine Unterstützungsinstanz angesprochen, die „die notwendigen strukturellen, organisatorischen und kommunikativen Voraussetzungen schafft“ (Kultusministerkonferenz, 2018a, S. 6), etwa über die Koordination erforderlicher Ressourcen bei der Durchführung und die Bereitstellung der Schulergebnisse für Gremiensitzungen (Kultusministerkonferenz, 2018b, S. 5)<sup>11</sup> oder die Förderung eines ergebnisorientierten bzw. -kooperativen Schulklimas (Kultusministerkonferenz, 2010, 2018b). Zum Teil werden zwar in den Referenzrahmen zur Schulqualität sogar - per Inspektion zu bewertende - Anforderungen zu einer Nutzung der Vergleichsdaten auf Schulleitungsebene formuliert, diese bleibt aber hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung unspezifiziert, wenn es etwa heißt, dass „die Schule [...] Verfahren etabliert, um die Ergebnisse von Leistungsmessungen auf Fach-, Jahrgangs- oder Schulebene systematisch für die Weiterentwicklung des Unterrichts zu nutzen“ (Qualitätskriterium „S8 - Systematisches Monitoring“ in der Legende zum Bayerischen Qualitätstableau des (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2013). Mit dem in Mecklenburg-Vorpommern zur verbindlichen Nutzung implementierten Selbstevaluations-Werkzeug VerA-Scope, das aggregierte Daten der Einzeltestungen zusammenführt, damit „Fachkonferenzen und Schulleitungen [...] in die Lage versetzt [werden], Tendenzen zu erkennen und in der Folge entsprechend der Intention der Vergleichsarbeiten VerA schüler- klassen- sowie fachspezifische datengestützt und zielgerichtet handeln zu können“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern & Institut für Qualitätsentwicklung [IQ M-V], 2017, S. 3), liegt bereits die technische Unterstützung für ein entsprechendes Schulleitungshandeln vor. Konkrete Festlegungen zu Maßnahmen, die sich ausgehend von diesem schulinternen Monitoring auch auf die Personalarbeit erstrecken könnten, werden aber auch hier zumindest nicht schriftlich benannt.

---

<sup>10</sup> Siehe z.B. § 63 Abs. 1 BremSchVwG (1) oder für Brandenburg die Anlage 3 zu Nummer 6 VVStSchÄ.

<sup>11</sup> So auch zu finden in der für Mecklenburg-Vorpommern gültigen Verordnung zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Selbständigen Schulen, GVOBl. M-V 2016, S. 2.



Festgestellt werden kann an dieser Stelle allerdings, dass den Schulleitungen als in Personalfragen zunehmende gestärkte Führungskräfte wie auch für Ergebnisfeststellungen zunehmend rechenschaftspflichtige Akteure im Kontext des steuerungstheoretischen Paradigmenwechsels doch konsequenterweise die Rolle zukommt, Entwicklungsprozesse im Kollegium durch eine gezielt unterrichtsbezogene Mitarbeiterführung unter Einsatz leistungsdatenbasierter Maßnahmen anzustoßen bzw. auszubauen. Wie dabei die über ein entsprechendes VERA-basiertes ‚data-driven-decision-making‘ (Levin & Datnow, 2012) gestaltete Einflussnahme auf das organisationale Lernen respektive die Entwicklung von Schulqualität im Personalbereich theoretisch wirksam werden kann, soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Bestimmung des Gegenstandsbereichs: Kernbestandteile und rechtliche Verankerung von Personalmanagement an Schulen

In den folgenden Ausführungen wird der Aufgabenbereich schulleitungsgesteuerter Personalentwicklung im Kontext des übergeordneten Personalmanagements bestimmt und ihre Funktion für die Entwicklung von Schulqualität aufgezeigt. Dabei wird auf die Möglichkeiten, aber auch auf die Herausforderungen eingegangen, die mit der Übertragung des aus der Betriebswirtschaft stammenden Konzepts in das Schulsystem verbunden sind<sup>12</sup>.

Die konkrete Übernahme und Umsetzung von Maßnahmen der PE sind im schulischen Bereich von spezifischen rechtlichen Rahmenbedingungen geprägt. Um die Handlungspraxis von Schulleitungen in ihrer Rolle als Personalentwickler vor dem Hintergrund ihrer dazu festgelegten Aufgaben wie auch Befugnisse einordnen zu können, ist es somit unerlässlich, auch die schulrechtlich-administrativen Rahmenbedingungen zu beleuchten. Dazu wird zunächst ein bundesdeutscher Vergleichsrahmen gezogen, bevor im Weiteren auf die spezifische Situation im Land Brandenburg eingegangen wird. Die für diese Studie in den Fokus genommenen Instrumente der Personalentwicklung werden zum Ende des Kapitels vorgestellt.

#### 2.1.1 Schulisches Personalmanagement im Spannungsfeld von dezentralisierter Qualitätsentwicklung und staatlich-bürokratischer Regulierung

Die beamtenrechtlich geregelten Aufgaben der Einstellung, Verwaltung, Beaufsichtigung und Um- bzw. Freisetzung schulischen Personals zählen traditionell zum Aufgabentableau der Landesschulbehörden bzw. der Landesschulämter (Blossfeld et al., 2010). Als verfassungsgebundene Rechtsträger sind diese seit jeher neben der bedarfsdeckenden Stellenzuweisung (personelle Ressourcenausstattung und Zuordnung), Haushaltsfragen (wie Beamtenbesoldung) und der schulaufsichtlichen Begleitung auch für arbeitsrechtliche Belange, formale Qualifikationsfeststellungen (dienstliche Beurteilungen) und die Organisation der Lehrer(fort)bildung der zumeist in Verbeamtung beschäftigten Lehrkräfte zuständig. Mit der im Kontext Neuer Steuerung schrittweise erfolgenden Übertragung von Managementaufgaben von der Administrations- auf die Organisationsebene ist allerdings seit einigen Jahren für die Schulleitungen eine teilweise Übernahme schulbehördlicher Aufgabenbereiche erfolgt, die sich insbesondere auf eine zunehmend eigenständig

---

<sup>12</sup> Dazu grundsätzlich kritisch argumentiert beispielsweise Lehmeier im Beitrag „Personalentwicklung in der Schule - Was kann sie leisten? Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich“ (2003) Auf die Debatte über die prinzipielle (Un-)Möglichkeit der Übertragung des PE-Konzepts kann in der vorliegenden Studie umfangsbedingt allerdings nicht näher eingegangen werden.

zu verantwortende Etatverwaltung (z.B. mit Blick auf die Kapitalisierung von Lehrkräftestellen) und die Übernahme von Teilen der Dienstvorgesetztenfunktion erstreckt<sup>13</sup>, aber auch bezüglich der Verantwortungsübernahme für die Organisationsentwicklung sowie für die Gestaltung von Unterricht und pädagogischen Innovationen zum Ausdruck kommt (Brauckmann, 2013; Brauckmann & Böse, 2018; Hanßen, 2011, 2012, 2013). In dem im Zuge der dezentralisierten Qualitätsentwicklung nun ergänzten bzw. erweiterten Verantwortungsbereich wird die in der Führungsliteratur regelmäßig angeführte Erfordernis zu einem Rollenwandel der Schulleitung „vom Verwalter zum Gestalter“ (Brauckmann, 2012b, S. 239, 2012c) erkennbar.

Das Personalmanagement, das als „die Gesamtheit der mitarbeiterbezogenen Gestaltungs- und Verwaltungsaufgaben“ (Lindner-Lohmann, Lohmann & Schirmer, 2016) in einer Organisation verstanden werden kann und sich in die Bereiche Personalmarketing, -entwicklung und -verwaltung mit jeweils verschiedenen Subbereichen unterteilen lässt, bildet einen für Schulleitungen neuen Einsatzbereich, der ihr Tätigkeitsspektrum in quantitativer wie qualitativer Hinsicht entscheidend verändert (Brauckmann, 2012b, S. 239; Thillmann et al., 2015). Zu den im Rahmen von Verwaltungsvorschriften üblicherweise übertragenen Dienstvorgesetztenaufgaben zählen beispielsweise die Einstellung von (Vertretungs-)Lehrkräften (Beschaffung), die Anordnung von Mehrarbeit bzw. Arbeitsbefreiung und die Entscheidung über Dienstreisen (Administration), die Erstellung dienstlicher Beurteilungen (Einsatz) und insbesondere Personalentwicklungsaufgaben zur Qualifizierung und Motivierung des pädagogischen Personals<sup>14</sup>, zu denen hier auch die Personalführungsarbeit gezählt werden soll (vgl. Tab 1).

Tab. 1: Bestandteile des Personalmanagement. (In Anlehnung an Plaschke, Sauter & Zinder, 2007, 1.1.6)

Personalmarketing	Personalentwicklung			Personalverwaltung
Beschaffung	Einsatz	Qualifizierung	Motivierung	Administration
Bedarfsermittlung und -planung (qualitativ und quantitativ)	Einführung neuer Mitarbeiter	Individuelle Fortbildung	Mitarbeitergespräche und -beurteilungen	Personalinformationssystem
Personalakquisition	Betreuung von Referendaren	Schulinterne Fortbildung des Gesamtkollegiums	Zielvereinbarungen	Vertrags- und Abrechnungswesen
Personalauswahl	Dienstliche Beurteilung und Laufbahnplanung	Unterrichtshospitation	Anreizsystem /Incentives	Einsatzplanung
		Mentoring & Coaching	Personalführung	

<sup>13</sup> Siehe dazu exemplarisch: VwVDAÜVV vom 20. Juli 2010, Abl. MBS/10, [Nr. 6], S.170.

<sup>14</sup> Siehe dazu im Einzelnen: VwV-DAÜVV vom 20. Juli 2010, Abl. MBS/10, [Nr. 6], S.170.

Auch wenn zu dem in Kap.1.3 bereits skizzierten ‘Verantwortungs-Shift‘ entsprechend begleitende Fortbildungsmodule für Schulleitungen von zahlreichen Landesinstituten angeboten worden sind, ist - schon wegen der im Befragungszeitraum nicht für alle Schulleiter verbindlichen Maßnahmen<sup>15</sup> - für die Fläche davon auszugehen, dass angesichts des klassischen Qualifikationsprofils als (ehemalige) Lehrkräfte mit der Übernahme von Personalmanagementaufgaben große kompetenzbezogene Herausforderungen für sie verbunden sind. Zeitgleich ergeben sich dabei teilweise Brüche in den Verantwortlichkeitsrollen, denkt man etwa daran, dass Schulen nun zwar zunehmend Rechtsfähigkeit erlangen und damit die Leitungen teilweise Lehrkräfte für ihre Schulen selbst suchen und einstellen, in der Regel aber nicht zugleich über deren Vergütungsmodalitäten oder Beförderungen verhandeln, sie abmahnen oder gar aus dem Dienst entlassen können. Entsprechende Befugnisse verbleiben beamtenrechtlich bei den zuständigen Schulaufsichtsbehörden. Dass eine Dezentralisierung von (nur) Teilen personalbezogener Befugnisse gerade in arbeitsrechtlichen Zusammenhängen - verglichen mit betriebswirtschaftlichen Arbeitsbeziehungen - Widersprüchlichkeiten erzeugt, die Rollenproblematiken nach sich ziehen können, ist auf den einschlägigen Tagungen der Bildungsverwaltung (wie der DGBV oder der EMSE) ein regelmäßiger Diskussionsgegenstand.

Die Personalentwicklung bildet einen zentralen Bereich des Personalmanagements, der in den Bundesländern in mehr oder weniger ausdrücklicher Form schul- oder untergesetzlich als Aufgabe der Schulleitung verankert ist<sup>16</sup>, wenngleich die damit in Zusammenhang stehenden Aufgaben bzw. Befugnisse für Schulleiter in den Ländern unterschiedlich verteilt sind (Blossfeld et al., 2010). Für einen zentralen Teil dieses Aufgabenbereichs, nämlich die ebenfalls inzwischen in allen Bundesländern schul- bzw. untergesetzlich vorgeschriebene Fortbildungsverantwortung von Lehrkräften, existieren system- bzw. schulaufsichtsseitig im Regelfall keine qualitativen Vorgaben im Sinne erforderlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzungen bei der Auswahl von Qualifizierungsmaßnahmen<sup>17</sup>; zudem besteht in den wenigsten Fällen eine Kontrolle ihrer Einhaltung.

---

<sup>15</sup> In Brandenburg etwa betraf die Fortbildungspflicht für Personalmanagement-Module nach Auskunft des LISUM Berlin-Brandenburg im Jahr 2012 nur neu eingestellte Schulleitungen. Mittlerweile wird hier zwischen neu eingestellten Schulleitern und Personen mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung in dem Amt unterschieden (<https://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/fortbildung/fortbildung-fuer-fuehrungskraefte/schulleitung/>). Zugegriffen: 04. März 2019. Ein Vorgehen, das nur neueingestellte Schulleiter zur Qualifizierung im Bereich der Personalführung fokussiert, ist auch aus anderen Bundesländern bekannt (so etwa auch für Bremer Schulleitungen zum Fortbildungsprogramm „ProfiS-Professionell führen in der Schule“ nachzulesen: <https://www.bremische-buergerschaft.de/dokumente/wp19/land/drucksache/D19L1888.pdf>, S. 12). Zugegriffen: 04. März 2019.

<sup>16</sup> So beispielsweise in Nordrhein-Westfalen bereits ausdrücklich geregelt in § 59 Abs. 3 SchulG NRW. In Brandenburg geht die Beauftragung des Schulleiters zur Personalentwicklung aus den entsprechenden untergesetzlichen Einzelschriften hervor (vgl. Kap. 2.1.5).

<sup>17</sup> Vgl. etwa VV-LKFB vom 29.04.2015, zu finden unter: <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvltkfb>. Zugegriffen 14. Februar 2019. Ausnahmen sind im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen zwischen der Schulaufsicht und den Schulleitungen möglich.

Eine zielgerichtete Förderung und Weiterbildung, bei der die Wahl von Fortbildungen neben individuellen Bedürfnissen der Beschäftigten insbesondere auch an erkannten bzw. bekannten Erfordernissen der Schulorganisation ausgerichtet und damit im Sinne einer strategischen Organisationsentwicklung umgesetzt ist, erhält im Kontext einer output- bzw. outcomeorientierten Steuerungsreform zwar eine besondere Relevanz, die im Zuge der nun dezentralisiert zu verantwortenden Qualitätsentwicklung von den Schulleitungen durch ihre untergesetzlich festgelegte Unterstützungs- und Beratungspflicht zu steuern ist. Da diese in der Regel aber - abgesehen von schulinternen Fortbildungen (SCHILF) oder im Zusammenschluss mit Nachbarschulen für den Schulbereich selbstorganisierten Maßnahmen der kollektiven Lehrerfortbildung - das regionale Angebot der Fortbildungsträger bzw. der Landesinstitute mit Blick auf für die individuellen Lehrkräfte inhaltlich sinnvollen und auch nach formal-organisatorischen Gesichtspunkten im Sinne einer nachhaltiger Entwicklung geeigneten Veranstaltungen kaum beeinflussen können, ist auch für diesen Verantwortungsbereich ein praktisches Dilemma zwischen Verantwortlichkeit und Einflussmöglichkeit der Schulleitung vorgezeichnet<sup>18</sup>.

Dass die Einführung eines aus der Betriebswirtschaft stammenden Konzeptes in ein traditionell auf professionelle Selbstverantwortung setzendes System insgesamt voraussetzungsreich ist, erschließt sich recht deutlich an einer vor rund 15 Jahren geführten Debatte, die zeigt, dass der Konzeptualisierung von Personalentwicklung als Aufgabenbereich der innerschulischen Steuerung von Schulqualität grundsätzliche Vorbehalte entgegenstehen: Kritische Autoren wie Lehmeier hinterfragen sogar, inwieweit das Konzept von PE überhaupt auf „Schulen als besondere soziale Organisationen“ (Bormann, 2000; Rolff, 1992) übertragbar ist (2003). In Anlehnung an den von Neuberger als scheinbar unversöhnlichen Gegensatz aufgeführten Interessenskonflikt von Organisations- und Mitarbeiterzielen, der im ersten Fall den „Mensch als Mittel. Punkt.“ betrachtet und in der zweiten Perspektive hingegen den „Mensch als Mittelpunkt“ einfordert (Neuberger, 1990), warnt er bei der Übertragung von Personalentwicklung in das Schulsystem vor einer „naive[n] Gleichsetzung von Spender- und Empfängerkultur“ (Lehmeier, 2003, S. 1).

Auch wenn die in dieser Diskussion artikulierten Kritikpunkte mit Blick auf die Gestaltung eines verbindlichen, an Organisations- (und damit zwangsläufig Effektivitäts- wie Effizienz-) Zielen ausgerichteten PE-Gesamtkonzeptes wie auch der darin enthaltenen, Leistungsziele definierenden Einzelinstrumente insbesondere für unerfahrene Leitungskräfte zweifellos eine große Herausforderung bilden, so käme die Ableitung, dass Akzeptanzmängel gegenüber Personalentwicklung ein typisch ‘schulorganisationales Problem’ darstellen, zu kurz. Es darf vielmehr für sämtliche Arbeitszusammenhänge, die von deutlicher (gerade: sozial erzeugter) Komplexität, flachen Hierarchien und einer traditionell hohen Eigenständigkeit professioneller Akteure im „betrieblichen

---

<sup>18</sup> Vgl. ZEIT-Artikel vom 17.10.2013 mit Hans Anand Pant und Petra Stanat unter <http://www.zeit.de/2013/43/lehrerfortbildung-unterricht>. Zugegriffen: 17. April 2016.

Kern“ (Mintzberg, 1992) gekennzeichnet sind und sich von denen der Warenproduktion unterscheiden und so ein „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982) begründen, davon ausgegangen werden, dass gerade zu Beginn der Implementation entsprechender Instrumente ihre Umsetzung von Skepsis begleitet, gegebenenfalls auch offen abgelehnt wird. Entsprechende Spannungen im betrieblichen Kern sind allerdings mit dem Paradigmenwechsel hin zum neuen Steuerungsmodell auch ganz grundsätzlich verbunden. Da schulische Personalentwicklung als eine konsequente Verlängerung der im Neuen Steuerungsmodell angelegten Kontextsteuerung verstanden werden kann, die sich von der strategischen Spitze zum Kern der Organisation fortsetzt, ist eine Neuausrichtung des professionellen Verständnisses im Mehrebenensystem per se erforderlich. Für die vorliegende Arbeit wird insofern der Standpunkt vertreten, dass eine (datenbasierte) PE als innerschulische Steuerungsmaßnahme nicht nur grundsätzlich einen erforderlichen Anstoß für die Entwicklung von Prozess- und damit „Produkt“-Qualität in (Schul-)Organisationen leistet, sondern die konsequente Fortführung der eingeleiteten Steuerungsreform bildet, zu deren Akzeptanzgewinn zweifelsfrei eine Vielzahl an begleitenden vertrauensbildenden Maßnahmen notwendig ist, insofern aber nicht das ‘ob’, sondern besser das ‘wie’ der Umsetzung in Frage zu stellen sein sollte. Eine kompetente und motivierte Schulleitung, die trotz der komplexen Ausgangsvoraussetzungen PE als Möglichkeitsraum zur Verbesserung der organisationalen und zugleich personalbetreffenden Ziele vermitteln bzw. in einen produktiven Einklang bringen kann, dürfte hierbei der Schlüssel sein.

### 2.1.2 Personalentwicklung als Bestandteil von Schul(qualitäts)entwicklung

Die Verankerung von Personalentwicklung im Schulbereich setzte erst vergleichsweise spät ein, lange wurde die Verbindung dieser beiden Bereiche „eher als ‚Stiefkind‘ behandelt“ (Fokus Personalentwicklung, S. 4; vgl. Bellenberg et al. 2001, S. 92). Spätestens mit der neuen Steuerungsreform steht allerdings die systematische Entwicklung der Einzelschule als sogenannte „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1980) zum Zwecke der fortlaufenden Qualitätsverbesserung im Fokus (Dedering, 2012). Wird dabei die schulische Organisationsebene als ein eigenverantwortlicher Steuerungsakteur bzw. „Motor der Entwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990) begriffen, ist eine Steuerungsperspektive geschaffen, die in der erziehungswissenschaftlichen Debatte spätestens seit den 1990er Jahren im Forschungsfeld der Schulentwicklung (SE) aufgegangen ist. In der Literatur wird Schulentwicklung üblicherweise als Oberbegriff für verschiedene Ansatzpunkte zur planvollen (Selbst-)Entwicklung von Programmen, Prozessen und damit letztlich Leistungen von Schulen im Kontext ihrer Standorte verwendet, zu denen neben den inner- (gegebenenfalls auch trans-)organisationalen Strukturen in besonderem Maße das Lehren und Lernen als pädagogisches Kerngeschäft (vgl. Hattie, 2010) sowie die an die Handlungen und Kompetenzen der Organisati-

onsmitglieder anzuschließende Personalarbeit gezählt wird (Holtappels, 2003). Die Schulentwicklung bildet insofern eine auf der Ebene der Leistungserbringung zu verortende „Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (van Ackeren, 2003a).

Im Rahmenmodell zur Schulqualität bei Holtappels und Voss (2008) ist Personalentwicklung heute neben der Organisations- und Unterrichtsentwicklung als ein Wirkungsfeld der Schulentwicklungsarbeit konzeptioniert, das - in Verbindung mit der Umsetzung von Evaluation sowie der Schulprogrammarbeit - die Gestaltungs- und Prozessqualität und schließlich die Ergebnisqualität von Schule beeinflusst. Auch Bos et al. verzahnen die drei Bereiche und betonen dabei, dass mit ihrem jeweiligen Einsatz „ergänzend zur Inputsteuerung im Rahmen einer unterstützenden Prozesssteuerung die Inputsteuerung vor Ort optimiert werden [soll]“ (Bos, Dederling, Holtappels, Müller & Rösner, 2014). Damit wird erkennbar, dass sich Personalentwicklung, die im Kontext strategischer Schulentwicklung „lange Zeit wie ein Stiefkind behandelt“ wurde (Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 92), über die Zeit zu einem anerkannten Bestandteil schulischer Qualitätsarbeit durchsetzen konnte. Rolff hat die systematisch miteinander in Wechselwirkung stehenden Wirkungsbereiche Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung in seinem „Drei-Wege-Modell“ kurze Zeit später analog als eine Trias dargestellt, die dem „ultimativen Ziel [dient], die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern“ (Rolff, 2012b, S. 4). Mit dieser Zielstellung schließt die Schulentwicklungsforschung an die internationalen Arbeiten zur School Effectiveness bzw. auch an die internationale Schulleitungsforschung an, wo das Konzept des Instructional Leadership (vgl. Kap. 2.2.2.5) nicht erst seit Hattie (2010) das Grundverständnis effektiver Schul- und Unterrichtsführung prägt (vgl. exemplarisch Hallinger & Murphy, 1986; Teddlie & Stringfield, 1993; Connell, 1996; Creemers & Reezigt, 2005; Reynolds et al., 2014).

Während die Organisationsentwicklung in Rolffs Modelldarstellung insbesondere die schulbezogenen-programmatischen bzw. infrastrukturellen Maßnahmen (z.B. Schulprofil, Schulprogramm, Curricula, funktionale Differenzierung sowie Standards zur Gestaltung des Gesamtsystems Schule) umfasst, die auf das Zusammenwirken bzw. die Weiterentwicklung kollektiver Arbeits- und Teamstrukturen im Kollegium ausgerichtet sind und damit zugleich schulkulturelle Fragen beeinflussen (können), fokussiert die Unterrichtsentwicklung naturgemäß alle Elemente zur Verbesserung der schulischen Lehr-Lern-prozesse, die in und um die Klassenräume herum stattfinden. Diese können auf die Entwicklung fachlicher, aber auch überfachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sein und zudem die schulische Lernkultur betreffen. Das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte ist gemäß Ergebnissen der Hattie-Studie (2010) ein besonders entscheidender Einflussfaktor zur Entwicklung von Schulqualität.

Die Personalentwicklung schließlich beinhaltet Instrumente der personenbezogenen Steuerung. Hierunter fallen etwa schulleitungsseitig zu verantwortende Mitarbeiter- oder Jahresgespräche,

Zielvereinbarungen, Beratungen und Hospitationen<sup>19</sup> oder auch die Einleitung von Fortbildungs- oder Trainingsmaßnahmen. Es darf - bei aller professionsbegründet gebotenen Sensibilität mit Blick auf die Einrichtung von Personalentwicklung in der Schule (vgl. Kap. 2.1.1) - davon ausgegangen werden, dass sie für die Entwicklung von Schulqualität eine bedeutsame Rolle spielt, da „Schulen [...] in besonderem Maße personentragende Einrichtungen [sind]. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung“ (Rolff, 2016, S. 122). Dazu kommt die wichtige Erkenntnis, dass „wer den Unterricht verändern will, [...] mehr als den Unterricht verändern [muss]“ (Rolff, 2013, S. 19). Um nachhaltige Veränderungen zur Entwicklung von Schule und besonders von unterrichtlichem Handeln in diesem Sinne herbeizuführen, ist es unerlässlich, auch an den Grundlagen der unterrichtenden Akteure und damit an ihren Kompetenzen und dazu ihren handlungsleitenden Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsschemata (vgl. das Habituskonzept von Bourdieu in 1993) durch entsprechende Entwicklungsmaßnahmen anzusetzen. Rolff schlussfolgert somit: „UE setzt Personalentwicklung voraus“ (Rolff, 2014, S. 178).

Mit dem skizzierten ‘Zusammenhangskonzept‘ von Schulentwicklung wird postuliert, dass die drei benannten Bereiche „in vielfältigem und interdependentem Zusammenhang mit wechselseitiger Beeinflussung“ (Holtappels, 2003, S. 141) stehen, regelhaft aufeinander bezogen sind und sich daher mit Blick auf das gemeinsame Entwicklungsziel, die Generierung von Lernfortschritten, systematisch ergänzen (vgl. Abb. 2). Maßnahmen in einem Teilbereich wirken sich stets auf die beiden anderen Bereiche mit aus bzw. erfordern dort weitere Aktivitäten, sodass sich letztlich gewissermaßen eine Notwendigkeit für die planmäßige Verzahnung der Bereiche ergibt - gemäß der inzwischen weit verbreiteten Formel: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (Buchen, 2006, S. 315; vgl. Dederling, 2012; Wenzel, 2008).

---

<sup>19</sup> Hospitationen sind dem Verständnis der Autorin nach allerdings erst dann als Personalentwicklungsmaßnahmen zu verstehen, wenn sie ein Ergebnisfeedback an die hospitierte Lehrkraft einschließen. Wird ohne Ergebnisrückmeldung hospitiert, handelt es sich vielmehr um eine Form der internen Datenerhebung/Evaluation durch die Leitungskraft.



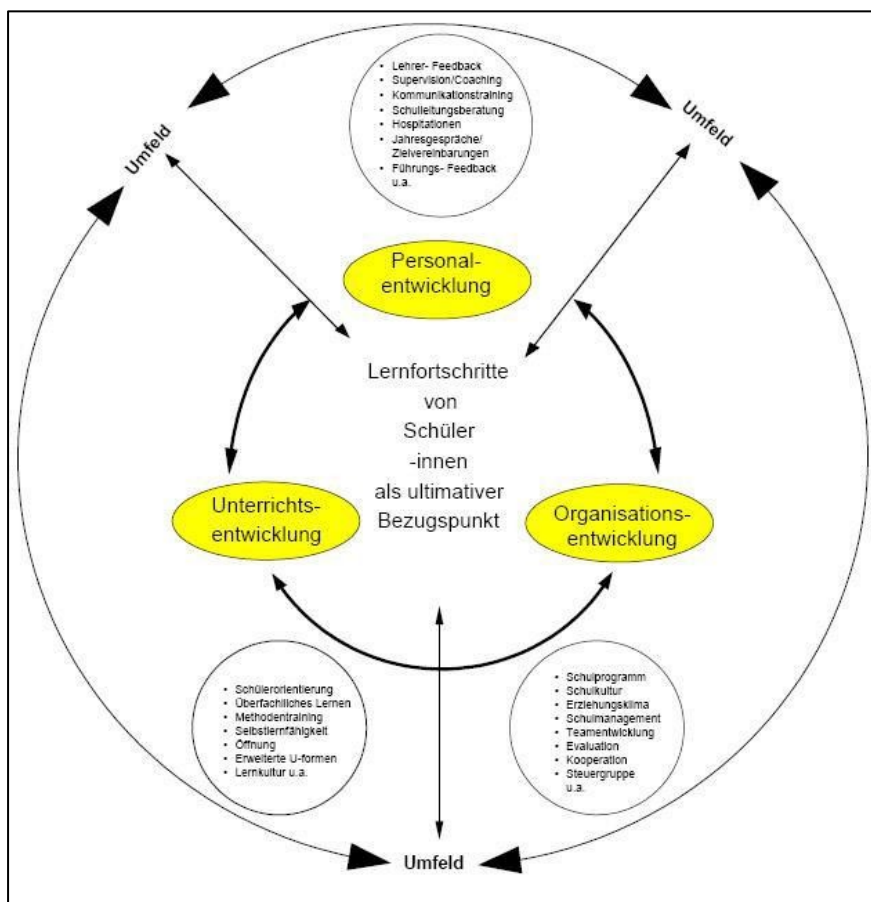


Abb. 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2007, S. 6)

Da infolge der – auch von Lehrkräften regelmäßig betonten - Vielfalt an lernbeeinflussenden Faktoren und der hohen Komplexität in sozialen Lehr-Lern-Arrangements bei zunehmend heterogenen Schülerschaften davon ausgegangen werden muss, dass die Herausforderungen, vor denen Lehrkräfte mit Blick auf die Gestaltung ihrer (fach- und schulformbezogenen) Unterrichtstätigkeit stehen, häufig spezifischer Natur sind und damit passgenaue Antworten erfordern, sollte eine Personalentwicklung, die Unterrichtsentwicklung intendiert, (zumindest: auch) individualisiert-problemfokussiert konzipiert sein. Durch gezielt auf spezifische Erfordernisse des jeweiligen Unterrichtshandelns sowie auf die qualifikations- und leistungsbezogen unterschiedlichen Bedarfslagen personeller Einzelfälle zugeschnittene Maßnahmen ist der *individualisierten Personalentwicklung* ein besonderes Potential für die Weiterentwicklung von Unterricht (und damit Schule) zuzurechnen. Anders als bei Steuerungsmaßnahmen, die sich an ein Kollektiv richten (und damit zwangsläufig den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ in der Gesamtgruppe in den Blick nehmen müssen), bietet die individualisierte, d.h. auf Einzelpersonen bezogene PE erhöhte Möglichkeiten zur Beeinflussung (un-)erwünschter Praktiken, für differenzierte Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung und zur personengerechten Förderung von Mitarbeitern. Die Annahme, dass individualisierte PE-Maßnahmen gegenüber rein gruppenbezogenen Interventionen infolge

einer stärkeren Motivierung mit höherer Wahrscheinlichkeit auch das Handeln der Beschäftigten verändern wird, spiegelt sich entsprechend auch in einschlägigen Arbeiten der Personalwirtschaft wider (Drumm, 2013, S. 327; Kick & Scherm, 1993; Knoch, 2016, S. 18).

Auf die besondere Bedeutsamkeit solcher Personalentwicklungsmaßnahmen, die im (geschützten) Zweier-Austausch stattfinden, weist auch Donald Schön in seinen Ausführungen etwa zur Arbeit an Hochschulen hin, wenn er beispielsweise fordert, dass sich die Universitäten zum Ausbau der Problemlösekompetenz ihrer Studierenden der Methoden bedienen sollten, die auch bei der von Förderung von Künstlern, Athleten oder psycho-analytischen Therapien zum Einsatz kommen: „a dialogue of reciprocal reflection-in-action between coach and student“ (Schön, 1987, S. 303). Der Dialog in risikoarmer Umgebung bildet in dieser Konzeption den zentralen Ansatzpunkt zur Ausbildung von Innovation und Leistung. Eine auf die Einzellehrkraft zugeschnittene Fortbildungsplanung, persönliche Mitarbeitergespräche zwischen Schulleitung und Lehrkraft sowie individuelle Zielvereinbarungen stellen vor diesem Hintergrund einzelpersonenbezogene Instrumente dar, die sich für den Schulbereich für eine effiziente Förderung anbieten.

### 2.1.3 Personalentwicklung und testbasierte Schulreform

Schulleitungsseitige Einflussnahmen, die eine Verbesserung der Schülerleistungsergebnisse bewirken sollen, können auf mehreren Ebenen ansetzen. Sie können als Maßnahmen der Organisationsentwicklung konzipiert sein und dabei in Form einer spezifischen Schulprofilgebung, der Festlegung eines schulinternen Curriculums oder dem Ausbau innerorganisationaler Koordinationsstrukturen (etwa durch die Bildung von Steuergruppen oder die Einrichtung von Funktionsstellen als Entscheidungsinstanzen) zum Ausdruck kommen. Werden entsprechende Maßnahmen zugleich in Verbindung mit einem Erzeugen bzw. der Analyse von Evaluationsdaten gestaltet (z.B. Formulierung von an Ergebnismrückmeldungen orientierten Schulprogrammen, Ausrichtung des Curriculums an förderungsbedürftigen Schülerleistungskompetenzen oder Benennung von Evaluationsbeauftragten), kann mit Blick auf das (organisationsbezogene) Schulleitungshandeln von einem „Evidence-based Leadership“ (Lewis & Caldwell, 2005) bzw. „Evidence-based Management“ (Pfeffer & Sutton, 2007) oder auch „Data-wise Leadership“ (Boudett & Steele, 2007, vgl. Kap. 2.2.2.7) gesprochen werden. Organisationstheoretisch besehen werden dabei die Handlungen der Professionals über (Zweck-)Programme und institutionalisierte Kommunikationsbeziehungen als „entscheidbare Entscheidungsprämissen“ nach Luhmann vorstrukturiert (Luhmann, 2000).

Führungsmaßnahmen können aber auch die dritte Entscheidungsprämisse in Organisationen betreffen, wenn nämlich die Steuerungsbemühungen direkt auf das Lehrpersonal gerichtet werden.

Zwar ist dem Luhmannschen Verständnis nach unter Personalentscheidungen primär die *Besetzung* von Positionen mit dafür geeigneten Mitarbeitern zu verstehen, wohingegen die Möglichkeiten zur Beeinflussung einer bereits in ihren Positionen bestehenden Mitarbeiterschaft als vergleichsweise gering betrachtet werden (Luhmann, 2000, S. 287, 291). Doch weniger skeptisch als in der soziologischen Systemtheorie Luhmanns wird die Weiterentwicklung des pädagogischen Personals in der empirischen Schulforschung als eine Stellschraube innerhalb des bereits vorgestellten Drei-Wege-Modells zur Verbesserung der Schuleffektivität betrachtet (vgl. Thiel, 2008b): Gemeinsam mit der Unterrichts- und Schulentwicklung bildet sie in den hier gängigen Modellen zum Steuerungskreislauf im Schulsystem die steuerungsbezogene Basis für eine innerschulische Sicherung bzw. den Ausbau von Schulqualität, der sich für die Zielerreichung in einem (gesellschaftlich-politisch definierten wie administrierten) Kontext von bereitgestellten Ressourcen und Standards (linker Kasten) sowie von bereitgestellten Entwicklungs- und Unterstützungsinstrumenten (rechter Kasten) bewegt. (vgl. Abb. 3):



Abb. 3: Kreislauf der Steuerung im Bildungswesen (Hornberg & Bos, 2007, S. 178)

Schulische Personalentwicklung ist somit zunächst zu verstehen als eine Teilfunktion bzw. Teilmenge innerorganisational-strategischer Entwicklungstätigkeit, mit der die primäre Zielstellung im Schulsystem, der per Verfassungsauftrag durch die Schulaufsicht zu gewährleisten<sup>20</sup> und schulpädagogisch zu vermittelnde Erwerb des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung verfolgt werden soll in dem Sinne, dass alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechende, an Basisqualifi-

<sup>20</sup> Siehe Ennuschat (2017).

kationen ausgerichtete Bildungsziele erreichen (Kultusministerkonferenz, 2005). Da Personalentwicklung (PE)<sup>21</sup> als Konzept in verschiedenen Forschungstraditionen wie der Betriebswirtschaftslehre, der (ABO-)Psychologie und der (Berufs-) Pädagogik beheimatet ist (vgl. Falk, 2007), existieren in der Literatur vielfältige Ansätze zur tieferen Begriffsbestimmung der Kernfunktionen und Bestandteile, die je nach Erfordernis unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund stellen. Für das in dieser Studie vorliegende Erkenntnisinteresse konkretisieren Büdenbender und Strutz den Zweck und das Vorgehen der PE in einer nützlichen Weise, wenn sie definieren, dass

*„mit Personalentwicklung [...] in der Regel systematisch und oft langfristige angelegte Maßnahmen bezeichnet [werden], mit denen die Qualifikation der Mitarbeiter zur Erfüllung derzeitiger oder zur Vorbereitung auf neue Aufgaben und Anforderungen gestärkt oder verbessert werden. Neben der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten u.ä. steht häufig im Mittelpunkt der Personalentwicklung die Förderung der Bereitschaft (Motivation) der Mitarbeiter, auf neue fachliche, soziale o.a. Herausforderungen [...] am Arbeitsplatz flexibel zu reagieren“ (Büdenbender, Strutz 1996, S. 275).*

Um mit Blick auf das Qualifikationspotential der Mitarbeiter lehrkräfteseitig ein motiviertes Bearbeiten von eben solchen neuen Aufgaben und Anforderungen zu stärken und zu sichern, wie sie sich in Reaktion auf die festgestellten Leistungsdefizite im allgemeinbildenden Schulsystem zeigen und die im Kontext des ‘evidenzbasierten‘ Steuerungsmodells insbesondere im Zusammenhang mit der Gewinnung und Analyse von Evaluationsdaten sowie der Einleitung daran orientierter Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichtens bestehen, bieten sich dateninformierte bzw. datenbasierte Personalentwicklungsmaßnahmen als leitungsseitige Interventionen in das soziale System der Einzelorganisation respektive in das Handlungssystem der in ihr tätigen Lehrkräfte an. Datenrückmeldungen gewinnen in dieser Perspektive den Charakter einer „performance information“ (Moynihan, 2005). Da eine solche Personalentwicklung die primäre Zielstellung verfolgt, Mitarbeiterkompetenzen - und damit verbunden: unterrichtliches Handeln - mit Bezug auf bildungspolitisch gesetzte Anforderungen systematisch an einen schulischen (Mindest-)Output auszurichten und dabei einen Aktionsradius begründet, der steuernde und planende Aufgaben einschließt, kann sie – in Analogie zu dem aus der Betriebswirtschaft entlehnten Konzept – auch als „strategische Personalentwicklung“ bezeichnet werden.

Die damit grundsätzlich hergestellte Verbindungslinie zwischen Personalentwicklung und datenbasierter Steuerung kommt in der ergänzenden Begriffsdefinition zur Personalentwicklung von Mudra zum Ausdruck:

---

<sup>21</sup> vgl. zur Begriffsdefinition etwa die Auflistung von Neuberger in (1994) und (1995).



Eine datengestützte Intervention - die verstanden werden kann als schulleitungsinitierte Einspeisung eines Feedbacks in das Lern- und damit Handlungssystem der Lehrkraft (Rolff, 2008b, S. 86) - bildet hier den Katalysator für die Weiterentwicklung eines bis dato selbstreferenziellen und damit geschlossenen Handlungskreislaufs einer Lehrkraft, in dem ihre unterrichtsbezogenen Handlungen regelmäßig durch die mentale Modellierung der von ihr als geeignet bewerteten Handlungen erzeugt werden. Die im geschlossenen Kreislauf sich damit festigende implizite Gebrauchstheorie der Lehrkraft („theory-in-use“), die „bevorzugt auf (individuelle) Erfahrungen (und eben nicht auf Daten) zurück[zuführen ist und insofern] systematisch eine andere Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens“ repräsentiert (Stryck 2014, S. 8, zitiert nach Kuhn, 2015, S. 388) wird dabei mitunter in sozial erwünschter Form nach Außen vertreten („verlautbarte Theorie“ bzw. „espoused theory“). Weichen die theory-in-use und die espoused-theory stark voneinander ab (was den Organisationsmitgliedern zumeist nicht bewusst ist), muss davon ausgegangen werden, dass Lernprozesse in der Organisation deutlich erschwert sind (Feldhoff, 2017, S. 94).

Die Intervention regt nun in der Darstellung von Rolff über ihr Einbringen ‘objektivierter’ Ergebniswerte potentiell zur Überprüfung der bisherigen Handlung aus einer Distanzperspektive an und forciert durch ihren empirischen Gehalt ein ‘Explizieren’, also ein Offenkundigmachen der Gebrauchstheorie. In interdependenter Abstimmung mit dieser generiert sich, so die Idealvorstellung, in einem erweiterten Kreislauf ein neues Handlungswissen, das - in eine veränderte Handlungspraxis gebracht - letztlich das mentale Modell der Lehrkraft von (effektiveren) Handlungen auch nachhaltig zu rekonfigurieren imstande ist (Argyris & Schön, 1974).

Mit seinem Konzept des „Educating the Reflective Practitioner“ (Schön, 1987) hat Donald Schön Ende der 80er Jahre ein korrespondierendes Modell professioneller Praxis entworfen, das gleichsam auf die komplexen und kontingenten Arbeitsbedingungen hochqualifizierter Professionals zugeschnitten ist. Neben der kontinuierlich nötigen „reflection-in-action“ (Fähigkeit zur Reflexion während des Handlungsflusses, in unserem Fall während des Unterrichtens) betont er die zusätzliche Notwendigkeit einer (die Einzelhandlungen aus der Distanz heraus übergreifend-rahmenden) „reflection-on-action“ (ebd.). Auch aus diesen Ausführungen lässt sich ableiten, dass die (distanzschaffende) Reflexion über Maßnahmen der Personalentwicklung zu unterstützen ist, deren vordergründige Aufgabe ja zunächst darin besteht, die häufig unbewussten subjektiven Theorien der Mitarbeitenden zur Explikation zu bringen.

Infolge der über Handlungsroutinen üblicherweise gefestigten Überzeugungen und Praktiken von Organisationsmitgliedern wird in den Arbeiten von Argyris und Schön besonders auf die Schwierigkeiten bei der Einleitung der Reflexionsphase eingegangen (vgl. Argyris & Schön, 1974; Argyris, Schön & Riehl, 2008). Die in dieser Darstellung erwartbare Ablehnung gegenüber (informationsinduzierenden) Interventionen veranschaulichen die Autoren anhand einer idealtypischen Modellkonstruktion zu ihrer handlungsleitenden Theorie der (lernenden) Organisation: Im ersten

Modelltyp („O-I Lernsystem“: Argyris & Schön, 1978; Argyris, 1983) sind die Handlungen der Organisationsmitglieder entsprechend von defensiven Routinen gekennzeichnet, die als Abwehrmaßnahmen gegen infragestellende Einflüsse wirken. Diese kommen insbesondere in Vermeidungsproblemen zum Ausdruck, erkennbar an dominierenden Einstellungen wie „es läuft alles“, „der Weg ist das Ziel“, „Qualität ist nicht messbar“, sind aber auch auf Konkurrenzprobleme zurückzuführen, die sich etwa durch mehrere parallele Entwicklungsvorhaben ergeben, die eine eigentliche Fokussierung verhindern, oder durch Überbeanspruchung verfügbarer Ressourcen bzw. durch eine angesichts der Evaluation erlebte Bedrohlichkeit, die per se Entwicklungstugenden sabotiert (Strittmatter, 1999). Das Lernverhalten beschränkt sich infolgedessen auf einschleifiges Lernen („single-loop-learning“), das vordergründig dem ‘Gesichtwahren‘ der Mitglieder und damit dem Aufrechterhalten der bestehenden Praxisabläufe dient und damit Hindernisschleifen primärer Ordnung (Selbstverstärkung auf individueller Ebene) wie auch sekundärer Ordnung (Selbstverstärkung auf überindividueller Ebene) erzeugt. Entsprechend wird in diesem Organisationsmodell „ein Feedback von außen [...] nur als sinnvoll erlebt, sofern es zu den grundlegenden Normen und Werten passt“ (Feldhoff, 2017), die von den Akteuren bzw. der Gesamtorganisation vertreten werden. Das „O-II-Lernsystem“ (Argyris & Schön, 1978; Argyris, 1983), das auch als Entsprechung zum Konzept der „lernenden Organisation“ nach Senge (2017) verstanden werden kann, ist hingegen von einer Bereitschaft der Organisationsmitglieder zu Offenheit und Selbstreflexion gekennzeichnet, in der kritisches Hinterfragen sowie die Korrektur etablierter Leitwerte über sogenanntes „Doppelschleifenlernen“ erwünscht sind und entsprechend gefördert werden.

Mit Blick auf die Herausforderung zur Einleitung eines O-II-Lernsystems benennt Rolff die Schulleitung als verantwortlichen Akteur (Rolff, 2014, S. 184). Neben der Schaffung eines geschützten Raumes und eines vertrauensvollen Arbeitsrahmens bietet sich für diesen auch der konkrete Einsatz von dateninduzierenden Entwicklungsinstrumenten an. In dem Bemühen, die für die Interventionsmöglichkeiten geeigneten Daten näher zu skizzieren, weist er zunächst darauf hin, dass „Lehrkräfte [...] ihre eigene Praxis oft nur anhand persönlicher Eindrücke im geschäftigen Klassenzimmer einschätzen [können]. Zur Reflexion der Arbeit sind indes aussagekräftigere Daten nötig“ (ebd.) Im Weiteren führt er aus, dass Evaluation den Schlüssel für die Interventionen bildet und zwar insbesondere solche, die sich „vor allem auf die Lernstände der Schüler/innen beziehen [muss]. Aber diese ist umso leichter durchzuführen, je mehr die Lehrkräfte bereit sind, sich selber zu evaluieren bzw. evaluieren zu lassen“ (ebd.). In einer Organisation, in der eine vergleichsweise stark ausgeprägte Evaluations- und damit auch ‘Testkultur‘ vorherrscht, lägen entsprechend geeignetere Voraussetzungen für eine evidenzbasierte Personalentwicklung vor als in Organisationen, in denen mit entsprechenden Rückmeldedaten bislang kaum gearbeitet wurde.

Rückmeldungen zu Schülerleistungsdaten aus VERA-Arbeiten können vor dem Hintergrund ihrer primären Entwicklungsfunktion von Schule und Unterricht (Kultusministerkonferenz, 2018b)

und ihrer - zumindest für die Kernfächer – flächendeckenden Verfügbarkeit als hilfreiche Daten für entsprechende Reflexionsanstöße verstanden werden. Durch ihre - aus einer testtheoretisch elaborierten Entwicklung resultierenden - hohen Validität<sup>22</sup> und ihre Anbindung an die KMK-Bildungsstandards bieten die Testdaten (erstmalig) eine vergleichsweise objektive Informationsgrundlage zur Leistung der Schülerschaft und dürften damit aus Schulleitungsperspektive als Orientierungswissen für eine innerschulische Steuerung, die den Personalbereich als wesentliches Aufgabenfeld miteinschließen dürfte, besonders nutzbringend sein. Zugleich ist einzuwenden, dass mit dieser Perspektive ein schulleitungsseitiges Organisationsverständnis unterstellt wird, das einer zielorientiert-rationalen Logik im Sinne der politisch-administrativen Steuerung folgt, die sich in der Zielrichtung eines ‚Primats der Qualitätssicherung und -entwicklung‘ ausrichtet und damit an personenunabhängigen, berechenbaren, allgemeingültigen und als solchen festgelegten ‚versachlichenden‘ Handlungsprinzipien orientiert, was von Schulleitern nicht zwangsläufig erwartbar ist: Vor dem Hintergrund ihrer Schnittstellenposition bzw. ihrer traditionell sehr engen Verbindung zur Ebene der Lehrerschaft (vgl. Kap. 1.3) ist für Schulleitungen durchaus (auch) ein Organisationsverständnis erwartbar, das stärker auf den Erhalt der sozialen Beziehungen und damit jenseits eines Personalcontrollings ausgerichtet ist, in dieser Perspektive also eher Einzelpersonen fokussiert, Berechenbarkeit über den Einsatz objektivierender Maßnahmen tendenziell infrage stellt und stattdessen eine an individuellen Situationsfaktoren ausgerichtete Handlungsflexibilität einfordert (Rosenbusch, 1999, S. 247 f.).

Die offensichtliche Diskrepanz dieser beiden Handlungsrationaltäten wird in rollen- oder organisationssoziologischen Untersuchungen zu Leitungspersonen aufgegriffen (Thiel, 2008b). Nach Rosenbusch ist davon auszugehen, dass sich Schulleiter eher der einen oder der anderen Handlungsrationaltät stärker verbunden fühlen (1999, S. 247). Dieser Annahme soll im Studienverlauf weiter nachgegangen werden und wird auch im Rahmen der Sampling-Strategie (vgl. Kap. 4.1.2) insoweit Rechnung getragen, als dass bewusst unterschiedliche Evidenznutzungen bei den zu befragenden Personen berücksichtigt werden<sup>23</sup>, die erwartungsgemäß mit diesen beiden Handlungsrationaltäten im Zusammenhang stehen. Im Zuge testbasierter Schulreform, die standardbasierte Vergleichsarbeiten in das Zentrum ihrer Entwicklungsbemühungen stellt (vgl. Maier & Kuper, 2012; Muslic et al., 2013), und ihrer argumentierten Verknüpfung mit der schulischen Personalentwicklung liegt es nun nahe, insbesondere jene konkreten Instrumente der Förderung, Weiter-

---

<sup>22</sup> Eingeschränkt wird dieser testtheoretische Vorteil derzeit allerdings durch die Durchführung und Dateneingabe durch die Lehrkräfte selbst, was prinzipiell durch computerbasierte Testungen verbessert werden kann.

<sup>23</sup> Dies ist bei der vorliegenden Studie durch einen Anschluss an bereits vorliegende Befragungsdaten eines quantitativen Forschungsprojekts möglich (vgl. Kap. 4.1).



bildung und Organisationsentwicklung (M. Becker, 2013) zu fokussieren, die eine testdatenbasierte Intervention im Sinne des von Argyris und Schön zu beeinflussenden Handlungssystems (Abb. 4) ermöglichen bzw. nahelegen. Dies soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

### 2.1.4 Zentrale Instrumente der (datenbasierten) Personalentwicklung in Schulen

Im Wandel von der traditionellen Personalwirtschaft der 1960er Jahre hin zur unternehmensorientierten Personalentwicklung (ab ca. 1990; vgl. Wunderer & Kuhn, 1995) ist die strategieorientierte Bildung und Förderung von Mitarbeitern zunehmend auch für Schulen ein wichtiges Einsatzfeld zur Steuerung ihrer Prozesse und zur Unterstützung des Kollegiums bei seinen diesbezüglichen Aufgaben geworden. Damit ist PE nicht mehr als rein operative Abwicklung personalbezogener Belange zu verstehen, sondern wird Teil eines aktiven Qualitätsmanagements (vgl. Müller, 2004), das praktisch über eine Bandbreite an (koordinierten) Maßnahmen umgesetzt werden kann.

Während manche Instrumente aus organisatorischen oder wirtschaftlichen Gründen häufig nur für spezielle Zielgruppen, in spezifischen Organisationsstrukturen oder für besondere Zwecke bzw. Entwicklungsphasen zum Einsatz gebracht werden (z.B. Laufbahnberatungen für Nachwuchsführungskräfte, Job Rotation Systeme in betrieblichen Mehrebenenstrukturen, Teamcoachings zur Bewältigung von Firmenfusionen), bieten sich die (A) *Fortbildung(-splanung)*, (B) *Mitarbeitergespräche* und (C) *Zielvereinbarungen* als allgemeine Entwicklungstools für die Gesamtbelegschaften unterschiedlicher Organisationsformen an. Entsprechend handelt es sich dabei um PE-Instrumente, die im Zuge Neuer Steuerung zunehmend in der Verwaltung eingeführt werden (Buck & Jäger, 2013, S. 73; Lee, 2013, S. 258).

Auch für einen Einsatz im Schulbereich sind diese infolge ihres relativ geringen Bedarfs an finanziellen und zeitlichen Ressourcen (Mitarbeitergespräche, Zielsysteme) bzw. des vorhandenen Unterstützungssystems durch die Landesinstitute und Qualitätsagenturen (Fortbildungen) gut geeignet. Weitere Vorteile bestehen darin, dass sie sowohl für die personenindividuelle Entwicklung von Einzellehrkräften als auch unter Einbezug von Evaluationsdaten gestaltet werden können. Darüber hinaus zählen sie zu den Instrumenten, die in zunehmendem Maße schulrechtlich eingeführt und damit in manchen Ländern (wie Brandenburg) bereits seit einiger Zeit fest implementiert sind (vgl. Kap. 2.1.5). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass diese Instrumente in der schulischen Praxis bereits von den Schulleitungen angewendet werden und somit für die vorliegende Studie zur Frage nach einer Einbindung von VERA-Daten im Rahmen von PE gut geeignet sind. Im Folgenden werden die drei Instrumente - mit Blick auf das Anwendungsfeld Schule - in ihrem Kernkonzept vorgestellt.

### 2.1.4.1 Fortbildung(-splanung)

Der Fortbildungsbereich wird zumeist als das zentrale Instrument der Personalentwicklung betrachtet, wie sich an frühen (bzw. engen) Definitionen des PE-Begriffes erkennen lässt, die gemäß Becker sogar auf das Feld der Aus- und Weiterbildung beschränkt sein können (vgl. M. Becker, 2013, S. 5; Arnold, 2015, S. 51). Dieser besondere Fokus trifft praktisch für große Teile der Unternehmenslandschaft zu, kennzeichnete aber in den letzten Jahren ebenso die Denk- und Herangehensweise zur Entwicklung von Personal in der Schule (Buhren & Rolff, 2002, S. 146). Entsprechend kommt die Zentralfunktion auch in den dortigen Landesverwaltungsvorschriften für Schulen in öffentlicher Trägerschaft häufig direkt zum Ausdruck, insbesondere im Zusammenhang mit der Weiterqualifizierung von Lehrkräften für die Übernahme von Funktionsstellen (siehe dazu exemplarisch VV-LKFB vom 29. April 2015, Abs. 3<sup>24</sup>). Häufig als ‘dritte Phase der Lehrerbildung’ bezeichnet (Wissenschaftsrat, 2001), ist die Fortbildung aber auch grundsätzlich wesentlicher Ansatzpunkt für die fachliche wie überfachliche Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften und damit eine mit deutlichen Entwicklungserwartungen verbundene, hinsichtlich ihrer Wirksamkeit allerdings nicht unumstrittene Maßnahme<sup>25</sup> zur Verbesserung von Unterricht und Schule.

In Frage gestellt werden in der Transferforschung bisweilen Gestalt und Güte der externen Fortbildungsangebote sowie die anschließende Etablierung des neuen Wissens in der Praxis (Jäger & Bodensohn, 2007, 41 ff.; Vigerske, 2016; Zehetmeier, 2008, S. 141). Da diese mit Blick auf Einflussfaktoren wie das Format der Fortbildung, das Alter der Lehrkräfte oder die schulische Nachbearbeitung der Erkenntnisse und ihre Implementation in den Alltagsbetrieb gerade im Multiplikatorenmodell recht voraussetzungsreich sind, attestiert Terhart der klassischen Lehrerfortbildung, sie bleibe „immer noch hinter den ursprünglichen Erwartungen zurück“ (Terhart, 2014a, S. 8). *Schulinterne Lehrerfortbildung* (SchiLf) bietet, so wird demgegenüber argumentiert (siehe bspw. bei Frederking, Heller & Scheunpflug, 2012, S. 53; Klippert, 2008, S. 85), dagegen höheres Potential für die alltagsrelevante Kompetenzentwicklung hinsichtlich ihrer Praxisnähe und Passgenauigkeit. Allerdings ist diese kaum als personenindividuelle Maßnahmenauswahl konzipierbar, sondern besser für grundsätzliche, aktuelle Themen der Gesamtorganisation geeignet, sodass diese letztlich eher als Instrument der Organisationsentwicklung verstanden werden kann.

Auch wenn Fortbildungsmaßnahmen prinzipiell durch eine erfahrene Schulleitung als Fortbildner in persona erfolgen können, so übernehmen diese üblicherweise eher die Planung der Maßnahmen im Sinne der Ermittlung und Kommunikation von Vorschlägen zu einem bestehenden (Kurs-)Angebot der Bezirksregierungen bzw. Landesinstitute der Bildungsbehörden (Buhren & Rolff, 2002,

---

<sup>24</sup> <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlfkb>. Zugegriffen: 04.März 2019.

<sup>25</sup> Vgl. ZEIT Interview mit Pant und Stanat unter <http://www.zeit.de/2013/43/lehrer-fortbildung-unterricht>. Zugegriffen: 04. März 2019.

S. 146) oder sie entwickeln selbst geeignete Angebote für die schulinterne Lehrerfortbildung, die auch in regionalen Schulverbunden gemeinsam mit anderen Schulen organisiert und umgesetzt werden können. Die erstgenannte, angebotsorientierte Form der Lehrerfortbildung steht damit einer nachfrageorientierten Form gegenüber, in der die Schulen bzw. Schulleitungen eigene Interessen formulieren, die dann von selbstgewählten Referenten ‘inhouse‘ bedient werden (ebd.).

Der Planung benötigter Fortbildungsmaßnahmen geht in der strategischen PE zwangsläufig eine Bedarfsanalyse voraus. Neben grundsätzlichen Organisationszielen bieten sich dafür als Grundlage etwa Unterrichtsbeobachtungen oder Verabredungen aus Mitarbeitergesprächen zwischen Schulleitung und Lehrkraft an. Kernstück des hier untersuchten Forschungsinteresses bildet allerdings die Frage, inwieweit durch die Schulleitungen (auch) Ergebnisse der VERA-Testungen als Ausgangspunkt für eine Verabredung geeigneter Fortbildungsmaßnahmen genutzt werden. IQB-Direktorin Stanat fordert mit Blick auf eine schulrechtlich bislang nicht definierte Verbindlichkeit der Lehrkräfte zur Durchführung entsprechend evidenzbasiert ermittelter Fortbildungen, dass „Schulleiter [...] stärker die Möglichkeit haben [sollten], anhand von Bedarfsanalysen Kollegen zu bestimmten Lehrgängen zu verpflichten. [Denn] interessanterweise meiden häufig gerade solche Lehrer fachliche beziehungsweise fachdidaktische Kurse, die das Fach nicht studiert haben und deshalb die Weiterbildung eigentlich am nötigsten brauchten“ (Stanat im ZEIT Interview mit Pant und Spiewak, <http://www.zeit.de/2013/43/lehrer-fortbildung-unterricht>).

### 2.1.4.2 Mitarbeitergespräche/Leistungs- und Entwicklungsgespräche

Neben der Personalfortbildung zählen Mitarbeitergespräche zu den am meisten verbreiteten Instrumenten der Personalentwicklung (Buhren & Rolff, 2002). Sie bieten sich als „essenzielles Führungsinstrument“ (Lang, 2009) nachgerade für die Organisationsführung an, da sie durch den direkten Austausch zwischen Leitungs- und Umsetzungsebene eine ausgesprochen geeignete Möglichkeit darstellen, „die Kopplung zwischen Person und Organisation [...] zu besprechen“ (Breisig, 1998, S. 50; vgl. Böckelmann & Mäder, 2018, S. 137). Über die Berücksichtigung nicht nur organisationaler, sondern auch mitarbeiterseitiger Belange und Bedürfnisse (Mentzel, 2001, S. 110) beinhalten sie zudem ein Potential zur Steigerung der Arbeitszufriedenheit und damit der Mitarbeitermotivation (Neuberger, 1980, S. 140 ff.).

Mitarbeitergespräche werden - mit verschiedenen Akzentuierungen - in der Personalentwicklungsliteratur auch als Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche, Jahresgespräche, Bilanzgespräche oder (Leistungs- und) Entwicklungsgespräche bezeichnet. Kennzeichnend für alle Formen ist der Ansatz, das Erfahrene und Erreichte innerhalb einer jeweils fokussierten Arbeitsperiode (häufig im jährlichen Turnus) leitfadengestützt-interaktionell in den Blick zu nehmen, um daraufhin die

Zusammenarbeit und das weitere Vorgehen unter Einbezug der beiderseitigen Ziele und Erwartungen präzisieren zu können (Bartz, 2004; Buhren & Rolff, 2002). Dabei wirkt die Leitungskraft mit Blick auf die Anliegen und Bedürfnisse des einzelnen Mitarbeiters in dem Gespräch beratend auf diesen ein, es besteht aber für sie auch die Möglichkeit, gezielt auf Defizite aufmerksam zu machen (Buhren & Rolff, 2002). Neben den stets terminlich geplanten und entsprechend vorbereiteten Gesprächen können sich im Arbeitsalltag mit Blick auf die laufenden Arbeitsprozesse und -leistungen aber auch spontan-anlassbezogene Gesprächssituationen zwischen Mitarbeitern und Führungskräften ergeben. Auch wenn diese stärker als *Führungs-* denn als *Entwicklungs-*instrument zu verstehen sind, können sie ebenfalls einen relevanten Einfluss auf das Handeln und Zusammenwirken der Organisationsmitglieder entfalten. Für die vorliegende Studie sollen diese aus unmittelbaren Informations- und Abstimmungsbedarfen entstehenden Kommunikationssituationen in Anbindung an die schulrechtliche Implementation in Brandenburg als „Leistungs- und Entwicklungsgespräche“ (vgl. Kap. 2.1.5) oder allgemeiner als Mitarbeitergespräche bezeichnet werden.

Im Schulbereich sind Mitarbeitergespräche bislang nicht flächendeckend implementiert. Zwar wurden in den vergangenen Jahren entsprechende Gespräche zunehmend innerhalb der Verwaltungsbereiche der Länder eingeführt (vgl. exemplarisch Staatskanzlei des Landes Brandenburg, 2003); für die innerschulische Personalentwicklung sind diese allerdings bislang nur in Brandenburg über eine eigene Verwaltungsvorschrift (VVLEG-L vom 30.07.2012<sup>26</sup>) verbindlich implementiert. Die Leistungs- und Entwicklungsgespräche dienen neben der Verbesserung der Kommunikation der Feststellung und Erörterung des Leistungsniveaus sowie der Verabredung von Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungszielen der Lehrkräfte (ebd.).

Dabei ist der Vorschrift zu entnehmen, dass die Gespräche „neben der Verbesserung der Kommunikation der Feststellung und Erörterung des Leistungsniveaus sowie der Verabredung von Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungszielen der Lehrkräfte“ dienen und dazu die formalorganisatorischen Rahmenbedingungen wie Terminierung, Durchführungsmodalitäten, Dokumentationsanforderungen regeln (vgl. dazu auch Kap. 2.1.5.3). Für den Gesprächsablauf selbst werden von den Landesschulbehörden Vorlagen zur Verfügung gestellt, begleitend sind zudem Fortbildungsmaßnahmen für Schulleitungen zur Durchführung des Instruments auf den Weg gebracht worden. Die Vorlagen geben grundsätzliche Hinweise für die Umsetzung und Nachbereitung des Gesprächs und bieten Anregungen zur Berücksichtigung von geeigneten Themenbereichen.

---

<sup>26</sup> Zu finden unter <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlegl> bzw. in der aktualisierten Fassung unter [http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvleg\\_1](http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvleg_1). Zugegriffen: 14. Mai 2013.

Ein Einbezug schulischer (Prozess- oder Leistungs-)Daten in die Mitarbeitergespräche ist dabei (in allen erwähnten Beispielen) nicht benannt, wird aber insgesamt - mit Ausnahme der Personalbeurteilungsgespräche, an die beamtenrechtliche Konsequenzen geknüpft sind (z.B. Beförderungen) und die daher nicht unter die hier erfolgte Definition von Mitarbeitergesprächen fallen - auch in keinem der o.g. Fälle klar ausgeschlossen. Da hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung des Leistungs- und Entwicklungsgesprächs für die Schulleitungen trotz der Kernvorgaben eine Gestaltungsfreiheit bezüglich der zu besprechenden Punkte besteht (VVLEG-L, Abschnitt 2, Punkt 5, Abs. 1)<sup>27</sup>, ist somit grundsätzlich Raum für die Thematisierung von erzielten Schülerleistungsergebnissen gegeben.

Die Rückmeldungen zu VERA-Testungen bieten dabei prinzipiell eine günstige Grundlage: Aggregiert auf Klassenebene eignen sie sich zunächst, um das Gespräch über die Lerngruppensituation und damit auch die Unterrichtspraxis des Mitarbeiters generell einzuleiten. Mit ihrem Anspruch, systematisch Erreichtes in den Blick zu nehmen zum Zwecke ergebnisorientierter Verabredungen für das künftige professionelle Handeln, sind Mitarbeitergespräche zudem auf Datensätze zur Einordnung der aktuellen Situation angewiesen. Dies können prinzipiell Beobachtungen und Einschätzungen der Schulleitung selbst oder anderer 'schulischer stakeholder' wie der Fachkonferenzleitungen sein oder aber es werden Festlegungen aus früheren Verabredungen zugrunde gelegt. Durch standardbasierte Testverfahren gewonnene (und damit stärker belastbare) Daten können diese Eindrücke sinnvoll ergänzen. Da diese außerdem prospektiv ausgerichtet sind, also für die aktuell getestete Jahrgangsstufe 3 bzw. 8 aufzeigen, in welchen Bereichen die Schülerinnen und Schüler den zum Ende von Klasse 4 bzw. Klasse 9/10 gewünschten Kompetenzstand bereits, vor allem aber: noch nicht erreicht haben, sind sie besonders geeignet, um die Einleitung von (Korrektur-)Maßnahmen zu besprechen, die für ein gezieltes Erreichen des angestrebten Zustands zum Schulübergang bzw. des mittleren Schulabschlusses erforderlich sind. In den zehn Bundesländern, in denen der Verfahrensbestandteil der Diagnosegenauigkeit bei der VERA-Durchführung mitangeboten wird (vgl. Tarkian, Maritzen et al., 2019), könnte zudem eine gemeinschaftliche Analyse der ermittelten Diagnosekompetenz der Lehrkraft mit dem Ziel einer möglichen Förderung dieser Kompetenz durch Fortbildungsmaßnahmen in die Gespräche miteingeschlossen werden.

Da sich an ein Mitarbeitergespräch auch Zielvereinbarungen anschließen können (die in der Praxis häufig den Besuch von Fortbildungsmaßnahmen betreffen), bilden die Mitarbeitergespräche schließlich einen Dreh- und Angelpunkt für alle drei hier in der Studie zentral in den Blick genommenen Instrumente. Ein Einbezug von VERA-Daten im Rahmen der Gespräche würde somit auch weitere Maßnahmen der Personalentwicklung systematisch mitbetreffen können.

---

<sup>27</sup> <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlegl/2>. Zugegriffen: 17. April 2015.

### 2.1.4.3 Zielvereinbarungen

Als vorausgedachte Ergebnisse, die nicht mit den dazu beschlossenen Maßnahmen verwechselt werden dürfen, bestehen Ziele in der Beschreibung von zukünftig zu erreichenden Zuständen und dienen in diesem Sinne als Orientierungspunkt für die regelmäßig anfallenden Entscheidungen von Organisationsmitgliedern (Bardens, 2001; Buhren & Rolff, 2002; Meetz, 2007). Der Ansatz, über eine zwischen Leitungs- und Mitarbeiterbene gemeinsam entwickelte Vereinbarung von Zielen strategische Organisationsarbeit zu leisten, geht auf Peter Druckers Konzept des „management by objectives“ aus den 1950er Jahren zurück (Drucker, 1955) und kommt bis heute als zentrales Instrument der Personalentwicklung und -führung im „Kontraktmanagement“ unterschiedlicher Organisationsformen zum Einsatz (Dettling, 2007; KGSt & Köln, 1998; Rechberger, 2013). Der genaue Weg zur Zielerreichung bleibt bei der Vereinbarung zunächst offen und ist im Weiteren von den beteiligten Akteuren in Absprache festzulegen. Anders als *Zielvorgaben* sind *Zielvereinbarungen* „von Leitungskräften und Mitarbeitern gemeinsam geklärte und übereinstimmend festgelegte Ziele. Sie stellen ein Arbeitsbündnis dar“ (Buhren & Rolff, 2002).

Zielvereinbarungen (die zwischen Landesbehörden und Hochschulen, zum Teil auch zwischen der Landesbildungsbehörde und den Einzelschulen<sup>28</sup> auch als „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ bezeichnet werden) gewinnen mit zunehmender Komplexität in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhängen stetig an Bedeutung und spielen insbesondere in solchen Arbeitsprozessen eine Rolle, in denen Professionals tätig sind, deren Leistungserbringung kaum über Konditionalprogrammierung lenkbar ist (vgl. Thiel, 2008a, 2008b). Zielvereinbarungen fungieren somit gerade in Organisationsformen, die mit traditionell starken Autonomiefreiräumen auf Ebene der dezentralen Einheiten ausgestattet sind und insofern als „loosely coupled Systems“ (Weick, 1995) einer gemeinsamen Strategiebildung und Profilierung vom Grundsatz her erst einmal entgegenwirken, als ein Dreh- und Angelpunkt der im Neuen Steuerungsmodell erforderlichen Kontextsteuerung (S. Koch & Gräsel, 2004; Willke, 1994). Jaeger und Berger arbeiten dies am Beispiel der Hochschule aus (Berger, 2015; Jaeger, 2006).

Auch im Schulbereich erhalten Zielvereinbarungen eine entsprechende Bedeutung. Sie werden üblicherweise im Anschluss an ein Leistungs- und Entwicklungsgespräch durchgeführt und können in Einzelarbeitsziele, Systemziele und persönliche Entwicklungsziele der Mitarbeiter unterschieden werden (Buhren & Rolff, 2002, S. 71). Während Einzelarbeitsziele die täglichen Arbeitsbeziehungen und das Aufgabenverständnis der jeweiligen Mitarbeiter betreffen, sind Systemziele stärker auf den organisationalen Gesamtzusammenhang ausgerichtet, beide Zieltypen

---

<sup>28</sup> So etwa in Hamburg, wo das Schulgesetz die Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV) als ein Instrument zur Steuerung Selbstverantworteter Schulen vorsieht (HmbSG, Fünfter Teil, Schulverfassung, § 53). Eine inhaltliche Unterscheidung zu dem in anderen Bundesländern ausschließlich als Zielvereinbarung benannten Verfahren wird hier allerdings nicht erkennbar.

können dabei als Leistungsziele vereinbart sein. Persönliche Entwicklungsziele fokussieren hingegen speziell die (fachliche oder soziale) Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter zum Ausbau ihrer individuellen Leistungsfähigkeit.

Betont wird in der Personalentwicklungsliteratur neben der Notwendigkeit von Zielformulierungen nach dem SMART-Prinzip (Locke & Latham, 1990) regelmäßig auch ein der Zielvereinbarung inhärent vorhandenes Konfliktpotential, das letztlich motivations- und damit in Folge auch leistungshemmende Wirkung zeigen kann, wenn es nicht gelingt, diese verschiedenen Ziele bzw. Zieltypen sinnvoll bzw. nachhaltig miteinander zu koordinieren. Dem gegenüber steht der Vorteil, dass „der Prozess der Zielvereinbarungen [...] insgesamt die Verbesserung der Kommunikation und Verständigung zwischen Führungskräften und Mitarbeitern [fokussiert, wenn] [...] die gegenseitigen Erwartungen zwischen einer Führungskraft und den Mitarbeitern möglichst transparent“ organisiert sind (vgl. Meetz, 2007; Mentzel, 2001, S. 83; Buhren & Rolff, 2002).

Organisationsstrategien und organisations- bzw. mitarbeiterbezogen ermittelte Leistungsdaten bilden regelmäßig die Grundlagen für die Erstellung bzw. Bemessung von Zielen im Rahmen von Zielvereinbarungen (siehe beispielsweise K. H. Schmidt & Kleinbeck, 2006). VERA-Ergebnisse stellen in dieser Blickrichtung einerseits potentielle Leistungsindikatoren für den derzeitigen IST-Stand der - von Lehrkräften mit zu verantwortenden und durch ihre pädagogischen Entscheidungen mit beeinflussbaren - Schülerkompetenzen dar und bilden andererseits auch einen möglichen Maßstab zur Ermittlung ihrer künftigen Leistungen (SOLL-Zustand). Damit bieten sie sich als Ausgangs- wie auch Bemessungsgrundlage für die Feststellung eines vereinbarten Zielzustands an und entsprechen mit dieser Wirkungsrichtung auch der von der KMK vorgesehenen Zielsetzung einer Entwicklungsfunktion von Unterricht und Schule (Kultusministerkonferenz, 2018b).

Werden VERA-Daten auf Klassenebene im Zusammenhang mit schulischen Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und der Fachlehrkraft für Mathematik, Deutsch bzw. der ersten Fremdsprache (bei VERA 8) genutzt, erfolgt eine Verantwortungszuschreibung und In-Verantwortungnahme der Lehrkraft hinsichtlich der durch die Testungen ermittelten Schülerkompetenzen. Während eine Erhöhung von Verantwortungszuschreibung mit dem Modell Neuer Steuerung grundsätzlich eingefordert ist, wird in der internationalen Schulentwicklungsliteratur bei dieser Zusammenhangsherstellung z.B. unter Verweis auf Campbell's Law auch vor nicht-intendierten Effekte gewarnt (vgl. Koretz, 2008, 2017; Nichols & Berliner, 2007). Bei der Konzeption des Zielvereinbarungsinstruments im deutschen Schulwesen sind zumindest derart deutliche Konsequenzen für die Lehrkräfte verordnungsseitig ausgeschlossen, sodass die erwartbaren Nebenfolgen für das soziale Gefüge als vergleichsweise gering zu betrachten sind. Da Bellmann und Weiß in einer vergleichsweise aktuellen Studie (2009) allerdings auch im low-stakes-Kontext nicht-intendierte Effekte im Zusammenhang mit der Nutzung von VERA-Daten auf Lehrkräfteebene nachweisen

konnten, erscheint eine explizite Beschäftigung mit dem Thema gerade mit Blick auf einen Einsatz in Zielvereinbarungsprozessen im Rahmen von Schulleitungsfortbildungen angeraten.

### 2.1.4.4 Sonderform: Unterrichtsbesuche/-hospitationen

Neben den oben genannten Instrumenten zur Förderung und Führung von Lehrkräften sind im Schulwesen noch weitere Maßnahmen des Personalmanagements bekannt und in Teilen auch implementiert, die im Zusammenhang mit der Sicherung und Entwicklung von Unterrichtsqualität eine Bedeutung erlangen können. Dabei spielen insbesondere Unterrichtsbesuche eine tragende Rolle. Während gegenseitige Hospitationen von Lehrkräften ein durchaus gängiges Instrument kollegialer Professionalisierung darstellen (Meetz, 2007; Steger Vogt, 2013; Thiel, Heinrich & van Ackeren, 2013), sind Unterrichtsbesuche, die nicht dem anlassbezogenen Zweck der dienstlichen Beurteilung zwecks Verbeamtung, Besetzung einer Funktionsstelle o.ä. dienen (Buhren & Rolf, 2002), sondern als Förderinstrument zur Kompetenz- und darüber Unterrichtsentwicklung vorgesehen sind, allerdings noch nicht im vergleichbaren Maße etabliert (ebd.).

Das Besuchen und Bewerten von Unterrichtsstunden stellt für sich genommen noch keine unterrichtsbezogene Personalentwicklungsmaßnahme dar, sondern entfaltet seine entsprechende Wirkung erst im Zusammenhang mit einer angeschlossenen Individualrückmeldung<sup>29</sup> an die jeweilige Lehrkraft. Systematisch angelegte, auf Basis eines standardisierten Beobachtungsbogens durchgeführte Unterrichtsbesuche sind daher zunächst einmal als ein (den datenbasierten Erkenntnisgewinn ergänzendes) internes Evaluationsinstrument zu verstehen, das zur Realisierung seiner Förderfunktion noch einer entsprechenden Verbindung mit einem Feedbackgespräch bedarf. Dabei lassen sich die erforderlichen Rückmeldungen nach Hattie und Timperley (Hattie & Timperley, 2007) zwischen einem an Standards oder auch Vorerfahrungen ausgerichteten Zurückspielen der Beobachtungen (Feed-back: „How am I going?“), einer zielorientierten Gesprächsausrichtung (Feed-up: „Where am I going?“) und einer präzisierenden Etappenplanung (Feed-Forward: „Where to next?“) unterscheiden. Zugleich können die Rückmeldungshinweise auf die Ebene der Person, der Aufgabe, des Lernprozesses oder der Selbstregulation fokussiert sein (ebd.; vgl. Kluger & DeNisi, 1996).

Unterrichtsbesuche durch Schulleitungen können turnusmäßig geplant sein (etwa im Rahmen einer Schuljahresplanung bzw. infolge terminsetzender Rechtsverordnungen) oder spontan-anlassbezogen erfolgen. Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen bzw. Bemessungsgrundlagen der Be-

---

<sup>29</sup> Die Varianten des Gruppen- und Systemfeedbacks (vgl. Buhren 2015), die typischerweise bei der internen Evaluation (z.B. Eltern- oder Schülerbefragung) bzw. den Verfahren der Schulinspektion (in Brandenburg: Schulvisitation) zum Einsatz kommen, sollen wegen ihrer i.d.R. davon abweichenden Instrumentkonzeptionen und Funktionszuschnitte an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.



suche lassen sich dabei grundsätzlich durch verschiedene Leitgrößen bilden, etwa durch eine Anbindung an schuleigene Zielformulierungen (wie sie sich aus dem Schulprogramm bzw. dem Schulleitbild ergeben) oder durch regional definierte bildungspolitische Zielsetzungen. Allerdings sind auch Unterrichtsbesuche infolge von Ergebnisanalysen zu Lernstandserhebungen wie VERA denkbar, wenn diese auf Klassenebene Auffälligkeiten erkennen lassen, die Rückschlüsse auf das Lehrkräftehandeln zulassen. Anhand der auf solche Weise inspirierten Unterrichtsevaluationen wird das Ziehen einer Verbindungslinie zwischen Schülerleistungsergebnissen und einer ergebnisbeeinflussenden Unterrichtstätigkeit im Kontext Personalentwicklung in besonderem Maße sichtbar.

### 2.1.5 Rechtliche und administrative Rahmenbedingungen zur Sicherung und Entwicklung von Schulqualität

Die Entwicklung von Einzelschulen kann nicht unabhängig von ihren Regelungskontexten betrachtet werden, jede Schule ist vielmehr in einen „administrativen Gesamtzusammenhang eingebunden [...] [und somit] von Vorgaben des Gesetzgebers und seiner nachgeordneten Instanzen abhängig“ (Dedering, 2012, 6 f.). Dabei beziehen sich die seitens der Bildungspolitik und -verwaltung definierten Vorgaben und Richtlinien, die „aufgrund der allgemeinen und gesetzgeberischen Kompetenzvermutung für die Länder [...] in Deutschland [als] Angelegenheit der Bundesländer“ (Gieske, 2013) eingerichtet sind, in Teilen auch direkt auf die implementierten Instrumente datenbasierter Steuerung und die innerschulische Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen. In den folgenden Ausführungen werden die dazu geregelten Aufgaben wie auch die dabei gewährten Einflussmöglichkeiten von Schulleitungen zunächst im internationalen Zusammenhang beleuchtet sowie im Kontext verschiedener landesschulgesetzlicher Bestimmungen innerhalb Deutschlands dargestellt (Kap. 2.1.5.1), um letztlich die spezifische Situation in Brandenburg in den Blick zu nehmen. Dafür ist einerseits ein Blick in die strukturellen Gegebenheiten des dortigen Schulsystems (Kap. 2.1.5.2) und andererseits in die konkreten Formulierungen von Aufgaben wie auch Entscheidungsbefugnissen der Brandenburger Schulleitungen (Kap. 2.1.5.3) erforderlich. Ergänzt werden diese im Weiteren durch entsprechende schulrechtliche Regelungen, die die Schulaufsicht im Land Brandenburg betreffen.

#### 2.1.5.1 Personalbezogene Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume von Schulleitungen im (inter-)nationalen Vergleich

Schulrechtliche Analysen bezeugen die aus dem Neuen Steuerungsmodell abzuleitende und in den letzten fünfzehn Jahren bildungspolitisch entsprechend vielfach formulierte Zielstellung, die Autonomiespielräume der Schulen in den deutschen Ländern zu erhöhen: Mit der Übertragung

von Dienstvorgesetztentätigkeiten und Budgethoheiten, den gestiegenen Möglichkeiten zur Profilbildung der Einzelschulen sowie einer Mitbeeinflussung der Unterrichtsinhalte durch schuleigene Curricula sind Schulleitungen nachweislich auf schulgesetzlicher wie untergesetzlicher Ebene sukzessive in ihren Gestaltungsfreiheiten gestärkt worden (Blossfeld et al., 2010; Hanßen, 2011, 2012, 2013; Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen, Riecke-Baulecke et al., 2019).

Speziell mit Blick auf ihre personalbezogenen Befugnisse sind sie in Deutschland, verglichen mit anderen Staaten wie den USA oder Schweden, allerdings nur eingeschränkt zu eigenständigen Entscheidungen berechtigt. So sind Personaleinstellungen oder -beförderungen im Normalfall weiterhin (zumindest in letzter Instanz) ihrem Dienstherrn, der Schulaufsicht, überlassen; über Entlassungen bzw. Versetzungen von Lehrkräften können SchulleiterInnen in Deutschland grundsätzlich nicht selbsttätig entscheiden, und auch Fragen der Personalvergütung oder die Ausstellung von Arbeitszeugnissen fallen beamtenrechtlich nicht in ihren Einflussbereich<sup>30</sup>. Die in mehreren Bundesländern schulgesetzlich verankerte pädagogische Freiheit von Lehrern erteilt den grundsätzlich weisungsberechtigten Leitungskräften - verglichen mit anderen Nationen wie den Niederlanden, England oder den USA - zudem nur unter einschränkenden Bedingungen das Recht zu einem Eingriff in das pädagogische und unterrichtliche Handeln des schulischen Personals (vgl. exemplarisch § 86 Hessisches Schulgesetz bzw. § 18, Abs. 1 der Hessischen Dienstordnung von 2011; § 33 des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 03.03.1998; § 4, Abs. 1 Allgemeine Dienstordnung (ADO) aus NRW vom 21.06.2002 oder § 3, Abs. 1 der Saarländischen Allgemeinen Dienstordnung für Schulleiter (ADOS) vom 16.02.1975; und ausführlicher: Heckel, Avenarius & Fetzer, 1986, S. 235)<sup>31</sup>.

Maßnahmen der strategischen Personalentwicklung (wie sie in Kap. 2.1.4 beschrieben sind), die in den Aufgabenbereich der schulischen Führungskräfte fallen, sind in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland bisher erst vereinzelt als Einsatzgebiet für Schulleiter formal festgelegt. Gemessen an internationalen Maßstäben kommt Huber somit zu dem Urteil, dass „deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter noch relativ wenig Befugnisse [haben], hier schlägt die bürokratische Tradition im Schulwesen durch“ (Huber, 2010, S. 3), die den hiesigen Schulleitungen in den schulgesetzlichen Ausführungen oder untergesetzlichen Dienstordnungen weiterhin überwiegend reine Verwaltungs- anstelle strategisch-konzeptioneller Führungsaufgaben im Personalbereich zuschreibt (ebd.). Mit Blick auf die derzeit gültigen schulrechtlichen Regelungen lässt sich diese Einschätzung weiterhin bestätigen (Kroupa, Tarkian, Füssel, Schewe & Thiel, 2019).

---

<sup>30</sup> Siehe exemplarisch Lehrerdienstordnung in Thüringen, § 28, Abs. 3.

<sup>31</sup> Allerdings ist die im Zusammenhang mit der „pädagogischen Verantwortung“ (etwa nach § 38 Abs 2 des SchulG BW) den Lehrkräften eingeräumte Freiheit gemäß VGH-Beschluss vom 28.10. 1997 nicht als ein einklagbares Recht gegenüber der Schulaufsicht zu bewerten (<https://openjur.de/u/392844.html>).

Im internationalen Raum existieren teilweise eigene Standards für die Profession der Schulleitung. Huber weist darauf hin, dass „beim Vergleich der National Standards for Headteachers, Department for Education and Skills, England, und der Standards Framework for Leaders, Queensland (Australien), [auf]fällt [...], dass die Differenzierung der Verantwortungs- bzw. Aufgabenbereiche von Schulleitung nicht identisch, jedoch ähnlich ist“ (Huber, 2010, S. 9). Zu den dabei stets formulierten Aufgaben zählen solche, „die den Bereich Personalentwicklung und Professionalisierung, sowohl die Verantwortung von Schulleitung für die Professionalisierung der Lehrkräfte wie auch die eigenen (sic!) Professionalisierung“ (ebd.) betreffen. Entsprechende Standards sind für Schulleitungen in Deutschland bisher nicht bekannt.

Innerhalb des föderal verwalteten Bundesgebiets verteilen sich entsprechend die schulrechtlich festgelegte Regelungen zu den Aufgaben der Personalentwicklung bzw. den dabei gewährten Befugnissen ganz unterschiedlich: So ist die Anforderung an Schulleitungen zur Überprüfung der Fortbildungsverpflichtung ihrer Lehrkräfte in manchen Ländern ein ausdrücklicher Bestandteil des Schulgesetzes, in anderen bleibt diese unerwähnt. Auch die Durchführung von Mitarbeitergesprächen ist im allgemeinbildenden deutschen Schulwesen noch nicht flächendeckend vorgesehen, soweit bekannt wird sie nur in Brandenburg ausdrücklich im Rahmen einer eigenen Vorschrift zur Umsetzung jährlicher Leistungs- und Entwicklungsgespräche in formalen wie inhaltlichen Grundzügen geregelt. Dort ist auch der Abschluss von Ziel- und Leistungsvereinbarungen geregelt, die für die meisten deutschen Länder bisher ausschließlich als Instrument zwischen Schulleitungen und der Schulaufsicht konzipiert sind. Unterrichtsbesuche der Schulleitungen zählen zwar zu den zunehmend in Schulen praktizierten Führungsinstrumenten, sind aber formalrechtlich ebenfalls in ganz unterschiedlichem Ausmaß eingerichtet. Auch die bereits genannte pädagogische Freiheit der Lehrkräfte wird im Zusammenhang mit der Weisungsbefugnis der Schulleitungen in manchen Ländern besonders betont, in anderen ist sie (nicht mehr) schulgesetzlich verankert. Ob sie im Falle von Interessenskonflikten aber letztlich ein einklagbares subjektives Recht der einzelnen Lehrkraft gegenüber der Schulleitung gewährleistet, ist fraglich. Zumindest schulaufsichtliche Weisungen behalten einem Gerichtsurteil aus Baden-Württemberg zufolge ihren vorrangigen Status<sup>32</sup>. Eine Gesamtübersicht zu den entsprechenden Länderkonzeptionen mit Blick auf die zugewiesenen bzw. gewährten personalbezogenen Gestaltungsregelungen findet sich bei Blossfeld et al (2010).

### 2.1.5.2 Aufbau und Verwaltungsstrukturen des Brandenburger Schulsystems

Das Schulsystem Brandenburgs unterscheidet sich von den Systemen anderer Bundesländer hinsichtlich formal-organisatorischer Bestimmungsgrößen wie seiner geringen Schuldichte sowie

---

<sup>32</sup> So das Urteil des VGH Baden-Württemberg, Beschluss vom 28. Oktober 1997, Az. 4 S 596/95, zu finden unter: <https://openjur.de/u/392844.html>. Zugegriffen: 07. März 2019.

dem späten Regelübergang in die weiterführenden Schulen erst zur 7. Klasse. Im Gegensatz zum Nachbarland Berlin ist Brandenburg als Flächenland gerade im Landesinneren gering besiedelt. Der demographische Wandel führt in mehreren Verwaltungsbezirken entsprechend zu gesunkenen Schülerzahlen, sodass in den letzten zehn Jahren teilweise bereits Schulschließungen bzw. -zusammenlegungen vorgenommen werden mussten oder künftig drohen. Von den derzeit 718 allgemeinbildenden Schulen verteilen sich 465 auf Grundschulen, 38 auf Gesamtschulen, 148 auf Oberschulen und 102 auf Gymnasien.<sup>33</sup>

Die Verwaltungszuständigkeit ist aktuell auf vier staatliche Schulämter aufgeteilt, die zwischen dem Erhebungszeitpunkt und der Veröffentlichung der vorliegenden Studie aus administrativen Gründen von ehemals sechs Ämtern reduziert worden sind. Während in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg die Schulaufsicht nur aus einer Ebene besteht und in einigen Flächenländern (Baden-Württemberg, Bayern, und Nordrhein-Westfalen) sogar drei Ebenen unterschieden werden, ist die staatliche Schulaufsicht im Land Brandenburg „klassisch zweistufig“ aufgebaut:

Die ‚oberste‘ und die untere Schulaufsicht bilden dabei zwei Behörden, die für sich spezifische Aufgaben der inhaltlichen, organisatorischen und planerischen Gestaltung und Beaufsichtigung des Schulwesens übernehmen: Während die oberste Schulaufsicht in Form der Abteilung „Schule und Lehrerbildung“ mit ihren nachgeordneten Behörden LISUM<sup>34</sup>, BLzPB<sup>35</sup> und SFBB<sup>36</sup> direkt dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) zugehörig ist und primär den Vorbereitungsdienst der Lehramtskandidaten organisiert, wird die untere Schulaufsicht von vier staatlichen Schulämtern gebildet. Diese sind für die Fach- und Dienstaufsicht über die Schulen in ihrem jeweiligen Bereich zuständig und damit gegenüber den nicht-rechtsfähigen schulischen Einzelorganisationen weisungsbefugt (Richter & Gamisch, 2011). Die staatlichen Schulämter stellen untere Landesbehörden dar, die letztlich aber zum Geschäftsbereich des MBS zählen und von diesem zur operativen Steuerung des staatlichen Schulwesens in jeweils regionaler Zuständigkeit ermächtigt sind (siehe Abb. 5).

---

<sup>33</sup> Stand vom April 2017, gefunden unter [https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat\\_berichte/2017/SB\\_B01-01-00\\_2016j01\\_BB.pdf](https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2017/SB_B01-01-00_2016j01_BB.pdf). Zugegriffen: 17. Dezember 2017.

<sup>34</sup> Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

<sup>35</sup> Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung.

<sup>36</sup> Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg.

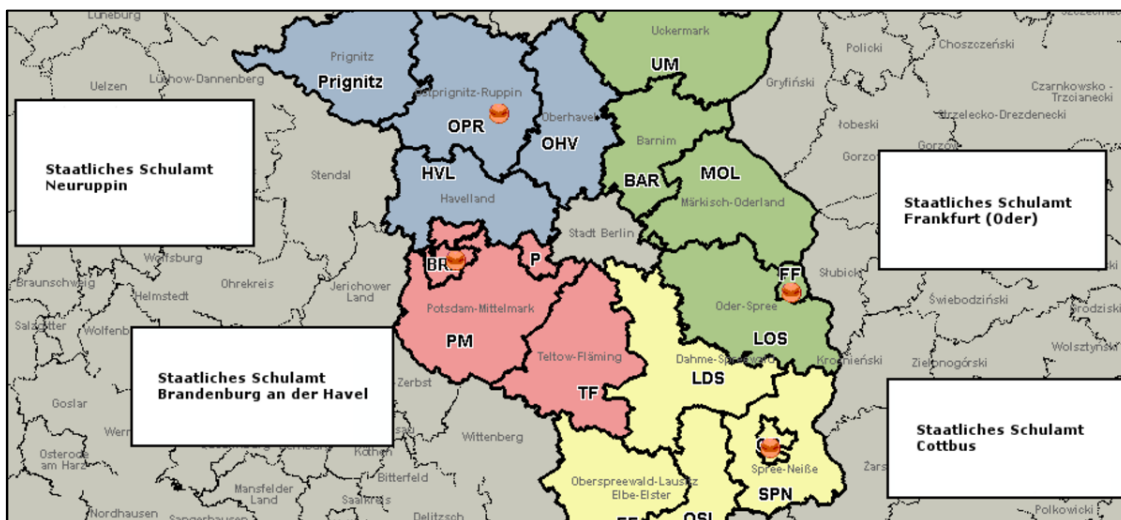


Abb. 5: Die staatlichen Schulämter in Brandenburg und ihre Verwaltungsbezirke (<https://mbjs.brandenburg.de/wir-ueber-uns/nachgeordnete-behoerden-und-einrichtungen/staatliche-schulaemter-schulaufsicht.html>). Zugegriffen: 27. März 2019)

Die Schulträger ergänzen dabei die Zuständigkeiten hinsichtlich ihrer Verantwortung für die sogenannten „äußeren Schulangelegenheiten“: Da gemäß der landesspezifischen Schulentwicklungsplanung in Brandenburg - wie in allen Flächenländern - eine Selbstverwaltungsaufgabe der Landkreise und kreisfreien Städte vorgesehen ist, ist der Bau sowie der Betrieb und die Ausstattung von Schulgebäuden in die Verantwortung der jeweiligen Kommunen gegeben<sup>37</sup>. Eine inhaltliche Einflussnahme der Schulträger auf die Schulentwicklungsarbeit ist dabei allerdings nicht vorgesehen. Nur im Einzelfall (etwa erkennbar bei der Fortschreibung der Schulprogramme) können Berührungspunkte zwischen Instrumenten bzw. Verfahren der Schulqualitätsarbeit und der dazu mitunter auch erforderlichen finanziellen Bedarfe entstehen, die dann zu einem Miteinbezug der Schulträger in entsprechende Abstimmungsprozesse führen kann.

Über welche schulrechtlichen Regelungen die staatlichen Schulämter im Land Brandenburg als die zentrale schulexterne, für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Einzelschulen zuständige Steuerungsinstanz auf die Entwicklungstätigkeit der Einzelschulen im Einzelnen Einfluss nehmen können bzw. sollen, wird im Folgenden aufgezeigt und durch die entsprechende Perspektive der Schulleitung hinsichtlich ihrer jeweiligen Verantwortlichkeiten und Entscheidungsspielräume ergänzt.

<sup>37</sup> <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/informationen-fuer-schultraeger/schulbau.html>. Zugegriffen: 02. Mai 2017.

### 2.1.5.3 Regelungen zu Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen der Schulaufsicht und Schulleitung in Brandenburg

Neben den oben aufgezeigten formal-organisatorischen Rahmenbedingungen, die die grundsätzlichen Zuständigkeiten in Abstimmungs- bzw. Entscheidungsfragen zur Weiterentwicklung von Schulqualität für die inneren Schulangelegenheiten (die Staatlichen Schulämter) wie die äußeren Schulangelegenheiten (die kommunalen Schulträger) festlegen, gelten in Brandenburg auch mit Blick auf die weitere inhaltliche Festsetzung von Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnissen im Außen- wie Innenverhältnis der Schule spezifische Regelungen. Dabei sollen unter Verantwortlichkeiten die einzelnen Aufgaben verstanden werden, die im Sinne einer (Gesamt-)Zuständigkeit eines Akteurs als solche in seiner Funktion ausdrücklich umzusetzen sind, wohingegen Entscheidungsbefugnisse als Handlungs- oder Beschlussrechte gelten sollen, die von einem Akteur im Bedarfsfall im Rahmen seiner (Gesamt-)Befugnis geltend gemacht werden können (Richter & Gamisch, 2011, S. 134; vgl. Kroupa et al., 2019). Im Folgenden werden die für die datenbasierte Schulqualitätssicherung und -entwicklung zentralen Festlegungen zu den Aufgaben sowie Entscheidungsbefugnissen der Schulleitungen wie auch zu der die Einzelorganisation in ihrem Steuerungshandeln beeinflussenden Schulaufsicht aufgeführt.

#### **Schulgesetzliche Regelungen:**

Kernaspekte der *Verantwortung und Befugnis der staatlichen Schulaufsicht* sind in den Bundesländern aufgrund des Wesentlichkeitsprinzips<sup>38</sup> zumeist direkt auf der Ebene der Schulgesetzgebungen geregelt: Das Brandenburger Schulgesetz legt mit Blick auf Fragen der (datenbasierten) Schulentwicklung für die Schulbehörden in § 129 zunächst fest, dass diese insgesamt für die Sicherung und Entwicklung der Schulqualität Sorge zu tragen haben und für eine diesbezügliche Unterstützung und Beratung der Schulen zuständig sind. Dabei soll die Schulaufsicht die Schulen bei der Auswertung und Vermittlung von Ergebnissen externer Evaluation unterstützen und bei der internen Evaluation beratend tätig werden. In diesem Zusammenhang ist schulgesetzlich bereits als Aufgabe festgelegt, Zielvereinbarungen mit den Schulen abzuschließen und diese bei der Fortschreibung ihrer Schulprogramme zu begleiten. Einzelheiten werden allerdings erst auf untergesetzlicher Ebene, im Rahmen einer Verwaltungsvorschrift, mit Blick auf die Durchführung von datengestützten Gesprächen, Zielvereinbarungen und ggf. weiteren Interventionsmaßnahmen weitergehend konkretisiert<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Siehe BVerfGE 108, 282 (311 f.), vgl. Avenarius und Füssel (2010, S. 33 f.).

<sup>39</sup> Anlage 3 zu Nummer 6 VVStSchÄ, unter: [http://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/66/VVSAneu\\_Anlage3\\_Kernaufgaben-Schulaufsicht\\_Endfassung.pdf](http://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/66/VVSAneu_Anlage3_Kernaufgaben-Schulaufsicht_Endfassung.pdf). Zugegriffen: 04. Mai 2018.

Entsprechende *Verantwortlichkeiten wie auch Befugnisse des Schulleiters* sind schulgesetzlich in § 71 BbgSchulG geregelt: In den Absätzen 2 bis 6 wird neben ihrer allgemeinen Weisungsbefugnis gegenüber dem schulischen Personal und ihrer erweiterten Übernahme von Dienstvorgesetztenaufgaben ausdrücklich auch die Sicherstellung der geltenden Rechts- oder Verwaltungsvorschriften, schulbehördlicher Anweisungen oder Beschlüsse der schulischen Gremien vorgeschrieben. Zugleich ist hier eine Verpflichtung zum Eingriff bei entsprechenden Verstößen festgelegt, die als solche auch entstehen, „wenn den Anforderungen an die Qualität von Unterricht und Erziehung nicht entsprochen wird“ (ebd.). Wie dies festzustellen ist, bleibt allerdings unerläutert und lässt sich infolge fehlender bildungspolitisch kommunizierter Standards zur Unterrichtsqualität auch nicht klar erschließen. Geregelt ist hingegen zusätzlich, dass bei anhaltenden Verstößen das staatliche Schulamt für einen Eingriff zuständig ist. Zudem ist vorgesehen, dass in Verzug geratende, aber erforderliche Beschlüsse der Gesamtschulleitung oder der Gremien vom Schulleiter (zumindest vorläufig) eigenständig erteilt werden können, während dieser im Normalfall nur ein einfaches Stimmrecht erhält. Mit Blick auf die Professionalisierung der Mitarbeiter wird der Schulleiter zudem verantwortlich gezeichnet für die „Einhaltung der Fortbildungsverpflichtungen der Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals“ (ebd.). Speziell zur Umsetzung von Evaluationsverfahren sind die Durchführung der internen Evaluation und der daran angeschlossenen ergebnisbasierten Schulprogrammarbeit sowie die Mitwirkung an der Schulvisitation und die Umsetzung der Vergleichsarbeiten als Aufgaben der Schulleitung im Brandenburgischen Schulgesetz enthalten (vgl. Kroupa et al., 2019). In einer untergesetzlichen Verordnung wird mit Blick auf die in Jahrgangsstufe 8 in Brandenburg leicht eingeschränkte Verbindlichkeit der VERA-Arbeiten festgelegt, dass der Schulleiter gemeinsam mit der Fachkonferenz über die zusätzliche innerschulische Umsetzung der fakultativ gestellten Testbereiche bzw. -domänen entscheiden kann. Damit werden Brandenburger Schulleitungen, im Unterschied zu Schulleitungen in den meisten anderen Bundesländern, in denen eine Freistellung existiert, ausdrücklich mit einer entsprechenden Befugnis bevollmächtigt (Tarkian, Maritzen et al., 2019).

Infolge der für Gesetzesänderungen bzw. -anpassungen stets nötigen parlamentarischen Zustimmung erfolgen Schulgesetzesnovellierungen vergleichsweise selten. Die dort enthaltenen Bestimmungen insbesondere zu vergleichsweise erläuterungsbedürftigeren Themengebieten wie der Sicherung und Entwicklung von Schulqualität sind daher schon aus formalrechtlichen Gründen meist allgemein gehalten. Gemäß verfassungsrechtlicher Interpretation werden sie allerdings auch „aus politischen Gründen bewusst nur untergesetzlich getroffen“ (Hanßen, 2013, S. 7).

### **Untergesetzliche Regelungen:**

Konkretisierende Festlegungen speziell zu den *Aufgaben der Schulaufsichtsbeamten* werden in den untergesetzlichen Normierungen der 16 Bundesländer insgesamt vergleichsweise selten vorgenommen (Kroupa et al., 2019). Als einziges Bundesland existiert in Brandenburg eine eigene

Verwaltungsvorschrift zu den Aufgaben der Schulaufsicht, welche „die analytische Basis für ein gemeinsames schulaufsichtliches Handeln sichern und damit die Qualitätssicherung gewährleisten“ (Anlage 3 zu Nummer 6 VVStSchÄ, S. 1) soll. In der Vorschrift werden die gesetzlich vorgezeichneten Aufgabenbereiche für die Aufsichtsbeamten detailliert ausarbeitet und in diesem Zusammenhang auch die jeweiligen Verantwortlichkeiten der Schulleitungen benannt. Ergänzt werden diese durch - in einem eigenen Handlungsleitfaden (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2007) zusammengetragenen - Aufgabenbeschreibungen für das pädagogischen Personal in Brandenburg, die „zwar nicht rechtlich bindend, aber gleichwohl in der Regel prägend für Verwaltungshandeln sind“ (Hanßen, 2011).

Die vom MBS in der Verordnung<sup>40</sup> für die Qualitätsentwicklung der Schulen festgelegten Kernaufgaben sehen für die Schulräte im Einzelnen folgende Steuerungsmaßnahmen vor:

### *Kernaufgabe A: Datengestützte Aufsicht über Schul- und Unterrichtsentwicklung*

Im Rahmen von datengestützten Qualitätsgesprächen („DAQ“), die regelmäßig im zweijährigen Turnus vorgesehen sind, soll „durch periodisches Controlling sicher[gestellt werden], dass die Schulen die notwendigen Handlungsfelder identifizieren und Entscheidungen über deren Bearbeitung treffen.“ Dazu sind von den Schulräten die durch das Ministerium und das ISQ erhobene bzw. aufbereitete Einzelschulergenergebnisse sowie regionale und Landesdaten zu analysieren und darüber schulische Entwicklungsbedarfe zu identifizieren. Nach der Verabredung einzuleitender Schritte per Zielvereinbarungen ist es im Weiteren ihre Aufgabe, das prozessbegleitende Controlling aus[zuführen]“ und bei anhaltendem Ausbleiben gewünschter Ergebnisse Interventionen einzuleiten (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2016, S. 2).

### *Kernaufgabe B: Anlassbezogene Steuerung der Qualitätsentwicklung über Zielvereinbarungen (ZV)*

Diese Kernaufgabe entspricht in ihren Grundzügen der vorgenannten Kernaufgabe A, ist aber anlassbezogen konzipiert. Anlässe für den Abschluss entsprechender Zielvereinbarungen und angeschlossener Controllingmaßnahmen können Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten, Prüfungen oder Visitationen unterhalb der vorgegebenen Benchmarks oder der selbstgenannte Wunsch von Schulen nach der Vereinbarung von Zielen sein. Dabei ist für die Schulrätinnen und Schulräte als Aufgabe festgelegt, „die Verantwortung dafür [zu tragen], dass die vereinbarten Ziele den gesetzten Qualitätsstandards und dem Orientierungsrahmen Schulqualität entsprechen“ (ebd., S. 4). Durch das Daten-Informationssystem ZENSOS wird ein einheitlicher Zugriff auf sämtliche erhobenen Evaluations- wie schulstatistischen Daten für alle Verantwortungsträger gewährleistet. In

---

<sup>40</sup> Zu finden unter <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvstschae>. Zugegriffen: 04. Januar 2018.



Bilanzierungsgesprächen sind die erzielten Ergebnisse von beiden Parteien gemeinsam zu bewerten und eine Fortschreibung der Entwicklungsmaßnahmen oder die Vereinbarung zusätzlicher Entwicklungsschritte vorzunehmen.

### *Kernaufgabe C: Beratung und Unterstützung der Schulen*

Damit schulische Entwicklungsziele „in Veränderungsprozessen [...] bei der Schulorganisation, der Qualitätssicherung und anderen schulischen Anliegen“ effektiv erreicht werden können, sind Schulräte im Sinne einer Querschnittsaufgabe grundsätzlich aufgefordert, die Schulleiter zu beraten und Unterstützungsleistungen anzubieten, die der Schulentwicklung dienen sollen, aber (dazu) auch die persönliche Fortbildung der Schulleitungen betreffen können.

### *Kernaufgabe F: Implementierung neuer bildungspolitischer Vorhaben*

Separat hervorgehoben wird in der Verwaltungsvorschrift die termin- und sachgerechte Vermittlung neuer bildungspolitischer Vorhaben an die betreuten Schulen. Dazu sind von den Mitarbeitern der Schulbehörden Implementationskonzepte zu erarbeiten, die feste Zeitschienen und vereinbarte Meilensteine beinhalten. Die Schulen sollen erforderliche Basisinformationen wie Drucksachentexte und Konzeptpapiere sowie Erläuterungen zum Hintergrund der Vorhaben erhalten, die diese in einen bildungspolitischen Gesamtzusammenhang einordnen. Während der Implementierungsphase ist den Schulen diesbezüglich Unterstützung zu gewähren (beispielsweise durch die Einrichtung von Netzwerkstrukturen), zudem sollen verbindliche Vereinbarungen zur Umsetzung der neuen Vorhaben mit den Schulen getroffen werden, denen in terminierten Gesprächen nachzugehen ist.

Die genannten Kernaufgaben sind, gemäß einem Hinweis innerhalb der Vorschrift, integrativ zu verstehen, d.h. sie müssen nicht separiert-additiv umgesetzt werden, sondern können miteinander verzahnt zur Geltung kommen. Zur Unterstützung ihrer Umsetzung werden gezielte Fortbildungsveranstaltungen für die Schulaufsichtsbeamten durchgeführt. Gemäß Abschnitt 3, Punkt 6, Satz 6 der VVStSchÄ sind begleitend Zielvereinbarungen zwischen den staatlichen Schulämtern und dem MBSJ vorgesehen, die auf die Kernaufgaben ausgerichtet sind und - analog zu den Vereinbarungen zwischen Schulräten und Schulen - regelmäßig überprüft werden. Die Schulämter können dabei Vorschläge zum Abschluss der sie betreffenden, auf die Einzelschulentwicklung ausgerichteten Vereinbarungen vorlegen.

Auch *den Schulleitungen* werden im Rahmen der in der genannten Vorschrift festgelegten Verantwortlichkeiten eigene Aufgaben des Qualitätsmanagements zugewiesen. So tragen sie die Verantwortung für die Vorbereitung des DAQ-Gesprächs und sind angehalten, dafür einen Themenschwerpunkt vorzuschlagen. Die korrekte Umsetzung der mit der Schulaufsicht festgehaltenen Verabredungen zählt - im Sinne ihrer Prozessverantwortung für die Einzelschulentwicklung - zur

zentralen Aufgabe von Schulleitungen im Kontext datengestützter Qualitätsgespräche. Daneben sind die Schulen verpflichtet, die Schulaufsicht über innerschulisch vereinbarte Entwicklungsschritte zu informieren.

Schulleitungen sind verantwortlich für die Einrichtung von Verfahren schulinternen Qualitätsmanagements (z.B. schulischen Steuergruppen), zudem wird ein regionaler Austausch mit anderen Schulleitungen von ihnen erwartet (Netzwerkbildung), der zur Optimierung von Entwicklungsschwerpunkten beitragen soll. Mit Blick auf die Beratungsfunktion der Schulräte tragen die Schulleiter eine Mitverantwortung für die rechtzeitige Durchführung entsprechender Beratungsgespräche, sie sind angehalten, relevante Themen, Konflikte und beabsichtigte Maßnahmen der Schulaufsicht bekanntzugeben. Hinsichtlich der Einführung neuer bildungspolitischer Vorhaben wird der Schulleiter ausdrücklich für die Umsetzung des Implementierungsauftrages in der Schule verantwortlich gezeichnet, er hat zudem die Neuerungen Dritten gegenüber zu vertreten, dies ist insbesondere mit Blick auf die Lehrkräfte entscheidend. Der Schulaufsicht soll die Schulleitung zu vereinbarten Terminen über die Ergebnisse bzw. den Implementationsprozess als solchen berichten. Festgehalten ist außerdem, dass sie auf Basis des schulischen Fortbildungskonzeptes für die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtungen der Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals zuständig ist.

In dem - die schulrechtlichen Ausführungen zusammenfassenden und für das praktische Alltags Handeln konkretisierenden - Handlungsleitfaden des Ministeriums (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2007) wird im Sinne einer Stellenbeschreibung in den Grundsätzen (Punkt 1.1) betont/darauf hingewiesen, dass der Schulleiter die Gesamtverantwortung für die nach geltenden Rechtsvorschriften ausgerichtete Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule im Zusammenwirken mit sämtlichen anderen Akteursebenen wahrzunehmen hat, die Entwicklung der Schule als lernende Organisation gestalten und auf die Bildung eines pädagogischen Grundkonsenses hinwirken soll. Er ist aufgerufen, eine Profilbildung der Schule zu initiieren, daran inhaltlich mitzuwirken und eine entsprechende Schulkultur zu fördern. Als zentraler Verantwortungsträger in der Organisation ist er für die Erarbeitung, Umsetzung und Evaluation des Schulprogramms zuständig.

Mit Blick speziell auf das schulische Qualitätsmanagement (Punkt 1.2) ist er aufgefordert, darauf hinzuwirken, „dass bei allen am Schulleben Beteiligten das Bewusstsein für die zentrale Bedeutung der Qualität von Unterricht entwickelt wird“. Dazu soll er einen geordneten Schulbetrieb gewährleisten, an der Konferenzarbeit der schulischen Gremien teilnehmen und Prozesse für innovative Entwicklungen einleiten. Diese sollen nachhaltig gestaltet und so priorisiert und gebündelt werden, dass sie auf das Erreichen der strategischen Ziele ausgerichtet sind.

Unter der Herstellung eines geteilten Verständnisses von Schulqualität hat der Schulleiter ferner dafür Sorge zu tragen, dass Evaluationsstrategien in der Schule entwickelt und umgesetzt werden, eine systematisch geplante schulinterne Evaluation stattfindet und sich Evaluation und Qualitätssicherung als Steuerungsmaßnahmen auf Kollegiumsebene prinzipiell etablieren (Tarkian, Riecke-Baulecke & Thiel, 2019). Dazu soll er gemäß der Ausführungen im Leitfaden (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2007)

- datengestützte Qualitätsgespräche führen
- die Ergebnisse der Schulvisitation auswerten
- Tests und Prüfungen analysieren.

Ferner ist vorgesehen, dass der Schulleiter im Rahmen seines Qualitätsmanagements durch regelmäßige Unterrichtsbesuche das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte erfasst und Einblick nimmt in Klassenbücher, Klassenarbeiten und Konferenzprotokolle.

Zur Erfüllung der Dienstvorgesetztenfunktion werden für die Schulleiter im Handlungsleitfaden auch Aufgaben des Personalmanagements (Punkt 1.3) definiert. Als dafür geeignete Instrumente sind Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen, Verabredungen zu Fortbildungen, Entscheidungen über Leistungsanreize sowie dienstliche Beurteilungen benannt. Die konzeptionelle Rahmung der Instrumente ist in Abstimmung mit dem staatlichen Schulamt durch ein schulspezifisches PE-Konzept zu sichern, das auch Vorhaben zur Qualifizierung beinhalten sollte.

Ausgeführt wird im Weiteren, dass die Lehrkräfte vom Schulleiter beraten, unterstützt und in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit anerkannt sowie gefördert werden sollen. Dazu sind auch Maßnahmen für die schulinterne Weiterentwicklung ihrer fachlichen, pädagogischen und kommunikativen Kompetenzen vorgesehen. Die Erstellung eines schuleigenen Jahresablaufplans wird zur Strukturierung ihrer Arbeitsbelastung empfohlen.

Neben der Förderung des fachlichen Austauschs sowie der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften hat der Schulleiter auch über ihren fach- und sachgerechten Unterrichtseinsatz zu entscheiden, rekrutiert - sofern befugt - Lehrkräfte (zumindest auf Honorarbasis) und koordiniert bzw. kontrolliert den Einsatz der gesamten Personalressourcen „unter dem Gesichtspunkt der optimalen qualitativen Nutzung für den Unterricht“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2007). Weiterhin ist festgehalten, dass er gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte fördert, ausgewählte Aufgaben und spezielle Verantwortlichkeiten an Lehrkräfte der Schule delegiert und darauf achtet, dass nur ein qualifikationsgemäßer Einsatz von Lehrkräften erfolgt. Auch Entscheidungen über erforderliche Fortbildungen der Lehrkräfte zählen (gemeinsam mit den Fachkonferenzen) zu seinem Aufgabenportfolio.

Jenseits der vorgenannten Ausführungen im Handlungsleitfaden existiert zur schulinternen Personalentwicklung in Brandenburg auch eine eigene Verwaltungsvorschrift des Bundesministerium für Bildung, Jugend und Sport aus 2012<sup>41</sup>, die das Vorgehen bei Leistungs- und Entwicklungsgesprächen einschließlich daran anschließbaren Zielvereinbarungen für das schulische Personal regelt (VV-LEG-L). Abgesehen von ihrer Funktion als Instrument der Kommunikation dient die seit 2012 für Schulleitungen verpflichtend durchzuführende Maßnahme als „wesentliches Element der Qualitätssicherung“ und insbesondere der „Feststellung und Erörterung des Leistungsniveaus sowie der Verabredung von Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungszielen der Lehrkräfte“ (Bundesministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2012, siehe Punkt 3 - Zweck). Diese sollen befähigt werden, ihre Arbeitsergebnisse zu reflektieren und ihrerseits Rückmeldungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit an die Leitungskraft zurückzuspielen, sodass die Motivation und Leistungsbereitschaft sowie ein verbessertes Arbeitsklima erreicht werden können (ebd.). LEG stellen ausdrücklich kein formalisiertes Bewertungsinstrument dar, wie es die dienstlichen Beurteilungen leisten sollen, sondern dienen bewusst der individuellen Weiterentwicklung der Lehrkräfte. Dazu ist ihr Leistungsniveau zu betrachten und interaktionell über ihren Entwicklungsweg zu beraten.

Die in dem Gespräch zu besprechenden, sachbezogenen Themen werden von dem Schulleiter vor Gesprächsbeginn festgelegt. Mit Blick auf ihre Leistungen ist von der Lehrkraft eine Selbsteinschätzung vorzunehmen, die vom Schulleiter in einen offenen Dialog miteinbezogen werden soll. Dabei werden die Arbeitssituation und die Arbeitsaufgaben besprochen und reflektiert. Gestützt durch einen Muster-Gesprächsbogen wird über das Leistungsniveau der Lehrkraft gesprochen. Dabei sollen jeweils Gründe für Leistungssteigerungen oder auch Leistungsabfälle erörtert werden. Der Einsatz des Musterbogens setzt implizit eine Unterrichtsvisitation durch den Schulleiter voraus.

Im Falle unzureichender und unerwarteter Leistung (steile) ist eine Ursachenklärung zu betreiben, die als Basis für die Vereinbarung von Problemlösungen dienen soll. Etwaige (Ziel-)Vereinbarungen aus früheren Gesprächen sollen überprüfend in den Blick genommen werden. Für künftige Entwicklungsmöglichkeiten sind neue Ziele zu vereinbaren, die im Falle von Vereinbarungen über Qualifizierungsmaßnahmen auch diese schriftlich miteinschließen sollen.

Auch wenn sich die im Handlungsleitfaden aufgeführten datengestützten Qualitätsgespräche nicht explizit auf die Gesprächssituation zwischen dem Schulleiter und der Lehrkraft beziehen (während sie doch innerhalb einer Aufzählung rein schulintern ausgerichteter Maßnahmen ge-

---

<sup>41</sup> Siehe die VV-LEG-L des Bundesministeriums für Bildung, Jugend und Sport 2012, zu finden unter: <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlegl>. Zugegriffen: 17. Februar 2019.

annt sind) und auch in der Verwaltungsvorschrift zur Durchführung der Leistungs- und Entwicklungsgespräche nicht ausdrücklich ein Heranziehen von Evaluationsdaten (aus VERA-Arbeiten) benannt wird, so widerspricht zugleich der skizzierte Gesprächsablauf der LEG nicht einem Einbezug von Ergebnisdaten aus den Vergleichsarbeiten. Ausgehend von der untergesetzlich klar definierten Beauftragung der Brandenburger Schulleiter zur Etablierung des Evaluationsverfahrens im Kollegium, der Ausführungen zur Leistungseinschätzung von Lehrkräften sowie der durch den ministeriellen Leitfaden handlungsorientiert-erweiterten Regelungen zu datenbasierten Gesprächen sind diese zwar nicht als das Kernstück, wohl aber als ein zusätzlicher Indikator zur Einschätzung der unterrichtlichen Leistungsfähigkeit einer Lehrkraft interpretierbar, wird doch ihr Einbezug für den Zweck einer beratungsbasiert-individualisierten Personalentwicklung der Lehrkräfte an keiner Stelle ausgeklammert, mit den gewählten Formulierungen hingegen durchaus als eine Möglichkeit zur Erfassung ihrer im Klassenraum erbrachten Leistungen eingeräumt.

### *Aufgaben brandenburgischer Schulleiter im Zusammenhang mit VERA:*

Zur Verantwortlichkeit der strategischen Spitze der Schulorganisation ist mit Blick auf die schulgesetzlich vorgeschriebenen Vergleichsarbeiten in Brandenburg – wie in allen 16 Bundesländern - schulrechtlich wenig festgelegt. In den meisten Ländern wird der Schulleiter allein hinsichtlich der Sicherstellung der ordnungsgemäßen Durchführung konkret als verantwortlicher Akteur genannt. Die Brandenburger Verwaltungsvorschrift ‚Diagnostische Testverfahren‘ vom 17.08.2012 verpflichtet den Schulleiter entsprechend auch nicht ausdrücklich, sondern nur implizit zu einer Weitergabe der Ergebnismeldungen. Ohne Nennung eines aktiv zu handelnden Akteurs ist hier geregelt, dass die Ergebnisse auf Klassen- wie Schulebene „allen schulischen Gremien zur Verfügung zu stellen“ sind“ (Abs. 4). Zudem muss sichergestellt sein, dass die Individualdaten der einzelnen Schüler diesen und ihren Eltern (mitsamt Aufgaben) ausgehändigt werden und in die Schülerakten eingehen. Wird ein schulischer Akteur nicht ausdrücklich benannt oder nur die Institution Schule als Subjekt angeführt, ist dies allerdings letztlich als Aufgabe der Schulleitung zu interpretieren (Tarkian & Thiel, 2019). Bezüglich einer Weiterarbeit mit den Ergebnissen ist in derselben Vorschrift vorgesehen, dass „die das jeweilige Fach unterrichtenden Lehrkräfte [...] auf der Basis der Ergebnisse individuelle Fördermaßnahmen [entwickeln], die im Unterricht umzusetzen sind. (Abs. 3)“. Die Schulleitung kann sich aus diesem Auftrag heraus also in ihrer Rolle als Verantwortlicher für die innerorganisationale Umsetzung von schulrechtlichen Vorschriften insgesamt angesprochen sehen.

## 2.2 Schulleitung und Leadership

### 2.2.1 Schulleitung und Führung in der Schulorganisation

Dem lange vorherrschenden ‚klassischen‘ Tätigkeitsprofil von Schulleitung folgend (vgl. Kap. 1.3) fügt sich der Schulleiter innerhalb seiner Organisation als *primus inter pares*, also in der Rolle einer Lehrkraft mit einigen zusätzlichen Verwaltungsaufgaben (Strittmatter, 1995), in das Kollegium ein. In dieser Perspektive liegt seine Verantwortung „vorwiegend in der organisatorischen Repräsentation der Schule“ (Schmerbauch, 2017, S. 34). Entsprechend „führt [er] die Beschlüsse der Gesamtkonferenz aus, [...] vertritt die Schule nach außen, erledigt die ihm von der Schulaufsichtsbehörde und dem Schulträger zugewiesenen Geschäftsvorgänge und sorgt für die Aufrechterhaltung des geordneten Schulbetriebes“ (Dietrich, 1971, S. 14; Hohberg, 2014, S. 6). Damit übernimmt der Schulleiter vorwiegend notwendige Sachaufgaben anstelle Strukturen zur Sicherung und Entwicklung der schulischen Qualität zu gestalten oder das Kollegium beim Erreichen organisationaler Ziele anzuführen. Insofern mehr Verwalter als Gestalter (Brauckmann, 2012c), wird er in diesem Rollenbild weniger als Vorgesetzter in einem hierarchischen Gefüge wahrgenommen und beansprucht seinerseits auch kaum vorrangige Entscheidungsrechte in strategischen Kernfragen der Organisationsentwicklung.

Im Zuge Neuer Steuerung im Schulsystem haben sich allerdings, so Brauckmann zusammenfassend zu seiner Schulleitungsstudie LISA, „die schulsystembezogenen Kontextbedingungen des Schulleitungshandelns in den letzten Jahren verändert. [Dabei werden] die ‚neuen‘ Gegebenheiten [...] von bildungspolitischer Seite häufig als Ermöglichungsbedingungen für eine stärkere Auseinandersetzung mit effektiven, d. h. ergebnisorientierten Handlungskonzepten verstanden“ (Brauckmann, 2012a, S. 78). Zur Optimierung von Prozessen und Ergebnissen schulischer Arbeit sind mit der Position des Schulleiters mittlerweile anspruchsvolle Entwicklungsaufgaben verbunden, die erweiterte Verantwortlichkeiten für die Organisationsführung und damit eine Neuprofilierung der Schulleiterrolle gerade in ihrer Führungsfunktion als „enforcers“ of transformative change“ (Liasidou & Svensson, 2013, S. 35) erfordern. Entsprechend tritt nach Kansteiner-Schänzlin auch begrifflich der konventionelle Leitungsbegriff gegenüber dem internationalen Ausdruck ‚Leadership‘ in den Hintergrund (2002, S. 20). Im deutschsprachigen Forschungsraum werden bis dato allerdings häufig weiterhin die Begriffe Management und Führung verwendet, wenngleich gerade vom Führungsbegriff - nicht zuletzt infolge seiner historisch aufgeladenen Konnotation als „politisch unkorrekt“ oder „ideologisch anrühig“ (Bonsen et al., 2002, S. 21) zugleich regelmäßig Abstand genommen wird (Malik, 2001, 32 f.). Der Management-Begriff wiederum verweist im Kern stärker auf die strukturellen und institutionellen Aspekte der Unternehmensführung im Ganzen (Steinmann, Schreyögg & Koch, 2013, S. 6) und wird damit auch

als ‚Distanzführung‘, ‚Dingführung‘ oder ‚indirekte Führung‘ bezeichnet (Neuberger, 2002, S. 48).

Leadership (wie auch ‚Führung‘) nimmt dagegen vornehmlich die personalen Interaktionen zwischen der Führungskraft und dem Einzelnen sowie gegenüber Gruppen von Mitarbeitern in den Fokus. Zwar kritisiert Wagner, dass mit dem Leadership-Begriff teilweise eine zu verengende Perspektive auf den Organisationslenker als Visionär vorgenommen wird (vgl. Wagner, 2011, S. 28), für die vorliegende Studie soll er aber infolge seiner inzwischen in der Schulforschung (siehe etwa bei Dubs, 1994; Huber, Schneider, Gleibs & Schwander, 2013 Brauckmann, 2012a) sowie im schulischen Weiterbildungsbereich<sup>42</sup> breiten Etablierung synonym mit dem Führungsbegriff behandelt werden. Beide Begriffe bilden entsprechend das ‚direkte Führen‘ ab (Neuberger, 2002, S. 48 f.) und bezeichnen damit die bewusste Einflussnahme auf das Personal bzw. die Mitarbeiter der Einzelschule. Damit sind sie also im Sinne Staehles zu verstehen als „die Beeinflussung der Einstellung und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktionen in und zwischen Gruppen, mit dem Zweck, bestimmte Ziele zu erreichen“ (Staehle, 1999, S. 328).

Mit Blick auf das Mehrebenensystem im Schulwesen, das gerade auch durch das vergleichsweise hohe Ausmaß an bürokratischen Regulierungsprinzipien die Koordination von Steuerungsinteressen und -entscheidungen vielfacher institutioneller Ebenen einschließt<sup>43</sup>, ergeben sich für Schulen allerdings auch weiterhin zahlreiche Ansatzpunkte für Managementtätigkeiten, die zusammengefasst als „rahmengebende[.] Planungs-, Organisations- und Kontrollprozess[e] zur Unternehmensführung“ (Schmerbauch, 2017, S. 36) verstanden werden können. Insofern soll dieser Begriff zur Kennzeichnung ebensolcher Tätigkeiten auch hier beibehalten werden. Schmerbauch weist in dem Zusammenhang des Spannungsfeldes zwischen Führung und Management darauf hin, dass (Personal)Führung in der Schule scheinbar den in diesem speziellen Organisationstyp in besonderer Weise betonten Werten wie Demokratie und Partizipation entgegenläuft, zugleich aber zum Erreichen pädagogischer und mehr noch: gesellschaftlich erwarteter Ziele unerlässlich ist. Bezugnehmend auf Bensen et al. (Bensen, Iglhaut & Pfeiffer, 1999, S. 21 f.) hebt sie dabei hervor, dass schulische Führung letztlich die „ausgewogene Balance [...] zwischen Management und Führung“ finden muss. Denn „überwiegt das Management, dann resultiert daraus eine ‚verwaltete‘ Schule, in der zwar alles reibungslos abläuft aber keine visionäre Entwicklung mehr stattfindet. Überwiegt die Führung, dann besteht die Gefahr, dass der laufende Schulbetrieb über die vielen Ideen und Pläne vernachlässigt wird“ (Schmerbauch, 2017, S. 37).

---

<sup>42</sup> So etwa die von Schratz und Schley in Österreich gegründete ‚Leadership-Academy.‘

<sup>43</sup> Zu denen die obere, zum Teil auch mittlere, in jedem Fall aber die untere Schulaufsicht zählt, die zumeist ihrerseits in verschiedene regionale Einheiten differenziert ist, dazu Schulträger, Institutionen des Unterstützungssystems wie Landesinstitute, Qualitätsagenturen und die Lehrerfortbildung sowie die verschiedenen innerschulischen Funktionsstellen, die schließlich durch die Eltern- und Schülerschaft, weiteres pädagogisches Personal und Kooperationspartner aus Nachbarschulen, Wissenschaft und Wirtschaft ergänzt werden.

Eine übliche Unterscheidung innerhalb von Führungstätigkeiten betrifft ihre Funktion für die Organisation. Diese kann gemäß des ‚Group Dynamics-Konzepts‘ (Cartwright & Zander, 1968) einerseits in der Verfolgung der offiziellen Unternehmensziele bestehen, die in der deutschsprachigen Literatur auch als ‚Lokomotionsfunktion‘ bezeichnet wird. Zum anderen kann sie auf eine Motivierung und Förderung des Zusammenhalts der Belegschaft ausgerichtet sein, auch zu verstehen als ‚Kohäsionsfunktion‘ (Stahle, Conrad & Sydow, 2014, S. 346). Während die Lokomotionsfunktion (‚goal achievement‘) die Planung und Strukturierung erforderlicher Aufgaben, die Initiierung diesbezüglicher Arbeitsschritte unter Anweisung der Mitarbeiter für die anstehenden Handlungen bei gleichzeitigem Monitoring der Zielerreichung einschließt, wird mit der Kohäsionsfunktion (‚group maintenance‘) die Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen und kollegialer Kooperationen, die Unterstützung und Förderung der Mitarbeiter und der Ausbau ihrer Selbstständigkeit und Zufriedenheit verbunden (siehe Abb. 6; vgl. auch Stahle et al., 2014, S. 346).

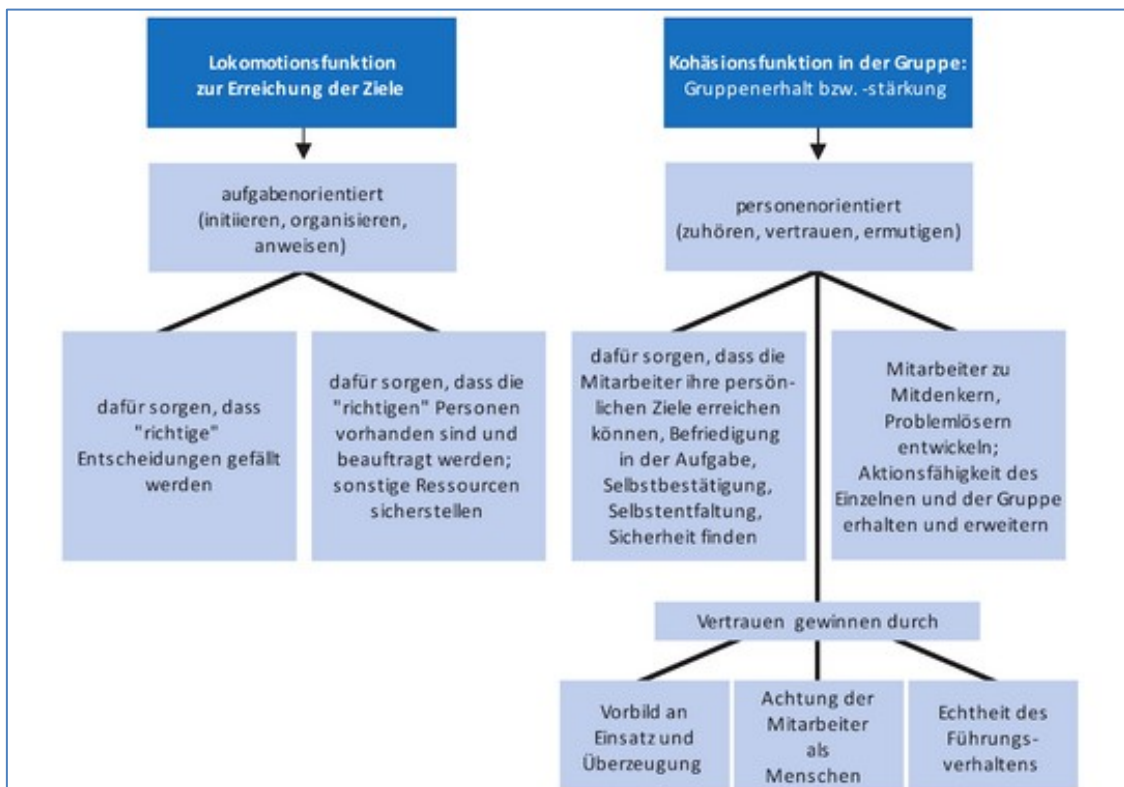


Abb. 6: Lokomotionsfunktion der Führung (Ueberschaer, 2014, S. 15)

Im Kontext Neuer Steuerung im Schulsystem wird die besondere Bedeutsamkeit der Lokomotionsfunktion offenbar. Inwiefern sich diese in den Führungspraktiken der Schulleitungen empirisch erkennen lässt und ob eine kontrastierende Gegenüberstellung, wie sie die entsprechende Konzeption suggeriert, auch praktisch trägt, soll im Ergebnisteil der vorliegenden Studie ausgehend von den Befunden aufgegriffen werden.



### 2.2.2 Führungsansätze und -stile im Schulkontext

Die Schuleffektivitätsforschung fokussiert Fragen der einzelschulischen Effektivität und betrachtet dabei insbesondere auch das Schulleitungshandeln als ein zentrales Merkmal (Brauckmann & Böse, 2017). In dieser Frage geht sie eine Verbindung mit der allgemeinen Führungs(stil)forschung ein, die in der Vergangenheit verschiedene Ansätze und Modelle hervorgebracht hat, um erfolgreiche bzw. wirksame Führung zu erfassen und mit Blick auf ihre Anwendung in Organisationen handhabbar zu machen. Führungsstil kann hier verstanden werden als „ein innerhalb von Bandbreiten und Führungskontexten konsistentes, typisiertes und wiederkehrendes Führungsverhalten“ (Wunderer, 2009, S. 204). Ein solches theoretisch unterstelltes, stabiles Verhaltensmuster eines Vorgesetzten lässt sich allerdings empirisch in der Regel nicht in Reinform nachzeichnen (Harazd, 2010; Lindemann, 2017, S. 71) wie auch die Studie von Harazd zeigt. In ihrer Untersuchung zum Führungshandeln in selbstständigen Schulen Nordrhein-Westfalens waren gerade die in der Literatur derzeit meistgehandelten Führungsstile ‚Transformational Leadership‘ und ‚Instructional Leadership‘ (vgl. Kap. 2.2.2.5 und 2.2.2.6) nur als Mischtypen erkennbar (2010, 275 ff.). Staehle et al. unterscheiden entsprechend zwischen ‚idealtypischen‘ und ‚realtypischen Ansätzen‘ in der Führungsforschung (Staehle et al., 2014, S. 335).

Mit Blick auf die Konzeptualisierung von Führung insgesamt weist Wunderer kritisch darauf hin, dass eine eigene Theorie der Führung, die sämtliche zentralen Führungsaspekte sinnhaft in einem Modell integriert, bislang nicht vorhanden ist (Wunderer & Dick, 2003, S. 272). Stattdessen lassen sich in der Führungsliteratur insgesamt, wie auch zum Bildungsbereich im Speziellen, zahlreiche Konzepte finden, die jeweils einzelne Aspekte (wie beispielsweise Ursachen, Prozesse, Konsequenzen) oder spezielle Perspektiven (etwa ökonomisch, psychologisch, soziologisch) verfolgen. Die dabei nicht selten trivialisierenden, zumindest aber die Komplexität von Führung in sozialen Systemen stark reduzierenden Darstellungen (man denke etwa an eigenschaftsorientierte Führungsansätze, aber auch verhaltensorientierte Erklärungsmodelle, die nur ein- oder zweidimensional konzipiert sind) werden gerade pädagogischen Organisationen wie der Schule allerdings kaum gerecht.

Umfangbedingt muss an dieser Stelle auf eine historische Aufarbeitung der Managementforschung bzw. einen daran anschließenden Versuch zur Weiterarbeit an diesem theoretischen Defizit sowie eine erschöpfende Darstellung bestehender Führungstheorien verzichtet werden. Da manche theoretischen (Einzel-)Elemente und Führungsstil-Ansätze aber für eine Analyse empirisch ermittelter Schulleitungstätigkeiten, wie sie die vorliegende Arbeit anstrebt, als theoretische Versatzstücke dennoch einen Nutzen bieten, sollen im Folgenden einige ausgewählte Ansätze in komprimierter Form als (Einzel-)Elemente skizziert und auf das hier interessierende Forschungsfeld zugeschnitten werden. Dabei ist zu beachten, dass diese nicht grundsätzlich im Sinne sich

gegenseitig ausschließender Alternativen verstanden werden sollten, sondern teilweise Querverbindungen bestehen, aber bestimmte Aspekte in dem jeweiligen Ansatz besonders hervorgehoben werden.

### 2.2.2.1 Mitarbeiterorientierte versus aufgabenorientierte Führung

Die von der OHIO-Gruppe (Stogdill, 1948) wie auch in den Michigan-Studien (Kahn & Katz, 1952) schon früh vorgenommene Differenzierung zwischen einer Aufgaben- („production-orientation“) und einer Mitarbeiterdimension („employee-orientation“) erlaubt eine Kennzeichnung des Führungshandelns anhand zweier unterschiedlicher Zielperspektiven (Neuberger, 2002, S. 510; Steinmann et al., 2013, S. 608). Während die Mitarbeiterorientierung im Sinne kooperativer Führung (vgl. Kap. 2.2.2.3) durch eine bewusst auf die persönlichen Belange und das Wohlbefinden des Mitarbeiters ausgerichtete Rücksichtnahme und der gezielten Förderung zwischenmenschlicher Vertrauensbeziehungen am Arbeitsplatz gekennzeichnet ist, sieht die Aufgabenorientierung die primäre Ausrichtung des Vorgesetztenverhaltens auf die organisationale Zielerreichung und (betriebliche) Aufgabenerledigung vor. Dazu zählt das Aufzeigen definierter Ziele und der Wege zu ihrer Erreichung, die Unterstützung der Mitarbeiter beim Strukturieren konkreter Aufgaben und ihre Motivierung zur Umsetzung von Vorgaben, die durch Leistungsanreize gefördert und kontrolliert werden (vgl. Kap. 2.2.2.5 zum Instructional Leadership). Das Modell, das als ‚Ohio State Leadership Quadrant‘ in einer vier-Felder-Matrix abgebildet ist (Blake & Mouton, 1994; Neuberger, 2002, S. 510; Steinmann et al., 2013, S. 610), wurde im Weiteren zu einer 9x9 Punktematrix, dem ‚managerial grid‘, weiterentwickelt). In der Führungsforschung wurden Führungsstile lange Zeit in Anlehnung an die Ausprägungsgrade auf der Mitarbeiter- versus Aufgabendimension konzipiert. Allerdings wurde vielfach gerade das Fehlen von Kontext- und Umweltvariablen der Organisation kritisiert, was letztlich eine verstärkte Hinwendung zu situativen Führungstheorien wie dem Kontingenzmodell nach Fiedler (1967) oder dem Reifegradmodell (Hersey & Blanchard, 1982) auslöste.

### 2.2.2.2 Machtbasierte Führung

Die Machtposition einer Führungsperson stellt nach Dubs (2006, S. 118) neben ihrem beobachtbaren Verhalten und den Beziehungen zu den Geführten eine weitere Variable dar, die einen bedeutsamen Einfluss auf die Führungsprozesse in Organisationen und damit auch auf das Führungsergebnis ausübt. Nach einer Arbeit, die French und Raven bereits in den 50er Jahren veröffentlicht haben (1959), lassen sich dabei mit der

- Amtsmacht (Position)
- Sanktionsmacht (Belohnung und Bestrafung)

- Expertenmacht (spezielles Wissen, Fähigkeiten)
- Identifikationsmacht (Persönlichkeitswirkung) und
- Informationsmacht (Kontrolle der Informations- und Kommunikationskanäle)

fünf Kategorien machtbasierter Führung unterscheiden. Während im Schulbereich die Amtsmacht an die formal gegebene Funktionsstelle in der Einzelschule geknüpft ist (Entsprechung zur legalen Herrschaft nach Max Weber), verbleibt die Sanktionsmacht trotz der vergrößerten Autonomiepielräume weitestgehend bei der Schulaufsicht. Die Entscheidungsbefugnis von Schulleitungen, den Lehrkräften Gratifikationen zu erteilen bzw. Formen von Bestrafungen durchzusetzen, sind im öffentlichen Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland bisher nur ansatzweise möglich. In Anbindung an die Amtsmacht sind regelmäßig Informationsvorsprünge der Führungsebene geknüpft, die zu Entscheidungsmonopolen führen können: Als oberste Instanz erhält sie vorrangig Kenntnis über organisationsexterne Anliegen. Sind diese aus ihrer Sicht nicht für eine direkte Weiterbearbeitung durch die operativen Organisationsmitglieder relevant, bildet das „Leadership Buffering“, also das zum Schutz interner Ressourcen eingeleitete Abwehren von Impulsen etwa aus „government and district policy initiatives with the school’s improvement efforts“ Barnett & O’Mahony, 2010, S. 74; vgl. Bush, Bell & Middlewood, 2010; Leithwood et al., 2010; Yukl, 1994) eine typische Maßnahme führungsseitiger Amtsmacht.

Auch die Expertenmacht einer Schulleitung bleibt angesichts ihrer gleichen Qualifikation/des gleichen Berufsweges üblicherweise beschränkt. Allenfalls berufliche Stationen, die jenseits des klassischen Entwicklungswegs innerhalb der Schule (der letztlich eine Rekrutierung aus dem Kollegium heraus bedeutet) an schulexterner Stelle erfolgt sind, können dem Schulleiter in dieser Hinsicht einen Vorteil bieten. Auch eine Informationsmacht ist in dem vorliegenden Organisationssetting nicht regelmäßig dem Schulleiter allein vorbehalten. Die besondere Autonomie, die Lehrkräften häufig auch schulgesetzlich zugestanden wird und die auch in ihrer selbstgesteuerten Leistungsbewertung der Schülerschaft sowie ihrer direkten informationellen Anbindung an Ergebnismeldungen zu standardbasierten Leistungsdaten (wie VERA) zum Ausdruck kommt, sowie die Formen horizontaler Abstimmung auf Gremienebene (Lehrkräftekonferenz, Fachkonferenzen) können praktisch durchaus Informationsvorsprünge für die Lehrerschaft bedeuten. Gerade die letztgenannten Machttypen können insofern auch von den Geführten selbst zur Geltendmachung und zum zielgerichteten Ausbau ihres Einflusspotentials wahrgenommen werden, sodass die Wirksamkeit von Führung stets mit Ungewissheit und möglichen Schwachstellen ausgestattet ist. Eine entsprechende Asymmetrie in den Informationsbeziehungen zwischen Führenden und Geführten bildet im Übrigen das zentrale Argument der Prinzipal-Agenten-Theorie aus der Neuen Institutionenökonomik (Jensen & Meckling, 1976).

### 2.2.2.3 Kooperative/Partizipative Führung

Kooperative Führung (auch als partizipative oder demokratische Führung bezeichnet: Dubs, 2005, S. 127) baut auf zwei zentralen, miteinander korrespondierenden Führungsdimensionen auf, die sich unter den Schlagworten „Partizipation“ und „pro-soziale Beziehungsgestaltung“ verorten lassen (Laske, Meister-Scheytt & Küpers, 2006, S. 130). Zum einen ist für dieses Konzept eine hohe Entscheidungsbeteiligung der Mitarbeiter kennzeichnend, zum anderen die Qualität der interpersonellen Arbeits- bzw. Führungsbeziehung im Sinne eines ausgeprägt horizontal-kollegialen Kommunikationsverhältnisses. Nicht allein operative Maßnahmen, auch Organisationsziele werden in dieser Perspektive gemeinsam zwischen der Führungs- und der Ausführungsebene verhandelt bzw. entwickelt und umgesetzt (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 48). Auch wenn formal zwischen Hierarchieebenen unterschieden werden kann, treten diese also gerade auch in zentralen Fragen zugunsten kollegialer Entscheidungsfindungen in den Hintergrund. Anders als bei der autoritären Führung, bei der der Vorgesetzte Zuständigkeit, Zeitraum, Arbeitsumfang, -inhalt und -weise der Leistungserbringung in der Organisation anordnet, gestaltet im Rahmen des kooperativen Führungsstils der einzelne Mitarbeiter seinen Einsatz selbst. In einem vereinbarten Rahmen agiert der Mitarbeiter eigenverantwortlich, der (Schulleiter tritt die entsprechende Entscheidungsmacht hierüber ab (Ueberschaer, 2014, S. 16).

Hinter diesem Führungsstil steht die Überzeugung, dass das individuelle Leistungspotential der Mitarbeiter sich nur dann (in gewünschtem Maße) entfaltet, wenn eine Organisationskultur gepflegt wird, in der Anerkennung, Wertschätzung und Gemeinschaftlichkeit die zentralen Prinzipien der Zusammenarbeit bilden. Der Sinn und Zweck des Handelns in der Organisation soll für die Mitglieder erkennbar sein und Anschlussfähigkeit für ihre eigenen Erwartungen und Bedürfnisse ermöglichen. Ein zentrales Führungsziel besteht damit in der Herstellung und Förderung (intrinsischer) Motivation, das umso stärker wiegt je höher das Maß an dienstrechtlicher Unabhängigkeit der Mitarbeiter gegeben ist, etwa durch eine Beamtenposition oder besondere Qualifikationen, die Alternativen auf dem Arbeitsmarkt bieten. Laske et al. (2006) heben im Weiteren hervor, dass „gerade in Bildungsorganisationen, in denen Mitarbeiter einerseits über spezifisches Expertenwissen verfügen und andererseits aufgrund ihrer Wertestruktur oft sehr ausgeprägte Partizipationserwartungen besitzen, [...] ein kooperatives Führungsverhalten oft als angemessen und stimmig [erscheint,] [...] vorausgesetzt die Beteiligten haben zuvor gelernt, dass Kooperation und offene Kommunikation zwei Seiten einer ‚Führungsmedaille‘ darstellen und nicht als organisationsinterner ‚Nichtangriffspakt‘ missdeutet werden dürfen“ (ebd., S. 131). Auf die Gefahr, dass sich im Schulsystem zwischen zwei formal zu trennenden Instanzen eine „Mentalitätsallianz“ entwickelt, die gerade kritisches Feedback nicht mehr zulässt, verweist auch Kuhn im Zusammenhang mit dem Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulleitung (Kuhn, 2015, S. 403). Für

den innerschulischen Bereich muss angenommen werden, dass diese in besonderer Weise zu „kollegialer Beißhemmung“ (Strittmatter, 1995) führen kann (vgl. Kap. 2.5).

### 2.2.2.4 Transaktionale Führung

Anders als beim kooperativen Führungsstil ist im Konzept der transaktionalen Führung das Kräfteverhältnis zwischen Führungs- und Mitarbeiterebene stärker konturiert und kommt dabei in einer sachlich geprägten Austauschbeziehung zwischen dem Vorgesetzten und seinen Mitarbeitern zum Ausdruck, der ein rational-ökonomisch ausgerichtetes Menschenbild zugrunde liegt. Die Förderung der Mitarbeitermotivation spielt auch in diesem Ansatz eine entscheidende Rolle, wenngleich sie hier über eine an den Organisationszielen ausgerichtete Einbindung der Mitarbeiter umgesetzt wird. Diese sollen durch Leistungsanregungen/Incentives und die Übertragung überschaubarer, i.S.v. vergleichsweise standardisiert eingerichteten Verantwortungsbereichen erreicht werden. Entsprechend bilden das per Zielvereinbarungen führende ‚management by objectives‘ (MbO) und das ‚management by exception‘ (MbE), das Führungseingriffe in die operativen Arbeitsabläufe möglichst auf Ausnahmefälle beschränkt, zentrale Konzeptfiguren, die ein Erreichen anvisierter Ziele in beiderseitigem Interesse gewährleisten, zugleich aber erforderliche Interventionen an kritischen Punkten durchaus vorsehen. Über ein regelmäßiges, zielgerichtetes Feedback des Vorgesetzten an seine Mitarbeiter bei gleichzeitiger Unterstützung der zur Aufgabenerreichung jeweils erforderlichen Bedürfnisse soll die gewünschte Umsetzung der Organisationsziele im laufenden Prozess sichergestellt werden.

Das Prinzip der Weitergabe von Führungsverantwortung von der zentralen auf die operative Entscheidungsebene, das in dem angloamerikanischen Distributed Leadership Konzept (Spillane, 2006) mit besonderer Akzentuierung ausgebaut ist und dabei als geliehene Entscheidungsvollmacht (Delegation) oder tatsächlich übertragene Verantwortung (Devolution) konzipiert sein kann (vgl. Rürup, 2007; Brauckmann, 2012a) sowie die Feedback-Intervention als zielgerichtete Personalführungstechnik (vgl. Kluger & DeNisi, 1996) werden in der transaktionalen Führung insofern als Teilprinzipien integriert. Der auf Downton (1973) und Burns (1978) zurückgehende Führungsansatz der transaktionalen Führung kann insofern auch als Tauschprinzip bzw. „zielorientiertes Delegationskonzept“ (W. Oliver, 2010, S. 76) verstanden werden.

### 2.2.2.5 Instructional Leadership

Nicht zuletzt wegen seiner spezifischen Ausrichtung auf den Schulbereich ist das Konzept des Instructional Leadership, das sich in den USA der 80er Jahre weit verbreitet hat<sup>44</sup>, seit rund zwei

---

<sup>44</sup> siehe etwa bei Foran (1990), Greenfield (1987), W. F. Smith und Andrews (1989).

Jahrzehnten auch in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung stark in den Vordergrund getreten (Brauckmann, Geißler, Feldhoff & Pashiardis, 2016; Hallinger & Heck, 1998; Wissinger, 2011, S. 103; Wissinger, 2014, 132f.). Zentrale Zielrichtung ist in dieser Konzeption, die auch als unterrichtsbezogene oder unterrichtsorientierte Führung bekannt ist (Blase & Blase, 2003), der Fokus auf die Entwicklung von Unterrichtsqualität und damit die Verbesserung von Lernleistungen der Schülerschaft.

Während in anderen/früheren Ansätzen die Handlungsebene der Leitungsperson als solche im Vordergrund stand, wird sie im Instructional Leadership gezielt in Verbindung mit der Handlungsebene der unterrichtenden Lehrkräfte in den Blick genommen. Entsprechend ist in dieser Konzeptualisierung eine Verantwortung des Schulleiters für die operativen Tätigkeiten auf Ebene des Unterrichts mitvorgesehen. Damit ist die Erwartung an die Leitungsperson verbunden, den Lehrkräften Möglichkeiten für eine wirksame Unterrichtsarbeit in Form von gezielten Hinweisen zu eröffnen, was sowohl schulleitungsseitige Beratungsleistungen für die Gestaltung effektiven Unterrichts als auch ihre Initiierung zielgerichteter Maßnahmen für die Weiterentwicklung von Unterricht miteinschließt. Darunter können insbesondere die gemeinsame Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die konkrete Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien oder die Unterstützung neuer Ideen für die Unterrichtsgestaltung wie die Planung effektiver Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Schüler verstanden werden (Brauckmann, 2012a, S. 85; vgl. Schmerbauch, 2017, S. 52). Zum anderen dürfte auch - und hier ist die Personalentwicklungsfunktion angesprochen - die Förderung der Lehrkräfte durch die Vereinbarung unterrichtsbetreffender Leistungs- und Entwicklungsziele, durch qualifiziertes Feedback nach schulleitungsseitiger Unterrichtshospitalation oder durch den Besuch optimal passender Fortbildungsaktivitäten bzw. beruflicher Weiterbildungen dazuzählen (Brauckmann, 2012a, S. 85; Wissinger, 2011, S. 103)<sup>45</sup>. Werden die genannten Maßnahmen zudem unter Einbezug von (testbasierter) Evidenz ergriffen, ist damit ein Führungsstil gekennzeichnet, der erkennbar der Logik des Neuen Steuerungsmodells folgt.

Dieser Führungsstil gilt entsprechend als sehr voraussetzungsreich. Kritik am Konzept übt daher beispielsweise Kuper mit dem Hinweis, dass eine solche "Bewältigung einer unbeherrschbaren Komplexität" den Verantwortungsspielraum von Schulleitung überstrapaziere (2008, S. 160). Damit, so konstatiert im Weiteren Gerick, sei letztlich "die Rolle des Schulleiters als instructional leader bzw. head teacher überwunden" (Gerick, 2014, S. 32). Diese Einschätzung teilt auch Wissinger. Er weist im Zusammenhang mit dem Erstarken des Konzepts darauf hin, dass es originär aus dem Primarstufenbereich stammt und zieht damit implizit in Zweifel, dass Schulleiter im

---

<sup>45</sup> Der Wirtschaftspädagoge Georg von Schorlemer rekapituliert in diesem Zusammenhang allerdings anknüpfend an die Ergebnisse der 1. TALIS-Studie, dass durch einen unterrichtsorientierten Führungsstil, der „Unterstützungsprogramme für eher schwach performende LehrerInnen“ biete, zwar die kollegiale Kooperation gefördert zu werden scheint, allerdings keine Verknüpfung mit dem Personalentwicklungsbereich erkennbar geworden sei (2009, S. 110 f.).

weiterführenden Bereich - durch die dortige fachliche Spezialisierung und das damit verbundene noch stärker erforderliche Experten- bzw. fachdidaktische Wissen - jenseits ihrer fachlichen Ausrichtung substantiell zur Unterrichtsentwicklung der Fachlehrkräfte beitragen können (Wissinger, 2014, S. 133).

### 2.2.2.6 Transformational Leadership

Das Konzept der transformationalen Führung, das der allgemeinen Führungsforschung entstammt, wird von Kuper demgegenüber als „angemessene Konzeption“ bezeichnet (2008, S. 160) und auch von Wissinger in Abgrenzung zum Instructional Leadership als „organisations- und führungstheoretisch fundiert“ ausgewiesen (2014, S. 133) und als zentrales Führungskonzept für Schulleitungen hervorgehoben (2011, S. 104). Dazu erklärt Wissinger im Weiteren, dass der Denkansatz transformationaler Führung „in seiner Adaption für die Schulentwicklungsforschung [...] darauf ausgelegt [ist], organisationsbedingte Managementaufgaben mit den pädagogischen Inhalten, Fragen und Anforderungen an die Problemlösung im Unterricht und in der Schule in einem Handlungsmodell zu integrieren“ (2014, S. 133). Der ebenfalls von Downtown und Burns (1978; 1973) schon in den 1970er Jahren im Kontext transaktionaler Führung beschriebene Führungsansatz erlangte vor allem mit den späteren Arbeiten von Bass und Avolio (Bass & Avolio, 1990; 1994) breite Bekanntheit. Ziel ist es in dieser Konzeption, für einen verbesserten Leistungseinsatz die Werte und Motive der Organisationsmitglieder durch die intellektuelle Anregung und individualisierte Fürsorge einer charismatischen, inspirierenden Führungsperson auf eine höhere Stufe zu ‚transformieren‘ und dadurch ihre Überzeugungen und Einstellungen mit den Werten und Idealen der Organisation stärker zusammenzuführen (Neuberger, 2002, S. 199; Wunderer & Dick, 2003, 242 ff.). Auf diese Weise sollen Entscheidungen und Problemlösungen in Organisationen zugleich effizient(er) und kooperativ erfolgen (Huber, 2008, S. 109). Durch das Formulieren von Visionen bzw. geistig stimulierenden Inhalten, die ein selbstständiges Denken auslösen, steht dabei stets das menschliche Bedürfnis nach Sinn und Bedeutung der umzusetzenden Tätigkeiten im Fokus. Gegenüber dem stärker auf Rationalität setzenden transaktionalen Führungsstil ist die transformationale Führung insofern eher vom Prinzip der Emotionalität geleitet.

Bass attestiert der transformationalen Führung gerade infolge ihrer Fokussierung auf ein gemeinschaftlich geteiltes Wertesystem und der bewussten Gestaltung eines anregenden Arbeitsumfelds eine hohe soziale (im Sinne einer höheren Arbeitszufriedenheit) und hohe ökonomische Effizienz (Bass, 1994; Weinert, 2004, S. 512). Sie gilt damit als ein proaktives, problemvorbeugendes und auf Langfristigkeit angelegtes Führungsprinzip (Covey, 2008, S. 182), das den Mitarbeitern gezielt - mit den Organisationsprinzipien harmonisierende - Entwicklungsmöglichkeiten bietet und bei erreichter Wertveränderung ein ‚added value‘ gegenüber klassischen Führungsformen stellt (Wunderer, 1996, S. 394). Trotz der in der Literatur insgesamt breiten Zustimmung zu diesem

Führungskonzept finden sich auch Kritiker, die insbesondere die starke Betonung der inhärenten charismatischen Führung als erneutem eigenschaftsorientierten Ansatz in Frage stellen (vgl. dazu im Überblick Schmerbauch, 2017, S. 57). In diesem Zusammenhang wäre auch zu hinterfragen, inwieweit die Erwartung nach einer Verkörperung dieser Eigenschaften auf Schulleitungsebene gerade angesichts des regelmäßig verzeichneten Schulleitert mangels grundsätzlich für realistisch befunden werden darf (vgl. Kasper, 2017, S. 260).

### 2.2.2.7 Data-wise Leadership

Der Transfer von (testbasierten) Daten in ein entsprechend informiertes praktisches Handeln auf Ebene der schulischen Leistungserbringung (hier: der konkreten Lehrtätigkeit) erfordert angesichts von Nutzungsbefunden, die hinter den Erwartungen zurückbleiben (Terhart, 2014b), ein Führungshandeln, das in der Schulentwicklungsforschung unter den Schlagworten „Data-wise Leadership“ (Boudett & Steele, 2007) bzw. „data-driven-decision-making“ (Levin & Datnow, 2012) erfasst wird. Der Einsatz von Evaluationsdaten wird diesem Konzept nach als ein elementarer Teil des Schulleitungshandelns verstanden: Schulleitungen, die „data-wise“ führen, nutzen „verfügbare Wissensbestände effektiv für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse und stellen ihrem Kollegium Unterstützung bei der Interpretation von internen und externen Daten zur Verfügung“ (Bach et al., 2014; Demski, 2017, S. 149); vgl. Mandinach, 2012; 2008; Ikemoto & Marsh, 2007). Ergebnisse aus den jährlich und unter Referenzwerten an die Schulleitungen zurückgemeldeten Vergleichsarbeiten stellen hier eine naheliegende Datenquelle dar.

Ähnlich wie beim Instructional Leadership stellt sich hier allerdings auch die Frage, inwieweit die Kompetenzen der Schulleitungen hierzu in ausreichendem Maße vorliegen. Mit Verweis auf die Ausführungen von Boudette und Steel hebt Demski dazu hervor, dass „dabei (.) die eigene Expertise der Schulleitung im Umgang mit Daten (data literacy) zwar hilfreich, aber keine hinreichende Bedingung für diesen Führungsstil und eine resultierende verstärkte Evidenzbasierung innerhalb der Einzelschule“ sei (Demski, 2017, S. 149). Mehr als die Interpretationsfähigkeit im Detail ist somit die Haltung und Bereitschaft zur (forcierten) Nutzung der Ergebnisse entscheidend für diesen Führungsstil.

Das Konzept des Data-wise Leadership, das als eine Antwort auf die Umsetzungsprobleme von Daten bzw. Informationen in ein evidenzbasiertes Unterrichtshandeln zu verstehen ist, liegt letztlich querschnittlich zu den vorgenannten Führungsstilen bzw. ergänzt diese um die Führungsaufgabe zum zusätzlichen Einbezug schulischer (Leistungs-/Prozess-)Daten in die Arbeitsabläufe innerhalb der Organisation. Damit ist also sowohl eine transformationale ‚datenweise‘ Führung denkbar, die ein wissenschaftlich gestütztes Handeln (unter dem Einsatz von Ergebnisrückmel-



dungen) als organisationale Zielgröße für alle Organisationsmitglieder ‚bewirbt‘ als auch ein „Instructional Data-wise Leadership“, das für die betreffenden Fachkollegien die gezielte Unterrichtsvorbereitung unter Einschluss der jeweiligen Evaluationsergebnisse ‚verordnet‘.

**Zusammenfassung:** Mit Blick auf die Effektivität jedes einzelnen der oben skizzierten Führungsstile (und damit auf eine etwaige Überlegenheit eines Konzepts gegenüber anderen Konzepten) findet sich in den einschlägigen Studien des letzten Jahrzehnts kaum direkte Evidenz, zumal diese sich, wie verschiedene Befunde zeigen, in der Praxis häufig überlappen (siehe beispielsweise Brauckmann, 2012a, S. 92). Auch wenn dem Instructional Leadership und dem Transformational Leadership gerade in den jüngeren theoretischen Arbeiten eine besondere Bedeutung zuteilwurde, wird insgesamt zumeist ein an die jeweiligen Erfordernisse angepasstes, situativ-flexibles Führungshandeln nahegelegt (Wunderer, 2009).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle aber, dass sich gerade für das Teilkonzept des „Leadership Buffering“ (als einem Phänomen von Amtsmacht) belastbare Hinweise darauf finden, dass es als Führungsprinzip in Organisationen insgesamt - und das gilt auch speziell im Schulbereich – im Sinne eines „optimising of instructional times“ Wirksamkeit erlangt (Yukl, 1994). Dies ist ein durchaus naheliegender Befund, da ein über die Organisationsleitung erfolgreiches ‚Abfedern‘ von Störungen gegenüber dem operativen Kern (das auch als ein ‚Rückenfreihalten‘ der produktiven Arbeitsebene von externen wie auch internen Ablenkungen zu verstehen ist), eine Konzentration auf die Verfolgung der zentralen Organisationsziele wie insbesondere dem effektiven Lehren und Lernen ermöglicht wird. In der Praxis kann dies etwa die Übernahme eskalierender Elternanliegen oder ausufernder Disziplinierungsprobleme mit Einzelschülern, aber eben auch „aligning government and district policy initiatives with the school’s improvement“ (Bush et al., 2010, S. 22) betreffen. Dabei ist letztlich stets eine Differenzierung zwischen den „many distractions they [the teachers, Anm. d. Aut.] face“ (ebd.) erforderlich und dabei die Frage erheblich, inwieweit und in welcher Weise die Leitungsebene die für die schulische Qualitätsentwicklung relevanten Einflüsse dennoch in den operativen Kern einbringt, sodass die gemäß staatlichem Steuerungsauftrag relevanten Anliegen nicht etwa ignoriert oder nur verkürzt wahrgenommen werden, sondern im intendierten Sinn in das Handlungssystem der Organisation eingehen können.

Inwieweit sich in den (selbstberichteten) Handlungen der befragten Schulleitungen Verbindungen zu den hier skizzierten Führungsstilen und -teilansätzen ausmachen lässt, wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung aufzugreifen sein.

## 2.3 Grundlagen evidenzbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung

### 2.3.1 Qualitätssicherung und -entwicklung durch standardbasierte Vergleichsarbeiten (VERA)

Standardbasierte Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 3 und 8 sind infolge entsprechender Abstimmungen auf KMK-Ebene seit etwas mehr als zehn Jahren als Instrument zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität eingeführt und ergänzen dabei die in den Ländern teilweise zusätzlich bestehenden standardisierten Diagnostik-Verfahren zur Ermittlung von Schülerlernständen (Tarkian, Maritzen et al., 2019). Die zumeist als „VERA“ bezeichneten (in einigen Ländern auch als Lernstandserhebungen, Kompetenztests oder KERMIT bekannten) Vergleichstestungen sind ursprünglich an der Universität Koblenz-Landau als ein – in Reaktion auf das bei den PISA-Erhebungen eher schwache Abschneiden Deutschlands – datenbasiertes Steuerungsinstrument zur Erfassung von Schülerkompetenzen in der 4. Jahrgangsstufe in Rheinland-Pfalz entwickelt worden (ebd.). Dort im Schuljahr 2003/2004 erstmals zum Einsatz gekommen, schlossen sich sukzessive weitere Bundesländer einer Durchführung des Testverfahrens an, das sie in jeweils landesspezifischer Signatur in ihrem Schulsystem implementiert haben und administrativ begleiten. Mit der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (Kultusministerkonferenz, 2006) wurde das neugegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) mit seiner zentralen Zuständigkeit für die Aufgabenentwicklung und die Zusammenstellung der Testhefte eingeführt. Auf Basis eines differenzierten psychometrischen Verfahrens sind hier Kompetenzstufenmodelle entwickelt worden, die den Ländern zur Darstellung der für ihre Schulen aufbereiteten Ergebnisrückmeldungen zur Verfügung gestellt werden. Durch die heute in Jahrgangsstufe 3 und 8 landesweit verbindliche Einrichtung bilden die VERA-Arbeiten „das Rückgrat der bundesdeutschen Testlandschaft auf der Ebene der Schule“ (vgl. Tarkian, Maritzen et al., 2019). Im Gegensatz zu internationalen Schulleistungsuntersuchungen oder dem IQB-Bildungstrend sind die Vergleichstestungen für einen flächendeckenden Einsatz in Mathematik, Deutsch sowie der ersten Fremdsprache vorgesehen und werden von den Lehrkräften selbst in ihren Klassen vor Ort durchgeführt. Auch wenn heute durch eine Tendenz zur stärker flexibilisierten und modularisierten Umsetzung in den Ländern zunehmend konzeptionelle Spielräume eingeräumt werden, so ist aktuell eine prinzipielle Durchführungsverpflichtung in Klasse 3 und 8 in allen Bundesländern auf schulgesetzlicher Ebene festgeschrieben<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Die von der Berliner Landesregierung im Koalitionsvertrag aus 2017 zwischenzeitlich geplante Rückverschiebung des VERA 3 - Testzeitpunkts in die vierte Jahrgangsstufe gilt zum Stand April 2019 als ungewiss.

### 2.3.2 Funktionen der Vergleichsarbeiten und ihre Konsequenzen für die Schulleitung

Die zentrale Funktion der Testungen besteht, so der länderübergreifende Konsens (Kultusministerkonferenz, 2018b), in der Unterrichts- und Schulentwicklung der Einzelorganisationen im Rahmen eines low-stakes-Steuerungssystems<sup>47</sup>. Die Schulleitungen tragen in diesem Zusammenhang die Verantwortung für die organisatorischen Voraussetzungen zur Durchführung der Testungen und der späteren Auswertungsarbeit, sind aber auch aufgerufen, die Etablierung einer nötigen Evaluationskultur zu befördern. Im Einzelfall werden sie in den Ländern neben den Fachkonferenzen auch für eine Mitarbeit bei der Ableitung von Konsequenzen und der inhaltlichen Weiterarbeit adressiert (vgl. Kap. 2.1.5). Direkte Sanktionsmaßnahmen gegen einzelne Lehrkräfte oder Schulleitungen (wie Einflüsse auf die Arbeitsverhältnisse oder ergebnisabhängige Bewirtschaftungs- bzw. Entlohnungsstrukturen) sind im deutschen Low-Stakes-System allerdings im Gegensatz zu den Steuerungssystemen anderer Nationen wie den Niederlanden, Großbritannien oder den USA nicht vorgesehen (Bach et al., 2014). Mit der Entwicklungsfunktion einher geht implizit, so zumindest die Erwartung der für die Implementation Verantwortlichen, zugleich eine Normdurchsetzungsfunktion (Landwehr, 2011). Werden die Testungen über die Zeit hinweg im schulischen Arbeitsalltag als Selbstverständlichkeit etabliert und damit auch die ihnen zugrundeliegenden Bildungsstandards (im besten Fall: curricular) verankert, ist ein entscheidender Schritt bildungspolitischer Transferarbeit in den schulischen Arbeitsalltag vollzogen, so die Hoffnung.

Neben der Entwicklungs- und Normdurchsetzungsfunktion können in den Ländern allerdings auch noch andere Zwecke mit den Vergleichsarbeiten verfolgt werden (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019). In der einschlägigen Literatur wird dabei insbesondere auf die Rechenschaftsfunktion hingewiesen, die zu verstehen ist als eine im Zuge der Gewährung erweiterter Entscheidungsspielräume zeitgleich erwartete Offenlegung und Rechtfertigung des erreichten schulischen Leistungs- und Entwicklungsstands gegenüber der operativen Schulaufsicht (Tarkian, Maritzen et al., 2019). Mit der (z.B. im datengestützten Bilanzgespräch) erfolgenden Verantwortungsübernahme der Schulleitung für die einzelschulischen Ergebnisse, werden Grundlagen für eine schulaufsichtliche Begleitung und Unterstützung der Schule bei ihrer zielgerichteten Schulentwicklung geschaffen. Aus der Perspektive der Schulaufsicht wird die mit der Rechenschaftslegung verbundene administrative Datennutzung auch als „Controllingfunktion“ bezeichnet (ebd.). Auch wenn Schulleiter im deutschen low-stakes System, wie bereits benannt, keine unmittelbar-existentialen Sanktionen zu erwarten haben, so wird mit dieser Funktion nicht selten subjektiver Druck und damit ein Belastungserleben auf Seiten der Betroffenen verbunden.

---

<sup>47</sup> Vgl. auch <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/faq/#faq01>. Zugegriffen: 23. März 2019.

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur auf ein regelmäßig auftretendes Abwehrverhalten der Praktiker gegenüber dem Testverfahren als solchem hingewiesen (Bellmann & Weiß, 2009).

Werden aggregierte VERA-Ergebnisse für Berichtslegungen und daran anschließende Steuerungsentscheidungen auf der Ebene der (oberen) Schulaufsicht genutzt, ist zudem eine (System-) Monitoringfunktion erfüllt (Tarkian, Maritzen et al., 2019). Die Jahres- oder auch gesamten Bildungsberichterstattungen, die in einigen Ländern teilweise bereits über mehrere Jahre angefertigt werden, schaffen eine erkennbare Grundlage für die Nutzung der Ergebnisse zu bildungspolitischen Steuerungszwecken. In der Literatur wird im Zusammenhang mit der intendierten Nutzung von VERA-Ergebnissen außerdem eine Informationsfunktion benannt. Diese gilt dann als gegeben, wenn Eltern und Schüler, ggf. auch weitere ‚stakeholder‘ aus der außerschulischen Öffentlichkeit, durch eine entsprechende Informationsweitergabe bzw. Veröffentlichung der Ergebnisse auf Einzelschüler- Klassen- oder Schulebene gezielt zum Adressaten der Ergebnisberichte gemacht werden (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019).

Infolge der mit dem deutschen Bildungsföderalismus eingerichteten Landeszuständigkeiten für Fragen der Schulsteuerung bestehen zur genauen Durchführung, den Modalitäten der Ergebnisrückmeldungen und zur Weiterarbeit mit den Daten unterschiedliche konzeptionelle Rahmenbedingungen für die Schulen. Diese werden im folgenden Kapitel mit Blick auf die Situation in Brandenburg dargestellt, um im Anschluss den Forschungsstand zur schul(leitungs)seitigen Rezeption und Nutzung der VERA-Ergebnisse sowie bisherige Studienerkenntnisse mit Blick auf die Einflussfaktoren für eine innerschulische Nutzung der Daten zu skizzieren.

### 2.3.3 Konzeption und Implementation von VERA im Land Brandenburg

Neben den seit 2004 im Grundschulbereich und seit 2005 zusätzlich im weiterführenden Bereich verbindlich eingerichteten VERA-Arbeiten sind in Brandenburg zum Erhebungszeitpunkt der vorliegenden Studie noch weitere standardisierte Instrumente zur Erfassung von Schülerlernleistungen fest implementiert. Die zentralen Vergleichsarbeiten (ZVA 6), die seit 2007 in der sechsten Jahrgangsstufe in den Kernfächern Deutsch und Mathematik mit dem Ziel einer Übergangsempfehlung zu Klasse 7 durchgeführt wurden und zugleich dem Bildungsmonitoring dienen sollten, wurden zwar im Jahr 2014 infolge ihrer durch mehrfache Akteursgruppen infrage gestellten praktischen Kosten-Nutzen-Bilanz wieder gestrichen<sup>48</sup>, Orientierungsarbeiten (OA) hingegen sind weiterhin für Klasse 2 (Deutsch), Klasse 4 (Deutsch und Mathematik) und Klasse 8 (Deutsch, Mathematik und Englisch) verpflichtend vorgesehen und werden in der vierten Jahrgangsstufe im

---

<sup>48</sup> Siehe zu dieser Entscheidung den unter [https://www.landtag.brandenburg.de/media\\_fast/5701/002%20Sitzung%20ABJS%20vom%2008.01.2015%20%28Protokoll%206-0002%29%20-%20mit%20Anlagen.pdf](https://www.landtag.brandenburg.de/media_fast/5701/002%20Sitzung%20ABJS%20vom%2008.01.2015%20%28Protokoll%206-0002%29%20-%20mit%20Anlagen.pdf) abrufbaren schriftlichen Bericht des MBJS auf Seite 5. Zugegriffen: 08. März 2019.

Bereich Mathematik auch an die jeweiligen Domänen der VERA-Testung im Grundschulbereich angepasst. Zusätzlich sind für die Jahrgänge 1, 3 und 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik die „individuellen Lernstandsanalysen in der Grundschule“ (IleA-Arbeiten) eingerichtet, die den Lehrkräften speziell zur formativen Diagnostik der Schülerkompetenzen dienen sollen. Die VERA-Arbeiten in Klasse 3 und 8 sind somit in Brandenburg im Vergleich zu anderen Bundesländern in ein „umfangreiches und auf Längsschnittdiagnostik ausgelegtes Testregime“ (Tarkian, Maritzen et al., 2019) eingebunden.

Für die Modalitäten der Durchführung von VERA gelten die Bestimmungen der Brandenburger Verwaltungsvorschrift „VV-Diagnostische Testverfahren“<sup>49</sup> sowie die in Rundschreiben des Landesministeriums festgelegten Bedingungen, welche die instrumentbetreffenden Beschlüsse der KMK im Sinne einer länderspezifischen Weiterführung festlegen: Dabei werden etwa die Verabredungen der Kultusministerkonferenz zur terminlichen Festsetzung der Testdurchführungen geregelt, das Anmeldeverfahren zum Bezug der Testhefte erläutert und auf Handreichungen und Arbeitsmaterialien für die innerschulische Weiterarbeit mit den Rückmeldungen verwiesen. Zudem sind hier - zur Entlastung der mit dem umfangreichen Testregime teilweise zu mehrfachen Testdurchführungen pro Schuljahr verpflichteten Lehrkräfte - die von der KMK grundsätzlich gewährten Spielräume zur Senkung des Verpflichtungsgrads festgelegt: Für je ein Testfach sowie fachliche Teildomänen (Lesen, Zuhören, Schreiben...) ist nach Maßgabe des MBJK in einem rotierenden Wechselverfahren den Brandenburger Schulen die Teilnahme an VERA freigestellt. In diesem Zusammenhang wird entsprechend festgehalten, dass „die Entscheidung zur Teilnahme an den nunmehr nur freiwillig durchzuführenden Fächern/Teildomänen [...] durch die Schulleitung in Abstimmung mit den zuständigen Fachkonferenzen [erfolgt]“ (siehe Rundschreiben 11/16 vom 27. Juli 2016<sup>50</sup>). Der Schulleitung steht hier also letztlich das (wenn auch unter dem Konsens der Fachlehrkräfte zu erzeugende) Entscheidungsrecht über die Vollständigkeit der Testumsetzung an ihrer Schule zu.

Die o.g. Verwaltungsvorschrift sieht für Brandenburg zudem vor, dass die anonymisierten Ergebnisse auf Klassen- und Schulebene sämtlichen schulischen Gremien zur Verfügung gestellt werden. Da für diese Informationspflicht kein Akteur explizit genannt ist, kann abgeleitet werden, dass diese grundsätzlich dem Schulleiter zukommt (Tarkian & Thiel, 2019). Geregelt ist weiterhin, dass die Schulen auf Beschluss der Schulkonferenz autorisiert sind, ihre Ergebnisse auch über die Gremien- und Schulöffentlichkeit hinaus zu veröffentlichen. Denn anders als bei den Ergebnissen der Schulvisitation besteht in Brandenburg (wie auch in allen anderen Bundesländern)

---

<sup>49</sup> <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvdiagnostest2012> vom 17. August 2012. Zugegriffen: 17. April 2017.

<sup>50</sup> [http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/rs\\_11\\_16](http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/rs_11_16). Zugegriffen: 25. September 2016.

keine allgemeine Verpflichtung zur Veröffentlichung der schulischen VERA-Ergebnisse, vielmehr wird eine solche im Grundsatz gemäß Länderkonsens mit dem Verweis auf drohende Funktionskonflikte sogar ausgeschlossen (Kultusministerkonferenz, 2018b). Eine schulisch initiierte Veröffentlichung der Organisationsdaten wird in Brandenburg allerdings explizit auf Beschluss der Schulkonferenz hin ermöglicht<sup>51</sup>. Auf Landes- oder Schulformebene aggregierte Darstellungen der Brandenburger Ergebnisse sind darüber hinaus in den vergangenen Jahren im Rahmen der Bildungsberichtslegung grundsätzlich vorgesehen gewesen und wurden so auch durch das für die Administration und Auswertung der Daten beauftragte Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ) im Erhebungszeitraum der vorliegenden Studie umgesetzt (Tarkian, Maritzen et al., 2019)<sup>52</sup>.

Im Unterschied zu vielen anderen deutschen Ländern erstellt das ISQ für Brandenburg aufgrund fehlender geeigneter Sozialdaten zur Schülerschaft bislang keine adjustierten Rückmeldungen. Die Konzeption einer "fairen" Ergebnismeldung prägt im Zusammenhang mit der in Schulen zwangsläufigen „Ko-Produktion“ von Output die Schulorganisation allerdings in fundamentaler Weise (vgl. Thiel & Tarkian, 2019). Es kann insofern davon ausgegangen werden, dass sich dieser Implementationsaspekt (externe Umweltbedingung) in den zu explorierenden Nutzungshemmnissen der Befragten widerspiegelt.

### 2.3.4 Forschungsstand zur schulischen Personalentwicklung im Kontext Neuer Steuerung

Anders als im betriebswirtschaftlichen Bereich, wo Personalentwicklung bereits seit den 80er Jahren in weiten Teilen praktiziert<sup>53</sup> und in ihrer Umsetzung und Wirkung begleitend untersucht wird (Schermuly, Schröder, Nachtwei, Kauffeld & Gläs, 2012), werden Fragen der schulischen Personalentwicklung im deutschen Sprachraum erst seit vergleichsweise kurzer Zeit in den Blick genommen. Entsprechend überschaubar ist die bisherige Befundlage. International sind zwar inzwischen vielfache Arbeiten zu verzeichnen, in denen insbesondere die Wirkungen von Personalführung und -entwicklung auf die professionellen Selbsteinschätzungen von Lehrkräften, auf ihre Kompetenzprofile, ihre Handlungspraxis sowie auf die Entwicklung von Lernergebnissen der Schüler untersucht worden sind (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012; Hattie, 2009; Ovando & Ramirez, 2007; Tuytens & Devos, 2011; Wenglinsky, 2002; Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K., 2007). Da die Umsetzungen und

---

<sup>51</sup> So festgelegt in der VV-Diagnostische Testverfahren unter Abs. 3, S. 4: <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungs-vorschriften/vvdiagnostest>. Zugegriffen: 05. März 2019.

<sup>52</sup> Diese Praxis ist seit 2017 für die Länder Berlin und Brandenburg ausgesetzt.

<sup>53</sup> Laut Angabe des Statistischen Bundesamtes haben bereits im Jahr 2007 96,9% der deutschen Unternehmen mit über 1.000 Mitarbeiterin Personalentwicklungs-Maßnahmen durchgeführt. Im Gesamtspektrum der befragten Unternehmen waren es zu diesem Zeitpunkt etwa 67%. Quelle: Statistisches Bundesamt (2007).

Effekte von Personalentwicklung allerdings sinnvollerweise nur im Kontext ihrer Steuerungs- bzw. Accountability-Bedingungen interpretiert werden können, die sich im internationalen Vergleich deutlich unterscheiden (Krause, Schüpbach, Ulich & Wülser, 2008), soll der Fokus im Weiteren auf die deutschsprachigen Länder gerichtet werden, in denen grundsätzlich eine low-stakes-Steuerung zum politischen Prinzip erklärt wurde und entsprechend auch PE-Instrumente in einer anderen Kontextur als etwa in den USA, den Niederlanden oder England ein- und durchgeführt werden (vgl. Bach et al., 2014; Herzog-Punzenberger, 2012).

Dabei kann bei den deutschsprachigen Studien zur Personalentwicklung unterschieden werden zwischen Arbeiten, die auf die Umsetzung einzelner Personalentwicklungsinstrumente zugeschnitten sind, also beispielsweise Fragen der Lehrerfort- und -weiterbildungspraxis fokussieren (Lipowsky & Rzejak, 2012), außerdem Arbeiten, die Personalführungsmaßnahmen schulsystemvergleichend untersuchen (vgl. z.B. Winkler, 2013) und wiederum solchen, die den grundsätzlichen Verbreitungsgrad von Personalentwicklung in den Blick nehmen (Senkbeil et al., 2004). Zum Teil sind auch im Rahmen der Schulleitungsforschung Studien durchgeführt worden, die gezielt Schulleiter in ihrer Rolle als Personalentwickler untersuchen, etwa hinsichtlich ihrer Berufsauffassung (Appius et al., 2012; Buske, Stump & Zlatkin-Troitschanskaia, 2016; Warwas, 2009), ihres Tätigkeitsumfangs für PE-Maßnahmen (Bonsen et al., 2002; Klemm & Meetz, 2008; Meetz, 2007) oder ihres diesbezüglichen Belastungsempfindens (Brauckmann, 2013; Huber, 2011; Thillmann et al., 2015). Entsprechende Studien finden sich analog zur Akzeptanz und Effektivität von PE-Instrumenten mit Blick auf die Lehrkräfte als den Adressaten von Entwicklungsmaßnahmen (Gempeler & Pekruhl, 2005; Hildebrandt, 2008).

Die folgende Nennung von Studien soll aufgrund der Heterogenität des Forschungsfeldes beschränkt sein auf Untersuchungen oder Befunde, die für die vorliegende Arbeit von besonderem Erkenntnisinteresse sind. Dazu zählt mit Blick auf das Untersuchungsland Brandenburg insbesondere eine von Thillmann, Brauckmann und Kollegen veröffentlichte Analyse zur Umsetzung schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen Neuer Steuerung (Thillmann et al., 2015). In dem Beitrag werden verschiedene Merkmale von Schulen bzw. Schulleitungen in Zusammenhang mit ihren Personalentwicklungsaktivitäten in den Blick genommen. So konnten in den verwendeten Projektdatensätzen an kleineren Schulen stärkere PE-Aktivitäten festgestellt werden als an Schulen mit großen Kollegien. Damit wäre ein erkennbarer Unterschied zum Wirtschaftssektor gegeben, zugleich widerspricht dies Ergebnissen aus den deutschsprachigen Nachbarländern, für die von Appius et al. festgestellt wurde, dass in größeren Schulen die Umsetzung von Personalfördermaßnahmen stärker verbreitet ist (Appius et al., 2012).

Festgestellt wurde von Thillmann und Brauckmann zudem, dass Leiter von Grundschulen deutlich mehr PE-Tätigkeiten durchführen als Gymnasialrektoren. Begründet wird dies unter Verweis auf den Theorieansatz Mintzbergs (Mintzberg, 1992) damit, dass Leiter von Schulen mit einer

hohen organisationsstrukturellen Ausdifferenzierung (Gymnasien) eher dazu neigten, sich in ihrem Verantwortlichkeitsempfinden vom Rollenbild der hierarchischen Führungsspitze zu distanzieren und stattdessen entsprechende PE-Aufgaben an die Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder die Vorsitzenden der Fachschaften zu delegieren, was ihr eigenes Umsetzungsausmaß als Personalentwickler senke (Thillmann et al., 2015). Mit Blick auf das Gesamtengagement der Brandenburger Schulleiter im Rahmen ihrer PE-Tätigkeit werden allerdings hier ebenfalls widersprüchliche Befunde berichtet: Während die ShaRP-Ergebnisse ihnen eine im Vergleich zu anderen Bundesländern mit 2,5 aufgewendeten Wochenstunden<sup>54</sup> nur geringe Einsatzaktivität als Personalentwickler attestiert, fallen sie gemäß Erkenntnissen des StABil-Projekts - jedenfalls im Direktvergleich mit Berlin - durch ein vergleichsweise hohes Aktivitätsmaß auf, das vor allem einem gemeinsamen Einsatz verschiedener PE-Instrumente geschuldet ist (Thillmann et al., 2015).

In einer Evaluationsstudie von Gempeler und Pekruhl (Gempeler & Pekruhl, 2005) zur Umsetzung von Personalführungsinstrumenten in der Schweiz, wo in den Jahren nach den ersten PISA-Rückmeldungen in den Kantonen Schwyz, Solothurn, St. Gallen, Thurgau und Zürich Beurteilungs- und Feedbackinstrumente eingeführt wurden, wird zudem ein theoretisch interessanter Befund berichtet: Mit dem Verweis auf Schulorganisationen als „loosely coupled systems“ (Weick, 1976) ist hier auf das für Schulleitungen in ihrer Rolle als Personalentwickler entstehende Dilemma der „geführten Autonomie“ hingewiesen. Dieses betreffe insbesondere Schulleitungen, die mit Personalführungsinstrumenten wie Mitarbeitergesprächen mit angeschlossenen Zielvereinbarungen sowie leistungsbezogenen Honorierungssystemen arbeiten (wie sie im schweizerischen System durch individuelle Vergütungsregelungen wie Lohnentwicklung und Leistungsboni teilweise eingerichtet wurden). Pekruhl und Kollegen stellen bei den betroffenen Lehrpersonen in Solothurn mit Blick auf das veränderte Rollenbild von Schulleitern als Personalmanager eine weit stärker skeptische denn (unterstützungs-)offene Haltung fest. Insbesondere ein auf ihre Arbeitsinhalte und die unterrichtliche Gestaltung fokussierter Einfluss der Schulleitung wird dabei mehrheitlich von den Lehrkräften abgelehnt. Stattdessen werden der Schulleitungsrolle rein organisatorische, moderationsbezogene und vertretungsrechtliche Tätigkeiten vom Kollegium zugeschrieben. Für die zum Einsatz kommenden PE-Instrumente sind in der Studie entsprechend Akzeptanzprobleme wie auch Wirkungsbeschränkungen festgestellt worden (Gempeler & Pekruhl, 2005).

---

<sup>54</sup> Lt. Thillmann, Brauckmann, Herrmann und Thiel (2015) wenden Schulleiter in Nordrhein-Westfalen gemäß Selbstauskunft demgegenüber knapp 6 Wochenstunden für PE-Tätigkeiten auf. Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass die abweichenden Werte den in der Stichprobe möglicherweise in den Ländern unterschiedlich repräsentierten Anteilen der Schulform bzw. Schulgröße geschuldet sind. Es liegen für den deutschsprachigen Raum Befunde vor, die zeigen, dass in personalstarken Schulen die Umsetzung von Maßnahmen der Personalentwicklung verbreiteter ist (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin und Bach-Blattner (2012).



Ausgehend von diesen Ergebnissen bleibt insofern die Frage offen, „wie Personalführung in einem hoch autonomen und selbst bestimmten Arbeitskontext wahrgenommen und realisiert werden kann, bzw. welche Herausforderungen es für die Schulleitung dabei zu bewältigen gilt“ (Krause et al., 2008). Krause et al. schlagen dazu ein Leitungshandeln vor, das eng an den Arbeitskontext der Lehrpersonen anknüpft und insbesondere durch ein hohes Maß an Partizipation dem Autonomieverständnis der Lehrkräfte Rechnung trägt.

In einer von Meetz 2007 in seiner Bestandsaufnahme zur Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung dargestellten Studie, die im Rahmen des zwischen 2002 und 2008 in NRW durchgeführten *Modellvorhabens „Selbstständige Schule“* eingerichtet war, konnten Angaben zum Verbreitungsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen in nordrhein-westfälischen Gymnasien gewonnen werden: Vor allem dienstliche Beurteilungen sind (und zwar bereits vor Einführung des Modellvorhabens, das den Schulen erweiterte Aufgaben, aber auch Gestaltungsfreiheiten im Personalbereich einräumt) laut Auskunft der zuständigen Schulleiter in 75% der befragten Schulen durchgeführt worden - ein Befund, der allerdings angesichts der zu diesem Zeitpunkt bereits schulgesetzlich vorgesehenen Aufgabe zur Durchführung dienstlicher Beurteilungen erwartbar ist. Aber auch Mitarbeitergespräche und zusätzliche Beratungen mit Blick auf die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte wurden im Befragungsjahr 2003 an 70% bzw. 60% der untersuchten Gymnasien offenbar bereits vorgenommen. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen waren hingegen erst in 40% der Schulen umgesetzt, eine entsprechende Planung dazu bestand nur in rund einem Drittel der befragten Schulen (Meetz, 2007).

Ähnliche Modellvorhaben zur Erhöhung der Schulautonomie, die gerade mit Blick auf die Umsetzung von Maßnahmen schulischer Personalentwicklung bzw. des Personalmanagements insgesamt bedeutsam sind, wurden in den vergangenen Jahren auch in Berlin und Brandenburg durchgeführt. Die aus der Begleitforschung zum Berliner „MeS“ (Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule) bekannten Befunde zeichnen allerdings ein Bild, das deutlich geringere PE-Aktivitäten der Schulleiter als in Nordrhein-Westfalen ausweist, obwohl hier die Befragung zeitlich *nach* der Einführung der erweiterten Rechte erfolgte (vgl. Abb. 7): Strukturierte Personalgespräche waren demnach zum Untersuchungszeitpunkt nur von 32,5% der Schulleitungen aus dem allgemeinbildenden Bereich umgesetzt worden, Unterrichtshospitationen durch die Schulleiter spielen in dieser Studie keine nennenswerte Rolle. Etwa 60% der Lehrkräfte in den untersuchten MeS-Schulen nahmen an inhaltlichen und didaktischen Fortbildungen teil, eine verschriftlichte Fortbildungsplanung existierte allerdings nur in zehn der befragten Schulen (Avenarius et al., 2006).

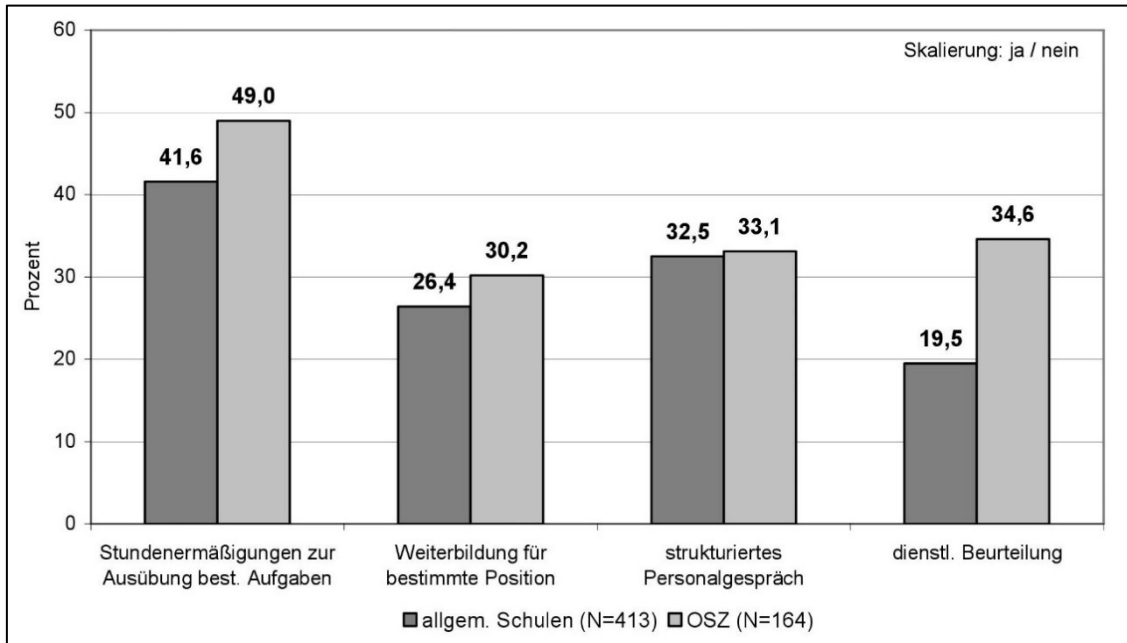


Abb. 7: Anteil der persönlich in Maßnahmen der Personalentwicklung einbezogenen Lehrkräfte zum Ende des Modellprojekts MeS (Avenarius et al., 2006, S. 119)

Im Rahmen des MoSeS-Modellvorhabens fand auch in Brandenburg eine Befragung der Schulleiter zur Wahrnehmung ihrer (veränderten) personalrechtlichen Befugnisse im Zeitraum der letzten zwölf Monate des Modellvorhabens statt. Die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung durch das DIPF vorgenommene Auswertung zeigt, dass die Schulleiter im Zusammenhang mit ihrer dienstrechtlichen Befugnisserweiterung insbesondere von dem Recht zum Abschluss von Arbeitsverträgen sowie der Umsetzung disziplinarischer Maßnahmen Gebrauch gemacht haben (Sroka et al., 2007, S. 40), wobei Personalkündigungen dabei ausgenommen waren (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Wahrnehmung der Dienstvorgesetztenverantwortung von Brandenburger Schulleitungen. (Angaben der Schulleitungen in %, N = 18. Rolff, 2012a; Sroka et al., 2007, S. 40)

Dienstvorgesetztenverantwortung	Wahrnehmung	
	N	%
konnten Änderungsverträge über den Umfang der Beschäftigung abschließen	15	83
konnten beamtenrechtliche Bescheide über die befristete Erhöhung des Beschäftigungsumfangs erteilen	15	83
Leistungsprämien und/oder -zulagen wurden vergeben	1	5
von der Befugnis zu Ermahnungen bei Lehrkräften wurde Gebrauch gemacht	9	50
von der Befugnis zu Abmahnungen bei Lehrkräften wurde Gebrauch gemacht	1	6
von der Befugnis zu Kündigungen bei Lehrkräften wurde Gebrauch gemacht	0	0
mit der Bearbeitung von Dienstaufsichtsbeschwerden über dienstliche Tätigkeit der Lehrkräfte befasst	3	17

Frage: Die DAÜVV eröffnet den MoSeS-Schulen besondere Möglichkeiten der Personalbewirtschaftung. Inwieweit konnten Sie in den letzten 12 Monaten von diesen Möglichkeiten Gebrauch machen? Bitte berücksichtigen Sie hier auch noch nicht abgeschlossene Verfahren.

Mit Blick auf den konkreten Einsatz von PE-Instrumenten wurde festgestellt, dass „am Ende von MoSeS [...] deutlich mehr Maßnahmen zur Personalentwicklung durch die Schulleitung genutzt [wurden] als zu Beginn. Zudem hat sich [...] die Häufigkeit und Intensität der Nutzung der jeweiligen Maßnahmen in der Regel erhöht. Besonders intensiv werden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die Verteilung von Anrechnungstunden nach schulinternen Maßstäben, Mitarbeitergespräche und Hospitationen sowie Fort- und Weiterbildungsplanung genutzt“ (Sroka et al., 2007, S. 41). Die schulformspezifischen Ergebnisse aus der Analyse von Thillmann und Brauckmann wurden dabei in der DIPF-Begleitungsstudie bestätigt. Entsprechend waren es „die Schulleiterinnen und Schulleiter in den sonstigen allgemein bildenden Schulen [, die] von den genannten Maßnahmen am häufigsten Gebrauch [gemacht haben]. Die Schulleiterinnen und Schulleiter an den Gymnasien nutzen die Personalentwicklungsmaßnahmen weniger als jene in den anderen Schulformen“ (ebd).

Insgesamt muss für alle der drei vorgenannten Studien allerdings festgehalten werden, dass die Befunde aufgrund der jeweils sehr geringen Stichprobengröße von nur 20 beteiligten Gymnasien (Nordrhein-Westfalen) bzw. 22 Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems (Berlin) sowie 18 Brandenburger Schulen<sup>55</sup> mit großer Vorsicht zu interpretieren sind und angesichts dieses kleinen Ausschnittes mit Blick auf eine Generalisierung (gerade für das nordrhein-westfälische Schulsystem, das aktuell immerhin 6.000 Schulen umfasst) keinen besonderen Mehrwert gegenüber qualitativen Studien leisten kann (vgl. für weitere Angaben zu den Modellvorhaben auch Miceli, 2017, S. 105 ff.).

Die Frage nach der (Mit-)Nutzung wissenschaftlich generierter Ergebnisse als belastbare Datenbasis zur Gestaltung von PE-Maßnahmen ist allerdings weder in der Schulforschung noch in der Betriebswirtschaft bisher stark in den Blick genommen worden, entsprechend sind auch hier bislang kaum einschlägige Arbeiten veröffentlicht worden. Mit dem evidence based Management (EBMgt oder EbM) hat sich zwar bereits vor knapp zwanzig Jahren ein entsprechender Einsatzbereich in der Wirtschaft entwickelt (Pfeffer & Sutton, 2007), der sich im Weiteren auch speziell auf das Personalwesen (evidence-based HR) ausgedehnt hat. Ähnlich wie in der Schul(entwicklungs)forschung betrifft dies aber vor allem die angelsächsischen Staaten; in Deutschland gilt diese Entwicklung als noch wenig etabliert (Brodbeck, 2008). Entsprechend muss ausgehend von Befragungsergebnissen<sup>56</sup> auch hier weiter davon ausgegangen werden, dass das erfahrungsgeleitete Entscheiden bzw. ein Entscheidungsverhalten, das sich eher am Kollegenhandeln bzw. kollegialen Ratschlägen als an wissenschaftlich generierten Erkenntnissen orientiert, bislang noch die vorherrschende Praxis bei Personalverantwortlichen darstellt. Eine eigene Buchankündigung

---

<sup>55</sup> Die Teilnahme an den Modellvorhaben war in allen Ländern freiwillig gestellt. Insofern muss neben der geringen Stichprobe an sich auch die Selbstselektion der Schulen bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden.

<sup>56</sup> <https://www.cipd.co.uk/news-views/news-articles/future-hr-evidence-based>. Zugegriffen: 14.03.2019.

zur evidenzbasierten Personalentwicklung (Hudecek & Heiss, 2019, in Vorb.) verdeutlicht allerdings den steigenden Stellenwert psychologisch fundierter Personalsteuerungspraxis für ein zeitgemäßes Management von Wirtschaftsorganisationen.

Für den Schulbereich sollen im Weiteren die wenigen Studien beleuchtet werden, die speziell einen Einsatz von Schülerlernerergebnissen für die Professionalisierung des Lehrkräftehandelns im Rahmen schulischer Personalarbeit fokussieren.

### 2.3.5 Forschungsstand zur Nutzung von VERA-Daten durch Schulleitungen

Im Anschluss an die Implementationsphasen der Vergleichsarbeiten, wie auch der datenbasierten Steuerungsinstrumente insgesamt, sind in den Ländern verschiedene Forschungstätigkeiten aufgenommen worden mit dem primären Ziel, die Akzeptanz der Verfahren und die Nutzung der Datenrückmeldungen in den Schulen in den Blick zu nehmen. Mit ersten grundlegenden Befunden, wie sie beispielsweise van Ackeren zu den Erfahrungen mit Testdaten in England, Frankreich und den Niederlanden vorgelegt hat (2003b), im Weiteren dann auch Maier (2008a), Koch (2011) oder Groß Ophoff (2012) zur Datenkompetenz von Lehrkräften im Umgang mit VERA-Rückmeldungen und dem Prozess ihrer pädagogischen Verwendung im deutschen Schulsystem präsentierten oder die in Sammelbänden wie bei Kuper und Schneewind (2006), Wacker. (2012) wie auch in den Publikationen von Altrichter und Maag Merki (2016a) und im Ergebnisband zum Forschungsverbund SteBis (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2016) nachzulesen sind, ist dabei in den vergangenen zehn Jahren ein solider Wissensbestand zur Rezeption und Nutzung von Prüfungs- und Evaluationsdaten in den Schulen entstanden. Dabei ist unter *Rezeption* die aktive Kenntnisnahme einer Innovation (hier: Evaluation/Rückmeldeergebnisse) und unter *Nutzung* der tatsächliche und damit als solcher erfassbare Gebrauch ihrer Leistung in der Praxis zu verstehen, wohingegen der Begriff der *Nützlichkeit* zunächst nur die mit der Implementation potentiell erwarteten Merkmale erfasst. Diese wiederum ist zu unterscheiden vom *Nutzen*, der auf Anwenderseite ein der Innovation für einen Einsatz zugeschriebenes Maß an (erlebter) Sinnhaftigkeit bezeichnen soll und damit die wertmäßige, subjektive Beurteilung der Qualität umfasst (Spiel & Bergsmann, 2009; Stockbauer, 2000). Die für die vorliegende Arbeit vordergründig interessierende Nutzung von Evaluationsergebnissen beinhaltet somit zwangsläufig „an attempt to relate the findings to the policy or program issue“ [sodass festzustellen ist, dass] „reading a report is no utilization“ (Leviton & Hughes, 1981, S. 527), sondern zunächst eine reine Rezeptionsleistung, auch wenn einige Autoren bereits den Akt der Reflexion als Aktion verstehen (so etwa Brinkmann-Hein & Reh, 2005; Klug & Reh, 2000). Das Reflektieren über einen Sach-

verhalt (rückgemeldete Testresultate), das einer geistigen Veränderung entspricht, soll in der vorliegenden Arbeit insofern von der Aktionsebene unterschieden werden, die entsprechend sichtbare Handlungen erfordert (vgl. Kap. 2.4.2).

Schneewind benennt in Anlehnung an die frühen Arbeiten von Cousins & Leithwood (1993) wie auch Fend (1980) verschiedene Elemente, die prinzipiell einflussgebend sein können mit Blick auf eine Nutzung von Evaluationsergebnissen in der Schulpraxis (Schneewind, 2007, S. 49). Auch Stockmann fasst aus - allerdings nicht speziell auf den Schulbereich fokussierten - Nutzungstudien (vgl. Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004, S. 405; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, S. 414) entsprechende Merkmale zusammen (Stockmann, 2006, S. 277). Weitere schulbezogene Hinweise finden sich in den Arbeiten von Ikemoto & Marsh, 2007; U. Koch, Groß Ophoff, Hosenfeld & Helmke, 2006b; Kühle & Peek, 2007; Maier, 2008a; Schildkamp & Kuiper, 2010; Schildkamp, Ehren & Lai, 2012; Schneewind & Kuper, 2009).

Ausgehend von den gesichteten Arbeiten lassen sich zusammenfassend folgende Aspekte als grundlegende Einflussmerkmale auf die Nutzung von Evaluationsergebnissen identifizieren:

- **Charakteristika des Evaluators/Auftraggebers der Evaluation** (wie Glaubwürdigkeit, Reputation und Referenzen)
- **Organisationsstruktur der Evaluationsmaßnahme**, die sich in der Art der Kommunikation zwischen evaluiertem Kontext und Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Praxis ausdrückt
- **Bedeutsamkeit/Relevanz der Evaluation für die Beteiligten (wahrgenommener Nutzen)** respektive die Abstimmung der Evaluation auf ihre Interessen
- **Qualität der Evaluationsmaßnahme** (i.S.d. methodischen Anlage der Datengewinnung)
- **Einbeziehen von „Stakeholdern“** in die Planungs- und Berichtsphasen
- **Qualität der Kommunikation der Ergebnisse** (Zeitnähe, Häufigkeit, Methode)
- das Vorhandensein/die Entwicklung von **unterstützenden Prozeduren zur Nutzung** der Ergebnisse (etwa Bereitstellung von Handlungsempfehlungen), auch allgemeiner bezeichnet als **Charakteristika des Verwendungssettings** (z.B. Anwesenheit eines Evaluationsbeauftragten)
- **Ressourcen der adressierten Nutzer** (bspw. Zeit, data literacy, Selbstwirksamkeitserwartung des Nutzers im Falle negativer Rückmeldungen)

Abb. 8: Tableau an Einflussfaktoren auf Entscheidungen zu Evaluationsnutzungen (eigene Darstellung nach Literatursichtung)

Schneewind betont, dass gerade mit der subjektiv wahrgenommenen Bedeutsamkeit der Evaluation sich eine Akzeptanz für die Evaluation entwickelt, die wiederum die praktische Verwendung der Ergebnisse beeinflusst (Schneewind, 2007, S. 227 f.). Der (letztlich naheliegende) Zusammenhang von subjektiver Wahrnehmung, Akzeptanz und Nutzung, der sich in vielen Beiträgen der Evaluationsforschung widerspiegelt (siehe bspw. Frühwacht, 2012, S. 72; Rädiker, 2013, 75 f.; L. M. Schäfer, 2018, 100 ff.), soll in Kap. 2.6.1 auf Basis akzeptanztheoretischer Überlegungen genauer ausgearbeitet werden.

Die in den vergangenen Absätzen skizzierten Forschungsbefunde unterstützen das Verständnis um die Verarbeitung von sowie den Umgang mit neuen Evaluationsinstrumenten wie VERA in elementarer Weise. Zugleich muss aber festgestellt werden, dass sie in ihren konzeptionellen Anlagen kaum einen Fokus richten auf die für die vorliegende Studie speziell interessierenden Fragestellungen zu einer möglichen *Berücksichtigung des Instruments im Rahmen von Führungsentscheidungen auf der schulischen Organisationsebene* sowie ihren diesbezüglichen Nutzungsbedingungen und hinterlassen somit in der Befundlage mit Blick auf die Schulleitungsforschung entsprechende Leerstellen. Thiel, Hannover und Pant fassen hinsichtlich der Ausrichtung dieser Arbeiten insofern zusammen, dass

*„in den letzten Jahren eine Reihe von Studien vorgelegt [wurden], die Effekte zentraler Prüfungen auf Unterrichtsprozesse (Maag Merki et al. 2008; Maag Merki 2010) und Bedingungen sowie Barrieren der Nutzung von Vergleichsarbeitsdaten für die Unterrichtsentwicklung untersuchen (z. B. Koch et al. 2006; Maier und Kuper 2012; Groß Ophoff 2013). Kaum Beachtung fand in diesen Studien bisher allerdings die Ebene der Schule, sprich die Nutzung von Daten für Schulentwicklung oder Personalentwicklung“ (Thiel, Hannover & Pant, 2014).*

Erst jüngere Untersuchungen zu den Instrumenten Neuer Steuerung, die vornehmlich im Kontext des BMBF-geförderten Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem (SteBis)“ nach 2011 aufgenommen worden sind, haben dieses Forschungsdesiderat wenigstens als einen Teilschwerpunkt mit in den Blick genommen. Eigens darauf bezogene Publikationen stellen bis heute allerdings noch Ausnahmen dar.

Die dabei intensivste Auseinandersetzung, aus der auch entsprechende Veröffentlichungen hervorgegangen sind, erfolgte in dem an der Freien Universität Berlin zwischen 2010 und 2013 durchgeführten SteBis-Projekt „StABil“ („Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem“). Ausgehend von einer in diesem Zeitraum durchgeführten Online-Erhebung mit Berliner und Brandenburger SchulleiterInnen, in der auch der schulische Umgang mit VERA-Rückmeldedaten erfragt wurde, berichten Bach et al. ein mit rund 48% vergleichsweise hohes Nutzungsausmaß

bei Brandenburger Schulleitungen<sup>57</sup> für den Einsatz von VERA-Daten im Rahmen ihrer inner-schulischen Personalentwicklung (Bach et al., 2014). Dass fast jeder zweite Brandenburger Schulleiter angibt, VERA-Daten als Basis für Maßnahmen zur Entwicklung des Lehrpersonals einzusetzen, gibt - selbst bei Annahme eines teilweise sozial erwünschten Antwortverhaltens - ausreichend Anlass, das Phänomen evidenzbasierter Personalentwicklung weiterzuverfolgen und dazu die genauen Praktiken des Einsatzes sowie die Umstände der jedenfalls offenbar nicht in unerheblichem Maße bestehenden Einsatzbereitschaft zu beleuchten.

Mit Blick auf eben diese Bereitschaft ergibt sich aus der StABil-Untersuchung der - letztlich naheliegende - Befund, dass der subjektiv von Schulleitern wahrgenommene Nutzen des Instruments (der im Beitrag nicht ganz präzise als ‚Nützlichkeit‘ bezeichnet wird), das ausschlaggebende Merkmal für ihre Nutzung darstellt. Diese Erkenntnis korrespondiert mit früheren Erkenntnissen aus dem internationalen Forschungsbereich, die ein „Sensemaking“ als zentrale Grundlage der Nutzungsbereitschaft von Steuerungsakteuren gegenüber Innovationen hervorheben (Coburn & Talbert, 2006).

Auch aus dem zwischen 2013 und 2016 von Kuper et al. durchgeführten SteBis-Projekt „Schulleitung und Schulleistung“ lassen sich Angaben zur Nutzung der VERA-Daten für den PE-Bereich entnehmen. Hier zeigt sich ebenfalls, dass knapp die Hälfte (45%) der Berliner und Brandenburger Schulleitungen die Rückmeldungen im Rahmen von Mitarbeitergesprächen berücksichtigen, auch wenn dabei unklar bleibt, ob sich diese Nutzung auf einen reinen Austausch mit den betroffenen Lehrkräften beschränkt oder ob diese auch in einer anleitenden Weise eingesetzt werden, die ihrerseits die Einleitung weiterer Maßnahmen vorsieht. Ein knappes Viertel der Befragten nimmt die Daten außerdem zum Anlass, bei schlechten Ergebnissen Unterrichtshospitationen einzuleiten. Bei guten Ergebnissen gibt überraschenderweise sogar ein Drittel der Befragten an, den Unterricht der Lehrkräfte zu besuchen. Rund 35% der Schulleiter teilen zudem mit, auf Basis der Daten die schulischen Fort- und Weiterbildungspläne anzupassen (vgl. Abb. 9)<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> So wird der Befund von der Autorin angesichts der dafür durch die Bildungsadministration nicht regelhaft bestehenden Anforderung an Schulleitungen interpretiert.

<sup>58</sup> Diese zeigt Ergebnisse aus dem SteBis-Projekt „Schulleitung und Schulleistung“ auf und wurde auf der SteBis Abschlussstagung an der Freien Universität Berlin am 10. Februar 2017 präsentiert.

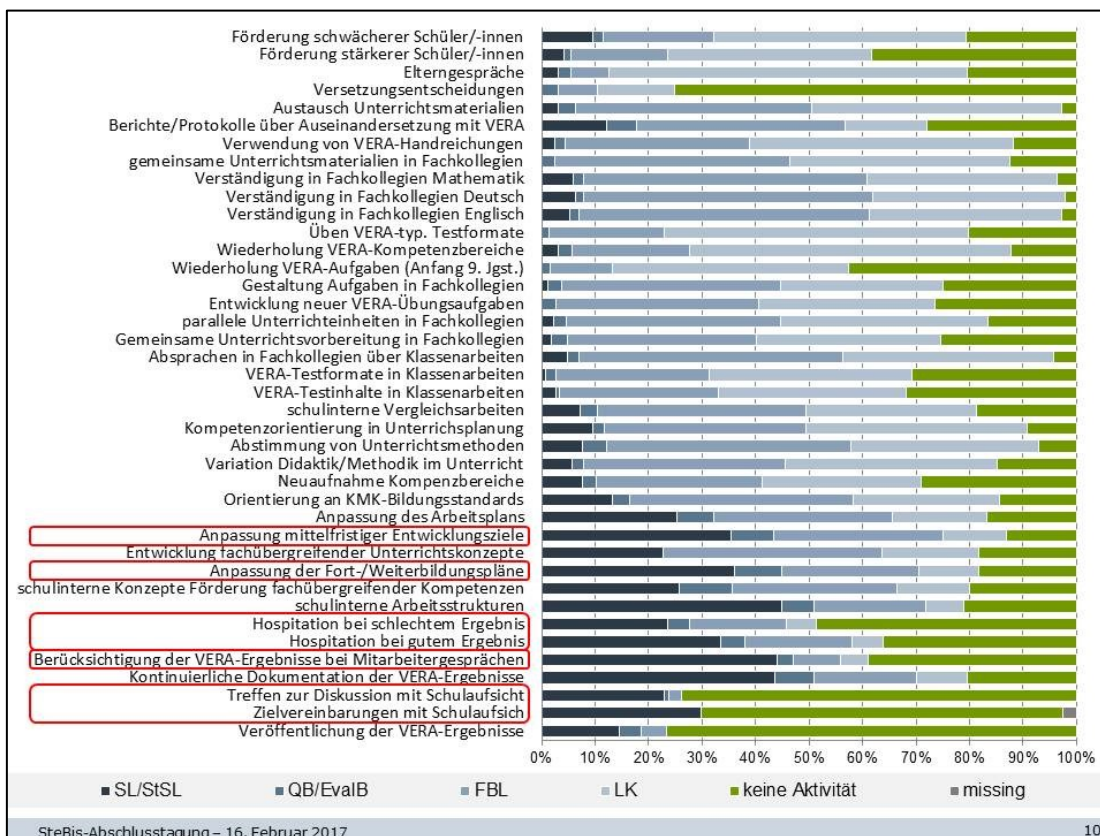


Abb. 9: Nutzung von VERA-Ergebnissen durch Berliner und Brandenburger Schulleitungen (Präsentation von Harm Kuper auf der Abschlussstagung zum Forschungsschwerpunkt SteBis am 16.02.2017)

Stärker noch als für die Frage, für welche Einsatzbereiche sich eine Evaluationsnutzung erkennen lässt, besteht auf der Leitungsebene Unklarheit „about what fosters performance information use“ (Moynihan & Hawes, 2012, S. 95). Während aus der o.g. Studie von Kuper et al. kaum Erkenntnisse zu förderlichen wie hemmenden Nutzungsbedingungen für die genannten Praktiken seitens der Schulleitungen hervorgehen, beschäftigen Troitschanskaia und Buske im Rahmen einer 2012 in Rheinland-Pfalz durchgeführten Vertiefungsstudie ihres Evis-Datensatzes (siehe dazu <http://www.zq.uni-mainz.de/914.php>) mit der Frage, inwiefern eine Datennutzung von Schulleitungen durch deren Einstellungen gegenüber Evidenzen und speziell ihre ‚epistemologischen Überzeugungen‘ beeinflusst wird. Anders als in Arbeiten aus der Lehr-Lernforschung, die sich üblicherweise mit diesem Konstrukt beschäftigen<sup>59</sup>, werden epistemologische Überzeugungen hier nicht in Bezug auf die Einstellungen von Lehrkräften oder Schülern mit Blick auf einen domänenspezifischen Wissenserwerb im Unterrichtskontext betrachtet, sondern als Grundhaltung schulischer Führungskräfte gegenüber den Entwicklungspotentialen innerorganisationaler Wis-

<sup>59</sup> Siehe dazu den Überblicksbeitrag von Müller et al. unter [http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller\\_et\\_al\\_bwpat14.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_et_al_bwpat14.shtml). Zugegriffen: 27. März 2019.



sensbestände in der Schulorganisation konzeptualisiert. Festgestellt wird im Rahmen der Fragebogenerhebung mit knapp 300 Schulleitungen, dass schulleitungsseitige epistemologische Überzeugungen die Art der Begegnung mit der Wissensquelle strukturieren (vgl. Hofer & Pintrich, 1997). Dabei wird ein Einfluss des Ausmaßes an Wissenschaftsskeptizismus auf die Bereitschaft zur Nutzung externer Evaluationsergebnisse für die Entwicklungsarbeit an Schulen aufgezeigt: Sind Schulleiter gegenüber wissenschaftlicher Methodik als Basis für die Schulentwicklungsarbeit tendenziell kritisch eingestellt, lehnen sie Ergebnisse aus externer bzw. extern administrierter Evaluation häufiger ab. Bei stärkerer Aufgeschlossenheit gegenüber systematisch-validierter Erkenntnisermittlung lässt sich entsprechend eine erhöhte Datennutzung feststellen<sup>60</sup>. Vergleichbare Ergebnisse finden sich in einer Studie von Vanhoof et al. (2014) zu flämischen Schulleitern.

Mit Blick auf den möglichen Einfluss soziodemographischer Merkmale von Schulleitern wie ihrem Alter oder ihrer Qualifikation, aber auch bezüglich des Vorliegens oder Fehlens einer arbeitsteiligen Organisationsführung (Distributed Leadership) lassen sich aus den einschlägigen Studien keine Rückschlüsse gewinnen, die für die vorliegende Arbeit forschungsleitend wären (vgl. dazu Bach et al., 2014, S. 76). Die Annahme eines geschlechtsspezifischen Führungsstils, der auch hinsichtlich der Bereitschaft zur Nutzung testbasierter Leistungsdaten zum Ausdruck kommen könnte, wurde von Kansteiner-Schänzlin nach ihrer Fragebogenstudie in Baden-Württemberg verworfen. Mit Ausnahme eines leicht erhöhten Ausmaßes an Autorität bei gleichzeitig etwas geringeren Kontrollaktivitäten männlicher Schulleiter konnten zu diesem Aspekt keine nennenswerten Unterschiede zwischen Leitungskräften festgestellt werden (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 242). Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Schulleitungen hinsichtlich ihrer Datennutzungsbereitschaft werden bei Bach et al. thematisiert, ließen sich in der zugrundeliegenden Vollerhebung Brandenburger und Berliner Schulleitungen (Bach et al., 2014) aber nicht abbilden.

Aus den genannten Arbeiten ergeben sich insofern Hinweise darauf, dass vor allem die subjektiven Orientierungen von Schulleitungen bzw. ihre Überzeugungen zum Wissenserwerb bei Lehrkräften relevant sind für die Frage, ob sie bei ihren Gestaltungsentscheidungen zur Weiterentwicklung des Lehrpersonals wissenschaftlich generierte Leistungsdaten berücksichtigen (würden). Offen bleibt nach diesen Untersuchungen weiterhin, inwieweit neben diesen einstellungsbezogenen Faktoren auch Merkmale der Systemumwelt (wie beispielsweise Vorgaben/Regulierungen der Behörden) und organisationale Faktoren (die aus innerschulischen Zusammenhängen resultieren) letztlich einflussgebend wirken. Da hierzu bisher wenig bekannt ist, empfiehlt es sich, die Frage nach den insgesamt für die Schulleitungsentscheidungen relevanten Einflussfaktoren über ein qualitativ-exploratives Design zu ergründen.

---

<sup>60</sup> Angaben aus einem Vortrag von Ramona Buske auf der 4. Jahrestagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) am 11.03.2016 in Berlin.

## 2.4 Theoriebezug 1: Rezeptions- bzw. nutzungstheoretische Grundlagen

### 2.4.1 Zyklenmodell der Unterrichtsentwicklung von Helmke/Hosenfeld

Ein regelmäßig in der Rezeptionsforschung zitiertes Modell, das den Weg von der Rückmeldung der VERA-Daten hin zu ihrer Nutzung auf Unterrichtsebene im Sinne eines systematisch-formativen Evaluationskreislaufs abbildet, ist das von Helmke und Hosenfeld vorgelegte Zyklenmodell „Von der Evaluation zur Innovation“ (Helmke & Hosenfeld, 2005). Die Darstellung, die im Kernaufbau an die Input-Prozess-Output-Modellierungen zur Schulqualität in der Logik der Produktionsfunktion erinnert (vgl. Ditton, 2000; Scheerens, 1990, 1990, 2000), ist in mehrere sequentielle Ablaufschritte im Umgang mit den Evaluationsergebnissen gegliedert (U. Koch, Groß Ophoff, Hosenfeld & Helmke, 2006a): In einem ersten Schritt erhalten die Akteure die schulextern aufbereitete Datenrückmeldung und nehmen diese als solche wahr (Rezeption). Ist sie prinzipiell verständlich und relevant, wird die rezipierte Information in einem zweiten Schritt unter Berücksichtigung vorhandener Erfahrung und unter Situationsbezug hinterfragt und kontextualisiert (Reflexion): Erklärungen für die (Teil-)Ergebnisse werden gebildet. Die so entstehenden Erkenntnisse bilden eine Basis zur Ab- bzw. Einleitung spezifischer Entwicklungsmaßnahmen (Aktion), die schließlich auf ihre Wirkung bzw. Wirksamkeit im Sinne der intendierten Ziele zu überprüfen sind (Evaluation).

Das idealtypische Zyklenmodell berücksichtigt in seiner Ablaufkonstruktion verschiedene einflussgebende Aspekte, die sich auf den individuellen Akteur, die schulischen Gegebenheiten sowie organisationsexterne Bedingungen stützen. Dabei werden als individuelle Merkmale die subjektive Akzeptanz des Entscheiders gegenüber der betreffenden Evaluation, die Selbstwirksamkeit des Akteurs, seine Motivation, Emotion und Volition, aber auch sein Vorwissen, seine vorhandene Expertise sowie sein professionelles Selbstverständnis und die Stabilität seiner Gewohnheiten berücksichtigt. Unter schulischen Bedingungen konzeptionalisieren die Autoren die Ausstattung der Schule, die Akzeptanz der Eltern- wie Schülerschaft gegenüber dem Instrument, die innerorganisationale Bereitschaft zur Evaluation und Kooperation sowie speziell die Innovations- und Explorationsorientierung im Kollegium und schließlich die schulische Verbindlichkeit, die durch programmatische Festlegungen gekennzeichnet ist. Externale Bedingungen wiederum ergeben sich durch den möglichen Einfluss schulexterner (Qualitäts-)Berater, durch Impulsetzungen, die aus der Lehreraus- und -weiterbildung stammen sowie aus der Unterstützung durch die

Landesinstitute oder die Schulaufsicht<sup>61</sup>, aber auch durch die Wissenschaft und weitere Institutionen, die Hilfeleistungen zur Interpretation der Daten erbringen (Schneewind, 2007, S. 42 f.). Sie wirken in dem Modell allerdings nur indirekt, nämlich vermittelt über die schulischen Bedingungen, auf den Nutzungsprozess ein, während individuelle und schulische Bedingungen als direkte Einflussfaktoren konzipiert sind, die in allen Zyklusphasen also unmittelbar einflussgebend sein können. Während Bedingungen stets von außen auf die Schulen einwirken und somit von diesen kaum beeinflusst werden können, sind die Verarbeitungsphasen der Rezeption, der Reflexion und der Aktion von den Schulen gestaltbar (Steffens, 2017, S. 15).

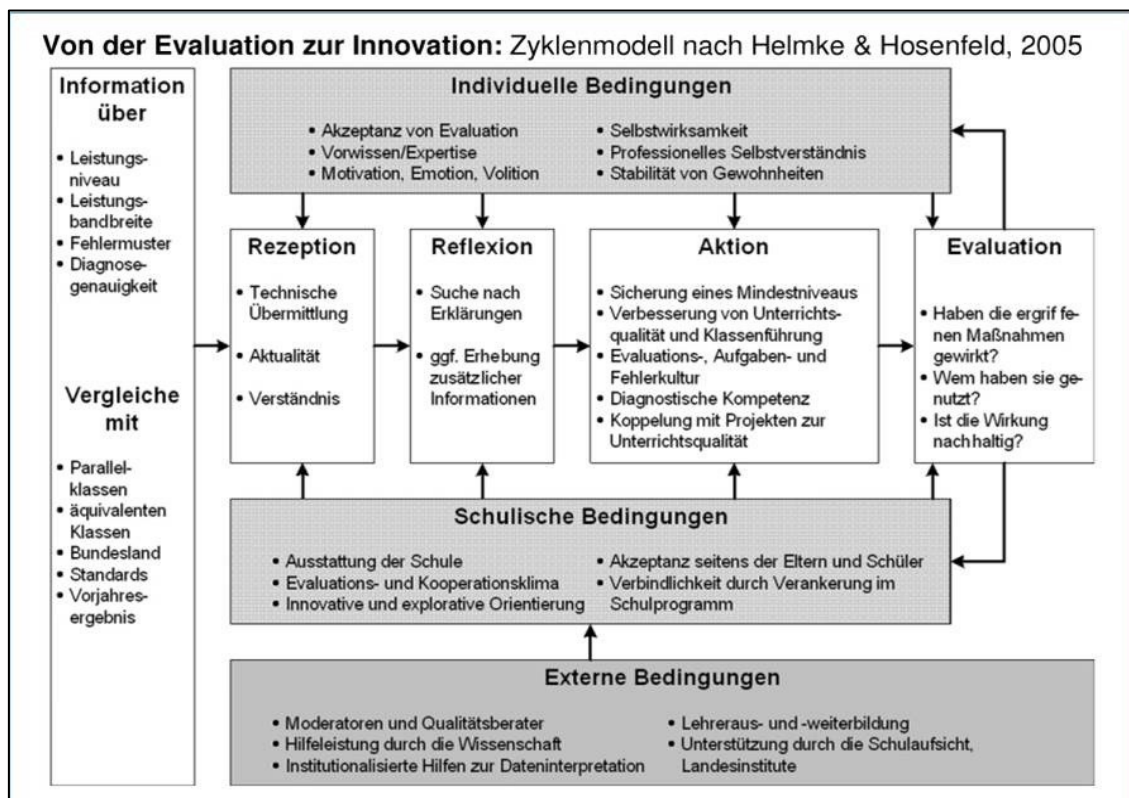


Abb. 10: Zyklusmodell "Von der Evaluation zur Innovation" (Helmke & Hosenfeld, 2005)

Ob mit der Bereitstellung von externem Wissen grundsätzlich, wie im Modell suggeriert wird, über das Durchlaufen der Prozessschritte Entwicklungen provoziert werden, die in kausaler Linie zu Leistungsverbesserungen führen, wird in der Debatte um die Nutzung von Datenrückmeldungen aus Schulleistungstests schon lange von Autoren wie Stamm (2003), Kuper & Schneewind (2006), Husfeldt (2004) oder Kotthoff (2003) kritisch diskutiert. Manche Befunde legen zumindest die Erkenntnis nahe, dass ein differenzierter Blick auf den Aktionsbereich notwendig wird, da den Nutzungspraktiken letztlich ganz unterschiedliche Qualitäten zugrunde liegen können, die

<sup>61</sup> Wobei hier ungeklärt bleibt, ob es sich um die rein operative oder auch um die obere bzw. oberste Ebene der Schulaufsicht im Sinne bildungspolitischer Impulssetzungen handelt.

in der (zunächst internationalen, dann aber zunehmend auch deutschsprachigen) Literatur üblicherweise in der Systematik differentieller Nutzungsformen betrachtet werden (Johnson, 1998; Stamm, 2003). Zudem muss kritisch festgestellt werden, dass die von Helmke und Hosenfeld im Aktionsbereich subsumierten Aspekte bis auf die letztgenannte ‚Kopplung mit Projekten zum Unterricht‘ weniger echte Maßnahmen eines Akteurs im eigentlichen Sinne darstellen, sondern eher abstrakt-entwicklungsbezogene Zielzustände abbilden. Welche konkreten Tätigkeiten (auf Unterrichts- oder Schulebene) aufgenommen oder vorangetrieben werden, bleibt in dieser Darstellung somit unklar und bedarf in jedem Fall empirischer Klärung.

Gerade durch den Umstand, dass in der linearen Verlaufsdarstellung des Zyklenmodells feste Schrittabfolgen und keinerlei Ausstiegspunkte oder Differenzierungen innerhalb der Aktionsphase vorgesehen sind, die eine Unterbrechung oder Spezifizierung des Datenverarbeitungsprozesses abbilden ließen, wird deutlich, dass es sich hierbei um ein unterkomplexes theoretisches Rahmenmodell handelt, das die ideale pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten aufzeigen will anstatt eine handlungsorientierte Darstellung tatsächlicher Verarbeitungswege von Datenrückmeldungen in Organisationen zu leisten. Für empirische Arbeiten, die Fragen der Datennutzung unter Berücksichtigung alltagspraktischer Umstände in ihrem Zustandekommen, ihrer unterschiedlich stark ausgeprägten Kontinuität oder gar ihrem Ausbleiben und den damit jeweils verbundenen komplexen Entscheidungsprozessen in einem Mehrebenensystem in den Blick nehmen wollen, kann das Modell damit allenfalls eine erste Folie zur Illustration tatsächlicher Handlungspraxis liefern, die im Weiteren entsprechende Anpassungen erfordert. Auch bleibt - gerade wenn man an Schulleitungen denkt, die als Vertreter der Meso-Ebene in direktem Kontakt zu organisationsexternen Akteuren wie der Schulaufsicht oder dem Unterstützungssystem stehen - auf theoretischer Ebene diskussionsbedürftig, warum externe Bedingungen keinerlei *direkten* Einfluss auf den Datenverarbeitungsprozess des einzelnen Entscheiders nehmen sollten. Eine Adaption der Verlaufsdarstellung unter Berücksichtigung funktional-differenzierter Nutzungsformen bei Abbildung sämtlicher potentiell vorhandener Verarbeitungswege der Rückmeldedaten im Kontext eines Zuschnitts auf die Schulleiterebene bilden insofern die zentralen Anforderungen für eine Modifikation des Zyklenmodells mit Blick auf die vorliegenden Forschungsfragen dieser Arbeit.

### 2.4.2 Formen der Nutzung von Evaluation nach Johnson

Im internationalen Forschungsbereich des evaluation utilization research werden bereits seit den 1970er Jahren Fragen der Verwendung von Evaluationsdaten untersucht. Dabei stehen vor allem die spezifische Art des Dateneinsatzes (“different types of evaluation utilization”, vgl. Johnson, 1998), die Wirkung der Datennutzung (“impact of evaluation”, vgl. Rossi et al., 1999; Alkin,

Daillak, & White, 1979) sowie die Beweggründe für eine Verwendung und insofern die Faktoren, die eine Nutzung beeinflussen (“variables that affect use”, vgl. Boyer & Langbein, 1991; Cousins & Leithwood, 1986), auf der Forschungsagenda.

Ausgehend von einschlägigen frühen Arbeiten wie die von Carol Weiss (1974, 1979, 1980), Leviton und Hughes (1981) oder King und Pechmann (1984), die im Weiteren auch in den späteren, breit rezipierten Beiträgen von Rossi und Freeman aufgegriffen werden (Rossi, 1995; Rossi et al., 1999), unterscheidet Burke Johnson in seinem Aufsatz, der eine Integration der zentralen Literaturbeiträge für die theoretische Weiterentwicklung des Forschungsfelds leisten soll (Johnson, 1998), zunächst drei Arten der Nutzung von Evaluationsdaten: Die instrumentelle („instrumental use“, auch: „direct use“), die konzeptionelle („conceptual use“, auch: „indirect use“) und die symbolische („symbolic use“, teilweise auch: „strategic use“<sup>62</sup>) Form der Nutzung, die er noch um eine prozessbezogene Nutzungsform („process use“) ergänzt<sup>63</sup>. Während *die instrumentelle Nutzung* durch ihre Einleitung konkreter Aktionen die wohl am einfachsten erkennbare und dabei in aktueller Perspektive zugleich besonders erhoffte, wenn auch ergebnisbezogen schon in frühen Studien hinter den Erwartungen zurückbleibende Form darstellt (Burstein, Freeman & Rossi, 1985; Rossi, 1995; Weiss, 1974)<sup>64</sup>, erfolgt gemäß dieser Nomenklatur *eine konzeptionelle Nutzung* bei den Betroffenen zunächst in allgemeinerer Form nur auf der kognitiven Ebene ihrer Wissensbestände, Einstellungen und Gedanken zum Evaluationsgegenstand. Diese können allerdings gemäß Weiss (1980) mit Blick auf die künftige Gestaltung der Strukturen oder Prozesse in Organisationen entscheidungsrelevant werden und beinhalten somit theoretisch ein aktionsauslösendes Potential, das im Gegensatz zu (gerade kurzfristigen) Aktionen der Praktiker in der Literatur auch hoffnungsvoll mit einem „long-term-use“ verbunden wird (Rossi, 1995). Der von Weiss bei der konzeptionellen Nutzung als „enlightenment“ bezeichnete intrinsische Vorgang der Informationsverarbeitung, dem neuer Erkenntnisgewinn und somit elaboriertere Einstellungen bei den Betroffenen zugeschrieben werden, wird von Rossi wegen eines damit angenommenen quasi ‚emanzipierenden Potentials‘ auch als „demystification“ gekennzeichnet (Rossi, 1995) und in seinem Stellenwert von Weiss wie Rossi betont. Die damit gewissermaßen intellektualistisch aufgeladene Bedeutung konzeptioneller Nutzung wird von anderen Evaluationsforschern hingegen als eine unangemessen szientistische, ergo wenig nützliche Vorstellung kritisiert und gipfelte in dieser Frage in die als „Weiss-Patton-Debate“ bekannte Auseinandersetzung über Ergebniser-

---

<sup>62</sup> So etwa bei Cain (2015) oder für den deutschsprachigen Raum in dem von Bonsen und von der Gathen adaptierten „Rahmenmodell für die Rückmeldung von Leistungsdaten“ (2004).

<sup>63</sup> Diese Form spielt allerdings nur in den Fällen eine Rolle, in denen die avisierten Datennutzer selbst aktiv bei der Konzeption und Durchführung der Evaluation waren.

<sup>64</sup> Dies wird bei Henry & Rog so auch speziell für politische Entscheidungsträger berichtet (1998).

wartungen bei (Programm-)Evaluationen mit Blick auf eine wirksame Einflussnahme auf Entscheidungsträger (vgl. Alkin, Patton & Weiss, 1990; Patton, 1988; N. L. Smith & Chircop, 1989; Weiss, 1998b).

Im Kontext dieser Debatte benennt Weiss in Abgrenzung von konzeptioneller zu direkter Nutzung vier Prämissen instrumenteller Nutzung:

- (1) Die Kernaussagen der Ergebnismeldung dürfen keine Kontroversen bzw. Interessenskonflikte in der Organisation auslösen,
- (2) es müssen entsprechende Ressourcen und Möglichkeiten für die abzuleitenden Entwicklungsmaßnahmen vorhanden sein, wobei die Erfordernisse zugleich von möglichst überschaubarem „persuasive use“ bezeichnet Umfang sein sollten,
- (3) die Rahmenbedingungen, unter der die Organisation tätig ist, müssen möglichst stabil sein, d.h. es sind keine nennenswerten Änderungen auf der Führungsebene, dem Budget, der Klientenseite oder dem Unterstützungssystem zu verzeichnen. Sofern dazu
- (4) der aktuelle Zustand in der Organisation (bezogen auf den Untersuchungsgegenstand) als krisenhaft bezeichnet werden kann und neue Ansatzpunkte gesucht werden, kann davon ausgegangen werden, dass eine günstige Situation für eine instrumentelle Nutzung der Evaluationsergebnisse vorliegt (Weiss, 1998b).

Dabei muss für das hier untersuchte Forschungsfeld von Personalentwicklung im Kontext testbarer Steuerung im Schulsystem ergänzend darauf hingewiesen werden, dass eine instrumentelle Nutzung für die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften einen besonderen Transformationsschritt im Entscheidungsprozess von Schulleitern erfordert. Dieser ist in der Konzeption der Evaluationsanlage von VERA so nicht ausdrücklich mitgedacht. Es darf also angenommen werden, dass das Vorliegen entsprechender Voraussetzungen in besonderem Maße für eine direkte Nutzung erforderlich ist.

Die *prozessbezogene Nutzungsform* betrifft den speziellen Fall, dass die Datenempfänger zugleich auch in den Gestaltungsprozess der Datengenerierung einbezogen sind wie es etwa bei internen Evaluationsvorhaben üblich ist („Betroffene werden zu Beteiligten“). Ausgehend von dieser Rollenerfahrung kann sich bei den Akteuren eine Einstellungsveränderung gegenüber Evaluation ergeben, die es ihnen nahelegt „to think like an evaluator“ und in diesem Sinne hilft, „improved skills, improved communication, improved decision making [and] increased use of evaluation procedures“ auszubilden (Johnson, 1998), S. 94). Für den in der vorliegenden Arbeit interessierenden Gegenstand der organisationsextern entwickelten und auch weitestgehend organisa-

tionsextern administrierten Vergleichsarbeiten ist diese Nutzungsform hingegen als eher unwesentlich zu verstehen und wird daher als analytisches Bezugsmaß nicht weiter in den Blick genommen.

*Symbolische Nutzung* wiederum, die im Wesentlichen als eine nur selektive oder rein formal erfolgreiche Verwendung von Ergebnissen verstanden werden kann, die primär zu Darstellungszwecken erfolgt, wird für Entscheidungsfragen in Schulorganisationen gerade im Fall systemseitiger Konsequenzen bei auffälligen Ergebnissen als Reaktion auf Datenrückmeldungen benannt. Johnson spezifiziert, dass von dieser Nutzungsvariante gesprochen werden muss, „when individuals use evaluation information for political self-interest. The symbolic user has ulterior motives for involvement with the evaluation“ (Johnson, 1998, S. 94). Von Rossi et al. bevorzugt als „persuasive use“ bezeichnet (Henry & Rog, 1998; Rossi et al., 2004), geht es bei dieser Nutzungsform also um die Verfolgung anderer Zwecke als einen entwicklungsauslösenden Erkenntnisgewinn über den Evaluationsgegenstand, nämlich zumeist solchen, die Dritten gegenüber eine eigene Funktion erfüllen. Häufig soll dabei eine in der Organisation bereits getroffene Entscheidung oder eine vorhandene Einstellung nachträgliche Bestätigung erfahren, um so den schon auf andere Weise gebildeten Standpunkt argumentativ zu stützen (Henry & Rog, 1998; Maier et al., 2011) oder es wird beabsichtigt, eine Legitimation für künftige Entscheidungen herzustellen<sup>65</sup>. Die Erfassung einer Handlung als symbolische Nutzung bzw. ihre Unterscheidung von anderen Nutzungsformen ist also im Forschungsfeld zwangsläufig auf Kontextinformationen angewiesen.

Diese differenzierte Betrachtung von Evaluationsnutzung verdeutlicht bereits, dass bei Entscheidungsvorgängen zum Umgang mit Evaluationsergebnissen und den ihnen zugrundeliegenden Evaluationsverfahren vielfältige Ziele und Orientierungen der beteiligten Akteure eine Rolle spielen (können), die wiederum in komplexe Settings des schulischen Systems eingebettet sind, welche als Voraussetzungen bzw. Begünstigungen oder Beschränkungen wirken können. Die Einteilung in die drei Kernbereiche instrumenteller, konzeptioneller und symbolischer Nutzung bildet dabei eine erste nützliche Heuristik zur Erfassung innerschulischer Verwendung von Evaluationsdaten.

Zugleich ist aber davon auszugehen, dass diese Systematik allein bei einer differenzierten Beschreibung von Praktiken des datenbasierten Schulleitungshandelns, wie sie sich im Kontext qualitativer Forschungstätigkeit zwangsläufig ergibt, letztlich zu kurz greift. Dies liegt gerade mit Blick auf die Vielfalt denkbarer instrumenteller Nutzungspraktiken auf der Hand. Eine vergleichende Bewertung der empirisch zu ermittelnden instrumentellen Nutzungspraktiken erfordert in einer stärkeren Detailtiefe zwangsläufig eine Bemessung an theoretisch elaborierteren Kriterien

---

<sup>65</sup> Berichtet wurde eine symbolische Nutzung bspw. in Anschluss an die ersten PISA-Rückmeldungen bei der Rezeption und Verarbeitung der Ergebnisse in den Schulministerien, vgl. Tillmann, Dederling, Kneuper, Kuhlmann und Nessel (2008).

zur Erfassung der Qualitätsentwicklungsentscheidungen wie Verbindlichkeit, Individualisierung, Unterrichtsnähe, Umfang und Koordination von Einzelmaßnahmen. Im Folgenden sollen daher einige zusätzliche Anknüpfungspunkte aus der Literatur zum evaluation utilization research aufgezeigt werden, die als theoretische Versatzstücke für das vorliegende Analyseinteresse nützlich erscheinen. Zudem wird mit dem Theoriebezug 2 (vgl. Kap. 2.5) ein organisationstheoretischer Zugang zur differenzierten Betrachtung von Merkmalsausprägungen schulischer Steuerungsaktivitäten vorgestellt, der einen zentralen Ausgangspunkt als Analysefolie für die spezifischen Schulleitungspraktiken und -haltungen darstellt. Diese sollen entsprechend im Rahmen der Ergebnisauswertung in Erweiterung der Analyse der Nutzungsformen herangezogen werden.

### 2.5 Theoriebezug 2: Organisationssoziologische Perspektive auf die Gestaltung schulischer (Personal-)Entwicklungsarbeit

Neben Beiträgen aus der Rezeptions- bzw. Nutzungstheorie (vgl. Kap. 2.4.) ist gerade für eine Analyse schulischen Leitungshandelns, das infolge der Einordnung von Schulleitung als intermediärer Steuerungsakteur (vgl. Kap. 1.3) mehr noch als die Datennutzungsentscheidungen einzelner Fachlehrkräfte im Zusammenspiel zwischen individuellen und organisationalen Merkmalen zu verstehen ist (Brauckmann, 2012b, S. 236), auch der Einbezug einer organisationssoziologischen Perspektive angezeigt.

Für eine empirische Analyse des Steuerungshandelns bieten dabei insbesondere die organisationssoziologischen Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung von Thiel (2008b) bzw. Thiel und Thillmann (2012) einen hilfreichen Ansatz. Hier erfolgt nicht nur eine bildungshistorisch-professionstheoretische Begründung der „besonderen organisationalen Gestalt der Schule“ (Thiel, 2008b, S. 31) mit der auch professionsseitig Ansprüche hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen argumentiert werden, sondern es wird auch explizit eine Operationalisierung zentraler Organisationsstrukturen im Sinne von ‚Schaltstellen‘ für organisationsbezogene Steuerungsentscheidungen vorgenommen. Ausgehend von systemtheoretischen und verhaltenswissenschaftlichen Konstruktionselementen, die auf die einschlägigen Arbeiten von Henry Mintzberg und Niklas Luhmann zurückgehen (Luhmann, 2000; Mintzberg, 1992) sowie von Merkmalen, die aus der Programmatik des Neuen Steuerungsmodells abgeleitet sind, entwirft Thiel dabei eine Gegenüberstellung zweier organisationaler Extremtypen nach dem Weberschen Vorgehen. Diese werden einerseits als „*autonome professionelle Organisation*“ im Sinne einer idealtypischen Konfiguration der an einem tradierten Professionseigenverständnis ausgerichteten und dabei nach kollegialen wie individuellen Zielvorstellungen selbstregulierten Bildungsinstitution beschrieben und andererseits als „*gemanagte professionelle Organisation*“ im Sinne einer idealtypischen Konfiguration der rationalistischen und dabei hierarchisch-betriebswirtschaftlich geführten und



über Leistungsstandards entwickelten Schule dargestellt (Thiel, 2008b, 35 ff.), die „den Effektivitätsproblemen bürokratischer Regulierung entgegen [...] wirken“ soll (Thillmann, 2012, S. 107; vgl. auch Thiel, 2008a, 2008b).

Die in diesem Zusammenhang jeweils als charakteristisch angeführten Merkmale bzw. Merkmalskonfigurationen, die in Anlehnung an Luhmanns entscheidbare Entscheidungsprämissen in Organisationen unter den Dimensionen ‚Programm‘, ‚Struktur‘ und ‚Personal‘ verortet werden (Luhmann, 2000)<sup>66</sup>, bieten sich nachgerade als Analyseraster für eine Einordnung empirisch ermittelter Strukturierungsleistungen schulischer Steuerungsakteure in einer explorativen Studie zum schulischen Leitungshandeln an. Insbesondere die Prämisse ‚Personal‘<sup>67</sup>, die bei Thiel als „entscheidende Stellschraube“ in Organisationen von Professionals bezeichnet ist (2008b, S. 35), bietet für das vorliegende Forschungsinteresse einen zentralen Anknüpfungspunkt, wenngleich sich bei der Betrachtung von Personalentwicklung, die Personalführungstätigkeiten miteinschließt (vgl. die Systematisierung in Kap. 2.1.1), zwangsläufig Überschneidungen zu den weiteren Entscheidungsprämissen ‚Programm‘ und ‚Kommunikation‘ ergeben.

Bezugnehmend auf personalbetreffende Entscheidungen führt Thiel aus, dass für eine gemanagte professionelle Schulorganisation eine Leistungsorientierung kennzeichnend ist, die - in Anlehnung an ‚For-Profit-Organisationen‘ - durch wettbewerbsorientierte Maßnahmen wie einem Angebot an ‚incentives‘, also individuell zu vergebenden Leistungsanreizen für die Organisationsmitglieder, zum Ausdruck kommen kann. Darunter können etwa Prämienzahlungen, aber auch immaterielle Gratifikationsleistungen für Organisationsmitglieder verstanden werden, die bei der Erreichung definierter Ziele von der Führungsspitze vergeben werden. Auch terminierte Zielvereinbarungen und individualisierte Beurteilungen der Organisationsmitglieder zählen zu solchen „kompetitiven Mechanismen“ im Personalbereich (2008b, S. 37). Gemanagte Schulorganisationen werden in ihrem Gesamtaufbau als funktional differenziert beschrieben (etwa durch die Einrichtung von Funktionsstellen für Steuergruppenmitglieder, Evaluationsbeauftragte o.ä.) und orientieren sich bei ihrer Entwicklungstätigkeit an externen Normierungen, die innerorganisational in Planungskonzepte überführt werden. Entsprechend betreiben sie eine aktive Schulprogrammarbeit, die mittels schuleigener Curricula auf die Unterrichtsebene überführt und in ihrer Wirksamkeit regelmäßig überprüft wird.

Über eine „Neuprofilierung der Schulleiterrolle“ (ebd.) erfolgt die Stärkung hierarchischer Entscheidung; mit dieser Rolle ist zugleich die Umsetzung eines innerschulischen Monitorings sowie

---

<sup>66</sup> In der originären Darstellung Luhmanns werden die drei Dimensionen als „Kommunikationswege“, „Programme“ und „Personal“ bezeichnet (Luhmann, 2000, S. 222ff.).

<sup>67</sup> Luhmann selbst meint mit dieser Entscheidungsprämisse vornehmlich die Auswahl (Mitgliedschaft) und den Einsatz von Personal in der Organisation (Stellenbesetzungen). Die Entwicklung von Personal lehnt er als wenig aussichtsreichen Ansatzpunkt zur Steuerung von Organisationen letztlich ab, vgl. Luhmann (2000).

Controllings schulischer Ziele und Ergebnisse verbunden. Ergebnisverantwortung wird auf der Führungsebene (schulischer Output) wie auch auf Lehrkräfteebene (Klassen-, Schülerergebnisse) übernommen und über die Festlegung entsprechender Zielvorgaben im Außen- wie Innenverhältnis festgehalten. Die strategischen Organisationsziele werden in diesem Organisationstyp operationalisiert, terminiert und in ihrer Substanz am Markt orientiert, also am Wissen über externe Maßgaben aus der Systemumwelt. Zur Erfassung und Optimierung ihrer Entwicklungsleistungen nutzen gemanagte Organisationen nicht allein Verfahren der internen bzw. Selbstevaluation, sondern insbesondere auch (vergleichsdatenbasierte) Fremdbeurteilungen, die sich auf schulinterne Prozesse wie erzielte Bildungoutputs beziehen (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Kennzeichen gemanagter professioneller Organisationen (in Anlehnung an Thiel, 2008b)

	<b>Gemanagte Professionelle Organisation</b>
Programm	Orientierung an der Realität (Markt) Definition von Zielen (Festschreibung von „Objectives“) Genau Terminierung der Zielerreichung
Struktur/Kommunikation	Ansätze zur Funktionsdifferenzierung Hierarchische Entscheidung Ansätze zur Entscheidungsvorbereitung
Personal	Leistungsorientierung (Vergabe von „Incentives“) Fremdbeurteilung/externe Evaluation Ergebnisverantwortung (maßgeschneiderte) Fortbildung zur Beseitigung von Kompetenzdefiziten

In der autonomen professionellen Organisation wird demgegenüber eine flexible Terminierung von Zielen bevorzugt, die vornehmlich aus pädagogischen Leitideen abgeleitet werden. Hohe individuelle Entscheidungsspielräume innerhalb einer segmentären statt hierarchischen Organisationsstruktur sind für diesen Organisationstyp kennzeichnend; die strategische Spitze ist insofern gegenüber dem operativen Kern der weitgehend eigenständig agierenden Experten vergleichsweise schwach. Der Schulleiter gewährleistet als ‚primus inter pares‘ den Lehrkräften die mit ihrem Expertenstatus eingeräumte pädagogische Freiheit; Selbstentscheidungen bzw. Selbstabstimmungen dienen damit als zentrales Entscheidungsprinzip auf der Ebene der Einzellehrkräfte. Allein Kernfragen und komplexe Problemlagen werden (gesamt)kollegial mit Bezug auf die „Selbstregulierungspotentiale der professionellen Gemeinschaft“ (S. 37) beraten. Anreizsysteme für Einzelne spielen bei der Personalführung im Gegensatz zu einer kultivierten Wertschätzung der Leistungen im Gesamtkollegium für die Erreichung und Sicherung des ‚Zentralwerts Bildung‘ eine untergeordnete Rolle. Die berufliche Entwicklung der Experten liegt im Sinne eines berufsbiographischen Karriereweges „weitgehend in der Hand der einzelnen Professionellen“ (S. 36)

und ist weniger an der Beseitigung leistungsbetreffender Kompetenzdefizite als an der Unterstützung individueller Entwicklungsziele orientiert. Externe Normierungen von Bildungsprozessen und -ergebnissen werden abgelehnt, anstelle von Fremdbeurteilung werden Maßnahmen der Selbstevaluation verfolgt (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Kennzeichen autonomer professioneller Organisationen (in Anlehnung an Thiel, 2008b)

	<b>Autonome Professionelle Organisation</b>
Programm	Orientierung an Idealen (gesellschaftliches Mandat in Anbindung an den „Zentralwert Bildung“) Formulierung pädagogischer Leitziele Flexible Terminierung der Zielerreichung
Struktur/Kommunikation	Segmentäre Differenzierung Kollegiale Entscheidung in Kernfragen (Wertprämissen) Individuelle Entscheidung bei der Leistungserbringung (pädagogische Freiheit Sachprämissen)
Personal	Kollegiale Egalität Selbstevaluation/Peer Evaluation Professions-/Expertenstatus der Lehrkraft Professionalisierung als „berufsbiographisches Projekt“

Der Ansatz von Thiel fügt sich in frühe organisationssoziologische Befunde wie die von Lortie (1977) ein. Im Rahmen einer Studie zum „public school system“ in den USA hat dieser aufzeigen können, dass infolge der traditionell zellularen Arbeitsstruktur von Schule, in der Lehrkräfte ihre operative Tätigkeit als nebeneinander und weitgehend unabhängig voneinander erleben, ein berufliches Selbstverständnis ausgebildet wird, das sich mit dem vielgenutzten Begriff vom „Einzelkämpfertum hinter verschlossenen Türen“ auf den Punkt bringen lässt. Eingriffe, mitunter auch bereits: Einblicke in ihre beruflichen Spielräume und Arbeitsroutinen werden entsprechend von Lehrkräften vorwiegend als Störung erfahren. Die - häufig auch schulgesetzlich verankerte - pädagogische Freiheit der Einzellehrkraft bei gleichzeitiger Einforderung eines ‚paritätischen Status‘ im Gesamtkollegium bilden auch hier die zentral geteilten Überzeugungen einer professionellen Gemeinschaft, die in der bezugnehmenden Literatur in ihrem Zusammenwirken auch als ‚Coping-Strategie‘ im Kontext einer als wenig kontrollierbar empfundenen Arbeitsumgebung interpretiert werden (Eder, Dämon & Hörll, 2011). In dem Versuch, der „endemischen Unsicherheit“ (Lortie, 1977) des Lehrerberufs oder zumindest einer subjektiv erlebten Status- und Positionsunsicherheit zu entkommen (Altrichter & Eder, 2004, S. 219), werden Ziele und Erfolgskriterien von den Professionals subjektiv festgelegt und Qualität nicht an messbaren Leistungsergebnissen, sondern am Prozess der Berufstätigkeit von Fachexperten festgemacht (ebd., S. 197).

Im Unterschied zu organisationsbezogenen Aufgaben, die von der professionellen Gemeinschaft im Verbund zu bearbeiten sind, wird die ‚schulische Kernaufgabe Unterricht‘ entsprechend „als ein ‚Privatraum‘ konstituiert, der nur der eigenen Kontrolle unterliegt“ (Schröck, 2009, S. 166). Im wechselseitigen Zusammenspiel dieser Überzeugungen, die im Weiteren auch eine Erwartungshaltung gegenüber der Umwelt auslösen, entwickelt sich ein Orientierungs- und Verhaltensmuster, das von Lortie als „autonomy-parity-pattern“ beschrieben worden ist (1977). Das Autonomie-Paritätsmuster oder Autonomie-Egalitäts-Syndrom, so die gebräuchliche deutsche Übersetzung (Eder et al., 2011), begründet schließlich einen tabuisierten Umgang mit Unterschieden im Schulsystem (vgl. Steger Vogt, 2013, S. 62 ff.) und verhindert die Entwicklung von bzw. eine Orientierung an Standards der Leistungsmessung, die als unzulässige ‚Trivialisierung‘ komplexer sozialer Bildungsprozesse auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden abgelehnt werden.

Altrichter und Kollegen problematisieren, dass mit der Einführung des neuen Steuerungsmodells eine prinzipielle Verletzung des professionell tief verwurzelten Autonomiebestrebens verbunden ist (Altrichter & Eder, 2004, S. 199; Altrichter, Messner & Posch, S. 2006, 100 f.). Insbesondere mit der Einrichtung einer schulischen Personalentwicklung, die (vorrangig) einer zielgerichteten Umsetzung von Organisationszielen verantwortlich ist, treffen vor diesem Hintergrund unterschiedliche Erwartungshaltungen aufeinander (Steger Vogt, 2013, S. 62). So entstehende Konflikte und Spannungen müssen dabei nicht auf Ebene der Lehrkräfte verbleiben; es muss sogar davon ausgegangen werden, dass diese sich in besonderer Weise auch auf neue bzw. neuprofiliertere Ebenen des Schulsystems ausdehnen, wie sie Schulleitungen in ihrer Rolle als Schul- und Personalentwickler (vgl. Kap. 1.3 und 2.2.1) repräsentieren. Hinweise darauf finden sich beispielsweise bei Lehmeier (2003) sowie bei Altrichter und Eder im Zusammenhang mit der Bildung schulischer Steuergruppen oder mit Blick auf einzelne Lehrkräfte, die als besondere Leistungsträger hervorstechen (Altrichter & Eder, 2004, S. 221).

Die von Strittmatter als „kollegiale Beißhemmung“ (1995) bezeichnete Konfliktscheu im Schulkollegium, die entsteht, „wenn freundschaftliche Bindungen Kritik nicht mehr zulassen“ (Ender & Strittmatter, 2001, Kap. 5.1, keine Seitenzahl), kann als eine direkte Folge des Autonomie-Egalitäts-Syndroms von Lortie aufgefasst werden. Versteht sich der Schulleiter als ‚primus inter pares‘, also als nur formal vorgesetzter Teil innerhalb eines ansonsten kaum hierarchisch gestalteten Sozialgefüges, das prinzipiell auf Gleichheit im Status und in den Entscheidungsrechten aller Mitglieder beruht, sind steuernde Eingriffe in die Unterrichtsplanung und -durchführung des Einzelnen ebenso wie die Umsetzung von Leistungsbeurteilungen und -vereinbarungen kaum erwartbar. Auf entsprechende „implizite Nichtangriffspakte“ (Schimank, 2005, S. 149) innerhalb der professionellen Gemeinschaft, die gerade Schulleiter-Lehrer-Beziehungen anbelangen, verweisen auch Thiel und Thillmann (2012) konkret im Zusammenhang mit Vorbehalten von Pro-

professionellen gegenüber Maßnahmen der (Selbst-)Evaluation. Bezugnehmend auf eine frühe Studie von Freidson und Rhea, in der ähnliche Befunde für den medizinischen Bereich berichtet werden (1965, S. 123), betonen sie, dass untereinander gerade in der (autonomen) professionellen Schule „eine gewisse Fehlertoleranz in Anspruch [genommen und] die Bereitschaft beschränkt [wird], individuelle Defizite konkreter Kollegen aufzudecken“, wenn etwa aus den Evaluationsergebnissen Zielvereinbarungen abzuleiten sind (Thiel & Thillmann, 2012, S. 51). Ein entsprechend affirmativ-adaptives Verhalten ist für den Personalentwicklungsbereich insgesamt zu erwarten. Ausgehend von den bei Bellmann berichteten Befunden, dass ein subjektives Druck- und Kontrollempfinden bei Lehrkräften nicht nur in Organisationen in high-stakes-Systemen auftritt, sondern regelmäßig auch in Organisationskontexten beobachtbar ist, in denen keine unmittelbaren Konsequenzen drohen (Bellmann & Weiß, 2009; Bellmann, Duzevic, Schweizer & Thiel, 2016; Bellmann, Schweizer & Thiel, 2016), darf auch im Zusammenhang mit der PE-Praxis in einem deutschen Bundesland davon ausgegangen werden, dass hier zur ‚Wahrung des Organisationsfriedens‘ entsprechende ‚Schonhaltungen‘ das Schulleitungshandeln zumindest mitprägen.

Andere Ansätze, die stärker der Entscheidungstheorie als der Organisationstheorie zugerechnet werden, wie das von Herbert Simon Ende der 1950er Jahre (1959) und im Weiteren das von James March (1978) entwickelte Konzept der „bounded rationality“ (auch: „limited choice“), beschreiben das Entscheiderverhalten von Personen im Zusammenhang mit dem Rationalitätsbegriff. Als begrenzt rationale Entscheider verstehen sie dabei Personen, deren

*“rationality is limited by the tractability of the decision problem, the cognitive limitations of their minds, and the time available to make the decision. Decision-makers in this view act as satisficers, seeking a satisfactory solution rather than an optimal one.“ (G. R. Oliver, 2018, Kap 7.4, ohne Seitenangabe)*

Mit dem strategischen Element des „Satisficing“ im Gegensatz zum „Maximizing“ (March, 1978, S. 590; Simon, 1959, S. 262) wählen solche Entscheider in Problemsituationen die nächstverfügbare, aber ausreichend zufriedenstellende Lösung und nehmen entsprechend suboptimale Lösungen billigend in Kauf. Damit agieren sie im Sinne eines homo oeconomicus, der unter den Bedingungen unvollständiger Informationen Entscheidungen nach der Prämisse auszurichten bemüht ist, die „Grenzkosten der Informationsbeschaffung“ zu senken und im Zweifel seine Kapazitäten lieber auf weitere, ebenfalls anstehende Entscheidungen auszurichten als eine Entscheidungssituation mit Blick auf sämtliche zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen zu durchdringen.

Für die in der vorliegenden Arbeit empirisch zu ermittelnde Personalentwicklungspraxis und die damit verbundene Analyse der Entscheidungshintergründe schulischer Leitungskräfte sollen die umrissenen theoretischen Figuren handlungsleitend sein. Sie bilden das Grundgerüst für eine

Analyse und Einordnung der identifizierten Leitungspraktiken sowie der sie konstituierenden Einflussfaktoren (siehe Forschungsfragen in Kap. 3.1.1 und 3.1.2). Zugleich können die idealtypischen Konfigurationen nach Thiel als eine Schablone bei der Entwicklung bzw. Beschreibung der mit dieser Arbeit angestrebten Nutzungstypen dienen (vgl. Kap. 3.1.3).

### 2.6 Theoriebezug 3: Akzeptanztheoretische Überlegungen zu Innovationen in Schulorganisationen

Im Zuge der Einführung neuer Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem rückt nach einer ersten Phase der Verfahrensumsetzung grundsätzlich die Wirkung des implementierten Instruments in der Schulpraxis in den Fokus bildungspolitischer und (damit auch) wissenschaftlicher Optik. Dabei besteht Konsens darüber, dass es von Bedeutung ist, „ob dieses von den betroffenen Akteuren akzeptiert wird, weil die Akzeptanz des Verfahrens eine Bedingung der Möglichkeit seiner Wirksamkeit ist“ (Altrichter & Kemethofer, 2016, S. 498). Befunde aus verschiedenen Studien der letzten Jahre weisen darauf hin, dass Schulentwicklung und Unterrichtsverbesserung in stärkerem Maße eintreten, wenn die betroffenen Lehrkräfte von der Notwendigkeit von Veränderungen überzeugt sind als wenn entsprechende Maßnahmen bildungspolitisch und -administrativ angeordnet werden (Visscher & Coe, 2003; Maier et al., 2011; Schneewind, 2007).

Mit Blick auf die Implementation der VERA-Arbeiten steht damit die Frage nach der Bereitschaft der schulischen Organisationsmitglieder im Raum, sich auf das grundsätzliche Konzept eines extern administrierten Testverfahrens zur Feststellung von Schülerlernleistungen sowie sein konkretes Umsetzungs- und Rückmeldeformat einzulassen und dies als Informationsbasis für eine innerschulische Auseinandersetzung zu den Entwicklungsmöglichkeiten für die Schul- und Unterrichtsqualität anzuerkennen. Bezogen auf das spezifische Forschungsinteresse dieser Arbeit ist insbesondere bedeutsam, inwieweit Schulleiter dem Verfahren auch ein eigenes Potential für eine Verwendung im Rahmen der leitungsgesteuerten Personalentwicklung zusprechen. Da eine Nutzung der Vergleichsarbeiten in diesem Zusammenhang weder auf bildungspolitischer noch -administrativer Ebene ausdrücklich als eine Erwartung an oder gar als explizite Aufgabe von schulischen Führungskräften formuliert wird (vgl. Kap. 2.1.5), Entscheidungen darüber also weitestgehend der Bereitschaft der Steuerungsakteure selbst überlassen sind, gewinnt die Frage nach der Akzeptanz dieser Maßnahme respektive des dadurch grundsätzlich vorhandenen Entwicklungsimpulses für die vorliegende Studie besondere Bedeutung. Im Folgenden sollen daher für eine unter akzeptanztheoretischen Gesichtspunkten erfolgende Einordnung der leitungsseitigen Datennutzungspraktiken die zentralen theoretischen Elemente der Akzeptanztheorie dargestellt und mit dem Untersuchungsgegenstand verknüpft werden.

### 2.6.1 Begriff und Modellierung der Akzeptanz von Innovationen

Die *Akzeptanz* von Innovationen zählt in der Innovations- und Transferforschung generell, aber auch mit Fokus auf den Umgang mit Evaluationsergebnissen als zentraler Faktor für ihre Nutzung (Gräsel, Jäger & Willke, 2006, S. 517 ff.; Strunck, 2011; Schneewind, 2007). Berücksichtigt man zudem den Umstand, dass in bildungspolitischen Konzeptionen zum Umgang mit Vergleichsarbeiten eine Verwendung der Datenrückmeldungen für schulische Personalentwicklungsmaßnahmen bislang nicht ausdrücklich erwartet wird, ist davon auszugehen, dass die schulleitungsseitige Akzeptanz des Instruments in besonderem Maße ausschlaggebend für einen entsprechenden Einsatz ist. Insofern bietet sich eine akzeptanztheoretische Perspektive bei der Erforschung dieses Themenfelds ausdrücklich an.

Ausgehend von der vielfältigen Beschäftigung mit dem Gegenstand von Akzeptanz zeigt sich, dass in den theoretischen Vorarbeiten allerdings kaum ein einheitliches Begriffs- wie Modellverständnis dazu vorliegt (siehe zusammenfassend bereits bei Pressmar, 1982, S. 324; Lucke, 1995). Für das Forschungsfeld zur Anerkennung bzw. Verletzung rechtlicher Regelungen durch vorbestrafte Jugendliche erscheint eine andere Konzeptualisierung von Akzeptanz(-determinanten) plausibel als für die Frage nach der Bereitschaft Alleinerziehender zur Teilnahme an generationenübergreifenden Wohnprojekten oder für den Einsatz von Überwachungstechnologie in öffentlichen Gebäuden. Die lexikalische Basisdefinition von Akzeptanz als der „Bereitschaft, einen Sachverhalt billigend hinzunehmen“<sup>68</sup> bleibt - jedenfalls als Grundlage für eine qualitativ-empirische Untersuchungsanlage - unzureichend. Weder dient sie der Erfassung relevanter Zusammenhänge bei der Bildung von Akzeptanz(-problemen) noch ist damit die Art und das Ausmaß einer Zustimmung (zu Dingen, Tätigkeiten, Sichtweisen etc.) angesprochen. Vielmehr impliziert sie zunächst allein eine Dichotomie im Gegenstand, nämlich die Frage nach einer vorhandenen oder eben fehlenden Bereitschaft zur Annahme eines Sachverhalts.

Zum spezifischen Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, das Fragen der schulleitungsseitigen Akzeptanz eines psychometrischen, unter Einsatz von Informationstechnik gestalteten Testverfahrens mit Blick auf eine Anwendung im Rahmen schulischer (Selbst-)Entwicklungsmaßnahmen fokussiert, ist in der einschlägigen Forschung erwartungsgemäß bisher keine eigenständige Definition geschaffen worden. Für eine passende begrifflich-phänomenologische Annäherung sowie theoretische Begründung und Darstellung des Forschungsvorhabens ist daher zunächst eine Beschäftigung mit Vorarbeiten aus der Akzeptanz- bzw. Einstellungsforschung erforderlich. Im Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Nutzung eines technischen Artefakts, wie es das daten-

---

<sup>68</sup> So bspw. nachzulesen im Gabler Wirtschaftslexikon unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/akzeptanz-26995>. Zugegriffen: 26. März 2019.

basierte Steuerungsinstrument VERA darstellt, bietet sich nicht zuletzt aufgrund der vergleichsweise langen Tradition von Akzeptanzstudien im Bereich (informations-)technischer Innovationen insbesondere eine Beschäftigung mit den einschlägigen theoretischen Akzeptanzkonzepten aus den IT- bzw. Wirtschaftswissenschaften an. Dabei wird hier zunächst festgestellt, dass Akzeptanz als das Zusammenwirken der Elemente Akzeptanzsubjekt, -objekt und -kontext zu verstehen ist (vgl. Hüsing et al., 2002; zusammenfassend M. Schäfer & Keppler, 2013). Entsprechend erfassen Hüsing et al. Akzeptanz als „ein Phänomen, das von einer Gruppe oder Person, dem Akzeptanzsubjekt, ausgeht, sich auf Akzeptanzobjekte [...] bezieht und sich in einem sowohl von Akzeptanzsubjekt als auch Akzeptanzobjekt bestimmten Umfeld, dem Akzeptanzkontext, ausprägt“ (2002, S. 24). Schäfer und Keppler ergänzen diese Definition im Rahmen ihrer Beschäftigung mit der Implementierung innovativer technischer Energieeffizienz-Maßnahmen in einem Technologie- und Wissenschaftspark durch den Hinweis, dass

*„Akzeptanz [...] das Resultat eines Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Entscheidungsprozesses [ist], aus dem eine bestimmte Einstellung und ggf. Handlung resultieren. Dessen konkreter Ausgang bzw. Ergebnis wird vom Zusammenwirken von Akzeptanzsubjekt, -objekt und -kontext geprägt und entscheidet sich situations- und kontextspezifisch. Dies impliziert, dass die Akzeptanz eines Akzeptanzsubjekts gegenüber einem bestimmten Akzeptanzobjekt zeit- und situationsabhängig variieren kann, etwa durch veränderte Rahmenbedingungen oder auch eine veränderte Wahrnehmung.“ (M. Schäfer & Keppler, 2013, S. 25)*

Damit ist Akzeptanz als ein zeitlich instabiles - da von flexiblen Einflussdeterminanten abhängiges - Konstrukt aus Einstellungs- und Handlungsdeterminanten zu verstehen, das objektbezogen eine Nutzerperspektive (z.B. in einem Organisationszusammenhang wie der Schule) unter Einflussnahme kontextueller Faktoren der Organisationsumwelt in den Fokus stellt. Steht dabei die Frage nach der Nutzung eines Produkts bzw. einer Dienstleistung im Vordergrund, ist Akzeptanz, so Schäfer & Keppler weiter, nicht nur im Sinne des Ausbleibens von Widerstand zu verstehen, sondern auch im Sinne einer Handlungsbereitschaft und aktiven Mitwirkung (ebd., S. 5).

Der Wirtschaftsinformatiker Tobias Kollmann erarbeitet die Gegenstandsbestimmung und -modellierung seines Forschungsinteresses, der Akzeptanz innovativer (technologischer) Nutzungsgüter bzw. -systeme, in Auseinandersetzung mit der klassischen Akzeptanztheorie in einer für die vorliegende Studie hilfreichen, weil sehr umfassenden und dabei konkrete Handlungsoperationen einschließenden Weise. Er betont hierbei zunächst in Abgrenzung zu frühen theoretischen Arbeiten die Notwendigkeit einer - die rein dichotome Ausprägung von Akzeptanz überwindenden - Begriffsdifferenzierung, die unter Berücksichtigung des Aspekts der (Un-)Freiwilligkeit der zur Disposition stehenden Entscheidungen des Akteurs ein Akzeptanzkontinuum vorsieht, innerhalb dessen Ausprägungen von Akzeptanz abgebildet werden können (Kollmann, 1998, 64 ff.): Mit



der Ausdifferenzierung von drei Ebenen der Akzeptanz (*Einstellungs-, Handlungs- und Nutzungsakzeptanz*) nimmt er eine Einteilung innerhalb eines Bereitschaftskontinuums vor und betont darin zugleich die prinzipielle Phasenhaftigkeit des Akzeptierens: Während sich die Einstellungsakzeptanz zunächst allein auf die subjektive Haltung des Akteurs, also seinen internen Bewertungsvorgang dem Gegenstand gegenüber bezieht, der affektive bzw. normativ-evaluative, kognitive und konative (handlungsvorbereitende) Komponenten beinhalten kann (Lucke, 1995, S. 81f.; Schönecker, 1980), manifestiert sich auf der Ebene der Handlungsakzeptanz ein Akt der Verfügbarmachung. Im Zusammenhang mit technologischen Innovationsgütern, die Kollmann vordergründig interessieren, wird darunter regelmäßig der Kaufakt, d.h. die Anschaffung respektive Einrichtung eines technischen Produkts oder Systems im Sinne seiner Implementation verstanden, die als Handlungsvoraussetzung einer Verwendung im eigentlichen Sinne vorausgeht. Die Nutzungsakzeptanz beschreibt demgegenüber schließlich den tatsächlichen, aufgabenbezogenen Einsatz des Produkts oder Systems durch den Akteur (Kollmann, 1998).

Da das Zusammenspiel zwischen diesen drei Phasen nicht zwangsläufig immer in einem linearen Ablauf erfolgen oder verbleiben muss, verweist Kollmann auf einen erforderlichen Perspektivenwechsel von einer statisch-zeitpunktorientierten hin zu einer prozessualen Gegenstandsbestimmung der - entsprechend mobilisierten - Akzeptanz(ebenen). Ein solch zeitraumbezogener Akzeptanz(entwicklungs)ansatz, der mögliche Wechselwirkungen innerhalb des Prozesses berücksichtigen und zugleich auch - im Kontrast zu einfachen Modellen - Einflussgrößen auf die Akzeptanzbildung miteinfassen soll, erfordert es in der Konzeption Kollmanns zudem, „explizit die freiwillige Nutzungsebene der Akzeptanzbildung [zu] betrachten“ (Kollmann, 1998, S. 34). Denn eine „Gesamtakzeptanz“ ist seinem Ansatz nach nur dann erwartbar, wenn es sich durchweg um eine freie Aneignung des betreffenden Gegenstands handelt, also um eine prinzipiell „zwanglose Entscheidung über Art und Umfang der Nutzungshäufigkeit und -intensität“ (Kollmann, 1998, S. 64). In konformitätstheoretischer Perspektive wäre in diesem Fall die Innengeleitetheit des Nutzungsakteurs vollständig ermöglicht in dem Sinne, dass sein eigenes Anspruchsniveau allein entscheidungsleitend ist. Die somit hergestellte ‚Private Acceptance‘ des Akteurs, die das Regelsystem seiner internen Interpretationsauffassungen (Einstellungskonformität) bezeichnet, ist zu unterscheiden vom externen Handlungsdruck der ‚Public Compliance‘, die demgegenüber als Erwartungshaltung des sozio-kulturellen, ökonomischen, technologischen oder auch politisch-rechtlichen Umfelds des Akteurs zu verstehen ist (Festinger, 1957; Kollmann, 1998).

Auf der Anwenderebene, die für die Akzeptanzbildung nach Kollmann konstituierend ist, werden drei Teilbereiche unterschieden: Die Individualebene (auch: Entscheidungsebene), die die Anwendungsbedeutung für den Nutzer selbst in den Vordergrund stellt, des Weiteren die Unternehmens- bzw. Organisationsebene, die organisationale Bedingungen bzw. die Effektivität der Organisation

berücksichtigt und schließlich die Systemebene (auch: Umwelt), die bei Kollmann als gesamtumspannende Determinante, etwa zur Realisierung sozialpolitischer Programme, zu verstehen ist und damit die Perspektive der Organisationsumwelt fokussiert (1998, S. 57). Diese Ebenen, die im Fall einer technisch gestützten Innovationsakzeptanz noch durch eine entsprechende produktbezogene Determinante ergänzt werden, bilden die für die Strukturierung akzeptanzförderlicher wie -hemmender Einflussfaktoren zentralen Basiselemente.

Im Kontext der Einführung von Innovationen speziell in Organisationen differenziert Kollmann in Anlehnung an die soziologisch geprägte Innovations- und Diffusionsforschung nach Everett Rogers (2003) zudem zwischen der Adoption und der Adaption einer Maßnahme: Während die Adoption (akzeptanz) mit Blick auf die Einführung und Nutzung der Maßnahme auf eine hohe Offenheit und weitgehende Vereinbarkeit mit den organisationalen Rahmenbedingungen hinweist, sodass gute Bedingungen für eine Übernahme, ja: Verankerung der Innovation vorliegen und insofern keine bzw. kaum Anpassungsleistungen erforderlich werden, ist die Adaption (akzeptanz) stets mit erkennbaren Erfordernissen zur Veränderung verbunden. Die Objektfunktionen fügen sich in diesem Fall nicht in das existierende Werte-/Zielsystem ein. Eine (gerade: längerfristige) Nutzung ist damit vergleichsweise voraussetzungsreich und verlangt nach gezielten, dauerhaften Anpassungsstrategien zur Übernahme des Objektes. Kollmann und Quiring benennen hierzu beispielsweise den Einfluss von Vorgesetzten (Kollmann, 1998; Quiring, 2006).

Mit der Frage nach einer vergleichsweise unbeeinflussten Eigengenesen der Entscheidung versus entscheidungsbeeinflussenden Einwirkungskräften, die sich durch äußere Umstände konstituieren, ist der Akzeptanzkontext einer Akzeptanzentscheidung angesprochen, innerhalb dessen das Akzeptanzsubjekt über das Akzeptanzobjekt urteilt und handelt. Diese drei Ebenen stehen mit Blick auf die Entscheidungsfindung und das betreffende Handeln in permanenter Interaktion und beeinflussen einander (M. Schäfer & Keppler, 2013). Kollmann erfasst den Akzeptanzkontext unter dem Begriff der „systembezogenen Determinanten“ (1998, S. 129), die insbesondere als (möglicherweise bestehende) Standards, als Maß an Offen- bzw. Geschlossenheit der Systemarchitektur und als unmittelbare Zwänge zum Ausdruck kommen können. Unter Bezugnahme auf die Differenzierung von Rolf Weiber (1992, S. 79) unterscheidet er dabei zwischen verschiedenen systembezogenen Einflussgrößen, die - je nach Untersuchungsgegenstand - der technologischen, der makroökonomischen, der sozio-kulturellen und/oder der politisch-rechtlichen Umwelt zuzurechnen sind, zu der speziell länderspezifische Gesetze und Verordnungen, Datenschutzaspekte sowie Einflüsse von Interessensverbänden gezählt werden (Kollmann, 1998, 129 f.). Die so modellierbaren Einflussgrößen entsprechen „potentiellen inputbezogenen Akzeptanzgrößen des Akzeptanzprozesses“ (ebd., S. 131).

Die nach Kollmann erforderlichen Begriffsdifferenzierungen bzw. Schwerpunktsetzungen im theoretischen Verständnis von Akzeptanz haben direkte Konsequenzen mit Blick auf eine Modellierung: In Abgrenzung zu vielen reduzierten Modellansätzen, die reine Input- oder einfache Input-Output-Zusammenhänge zugrunde legen (vgl. zusammenfassend Schnell, 2009) konzipiert er für seine Arbeit ein dynamisches Phasenmodell, das Rückkopplungspunkte zwischen den verschiedenen Akzeptanzebenen vorsieht und sich zudem offen zeigen will für eine akzeptanzorientierte Innovationsanpassung<sup>69</sup>: Die Operationen zur Bildung bzw. Verhinderung von *Einstellungsakzeptanz* potentieller Nutzer sollen in dieser Konzeption als „Frühwarnsystem“ dienen für „eine Überarbeitung der technologischen Nutzungsinnovation“ (Kollmann, 1998, S. 97). Während die *Handlungsakzeptanz* der tatsächlichen Verwendung einer Innovation im Sinne einer vorbereitenden Nutzbarmachung vorausgeht, ist die *Nutzungsakzeptanz* als drittes Teilkonstrukt des Akzeptanzprozesses modelliert, der mit einer Bestätigungsphase geschlossen wird, die der rekursiven Bewertung der Nutzungsentscheidung dient (vgl. Abb. 11).

Mit Blick auf eine Begründung von Kausalzusammenhängen zwischen den Teilkonstrukten, die als neuralgische Eckpunkte innerhalb des Akzeptanzprozesses zu verstehen sind, zeigt Kollmann in seiner Arbeit sämtliche prinzipiell möglichen Verlaufskonfigurationen der Akzeptanzbildung auf, verweist dabei allerdings zugleich darauf, dass „grundsätzlich zu jedem Zeitpunkt des Akzeptanzprozesses, d.h. in jeder seiner Teilstufen die *Möglichkeit zum Abbruch* [besteht]“ (ebd., S. 109). Die jeweils davorliegenden Übergangspunkte werden entsprechend auch als „Akzeptanzschränken“ bezeichnet (ebd., S. 110). Im Falle des Auftretens negativer Zwischenakzeptanz ist somit verhaltenstheoretisch von einem Abbruch bzw. einer Unterbrechung auszugehen. Dabei ist nämlich eine „fortgesetzte Ablehnung“ im Sinne eines endgültigen Abbruchs ohne jegliche Erwägung einer späteren Wiederaufnahme ebenso denkbar wie eine „vorläufige Zurückweisung“, die als Verschiebung der Akzeptanzentscheidung in die Zukunft zu verstehen ist (verbunden mit einem Warten auf veränderte Bedingungen bzw. veränderte Informationen). Als weitere Möglichkeit benennt er ein „Leapfrogging-Behaviour“, das eine Verschiebung der Akzeptanzentscheidung in bewusster Erwartung einer verbesserten (Nutzungs-)technologie anspricht (ebd., S. 110). Letztgenannter Fall erscheint allerdings vornehmlich im Zusammenhang mit der erwarteten Marktreife regelmäßig zeitlich aufeinanderfolgender technologischer Generationen einer Innovation naheliegend (wie es etwa bei PC-Betriebssystemen oder kontinuierlich weiterentwickelter Anwendersoftware der Fall ist).

---

<sup>69</sup> Dies ist Kollmanns Kritik an den betriebswirtschaftlich-arbeitswissenschaftlich geprägten Ansätzen der klassischen Akzeptanzforschung geschuldet, für die ein Akzeptanzverständnis charakteristisch sei, dass „einzig und allein auf die Ermittlung von geeigneten Durchsetzungsstrategien für bereits eingeführte und fest spezifizierte Produkte ab[zielt]“ (1998, S. 96). Diesen Ansatz möchte Kollmann zugunsten einer akzeptanzorientierten Innovationsgestaltung verwerfen, die Akzeptanzprobleme konzeptionell wie forschungsseitig (auch) als Ansatzpunkt zur Veränderung der angebotenen Leistungen/Produkte versteht.

Negative Verlaufsformen und unerwartete Mischformen sind laut Kollmann insbesondere dann anzunehmen, wenn Nutzungszwänge/-beeinflussungen aus der Systemumwelt im Akzeptanzbildungsprozess Einfluss nehmen (beispielsweise durch organisationale Umstände oder Erfordernisse), sodass trotz negativer Einstellungsakzeptanz eine Handlungs- oder Nutzungsakzeptanz eintritt (ebd., S. 112). Als weiteres Phänomen verweist Kollmann im Zusammenhang mit der zeitlichen Diskontinuität bzw. von Akzeptanzentscheidungen auf „rekursive Heilungsprozesse“, bei denen eine negative Zwischenakzeptanz ex post positiv überlagert wird, wenn neue Informationen im Sinne einer „Sprungvariable“ an eine frühere Stufe bzw. den Anfang des Akzeptanzprozesses führen und somit in eine veränderte Grundposition münden (ebd., S. 112f.).

Als Oberkategorien zur Strukturierung möglicher Einflussfaktoren auf den Akzeptanzprozess unterscheidet Kollmann in seinem Modell Grunddeterminanten, die er als empirisch anzupassen und ausdifferenzieren und hinsichtlich ihrer jeweiligen Dominanz in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand auszuwerten vorsieht. Dabei wird im Grundsatz zwischen **produktbezogenen**, **akzeptiererbezogenen** und **organisationsbezogenen** (im betriebswirtschaftlichen Kontext: unternehmensbezogenen) Variablen unterschieden (ebd.; vgl. Kallweit, 2015, S. 139), die durch **systembezogene** Einflussfaktoren gerahmt werden (siehe Abb. 11).

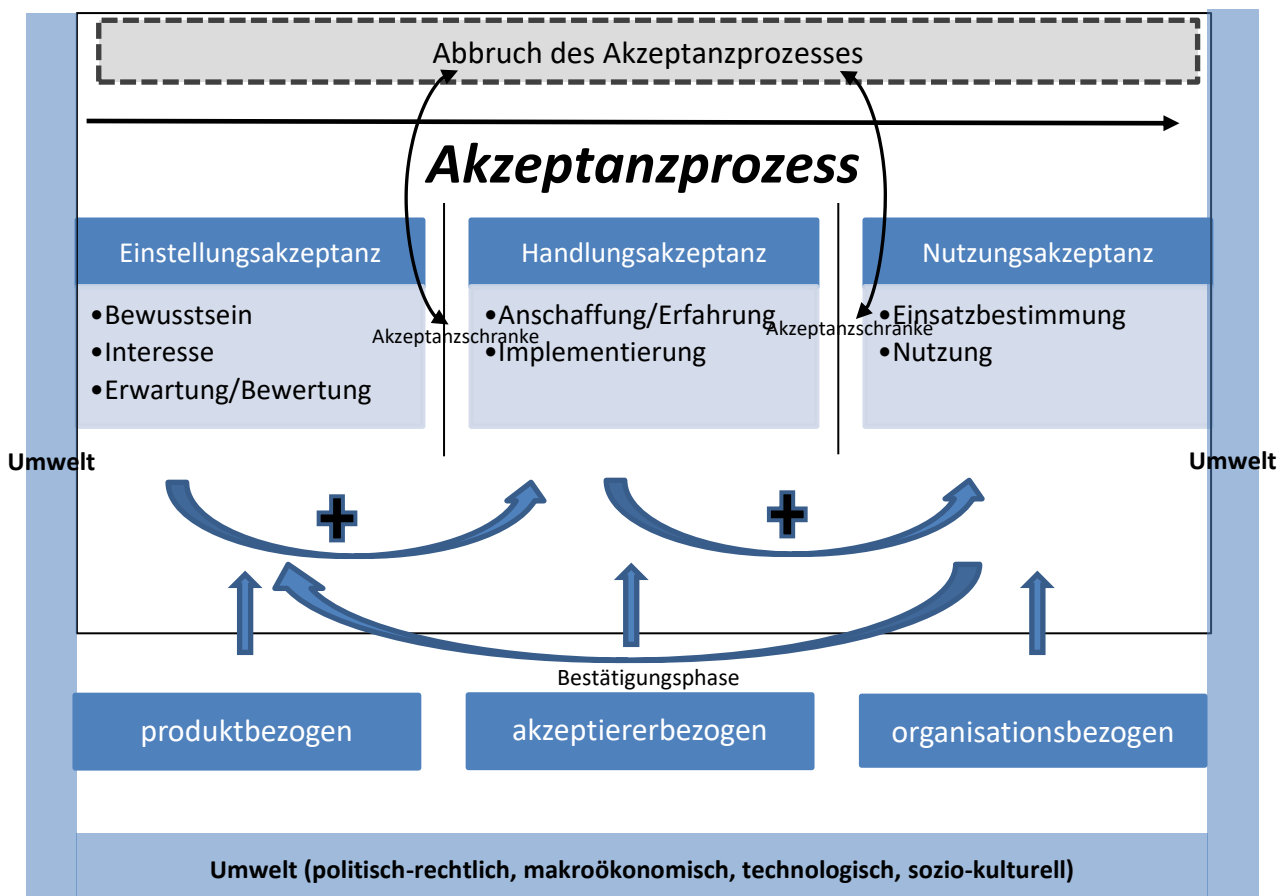


Abb. 11: Dynamisches Akzeptanzmodell für Nutzungssysteme (in Anlehnung an Kollmann 1998, S. 135)

### 2.6.2 Zur Akzeptanz von Reformen

Der Reformbegriff umfasst nach Kleidat ein Bündel an „Entscheidungen [...], die sich auf die Absicht einer Verbesserung des organisationalen Gesamtzustands durch gesteuerte Strukturänderungen beziehen“ (Kleidat, 2011). Während in zweckrationaler Perspektive Reformen als Handlungskonzept häufig unreflektiert als gegebener Input dargestellt und unter betriebswirtschaftlichem Impetus lediglich die jeweiligen Erfolge gemessen oder Vorschläge zur Überwindung einzelner Nutzungseinschränkungen unterbreitet werden (Burmester, 2011), hinterfragt Kleidat im Kontext der Einführung des Neuen Kommunalen Finanzmanagements im Verwaltungsbereich Nordrhein-Westfalens aus organisationssoziologischer Perspektive, auf welche Weise und unter welchen Voraussetzungen Reformen in Organisationen Zustimmung finden (können). Damit relativiert er die Vorstellung eines Organisationsmodells, das rein hierarchischer Zweckverband ist und stellt in soziologischer Tradition stärker die Vorstellung von der Organisation als sozialem System mit einer Eigenlogik sowie multiplen Interessen der Mitglieder in den Vordergrund, die mit ihren Entscheidungen auch oder insbesondere die Aufrechterhaltung bestehender Strukturen verfolgen. Reformen sollen allerdings das zukünftige Entscheiden in organisierten sozialen Systemen nach externen (im vorliegenden Fall wären es: bildungspolitischen) Maßgaben beeinflussen. Dabei treffen sie in Gestalt entsprechend ausgerichteter Vorgaben, Maßnahmen bzw. Instrumente auf die jeweils das Handeln in Organisationen vorstrukturierenden „entscheidbaren Entscheidungsprämissen“ (Kleidat, 2011; Luhmann, 2000). Ergänzt werden diese durch eine vierte „nicht-entscheidbare“, aber dennoch organisationsendogene Strukturierungsdimension, die gemeinhin als Organisationskultur bezeichnet wird (Kühl, 2017; Luhmann, 2000). An diesen Stellen ergeben sich aus systemtheoretischer Perspektive, die von Kleidat im Zusammenhang mit der Einführung von Veränderungsmaßnahmen als theoretisches Gerüst bemüht wird, zwangsläufig Friktionen der intendierten Reformziele.

Als Bedingungen zur Erhöhung der Akzeptanz von Reformen gilt nach dieser Vorstellung insbesondere eine in der Organisation geteilte Überzeugung von der Notwendigkeit zur Einführung von Entwicklungsmaßnahmen sowie die (gleichzeitige) Beschränkung der einzuführenden Innovation(en) auf vergleichsweise leicht zu leistende Veränderungen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Erfahrung früherer Reformbemühungen die Bereitschaft für weitere Reformvorhaben beeinflusst (Brunsson, 1982; Brunsson & Adler, 2006). Dies dürfte gerade bei Reformversuchen bedeutsam sein, die als problematisch oder gar gescheitert gelten. „Organisationale Vergesslichkeit“ bzw. „Forgetfulness“ (Brunsson, 1982) im Sinne einer gesenkten Wahrnehmung vergangener Reformenerlebnisse kann dabei offenbar akzeptanzförderlich wirken. Andersherum kann ein ‚myopisches Entscheiden‘ von Führungskräften, das auf Bezüge zu (unglücklichen) Reformverfahren bewusst verzichtet, die Akzeptanzchancen neuer Reformvorhaben begünstigen (Kleidat, 2011, S. 347). Allerdings ist in akzeptanztheoretischer Perspektive davon auszugehen,

dass letztlich „nur die Vorschläge eines Reformpakets, die kausal überzeugen, [...] zweckrational weiter bearbeitet [werden]. Glaubt man hingegen nicht an die organisationale Bewirkbarkeit eines im Reformpaket angebotenen Zwecks, schaltet man auf Skepsis um“ (ebd.). Damit ist der Aspekt der nötigen ‚Anschlussfähigkeit‘ von Entscheidungen angesprochen, die in der systemtheoretischen Debatte grundsätzlich als notwendige Bedingung der Aufrechterhaltung eines sozialen Systems angeführt wird (Luhmann, 2005).

Beim Umgang einer Organisation mit einem Reformvorhaben werden nach Brunsson und Kleidat schließlich mit *Talk*, *Decision* und *Action* drei Elemente der innerorganisationalen Bearbeitung von Reformimpulsen differenziert: Während sich *Talk* auf die (Selbst-) Beschreibung der Organisation bezieht, die primär der Außendarstellung dient und in eine Formulierung problemlos-konsensorientierter wie auch öffentlich vorzeigbarer (insofern also: sozial erwünschter) statements zur Befriedigung externer wie interner Erwartungen sowie zur Akzeptanzbeschaffung mündet, enthält *Decision* bereits eine konkrete planerische Komponente: Entscheidungen mit Blick auf die Entscheidungsprämissen werden gefällt. Im Unterschied zu Beschreibungen und Planungen bezieht sich *Action* dann schließlich auf die konkret beobachtbare Umsetzung geplanter Maßnahmen (Brunsson & Adler, 2006; Kleidat, 2011). Damit korrespondiert diese konzeptuelle Vorstellung letztlich mit dem Ansatz der Nutzungsformen, wie sie in Kap. 2.4.2 vorgestellt worden sind.

## 3. Ableitung von Forschungsfragen und -zielen

### 3.1 Festlegung der Untersuchungsziele (Forschungsfragen)

Ausgehend von den im Forschungsstand benannten Vorarbeiten sollen im Folgenden die Untersuchungsziele der vorliegenden Studie nochmal in komprimierter Weise aufgezeigt werden.

Dabei ist zunächst festzustellen, dass die nach Einführung des Neuen Steuerungsmodells zur schulischen Personalentwicklung im deutschen Schulsystem derzeit insgesamt noch dünne Forschungslage schon per se einen Bedarf an spezifischen Studien zu dem Themenfeld erforderlich macht (vgl. Bach et al., 2014; Thillmann et al., 2015). Dies gilt insbesondere für Fragen der evidenzbasierten Personalentwicklung, die bislang kaum gezielt beforscht wurde. Zugleich ist mit Blick auf ein für die Schulentwicklung als bedeutsam erachtetes „systematisches Monitoring“ bzw. „Ergebnis-Controlling“ durch schulische Leitungskräfte, wie z.B. im Unterstützungsmaterial von Qualitätsagenturen zur Durchführung interner Evaluation erkennbar wird<sup>70</sup>, festzuhalten, dass Fragen der datenbasierten Unterrichtsentwicklung als Steuerungselemente innerschulischer Qualitätsverbesserung in den Ländern bereits einen praktischen Stellenwert erfahren. Nicht zuletzt um eine adäquate Weiterarbeit mit den daraus resultierenden Ergebnissen zu ermöglichen, sollten solche bildungsadministrativ zur Verfügung gestellte Instrument(teile) jeweils in Verbindung mit entsprechenden empirischen Erkenntnissen betrachtet werden.

Dazu bieten verschiedene methodische Vorgehensweisen je unterschiedliche Ansatzmöglichkeiten an. Thillmann et al. resümieren im Kontext ihrer quantitativen Zusammenschau zur datengestützten Personalentwicklung, dass es „die berichteten Befunde nahe[legen], die Möglichkeiten und Ausgestaltungsformen einer selbständigen Personalentwicklung und -entscheidung vor Ort stärker empirisch in den Blick zu nehmen“ und betonen, dass „hierfür [...] neben quantitativ angelegten Untersuchungen auch vertiefende qualitative Studien erforderlich“ sind (2015, S. 226). Dazu empfehlen sie - was als besonderes Argument für die Durchführung eines explorativen Forschungsvorhabens verstanden werden kann - „im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der Personalentwicklung [...] zunächst die Frage nach der tatsächlichen Durchführungsqualität der Personalentwicklungsaktivitäten (etwa von Unterrichtsbesuchen oder Mitarbeitergesprächen) sowie der damit verbundenen Vor- und Nachbereitungsaktivitäten zu stellen“ (ebd.). Die vorliegende Forschungsarbeit knüpft an dieses festgestellte Forschungsdesiderat an, indem die konkrete Nutzung der VERA-Rückmeldeergebnisse für die schulische Personalentwicklung als „Level of Practice“ die erste Forschungsfrage bildet:

---

<sup>70</sup> Siehe dazu bspw.: <http://www.interne-evaluation.isb.bayern.de/prozessqualitaeten/entwicklung-der-schule/systematisches-monitoring/>; [https://www.sep-klassik.isq-bb.de/downloads/Ansichtsexemplar\\_Schulmanagement.pdf](https://www.sep-klassik.isq-bb.de/downloads/Ansichtsexemplar_Schulmanagement.pdf). Zugegriffen: 26. März 2019.

### 3.1.1 „Level of Practice“: Erfassung der Praktiken schulleitungsseitiger Nutzung von Evaluationsdaten

Das Ausmaß an vorhandener Nutzungsbereitschaft Brandenburger Schulleiter zur Verwendung von Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten im Zusammenhang mit ihren Personalentwicklungsaktivitäten ist bereits im Rahmen einer Fragebogenvollerhebung (StABil-Projekt) erforscht und als Informationsgrundlage für das Sample-Building der vorliegenden Untersuchung eingegangen (vgl. Kap. 4.1.2). Um tiefergehendes, qualitatives Wissen mit Blick auf die spezifischen *Nutzungsmodalitäten* der VERA-Daten zu gewinnen und somit die konkrete Handlungsebene schulleitungsseitiger Entscheidungspraxis abzubilden, soll mit dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden:

1.) In welcher Hinsicht (Einsatzbereich) und in welcher Weise (Nutzungspraktik) verwenden Brandenburger Schulleitungen die Rückmeldungen zu Vergleichsarbeiten aus VERA 3/8 als Datengrundlage innerhalb des von ihnen gestalteten Personalmanagements?

Zur differenzierten Beschreibung der dabei festgestellten Datenverwendungen bietet die bereits vorgestellte Differenzierung nach Nutzungsformen (vgl. Kap. 2.4.2) ein erstes Strukturierungsprinzip, um aufzeigen zu können, wie sich die ermittelten Nutzungsweisen in die Konzepte und Befunde der Rezeptions- und Nutzungsforschung einpassen, die üblicherweise zwischen konzeptueller, instrumenteller und symbolischer Nutzung von Evaluationsdaten unterscheiden.

Eine weiterführende Einordnung der ermittelten Schulleitungspraktiken und -überzeugungen soll anhand der in Kap. 2.2. und 2.5 aufgeführten führungstheoretischen und organisationssoziologischen Theorieelemente erfolgen. Folgende „aufschließende Fragen“, in denen Prämissen für eine VERA-datenbasierte Personalentwicklung enthalten sind, können dabei helfen, den Inhaltskern und Bedeutungszusammenhang der festgestellten Nutzungspraxis theoriegeleitet näher zu bestimmen und damit ein erweitertes Verständnis datenbasierten Leitungshandelns in Schulorganisationen zu erzeugen:

A: Funktionsbestimmung des Instruments:

**Welchen Zweck verbindet der Schulleiter mit der Implementation der Vergleichsarbeiten?**

→ Hiermit soll aufgezeigt werden, inwieweit Vergleichsarbeiten als Instrument der innerschulischen Entwicklung von Schule und Unterricht wahrgenommen werden.

B: Beanspruchte Entscheidungshoheit im Umgang mit Evaluation(sdaten):



**In welchem Ausmaß werden Fragen der datenbasierten Schul-/Unterrichtsentwicklung über hierarchische Entscheidung festgelegt?**

→ Hiermit soll aufgezeigt werden, inwiefern der Schulleiter eigene Festlegungen zum Einsatz von VERA bzw. dem Umgang mit VERA-Rückmeldungen in der Schule vornimmt.

C: Behandlung von VERA-Ergebnissen als Leistungsinformation der Lehrkräfte:

**Inwieweit sieht der Schulleiter die Fachlehrkräfte in der Verantwortung für die erzielten VERA-Ergebnisse und für ihre Sicherung/Entwicklung?**

→ Hiermit soll aufgezeigt werden, inwiefern der Schulleiter einen Zusammenhang zwischen den Leistungsergebnissen der Schüler und der (Unterrichts)tätigkeit der Lehrkräfte herstellt.

D: Verständnis von Personalentwicklung/Selbstwirksamkeitserwartung:

**Inwieweit betrachtet der Schulleiter Personalentwicklung als eine effektive “Stellschraube“ zur Verbesserung der Leistung(sfähigkeit) von Lehrkräften?**

→ Hiermit soll aufgezeigt werden, inwiefern der Schulleiter der Personalentwicklung in seiner Schule ein Potential zur Veränderung der Arbeitspraxis von Lehrkräften attestiert.

E: Gestaltung der Leitungs-/Führungsrolle:

**In welchem Umfang zeigt sich der Schulleiter persönlich für die Umsetzung und Ergebnisse von Maßnahmen der (datenbasierten) Personalentwicklung zuständig?**

→ Hiermit soll aufgezeigt werden, inwiefern der Schulleiter für die Umsetzung evidenzbasierter Personalentwicklungsmaßnahmen eigenverantwortlich übernimmt und „zur Chefsache“ macht.

Bei der Beantwortung der aufgeführten Fragen ist beabsichtigt, die spezifischen Datennutzungspraktiken nicht allein mit Bezug auf jeweils ein einzelnes Personalentwicklungsinstrument zu erfassen, sondern es soll zugleich ermittelt werden, ob darüber hinaus auch eine instrumentübergreifende, systematische Nutzung von Instrumenten des Personalmanagements erkennbar wird. Entsprechende Verknüpfungen zwischen einzelnen Personalentwicklungs- bzw. -führungstätigkeiten würden beim Anwendungsfeld evidenzbasierter Personalentwicklung etwa die Frage betreffen, inwieweit Absprachen aus datenbasierten Mitarbeitergesprächen im Weiteren über Maßnahmen leitungsseitiger ‚Vergewisserung‘ (wie sie etwa Unterrichtsbesuche darstellen können), hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung weiterverfolgt werden. Es darf davon ausgegangen wer-

den, dass „durch eine solche Analyse von Tätigkeitsverknüpfungen [...] Hinweise darauf gewonnen werden [können], inwieweit es Schulen tatsächlich gelingt, Personalentwicklung als ganzheitliches Konzept umzusetzen“ (Thillmann et al., 2015, S. 226). Die letzte Frage lautet somit:

F: Umsetzung einer datenbasiert-strategischen Personalarbeit:

**Inwieweit verknüpft der Schulleiter unter Zuhilfenahme von VERA-Rückmeldungen verschiedene Instrumente/Maßnahmen der Entwicklung und Führung von Personal?**

→ Dabei soll herausgearbeitet werden, inwieweit der Schulleiter die VERA-Daten gezielt in verschiedene Entwicklungsinstrumente/-maßnahmen gleichzeitig einspeist.

### 3.1.2 „Level of Conditions“: Identifikation förderlicher/hemmender Einflussfaktoren

Um die in Handlungspraktiken mündenden Nutzungsentscheidungen zugleich in ihren Entstehungskontexten erfassen und damit kausal nachvollziehbar machen zu können, ist es erforderlich, die im Nutzungs-Entscheidungs-Prozess bedeutsamen Einflussfaktoren auf die Einstellungs- wie Handlungsakzeptanz der Schulleitungen zu identifizieren. Gefragt werden soll also in einem zweiten Schritt:

2.) Wie stellen sich die Nutzungsentscheide der Steuerungsakteure mit Blick auf die sie konstituierenden Einflussfaktoren dar: Welches sind förderliche Bedingungen, welches hemmende Faktoren für die Entscheidung zur evidenzbasierten Personalentwicklung unter Einbezug von VERA-Daten?

Dabei sind gemäß der in den akzeptanztheoretischen Grundlagen (vgl. Kap. 2.6) genannten Differenzierungsgrößen für eine Gewinnung theoretisch bedeutsamer Erkenntnisse Unterscheidungen innerhalb des Spektrums an Einflussmerkmalen zu treffen, bildet doch der Ansatz, „den Systemkontext vom Organisationskontext und die Organisation von den Handelnden theoretisch und empirisch zu trennen [...] ein zentrales Forschungsdesiderat“ (Thillmann et al., 2015). Bei der Darstellung der explorierten Einflussfaktoren soll zugleich eine Zuordnung auf die jeweilige Phase des Akzeptanz-/Entscheidungsprozesses erfolgen.

### 3.1.3 „Level of Types“: Bildung empirisch begründeter Konfigurationen datenbasierten Steuerungshandelns im Personalmanagement

Im Anschluss an die Identifikation spezifischer Nutzungspraktiken und die sie konstituierenden Einflussfaktoren soll in einem dritten Schritt geprüft werden, ob sich die ermittelten Merkmale durch eine ‚synthetisierende Bündelung‘ zu prägnanten Gruppen zusammenfassen lassen, die in sich möglichst ähnlich und untereinander möglichst unterschiedlich ausfallen sollten. Eine so entstehende Ordnung dürfte als Arbeitsgrundlage für praktische Fragen der Lehrerbildung, aber auch als Orientierungspunkt für Konzeptions- und Interventionsleistungen der Bildungsadministration einen Mehrwert bilden und nicht zuletzt mit Blick auf eine theoretische Weiterentwicklung der Schulleitungsforschung einen heuristisch-funktionalen Ansatzpunkt bieten, der für künftige Forschungsarbeiten Erkenntnisgewinn unterstützt und Problemlagen expliziert. Gefragt werden soll daher zuletzt:

3.) Inwiefern lassen sich die bei den Schulleitungen als zentral identifizierten Einflussfaktoren auf ihre Akzeptanzbildung mit den daraus resultierenden Nutzungspraktiken sowie den Erkenntnissen aus den ‚aufschließenden Fragen‘ zu Mustern differentieller ‚Steuerungsorientierungen‘ verdichten? Welche Handlungs-/Steuerungstypen können auf dieser Basis unterschieden werden?

### 3.2 Modellierung schulleitungsseitiger (Nicht)nutzung von Datenrückmeldungen für die Personalentwicklung

Ausgehend von dem in Kap. 2.4.1 aufgezeigten idealtypischen Zyklenmodell nach Helmke/Hosenfeld sowie den in Kap. 2.6 skizzierten Elementen zur Modellierung von Akzeptanz(bildung) soll im Folgenden ein für die zu bearbeitenden Forschungsfragen tragfähiges Forschungsmodell entwickelt werden, das sich gezielt zur Nachzeichnung konkreter, d.h. empirisch ermittelter Datennutzungsprozesse eignet. Dabei soll dies speziell auf die Nutzungsebene der Schulleitung zugeschnitten sein und es ermöglichen, ihre Entscheidung für oder gegen eine Berücksichtigung von VERA-Datenrückmeldungen als eine die Lehrkräfteleistung betreffende und zur Entwicklung ihrer (Unterrichts-)tätigkeit geeignete ‚performance information‘ in Form eines Akzeptanzprozesses abzubilden. Evidenzbasierung ist hier insofern im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells für das schulische Leitungshandeln verstehen (Fend, 2008, 21 ff.).

Wie im Zyklenmodell von Helmke und Hosenfeld angelegt, bildet die **Datenrückmeldung** zu VERA 3/8 auch in der vorliegenden Arbeit die Ausgangsbasis (hier zu verstehen als die angebotene Schulleiterrückmeldung mit Ergebnissen auf Schul- und Klassenebene plus Referenzwerten).

Dem dabei stets mitvorausgesetzten Abruf der Ergebnisse durch den Schulleiter<sup>71</sup> schließt eine **Rezeptionsphase** an, innerhalb derer der Schulleiter die rückgemeldeten Ergebniswerte - in unterschiedlicher Detailtiefe - zur Kenntnis nimmt. Sofern dem Entscheider die dabei generierten Informationen für eine innerschulische Weiterverarbeitung (Schulentwicklung) grundsätzlich nicht geeignet erscheinen, ist von einem direkten Abbruch des Akzeptanz- und damit der Verhinderung eines Nutzungsprozesses auch mit Blick auf einen Einsatz im Rahmen schulischer Personalentwicklung auszugehen (**Exit**). Gerade bei (neuen) Verfahren, die für die Betroffenen zusätzliche Arbeitsaufgaben oder -schritte erfordern und insofern mitunter als „Zumutung für die Profession“ (Ehrenspeck, Haan & Thiel, 2008) aufgefasst werden und für die infolge wenig expliziter Umsetzungsvorgaben zudem einfache Ausweichmöglichkeiten vorhanden sind (vgl. Grunwald, 2005), kann ein entsprechender Exit als Handlungsoption durchaus als wahrscheinlich gelten. Für Leitungskräfte, die durch „Leadership Buffering“ zwecks Schonung bestehender Organisationsressourcen externe Impulse aus der Systemumwelt grundsätzlich abzufedern bemüht sind, bevor diese auf die operative Leistungsebene einwirken (vgl. Kap. 2.2.2 bzw. die Befunde von Leithwood et al., 2010; Yukl, 1994), könnte die Phase der Datenrezeption an dieser Stelle einmal mehr in eine vergleichsweise schnelle Exit-Entscheidung münden.

Setzt hingegen eine inhaltliche Beschäftigung mit den Daten hinsichtlich ihres Informationsgehalts für die Schul- oder Unterrichtsentwicklung und dabei zugleich hinsichtlich des Potentials zur gezielten Beeinflussung einer solchen Entwicklung durch schulische Personalarbeit ein, ist die Phase der **Reflexion** eingeleitet. Dem Reflexionsvorgang immanent ist es, das Zustandekommen der erzielten Ergebnisse zu hinterfragen und auf dieser Basis neues Handlungswissen darüber zu generieren, inwiefern sich im Weiteren Maßnahmen für entsprechende Entwicklungen innerhalb der Organisation ableiten lassen (vgl. erneut Argyris et al., 2008). Unter Umständen, die im Rahmen dieser Untersuchung zu erfassen sein werden, entsteht aus der Perspektive des Schulleiters dabei ein subjektiver Sinn und Nutzen, solche Rückschlüsse für die schulische Arbeit in der verbleibenden Zeitspanne bis zum Bezugszeitpunkt der Testung (Ende Klasse 4 bei VERA 3 und Ende Klasse 10 bei VERA 8) zu ziehen, die sich gezielt auf die Leistung und Qualifikation der Lehrkräfte beziehen. Sofern ein solcher Zusammenhang zwischen den Testergebnissen der Schülerschaft und der Arbeitsleistung der unterrichtenden Lehrkräfte gebildet wird und daran anknüpfend Handlungsmöglichkeiten für eine Einbindung der Daten in Maßnahmen des Personalmanagements für sinnvoll und praktikabel befunden werden, sind die entscheidenden Grundlagen für die nächste Stufe des Modells eingeleitet, die gegebenenfalls durch einen Einbezug zusätzlicher

---

<sup>71</sup> Grundsätzlich möglich ist allerdings auch, dass - trotz einer in Brandenburg bestehenden verordnungsrechtlichen Verpflichtung zur Vorstellung der Ergebnisse im Rahmen einer Gremiensitzung - kein entsprechender Datenabruf durch die Schule erfolgt. Im Rahmen der StABil-Studie, die dem Sampling des vorliegenden Forschungsprojekts zugrunde liegt, ist diese Angabe allerdings nicht miterfasst worden, sodass keine entsprechende Information bei der Auswahl der Schulen einbezogen werden konnte. Stattdessen wurden Angaben zum Nutzungsgrad der Daten im Rahmen schulischer Personalentwicklung erhoben und als Grundlage für die Schulauswahl berücksichtigt (vgl. Kap. 4.1.2).

Informationen noch weiter gestützt werden. Die erfolgte positive Reflexionsleistung ist im Spiegel der nutzungstheoretischen Vorüberlegungen (vgl. Kap. 2.4.2) als **konzeptionelle Nutzung** zu verstehen, es werden neue, das ‚Humankapital‘ betreffende Einstellungen und Wissensbestände generiert.

Die nun vorliegende **Einstellungsakzeptanz** gegenüber einer Nutzung der Rückmeldeinformationen für den Bereich des schulischen Personalbereichs kann unter bestimmten Bedingungen im Weiteren auch konkrete Aktionsmaßnahmen (**instrumentelle Nutzung**) nach sich ziehen, die dann entweder als **strukturell-planerische Leistungen** innerhalb des Personalmanagements zum Ausdruck kommen oder auch als **Maßnahmen in direkter Interaktion** mit den Beschäftigten erkennbar werden. Dazu ist allerdings akzeptanztheoretisch betrachtet zunächst das Durchlaufen einer zweiten Akzeptanzschranke erforderlich: In der Logik des Flussmodells sind erst dann personalbezogene Aktionen wie Maßnahmen der Planung, Umsetzung und/oder Überprüfung personalbezogener Maßnahmen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und der Unterrichtspraxis des Kollegiums zu verzeichnen, wenn neben die vorliegende Einstellungsakzeptanz auch eine tatsächliche **Nutzungsakzeptanz** tritt (vgl. Kap. 2.6.1). Dies ist allerdings - wie beispielsweise Wagner für den berufsbildenden Bereich feststellt (Wagner, 2011, S. 310) - in der Praxis keineswegs grundsätzlich der Fall. Die in ihrer Berliner Studie geschilderten Diskrepanzen zwischen der Ebene des Wissens/Bewusstseins und des tatsächlichen Handelns von Schulleitungen verweisen somit bereits auf die Bedeutsamkeit der im Modell dargestellten Einflussbedingungen, die auch nach Vorliegen einer ersten Akzeptanzbildung (also bei Vorhandensein von Einstellungsakzeptanz) einen Bruch bewirken und somit zum Exit führen können.

Wird hingegen doch (durch das gänzliche Fehlen oder die vergleichsweise geringe Bewertung hemmender Faktoren bzw. durch ein Vorliegen dominierender nutzungsförderlicher Faktoren) auch Nutzungsakzeptanz hergestellt, wäre der Blick im Weiteren auf die jeweilige Qualität der Nutzung zu richten: Planung und Umsetzung personalbezogener Maßnahmen, die der Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Lehrpersonals und damit der Unterrichtspraxis dienen sollen, können womöglich in unterschiedlicher Weise und in verschiedener Tragweite ausgestaltet sein. Dies würde schließlich das angenommene Ergebnis der Aktionen, nämlich die **Entwicklung** der Lehrkräfte-Professionalität, darüber das Lehrkräftehandeln und schließlich die Unterrichtsqualität an der Schule als solche beeinflussen: Kompetenzdefizite der Lehrenden würden abgebaut und damit Potentiale für ein effektiveres und effizienteres Unterrichtshandeln eröffnet, was langfristig eine Verbesserung von Schülerleistungen ermöglicht.

Zugleich ist allerdings denkbar, dass Schulleiter im Nachgang der Datenrückmeldung personalbezogene Maßnahmen ergreifen, ohne dass diesen eine entsprechende Reflexionsphase zur Bewertung des darüber zu erreichenden (Schul-)Entwicklungspotentials vorausginge. Die dabei unmittelbar eingeleiteten Aktionen wären dann als **symbolische Aktivitäten** zu verstehen, die durch

genuin andere Motivlagen gekennzeichnet sind als die instrumentelle Nutzung, für die gemäß Grundannahme des idealtypischen Zyklenmodells eine vorherige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stets erforderlich ist.

Anstelle also auf Grundlage der Testdaten zielgerichtet schulische Entwicklungsvorhaben verfolgen zu wollen, ist eine symbolische Verwendung primär politisch-taktisch motiviert. Mit Blick auf die Datenrückmeldung lässt sich ableiten, dass Schulleitungen dabei mehr an allgemeinen Kernbotschaften (die der grundsätzlichen Sicherung der eigenen Position, der vorherrschenden Einstellung, des bestehenden Erwartungshorizonts und/oder des prinzipiellen Organisationserhalts dienen) als an einer differenzierten Analyse von Einzelergebnissen interessiert sein dürften. Damit fügt sich diese Nutzungsform in das handlungstheoretische Konzeptionselement der ‚theory-in-use‘ ein (vgl. die Darstellung nach Argyris & Schön, 2002, 35 ff.). Eine Einstellungs- und Nutzungsakzeptanz ist dabei direkt an die (symbolische) Zielstellung gebunden, ohne dass es einer dezidierten Auseinandersetzung mit den Daten im Kontext von Entwicklungszielen zur Verbesserung des Leistungspotentials der Organisation, des Unterrichts oder des Personals als solchem bedürfte. Anknüpfend an die theoretischen Diskussionen zum Potential der Nutzungsformen (vgl. Kap. 2.4.2) sowie die o.g. Arbeit von Argyris und Schön ist bei der symbolischen Nutzung insofern davon auszugehen, dass sie eine Innovation im Sinne intendierter Entwicklungsleistungen verhindert, wenn nicht sogar zur Verfestigung bestehender innerorganisationaler Theorien und Routinen beiträgt, jedenfalls nicht die intendierte Schul- und Unterrichtsentwicklung durch den Einbezug neuer Erkenntnisse im Personalbereich unterstützt und damit hier als Nutzungs-**Exit** aufzufassen ist.

Mit Blick auf die **Einflussfaktoren**, die den Entwicklungsprozess auch im vorliegenden Modell entweder auslösen bzw. befördern oder aber hemmen bzw. abbrechen, soll analog zum Akzeptanzmodell nach Kollmann auch hier jeweils eine Unterscheidung zwischen

- (a) externen Umweltfaktoren,
- (b) schulorganisationalen Merkmalen,
- (c) personenindividuellen Bedingungen und
- (d) instrument- bzw. produktbezogenen Faktoren

vorgenommen werden (vgl. Kap. 2.6.1).

Die **externen Systemfaktoren** umfassen dabei bildungsrechtliche, -politische wie -administrative Rahmenbedingungen, unter denen jede Schule als eine - selbst unter Gewährung erweiterter Selbstständigkeits - immer nur teilautonome Organisation ihre Arbeitsprozesse (hier: im Bereich der Umsetzung von Evaluationsmaßnahmen und Personalentwicklung) zu gestalten hat. Dazu

zählen insbesondere diesbezügliche Vorgaben aus dem Schulgesetz sowie Regelungen, die in Verwaltungsvorschriften, Erlassen und Rundschreiben festgeschrieben sind (vgl. Kap. 2.1.5). Aber auch darüberhinausgehende formale wie informelle Absprachen und (als solche wahrgenommene) Erwartungshaltungen der operativen Schulaufsichtsbeamten, Angebote des Unterstützungssystems wie etwa Fortbildungsmöglichkeiten oder spezielle Hilfen zur Schulentwicklung sowie Einflüsse und Ansprüche aus den Arbeitsbeziehungen mit Dritten, wie sie insbesondere die Eltern- und Schülerschaft, andere Schulen oder Kooperationspartner aus der Wirtschaft u.ä. darstellen können, sind darunter zu subsumieren.

**Organisationale Rahmenbedingungen** beinhalten sämtliche Aspekte, die das (vergangene, aktuelle und zukünftige) Zusammenwirken der Organisationsmitglieder in der jeweiligen Schulorganisation in struktureller, programmatischer wie personeller Hinsicht betreffen (vgl. Kap. 2.5). Dies können in der Einzelschule eingerichtete Kommunikationswege und verteilte Entscheidungskompetenzen mit daran angeschlossenen Beschlüssen (etwa aus der Gremien- oder Schulprogrammarbeit) darstellen, die für das Führungshandeln ausschlaggebend sind, aber auch kollektivs betreffende Vereinbarungen und Erwartungshaltungen sowie organisationskulturell etablierte Werte oder Routinen einschließen. Auch der formale Organisationszustand (wirtschaftliche, räumliche und personelle Ausstattung der Schule, schulischer Entwicklungsstatus...) ist als eine mögliche organisationale Einflussgröße auf die hier fokussierten Steuerungsentscheidungen von Schulleitern einzuordnen.

**Personenindividuelle Einflussfaktoren** liegen in der Person des Schulleiters selbst begründet. Sie können typischerweise als soziodemographische wie persönlichkeitsbezogene Merkmale auftreten oder manifestieren sich infolge von Erfahrungen und damit einhergehender Statuswahrnehmungen als individuelle Entscheidungspräferenzen der Schulleiter. Darunter sind gemäß des Zyklusmodells etwa die Motivation, Emotion und Volition eines Entscheiders zu subsumieren wie auch seine Selbstwahrnehmung bzw. Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977).

Es besteht durch den in der vorliegenden Arbeit fokussierten Verarbeitungsprozess der *subjektiven Individualbewertung von Datennutzungsentscheidungen durch Einzelschulleiter* zwangsläufig eine enge Koppelung zwischen der personenindividuellen Ebene und den weiteren Einflussbereichen, die auch als reziprokes Verhältnis verstanden werden kann. Sofern nicht durch entsprechende Hinweise explizit wird, dass Einflussfaktoren andere Ebenen betreffen, sind forschungspraktisch (auch) diejenigen Merkmale als personenindividuell zu klassifizieren, für die eine Zuordnung zu den weiteren Einflussbereichen nicht erkennbar wird.

**Instrument- oder produktbezogene Einflussmerkmale** beziehen sich auf die Innovation als technisch-informationelle Leistung und insofern auf alle Aspekte, die erkennbar die Entwicklung,

Implementation, Durchführung, Datenrückmeldung und Unterstützungsmöglichkeiten zum Steuerungsinstrument VERA betreffen. Die Qualität der Evaluationsanlage und die organisatorischen Bedingungen ihrer Einrichtung spielen, wie schon bei Cousins und Leithwood (1993) und Fend (1980) hervorgehoben, eine wichtige Rolle bei der Verwendung der Evaluationsergebnisse. Dabei ist vor allem die Kommunikation zwischen der politischen und administrativen Ebene sowie der mitbeteiligten Wissenschaft mit der Praxis als geplantem Ort der Evaluationsnutzung bedeutsam. Schneewind führt hierzu aus, dass „die Art und der Zeitpunkt der Vermittlung der Befunde [...] sich ebenso auf die Verwendung aus[wirken], wie die Charakteristika des Verwendungssettings“ (Schneewind, 2007, S. 49). Von Überschneidungen zwischen den o.g. vier Merkmalsbereichen ist aufgrund einer nicht völligen Trennschärfe der Dimensionen grundsätzlich auszugehen.

Das auf diese Weise theoretisch hergeleitete heuristische Rahmenmodell soll im Weiteren als Folie für die empirischen Analysen dienen, denn „auch wenn Modellbildungen noch nicht den Anforderungen an wissenschaftliche Theorien genügen, stellen sie wichtige Vorarbeiten dazu dar und erfüllen die nicht zu unterschätzende Funktion einer begründeten Anleitung der weiteren Forschung, indem sie nötige Untersuchungsdesigns und relevante Forschungsfragen aufzeigen“ (Ditton, 2000, S. 76). Im Nachgang der Ergebnisauswertungen soll das Modell auf Basis der differenzierten Befunde weiterentwickelt werden.



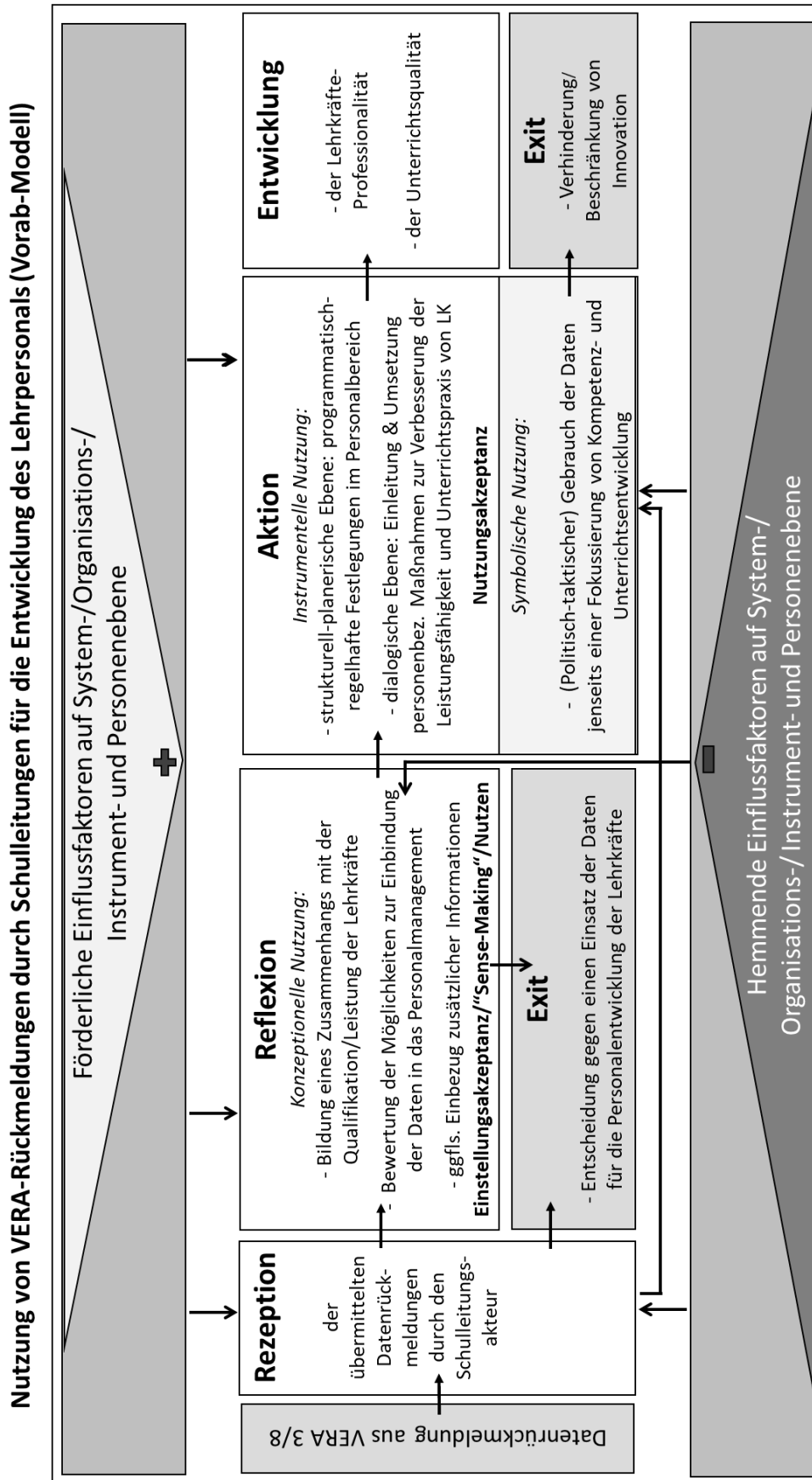


Abb. 12: Schulleitungsseitiger Verarbeitungsweg von VERA-Daten im Kontext schulischer PE (Vorab-Modell, eigene Darstellung in Anlehnung an Helmke & Hosenfeld 2005)

---

## 4 Methode

Nachdem nun die Rahmenbedingungen schulleitungsseitiger Entscheidungen zur Nutzung von Leistungsdaten für die schulische Personalentwicklung unter Implementationsgesichtspunkten des datengenerierenden Steuerungsinstruments sowie unter einer nutzungs- wie akzeptanztheoretischen Perspektive erfolgt ist und gezeigt werden konnte, dass die bisherigen Forschungsergebnisse in ihrem Aussagewert infolge der bis jetzt zum Einsatz gebrachten methodischen Forschungsdesigns stark eingeschränkt sind, wird deutlich, dass Fragen zur Gestaltung von auf VERA-Daten basierenden Personalentwicklungs-Maßnahmen ebenso wie die Identifikation der damit korrespondierenden Entscheidungsbedingungen am besten mit einem qualitativ-explorativen Vorhaben beantwortet werden können. Eine detaillierte Erfassung der Handlungspraxis („Level of Practice“) sowie das Herausarbeiten von - auch sozial unerwünschten - Begründungsmustern und Kontextbedingungen von Handlungsentscheidungen („Level of Conditions“) können nur unzureichend mit einer standardisierten Fragebogenstudie abgebildet werden. Demgegenüber eignen sich „qualitative Methoden [...] besonders für die detaillierte Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene und komplexer psychischer sowie sozialer Handlungszusammenhänge und Gruppenprozesse, einschließlich organisatorischer und politischer Entscheidungsprozesse“ (Legewie, 1996). Das genaue Vorgehen einschließlich der für qualitative Forschungsvorhaben immer zentralen Frage nach der Auswahl der Untersuchungsfälle wird ebenso wie die Gestaltung der Erhebungs- und Auswertungsphase im folgenden Kapitel erläutert.

### 4.1 Vorgehen und Sampling

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht die Evaluationsnutzung durch Schulleitungen im Zusammenhang mit von ihnen verantworteten Maßnahmen schulischer Personalentwicklung sowie die ihr entsprechende Handeln begünstigenden bzw. beschränkenden Einflussfaktoren. Durch das Herausarbeiten ihrer Praktiken, Sichtweisen und Beweggründe sollen die Entscheidungs- und Handlungswege schulischer Führungskräfte im Zusammenhang mit der datengestützten Förderung von Einzellehrkräften zum Zwecke der Unterrichtsentwicklung an ihren Schulen transparent gemacht werden. Die so gewonnenen Erkenntnisse bieten eine Grundlage für ein besseres Verständnis der bislang nicht gezielt untersuchten Potentiale sowie Herausforderungen evidenzbasierten Leitungshandelns an Schulen. Als Grundlage für das Sample-Building dienen die im Rahmen des zunächst noch parallel am Arbeitsbereich der Freien Universität durchgeführten, BMBF-geförderten Forschungsprojekts „Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem (StABil)“ gewonnenen quantitativen Befunde zum datenbasierten Schulleitungshandeln für die schulische Personalentwicklung. Das genaue Forschungsdesign, die Auswahl und Rekrutierung der Gesprächspartner sowie die Organisation der Datenerhebung werden im Weiteren vorgestellt.

---

#### 4.1.1 Forschungsdesign

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit ist als qualitative Interviewstudie mit 18 Schulleitungen im Bundesland Brandenburg konzipiert. Zur Erforschung des Gegenstandsbereiches VERA-gestützter Personalentwicklung, die im Kontext testbasierter Schulreform zwar als konsequente Fortführung der Kernideen des Neuen Steuerungsmodells verstanden werden kann, zugleich aber in dieser Form weder durch die KMK noch in den Ausführungen der Länder offiziell als Anforderung gegenüber den Schulleitungen kommuniziert wird, bietet sich Brandenburg als Untersuchungsort in besonderem Maße an:

Stärker als in den anderen Bundesländern ist hier in den vergangenen 15 Jahren ein Steuerungsmodell implementiert worden, das von einer hohen gesetzlichen Regelungsdichte zur datenbasierten Qualitätsentwicklung (Kroupa et al., 2019), einer deutlich akzentuierten Testkultur (Tarkian, Maritzen et al., 2019) und einer vergleichsweise starken Übertragung von Dienstvorgesetztenaufgaben auf Schulleitungen gezeichnet ist. Zur Unterstützung der Unterrichts- und Schulentwicklungsfunktion wird mit den Vergleichsarbeiten auch eine auffallend starke schulaufsichtliche Controlling-Funktion verbunden (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019). Diese kommt insbesondere durch die Implementation datengestützter Qualitätsgespräche (DAQ<sup>72</sup>) einschließlich einer kultusministeriell gesteuerten Anweisung des Schulaufsichtspersonals zur Begleitung „kritischer Schulen“ über Zielvereinbarungen, der Verpflichtung von Schulleitungen zu einer formalisierten Berichtslegung über die Weiterarbeit mit VERA-Daten sowie der Prüfung abgeleiteter Konsequenzen durch die Schulvisitation zum Ausdruck. Zugleich ist durch die vergleichsweise frühe Einführung von Mitarbeitergesprächen auf Verwaltungsebene (Staatskanzlei des Landes Brandenburg, 2003), die ab 2012 als verpflichtende Leistungs- und Entwicklungsgespräche mit der Möglichkeit zu angeschlossenen schulinternen Zielvereinbarungen in den Schulbereich übergeführt wurden<sup>73</sup> sowie die im Brandenburger Schulgesetz verankerte Fortbildungspflicht für Lehrkräfte, deren Einhaltung von Schulleitungen zu überprüfen ist (§ 70 BbgSchulG) stärker als in anderen Bundesländern der Grundstein für schulische Personalentwicklung gelegt worden. Es darf daher für Brandenburg auch in stärkerem Maße als für die übrigen Länder vermutet werden, dass sich diese Maßnahmen auch auf Organisationsebene, d.h. in dem Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrkraft, weiter fortsetzen.

Dass in Brandenburg die Umsetzung professioneller Selbststeuerung gezielt Elemente bürokratischer Steuerung über Controllingmechanismen miteinschließt, zeigt sich auch hinsichtlich der Adressierung, d.h. an der vergleichsweise starken Transparentmachung (schulscharfer) Rückmeldedaten, mit denen - technisch zudem zentral erfasst über das Informationsportal ZENSOS, das

---

<sup>72</sup> Seit 2018 als „SchuB“ (SchulBilanzierung) bezeichnet.

<sup>73</sup> Vgl. die VVLEG-L unter <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlegl>. Zugegriffen: 14. Mai 2015.

---

umstandslos eine vergleichende Gesamtübersicht schulischer Ergebnisse ermöglicht – anders als in vielen anderen Bundesländern die Schulaufsicht in unterer wie oberer Verwaltungsebene direkt mitadressiert wird. Die entsprechend bezüglich einer VERA-bezogenen Nutzung fortgebildeten Schulräte erhalten daran angeschlossen den Auftrag, die Schulen in mindestens zweijährlich anvisierten datengestützten Qualitätsgesprächen (DAQ) auf Basis schulstatistischer wie leistungsbezogener Daten (u.a. aus VERA 3 bzw. 8) zu beraten und entsprechende Zielvereinbarungen mit den Schulleitungen zu formulieren. Das auf die nächste Hierarchieebene angepasste „Durchreichen“ organisationsbetreffender Zielvereinbarungen ist ein in der Organisationentwicklung übliches und so auch intendiertes Verfahren, sodass mit erhöhter Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass auch Brandenburger Schulleitungen auf der Grundlage der Ergebnisse Ziele mit ihren Lehrkräften vereinbaren. In mehrerlei Hinsicht spricht dies also dafür, sich bei der Erforschung der in dieser Arbeit interessierenden Fragestellungen (zunächst) auf Brandenburg zu konzentrieren.

Ein wesentlicher Vorteil der *qualitativen* Erforschung des Gegenstandsbereiches besteht darin, dass im Kontext der zwar verpflichtend eingeführten, aber nicht zwingend als Datenbasis für die Gestaltung innerschulischer Personalentwicklung vorgesehenen Vergleichsarbeiten mit Blick auf die im Nutzungsbereich anzunehmender Weise stark kontextsensiblen Entscheidungslogiken ergründet werden kann, „wie die Akteure ihre soziostrukturell vorgegebenen Handlungsoptionen und -einschränkungen wahrnehmen und deuten, welche Handlungsziele sie unter diesen Bedingungen entwickeln und welche Mittel sie zur Erreichung dieser Ziele einsetzen“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 53).

Forschungspraktisch waren - infolge des grundsätzlich von den PraktikerInnen für überforscht empfundenen Praxisfeldes und des damit verbundenen restriktiven Feldzugangs, vor allem aber aufgrund der bei den meisten Personalentwicklungsmaßnahmen gebotenen hohen Vertraulichkeitsanforderungen zwischen Schulleitung und Lehrkraft - teilnehmende Beobachtungen als Untersuchungszugang ausgeschlossen, sodass ein reiner Zuschnitt auf die Interviewform vorgenommen wurde. Um die Bandbreite an Nutzungsvarianz angemessen abbilden und im Weiteren auch tentativ musterbildend vorgehen zu können, sollten ca. 20 Schulleitungen in die Studie einbezogen werden. Ressourcenbedingt wurde für diese Arbeit darauf verzichtet, noch zusätzlich Lehrkräfte der in die Fallauswahl einbezogenen Schulen zu befragen, auch wenn dies zur Validierung der vorangegangenen Befragungsinhalte sowie zur Einschätzung der Wirkung einer evidenzbasiert gestalteten Personalentwicklungspraxis zweifellos von sehr großem Interesse gewesen wäre.

Als Befragungsvariante wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) eingesetzt, das mithilfe eines Gesprächsleitfadens teilstrukturiert ausgerichtet war. Alle Interviews sind von der Autorin selbst mit dieser Befragungsvariante durchgeführt worden. Ein wesentlicher Vorteil des problemzentrierenden Interviewformats liegt - gerade in Abgrenzung zu den die Pole des

---

Spektrums an offener bzw. geschlossener Gesprächsführung besetzenden Techniken des narrativen Interviews auf der einen und des standardisierten Interviews auf der anderen Seite - in der bewussten Vorbereitung einer Kombination aus deduktiver und induktiver Vorgehensweise: Der Forscher bringt gegenstandsbezogen-theoretisches Vorwissen zur Vorstrukturierung und damit zur theoriegestützten Steuerung der Befragung mit ein, zugleich bleibt ausreichend Raum für subjektive Bedeutungsstrukturierungen des Problembereichs und damit für inhaltliche Schwerpunktsetzungen durch die befragten Personen, die in dem gewählten explorativen Ansatz gezielt zur Modifikation und damit Weiterentwicklung bestehender Konzepte beitragen können und sollen. Die „Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen, die Subjekte angesichts gesellschaftlicher Anforderungen formulieren“ (Wahler & Witzel, 1985), genießen bei diesem Vorgehen insofern eine deutliche Relevanz. Auf diese Weise sollen, bezogen auf den ‚Problembereich‘ der für schulische Qualitätssicherung und -entwicklung infrage gestellten Führungsentscheidungen und Gestaltungspraktiken, „ausgehend von einem relativ offenen theoretischen Konzept, verbunden mit der Fragestellung der Untersuchung, der Forschungsprozeß (sic!) auf die Problemsicht der Subjekte zentriert“ (Witzel, 1985) werden, um die so ermittelbaren Einflussfaktoren und Kontextbedingungen aufdecken und im Weiteren theoriegenerierend oder zumindest -förderlich interpretieren zu können. Dieses „abduktive“ Vorgehen (Kelle & Kluge, 2010, S. 61) erlaubt die Einbindung von Vorannahmen aus der handlungs- und akzeptanztheoretisch informierten Rezeptions- und Nutzungsforschung bei einer gleichzeitig gegenstandsbezogenen Entwicklung von theoretischem Wissen, die ausgehend vom empirischen Material stattfindet.

Bei der Durchführung des problemzentrierten Interviews wird auf Basis einer einleitenden Eingrenzung des Problembereiches durch ein Erzählbeispiel oder eine offene Frage zunächst eine narrative Phase des Interviews angeregt. Im Weiteren ist es für den Interviewer zentral, die Erzählsequenzen und Begründungen der Befragten mit Bezug auf die thematischen Schwerpunkte, die den Rahmen des Kategoriensystems begründen, nachzuvollziehen und zu verstehen. Dafür bieten sich insbesondere folgende Techniken an:

*Zurückspiegelung:* Der Interviewer fasst in eigenen Worten die Ausführungen zusammen und bietet so den Befragten die Möglichkeit, seine Interpretation zu korrigieren oder zu modifizieren.

*Verständnisfragen, ggf. Konfrontation:* Der Forscher klärt über Nachfragen noch unverständliche Handlungsweisen und Einstellungen oder ausweichende Aussagen des Befragten oder er konfrontiert den Befragten direkt mit aufgetretenen Widersprüchen.

*Aufforderung zur Konkretisierung:* Der Interviewer bittet um Beispiele, mit denen der Befragte seine Äußerungen konkretisieren und deren tatsächliches Auftreten in der Arbeitspraxis er z.B. mit Blick auf eine Regelmäßigkeit aufzeigen soll.

---

Im späteren Gesprächsverlauf bieten sich Ad-hoc-Fragen an, um den Befragten auf bisher noch nicht angesprochene Themenbereiche anzusprechen (Scholl, 2003). Der im Vorhinein festgelegte Gesprächsleitfaden dient hierbei als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen und ist in bewusster Vermeidung einer „Leitfadenbürokratie“ (Hopf, 1978) einzusetzen.

Nicht-standardisierte Interviewformen, die - wie skizziert - eine sehr offene Gesprächsführung erlaubten, bieten mit Blick auf die Validität einen klaren Vorteil, dem allerdings eine mangelnde Vergleichbarkeit der so gewonnenen Daten als potentieller Nachteil entgegensteht. Da diese mit Blick auf eine angestrebte Typenbildung aber eine bedeutsame Voraussetzung bildet, ist neben der nötigen Offenheit für die subjektiven Schwerpunktsetzungen der Befragten bzw. den spezifischen Bedingungen in den von ihnen geleiteten Schulorganisationen und des jeweiligen schulischen Umfelds zugleich eine Fokussierung des Forschungsgegenstandes auf thematisch vorab identifizierte Fragebereiche angezeigt, was erneut die Nutzung eines teilstrukturierten Gesprächsleitfadens als Orientierungshilfe zwingend voraussetzt (näheres zur Gestaltung des Interviewleitfadens für die vorliegenden Fragestellungen dieser Studie in Kap. 4.2).

Mit sozialer Erwünschtheit ist nicht nur bei schriftlichen Befragungen, sondern auch im persönlichen Gespräch zu rechnen. Um sozial erwünschtes Antwortverhalten zu minimieren, wurden für diese Studie Techniken zur Erhöhung des Vertrauensklimas bei der Durchführung eingesetzt (wie Forcierung einer lockeren Gesprächsatmosphäre, Betonung der Unabhängigkeit der Interviewerin von bildungspolitischen wie -administrativen Interessen; Ermunterung zur Darstellung der eigenen Standpunkte; Formulieren „einfacher“ und neutraler Fragen; Förderung von narrativen Sequenzen gerade zu Gesprächsbeginn; vgl. Magerhans, 2016, S. 121). Dass diese Anstrengungen durchaus erfolgreich waren, zeigt sich später am Material auch durch Äußerungen der Befragten wie „ehrlich gesagt“, „ich sag Ihnen mal was“, ein flüsterndes Antworten (wie hinter vorgehaltener Hand) oder die etwas ironische Abschiedsbemerkung, dass man vielleicht sogar „zu offen“ gewesen sei. Dass der Schutz der Gesprächspartner im Sinne strenger Anonymisierungsregelungen bei dieser Analyse insofern besonders ernst genommen wurde, ergibt sich entsprechend vor diesem Hintergrund. Durch eine bei der Transkript-Auswertung gemeinsam mit der Zweitcodiererin bzw. mit Kollegen des Arbeits- und Fachbereichs (vgl. Kap. 4.3.1) vorgenommene gezielte Reflexion von Textstellen, die trotzdem ein sozial erwünschtes Antwortverhalten vermuten ließen, wurde durch ein konsensuelles Codieren angestrebt, dieses zumindest ex post identifizieren und dann im Zweifelsfall aus der Analyse ausklammern zu können. Das Forschungsdesign sowie die bei qualitativen Studien immer zentrale Frage nach der Auswahl der Untersuchungsfälle werden im Weiteren vorgestellt.

#### 4.1.2 Auswahl der untersuchten Fälle

Da es das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, unterschiedliches Nutzerverhalten von Schulleitungen zu erfassen und die Akzeptanz- bzw. den Ausschluss der Daten für Maßnahmengestaltungen zur Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität zu erklären, war es im Vorfeld wichtig, mit Blick auf diese Zielgrößen eine möglichst große Heterogenität innerhalb der befragten Gruppe herzustellen. Zur Bildung eines qualitativen Stichprobenplans (Kelle & Kluge, 2010) sollten daher einerseits Vorinformationen über die Nutzungspraxis der Befragten, zum anderen auch gezielt solche Auswahlkriterien berücksichtigt werden, die als system- oder organisationsbezogene Einflussfaktoren für die interessierenden Fragestellungen von erwartbarer Relevanz sind: Schulleitungen aller in Brandenburg angebotenen (inzwischen vier, während der Datenerhebungsphase allerdings noch sechs) Schulamtsbezirke und aller Schulformen (Grundschule, Oberschule, Gesamtschule, Gymnasium) sollten einbezogen und dabei auch Schulen verschiedener Kollegiumsgröße im Sampling berücksichtigt werden, um den unterschiedlichen Grundbedingungen für steuerungspraktische Einflussnahmen auf die Einzelorganisation sowie für die Gestaltung innerorganisationaler Personalentwicklung Rechnung zu tragen. Darüber hinaus sollte auch zumindest eine Schule rekrutiert werden, die am Modellprojekt MoSeS teilgenommen hatte, um thematisieren zu können, ob die (temporäre) Gewährung erweiterter Rechte für Schulleitungen, die sich insbesondere in erweiterten Rechten bei der Ausübung von Disziplinarmaßnahmen gegenüber dem Personal wie auch in erweiterten Budgetverantwortlichkeiten ausdrücken, einstellungs- und handlungsbeeinflussend wirken. Ziel war es im Weiteren, die Stichprobe sowohl aus Nutzern und Nicht-Nutzern von VERA-Testdaten für den Bereich der schulischen Personalentwicklung zu bilden, um berechtigterweise annehmen zu können, dass positive wie auch negative Einflussmerkmale erfasst werden. Darüber hinaus sollte gewährleistet sein, dass auch innerhalb dieser Gruppierungen ein möglichst unterschiedliches Nutzungsausmaß bzw. ein unterschiedlich starker Grad an Nutzungsverneinung vorliegen (Vermeidung des ausschließlichen Einbezugs von Extrempositionen), sodass eine Abbildung des gesamten Nutzungsspektrums anvisiert wurde. Auf Grundlage dieser Anforderungen bot es sich für die vorliegende Studie an, mit dem Sample-Building an erste quantitative Befunde zur evidenzbasierten Durchführung schulischer Personalentwicklung in Brandenburg anzuschließen und insofern „zur Planung einer qualitativen Studie [...] quantitative Screening-Methoden [einzusetzen], um zu einer optimalen Fallauswahl für die qualitative Untersuchung zu kommen“ (Legewie, 1996).

Ein kurz vor Studienbeginn durchgeführtes Forschungsprojekt, das von der Autorin im Rahmen ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Koordinatorin des Forschungsschwerpunkt „Steuerung im Bildungssystem (SteBis)“ mitbegleitet wurde, bot hierzu die benötigte Datenbasis. Bei der zwischen 2012 und 2013 durchgeführten Online-Befragung des an der Freien Universität Berlin angesiedelten Forschungsprojekts „Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem (StABil)“

wurde über einen landesweit an Brandenburger Schulleitungen allgemeinbildender Schulen verschickten Fragebogen die Evaluationspraxis an ihren Schulen erfragt. Einige der Fragen, die sich auf eine Nutzung auf Ebene der Schulleitung selbst beziehen, waren dabei bereits auf den Themenkomplex Personalentwicklung zugeschnitten. Dabei handelt es sich zum einen um die ganz grundsätzliche Frage 15.4 mit dichotomen Antwortformat (ja/nein):

„Haben Sie auf der Grundlage der VERA-Rückmeldungen an Ihrer Schule Entwicklungsprozesse im Bereich der Lehrerprofessionalisierung/Personalentwicklung angestoßen?“

Diese Frage diente für die vorliegende Studie als erste Ausgangsbasis für eine Zweiteilung des Samples in erklärte Nutzer bzw. Nichtnutzer von VERA-Rückmeldedaten für die schulische Personalentwicklung. Es wurden auf diese Weise hälftig bejahende Personen ermittelt bzw. hälftig Personen identifiziert, die eine Nutzung von VERA-Daten für die Entwicklung des Lehrkräfte-Personals an ihren Schulen verneint haben.

Zur weiteren Differenzierung hinsichtlich der Nutzungsintensität ließen sich aus der Onlinestudie drei weitere Items verwenden, die den Einsatz von Evaluationsdaten (hier allerdings zusammengefasst für Daten aus Vergleichsarbeiten sowie aus interner Evaluation) im Zusammenhang mit der schulischen Personalentwicklung betreffen. Item 16.1. hinterfragt dabei die Relevanz von Evaluationsdaten für die Personalentwicklung insgesamt, Frage 37.1 und 42.3 fokussieren mit der Fortbildungsplanung und Mitarbeitergesprächen bereits konkrete Einsatzfelder/Instrumente innerhalb der Personalentwicklung (vgl. Abb. 13). Aus diesen drei Items wurde ein ungewichteter Summenindex zur evidenzbasierten Personalentwicklung („eviPE“) entwickelt: Da alle drei Items über eine sechsstufige Skala abgefragt wurden, konnten den Befragten im Maximalfall 18 Punkte und im Fall der größten Ablehnung 3 Punkte zugeordnet werden (siehe Abb. 14). Auf diese Weise ließen sich 16 der insgesamt 18 Interviewpartner identifizieren. Zwei weitere Schulleitungen wurden über die (im Internet nachvollziehbare) Identifikation als MoSeS-Schule bzw. über einen Kontakt im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung für Schulleitungen (EPNOSL) für die Befragung dazugewonnen. Die Schulleitungen dieser beiden Schulen haben im Vorfeld der Interviewführung ebenfalls die o.g. vier der StABil Online-Befragung entnommenen Items beantwortet, um eine analoge Einordnung der Befragten in das Vorabschema vornehmen zu können. Auch auf eine ausgewogene Verteilung klassischer soziodemographischer Merkmale wie Geschlecht und Alter der Befragten wurde geachtet, obwohl sich - ausgehend von den Befunden der quantitativen Vorabhebung - keine signifikanten Hinweise auf einen signifikanten Einfluss solcher personenbezogenen Variablen auf die Bereitschaft zur Nutzung von Evaluationsrückmeldungen im Rahmen schulischer Personalentwicklung gezeigt hatten. Es ergaben sich somit die in Abbildung y dargestellten Einordnungen der 18 Schulleitungen. Sie verteilen sich etwa gleichmäßig in



vier Gruppierungen auf der Skala evidenzbasierter Personalentwicklung, sodass eine große Heterogenität hinsichtlich ihres Antwortverhaltens zumindest erwartbar ist.

**Ungewichteter Summen-Index zum Konstrukt „eviPE“**  
(Cronbach's Alpha = .581):

16.1) „Für die systemat. PE an unserer Schule spielen Evaluationsdaten eine Zentrale Rolle.“ (1-6)

37.1) „Ich nutze die Ergebnisse von Evaluationen (VERA, Selbstevaluationen) um den Fortbildungsbedarf einzelner Kollegen zu ermitteln.“ (1-6)

42.3) „Die individuelle Auswertung von Evaluationsdaten (VERA, Selbstevaluationen) ist bei mir ein wichtiger Bestandteil der Mitarbeitergespräche.“ (1-6)

Quelle: StABil, SL Fragebogen zur Schulentwicklung und schulischen Evaluationspraxis, 2012/2013

Abb. 13: Bildung eines Summen-Index aus drei Items der StABil-Schulleitungsbefragung

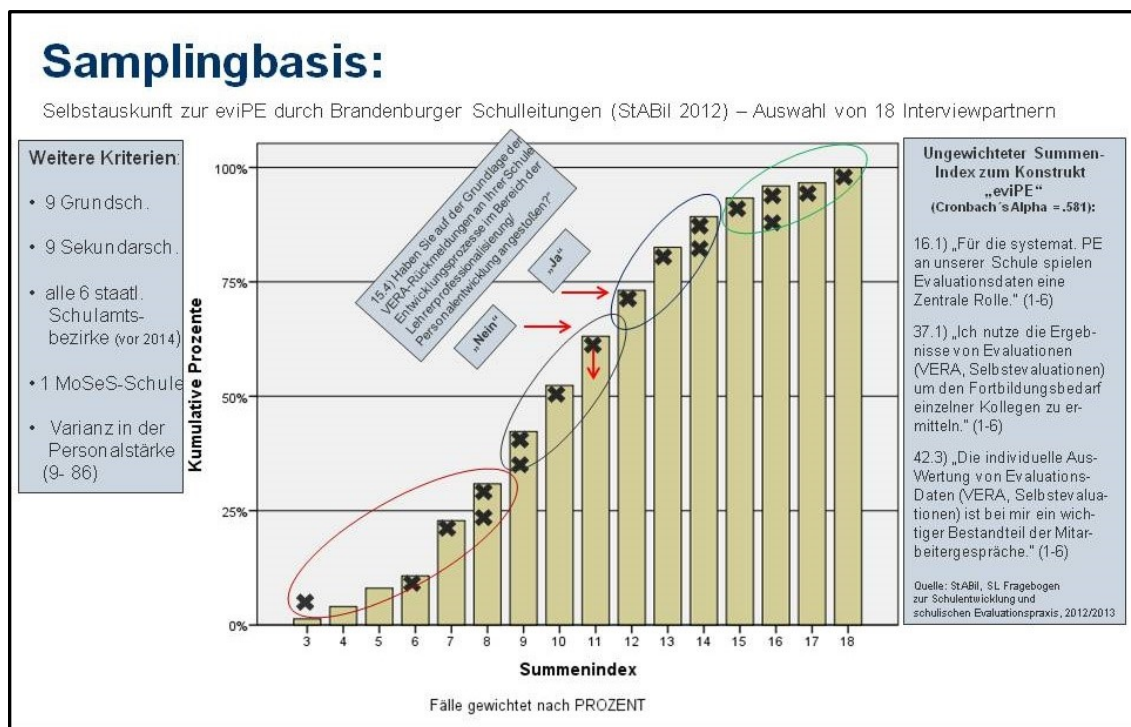


Abb. 14: Systematisierte Zusammensetzung des Untersuchungssamples anhand von Ergebnissen aus der quantitativen Vorabbefragung (eigene Darstellung)

### 4.1.3 Organisation der Datenerhebung

Die Rekrutierung von 16 der 18 Gesprächspartner erfolgte nach der o.g. Voridentifizierung durch den Datensatz der StABil-Studie im Zeitraum zwischen Herbst 2012 und Frühjahr 2013 über eine telefonische Ansprache. In einem Fall (Pseudonym Hr. Scharf) erfolgte der Kontakt parallel über eine Direktansprache – Ziel hierbei war es, eine MoSes-Schule für das Sampling zu gewinnen. In einem weiteren Fall (Pseudonym Hr. Weiß) erfolgte der Erstkontakt erst im Frühjahr 2015 im Rahmen einer Veranstaltung für Schulleitungen. Die Rekrutierung diente hier als Ersatz für die Absage einer längerfristig erkrankten Schulleitung, mit der vorher mehrere Terminversuche für ein Gespräch gescheitert waren. Den beiden Schulleitungen, die damit nicht über die StABil-Studie in das Sampling eingegangen sind, wurden für eine Einordnung in den Stichprobenplan die relevanten Items der entsprechenden Fragebogenstudie zur Selbsteinschätzung zugesendet. Allen Teilnehmenden wurden schriftlich vorbereitete Vorabinformationen (Einverständniserklärung zur Teilnahme und Gesprächsaufzeichnung sowie eine Information zum Datenschutz/Zusicherung einer Anonymisierung durch die Autorin) vor Gesprächsbeginn vorgelegt; ein Kurzfragebogen zur Abfrage soziodemographischer Daten kam entsprechend der Empfehlungen zum problemzentrierten Interview nach Witzel (Witzel, 2000) im Nachgang der Gespräche zum Einsatz, sofern die hier abzufragenden Daten nicht bereits Teil des Gespräches selbst waren.

Die Interviews erfolgten bis auf eine Ausnahme (hier wurde auf Wunsch der Schulleitung termin- und anreisebedingt ein Treffen im Privathaus organisiert) in den Büros der Schulleitungen. Sie wurden sämtlich von der Autorin persönlich durchgeführt, per Diktiergerät aufgezeichnet und vollständig mit Unterstützung von zwei studentischen Hilfskräften transkribiert (Auslassungen erfolgten nur bei situationsbedingt erfolgenden, irrelevanten Gesprächsanteilen). Die Interviewlänge variierte zwischen 45 und 80 Minuten. In einem Fall brach die Tonaufnahme nach ca. 75% der Gesprächszeit technisch bedingt ab; alle anderen Interviews wurden vollständig aufgezeichnet und jeweils im Anschluss mit kurzen Notizen zum Kontext, Ablauf und dem Eindruck über die Gesprächssituation versehen sowie gegebenenfalls um zusätzliche inhaltsrelevante Aussagen ergänzt, die jenseits der Tonaufnahmen erfolgten und daher per Gedächtnisprotokoll nach dem Gesprächstermin notiert wurden. Mit Blick auf die Auswertungsphase sind Pseudonymisierungen vorgenommen worden, dazu wurde jedes Transkript mit einer spezifischen Signatur versehen, die es nur der Autorin selbst erlaubt, einen Rückschluss auf den dahinterliegenden Gesprächspartner zu ziehen.

Transkribiert wurde auf Basis des Vereinfachten Transkriptionssystems der Firma audiotranskription.de (Dresing & Pehl, 2011), dessen Transkriptionsregeln u.a. eine normalsprachlich und grammatikalisch geglättete Textform vorsehen - es wurde somit der besseren Lesbarkeit halber ein Ausgleich etwaigen Dialekts oder Grammatikfehler bei Beibehaltung des semantischen Gehalts

---

vorgenommen. Im Anschluss sind zwecks Anonymisierung der Befragungsdaten durch die Autorin sämtliche Informationen, die Rückschlüsse auf die interviewte Person selbst oder von ihr benannte Personen sowie auf die Schule oder Nachbarschulen zulassen könnten, gelöscht worden. Dabei wurden die Transkripte mit einer spezifischen Signatur versehen, die nur für die Autorin eine nachträgliche Zuordnung zur tatsächlichen Schulorganisation ermöglicht. Angaben zum Geschlecht der befragten Person wurden im Weiteren, nachdem sich für diese Studie keine Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede erkennen ließ, sämtlich auf die männliche Kennzeichnung vereinheitlicht. Zur besseren Unterscheidbarkeit der Fälle bei der Ergebnisdarstellung wurden den Befragten zudem konstruierte Namen zugewiesen.

## 4.2 Gestaltung des Interviewleitfadens

Für die Erstellung des Leitfadens waren vordergründig folgende Erkenntnisinteressen handlungsleitend:

- 1.) **Einblick in die Prozesse der Datenrezeption und -nutzung** durch das Erfragen von Wahrnehmung und konkreten Praktiken im Zusammenhang mit den für das interessierende Themenfeld zentralen Personalentwicklungsinstrumenten
  - a) Fortbildungsplanung und -gestaltung,
  - b) Mitarbeitergespräch (insbesondere zur Leistung und Entwicklung der Lehrkraft) sowie
  - c) Zielvereinbarungen und ergänzend
  - d) Unterrichtsbesuche.

Wichtig war es dabei stets herauszuarbeiten, inwiefern die Schulleitung als Akteur selbst aktiv war und nicht etwa nur die Arbeit des Kollegiums / der Fachkonferenzen thematisiert wurde. Dies war im Zweifelsfall durch gezielte Nachfragen zur eigenen Rolle, Sichtweise bzw. Praxis des Schulleiters zu klären („Wie tragen *Sie* denn dafür Sorge, dass ...“)

- 2.) **Ermittlung förderlicher Bedingungen** der Datennutzung durch Erfragen von Hintergrund bzw. Handlungsmotivation. Da allerdings davon ausgegangen werden muss, dass nutzungsförderliche Faktoren dem Handelnden nicht zwangsläufig bewusst sein müssen, wurden diese teilweise auch interpretativ aus den geschilderten Umständen sowie aus den Kennzeichen von Person und Organisationsumfeld erschlossen.
- 3.) **Ermittlung hemmender Faktoren:** Auch die Nutzungsbarrieren wurden sowohl direkt erfragt als auch aus den weiteren Ausführungen der Schulleitungen zur Situation in der Organisation interpretiert.

---

Ein Leitfaden fungiert als Orientierungshilfe in der Interviewsituation und dient der Sicherstellung, dass sämtliche für die Fragestellungen relevanten Themenfelder angesprochen sind und längere Abschweifungen vermieden werden. Damit wird zugleich eine Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet, was gerade mit Blick auf eine typenbildende Analyse erforderlich ist (Kluge, 2000; Mayring, 2016). Der für die vorliegende Arbeit genutzte Bogen mit den vorgesehenen Gesprächsfeldern sowie ein zusätzlicher Gesprächsleitfaden mit ausformulierten Fragen umfasst mehrere inhaltliche Schwerpunktbereiche, die je nach Gesprächsverlauf auch flexibel miteinander kombiniert wurden. Im Anschluss erfolgte zur Ergänzung der für das Gespräch vorgesehenen Themenschwerpunkte eine Abfrage soziodemographischer Daten, die auf Basis eines nachgeschalteten Kurzfragebogens (Abb. 30 im Publikationsanhang) erfragt wurde. Dazu zählt die Beschäftigungsdauer im Schuldienst sowie in der Schulleitungsfunktion generell bzw. an der aktuellen Schule, die erteilten Unterrichtsfächer, der Umfang der Unterrichtsverpflichtung und die wahrgenommenen Fortbildungen im Bereich der Personalentwicklung. Angaben zur Altersgruppe, dem Geschlecht und der Schulgröße konnten im Regelfall über die Informationen aus der StABil-Befragungsstudie bzw. über Angaben aus dem Internet ermittelt werden.

#### *Interviewbestandteile:*

Eine allgemeine Bestandsaufnahme zur Situation bzgl. des schulischen Personalmanagements wurde zumeist mit Blick auf die Personaldecke/Personalbestand (z.B. bei besonders kleinen bzw. großen Schulen), Modalitäten der Personalrekrutierung und der allgemeinen Erfahrung mit Personalentwicklung in der Schule verbunden. Sie dient einerseits dem Gesprächseinstieg in das Thema Personalentwicklung (Eisbrecher-Fragen) und kann andererseits bereits freilegen, welche Aspekte im Zusammenhang mit dem schulischen Personal die befragte Schulleitung besonders beschäftigen und damit möglicherweise auch ihre Entscheidungen zur Praxis der Personalentwicklung mitbeeinflussen.

Fragen zu den einzelnen Maßnahmen der Förderung bzw. Weiterqualifizierung schulischen Personals zielen unmittelbar auf die Einführung und Umsetzung der für den Themenzuschnitt besonders interessierenden, individualisierbaren Personalentwicklungsinstrumente ab. Dies betrifft zum einen die Planung und Einleitung von Maßnahmen der Fortbildung, außerdem Leistungs- und Entwicklungsgespräche (allgemeiner: Mitarbeitergespräche) sowie Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Lehrkräften. Ergänzt werden diese PE-Instrumente zudem durch Fragen zu den leitungsseitigen Unterrichtsbesuchen (Umfang, Anlass/Grundlage, Beobachtungsmerkmale). Fragen zur datenbasierten Unterrichts- bzw. Personalentwicklung dienen dem Einstieg in den Themenkomplex der Vergleichsarbeiten. Ziel ist es hier, konkrete Informationen zur schulleitungsseitigen Rezeption und Nutzung im Anschluss an die Datenrückmeldung, aber auch zur subjektiv empfundenen Funktion der VERA-Arbeiten zu gewinnen.

---

Im Zusammenhang mit der Rezeption und Nutzung von VERA berichten die Befragten idealerweise direkt über die von ihnen als förderlich wie hemmend wahrgenommenen Faktoren/Bedingungen. Da diese den Schulleitungen allerdings nicht grundsätzlich bewusst sein müssen, lassen sich positive oder negative Einflussfaktoren auf ihre Handlungsentscheidungen, die sich gerade mit Bezug auf die Konzeption oder Implementation des Instruments sowie den Nutzungsbedingungen vor Ort ergeben können, mitunter auch indirekt aus ihrer Argumentation bzw. ihrem Antwortverhalten (Kommunikationsbesonderheiten der Mimik und Gestik, Gesprächspause, Flüstern...) schließen. Diese sind im Einzelfall mit der Zweitcodiererin bzw. Kolleginnen aus dem Arbeitsbereich diskutiert worden.

Die Qualität von Schule und Unterricht steht in einem engen Zusammenhang mit der Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen. Fragen hierzu betreffen das subjektive Verständnis der Schulleitung zum Zustand, der Sicherung und der Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität und insbesondere die dafür zugrunde gezogenen Maßnahmen und Verfahren, vor allem im Sinne bestehender (Evaluations-)Instrumente oder -verfahren. Auch Fragen zur Professionalität des Lehrpersonals, zum Umgang mit Lehrkräften, die als leistungsschwach wahrgenommen werden oder zum Leistungsstand der Schüler, die einen Zusammenhang mit dem Unterricht erkennen lassen, sind diesem Gesprächsblock zuzuordnen. Schließlich ist auch die Schnittstelle zwischen Schule und Schulumwelt relevant zur Ermittlung von Einflussfaktoren bzw. um das Steuerungshandeln des Schulleiters zu kontextualisieren. Einen zentralen Akteur der Schulumwelt, der für den Forschungsgegenstand bedeutsam ist, bildet die (operative) Schulaufsicht. Für diesen Gesprächsteil sind die in Brandenburg eingeführten datengestützten Qualitätsgespräche zwischen den Schulräten und Schulleitungen (DAQ-Gespräche) sowie etwaige damit in Zusammenhang stehende Reportingverpflichtungen bedeutsam. Zugleich zählen auch Erfahrungen im Zusammenhang mit der Elternschaft vor dem Hintergrund erhobener Schülerlernleistungen sowie Erfahrungen mit den Fortbildungsangeboten des Beratungs- und Unterstützungssystems und die subjektive Einstellung gegenüber bildungspolitisch initiierten Steuerungsmaßnahmen im Schulsystem in diesem Gesprächspart.

## 4.3 Datenauswertung/Auswertungsmethode

### 4.3.1 Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Die Interviewdaten der vorliegenden Studie wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA), einer in der empirischen Sozialforschung seit den 1980er Jahren bekannten und seither sehr etablierten Analysemethode, in einem mehrstufigen Analyseprozess ausgewertet. Das Verfahren, das auf die methodologischen Vorüberlegungen von Philipp Mayring zurückgeht (Mayring, 2000,

2010), umfasst in der vorliegenden Studie die Schritte der 1.) deduktiven und induktiven Kategorienanwendung bzw. -entwicklung, 2.) der Arbeit mit einem Codierleitfaden, 3.) des mehrphasigen Verschlüsseln/Codierens des Gesamtmaterials, 4.) der Erstellung von (ausgewählten) Fallübersichten und 5.) der kontrastierenden Gegenüberstellung der Einzelfälle mit dem Ziel ihrer Kondensierung auf „typische“ Muster.

*Orientierung an methodologischen Gütekriterien:*

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein regelgeleitetes, systematisches Verfahren der kategorienbasierten interpretativen Textauswertung, das sich - anders als andere qualitative Auswertungsverfahren - bewusst an den Gütekriterien Validität und Reliabilität orientiert (Mayring, 2010); (Schreier, 2014). Auch wenn diese Kriterien ursprünglich quantitativen Verfahren zugeordnet werden, spielen sie in der qualitativen Inhaltsanalyse ebenfalls eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, im Rahmen einer methodisch kontrollierten Datenauswertung gültige und intersubjektiv nachvollziehbare Schlüsse aus einem sprachlich erzeugten Material ziehen zu können, das neben manifesten auch latente Äußerungsgehalte in die Analyse miteinschließt (Mayring, 2010, 2000; Kuckartz, 2016a; Schreier, 2012; Rustemeyer, 1992).

Dem Anspruch nach Validität wird in der vorliegenden Arbeit durch die systematische Erstellung eines Kategoriensystems Rechnung getragen, das neben einer deduktiv gebildeten Grundkonstruktion an relevanten Variablen<sup>74</sup> infolge der explorativen Ausrichtung der Studie auch bewusst induktiv gewonnene Bedeutungsaspekte des Materials abbildet, die von zentraler Bedeutung für den Untersuchungsgegenstand sind (vgl. Boyatzis, 1998; C. Schmidt, 2009). Mithilfe der Entwicklung eines Codierleitfadens, der Codedefinitionen, Codierregeln und Ankerbeispiele für alle (Sub-)Kategorien der Untersuchung beinhaltet (Mayring, 2000; Mayring, 2010) und eines mit zwei in der Schulentwicklungsforschung qualitativ arbeitenden Fachkolleginnen auf Basis des Interviewmaterials von Herrn Freitag und Herrn Thorwald durchgeführten „Peer-Debriefings“ (Spall, 1998) zur Validierung des Codesystems für die ersten beiden Fragestellungen, wurden zudem, den Empfehlungen Mayrings folgend, die Voraussetzungen dafür gelegt, dass inhaltlich auch tatsächlich das abgebildet wurde, was abgebildet werden sollte. Auf diese Weise ist die Basis für eine im weiteren Vorgehen möglichst eindeutige Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien des Codesystems geschaffen worden (Mayring, 2000, 2010)

Das Erreichen einer zufriedenstellenden Reliabilität wurde durch Maßnahmen zu gewährleisten versucht, die ein konsensuales Textverständnis im Codierprozess selbst auszeichnen, auch wenn dies in der Literatur zur qualitativen Inhaltsanalyse nicht zwangsläufig mit der Berechnung eines Interrater-Koeffizienten einhergehen muss (vgl. Kuckartz, 2016a; Schreier, 2012) bzw. auch auf

---

<sup>74</sup> vgl. hierzu auch das Konzept der „start list“ von Codes bei Miles und Huberman (1994, S. 58).

Intrater-Zweitcodierungen des Forschers beschränkt sein kann. In der vorliegenden Qualifikationsarbeit wurden zwei der 18 durchgeführten Interviews (der selbsterklärte Nichtnutzer Hr. Baumann und der selbsterklärte Nutzer Hr. Tischler) im September 2016 durch eine dem Projekt assoziierte Studentin zweitcodiert, die auf Basis des für diese Arbeit gewonnenen Interviewmaterials parallel eine Masterarbeit zu Unterrichtshospitationen im Kontext schulischer Personalentwicklung erstellte und insofern mit dem Material an sich bereits vertraut und durch die Autorin in den Codierleitfaden eingewiesen war. Der aus der Zusammenführung der Projektdateien über MAXQDA ermittelte Wert für Cohens Kappa betrug bei dem Interview mit dem Nichtnutzer Herrn Baumann 0.58 und bei dem Interview mit dem Nutzer Herrn Tischler 0.50 (vgl. Abb. 15 und 16), was bei einer Erstberechnung der Inter-coder-Reliabilität angesichts des umfangreichen Codesystems (und damit einer geringen zufällig erwartbaren Übereinstimmung) und mit Blick auf eine erforderliche Übereinstimmung der Codier-Segmente in Höhe von 90% als ein passables Maß zu bezeichnen ist (Merten, 1995, S. 306).

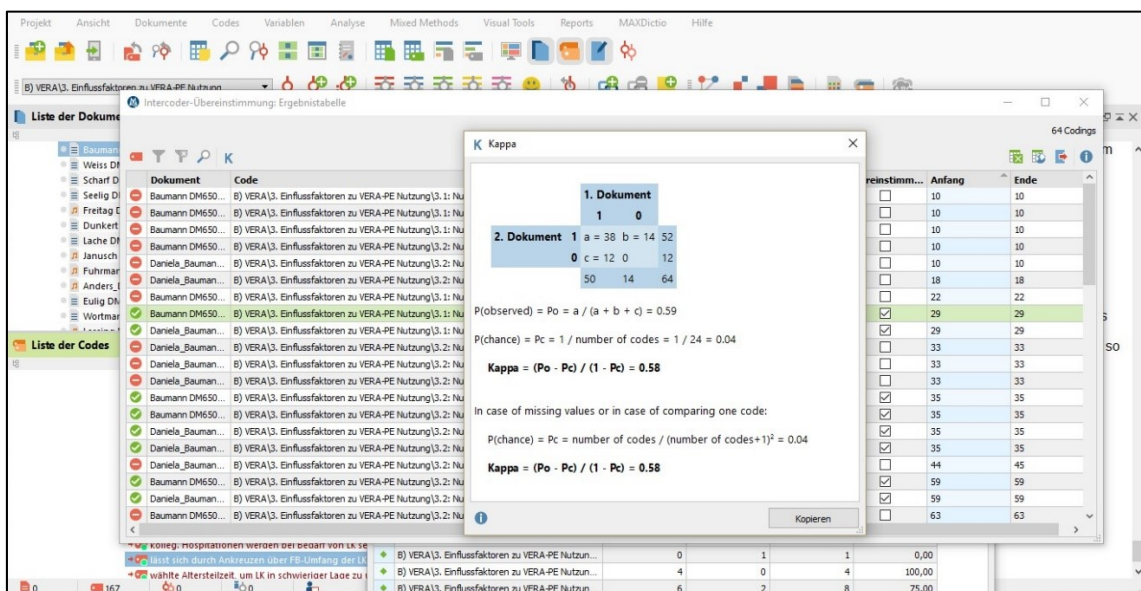


Abb. 15: Berechnung von Cohens Kappa (Fallbeispiel Baumann)

		1. Dokument	
		1	0
2. Dokument	1	a = 38	b = 14
	0	c = 12	0
		50	14

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.59$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 24 = 0.04$$

**Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.58**

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = Pc = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.04$

**Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.58**

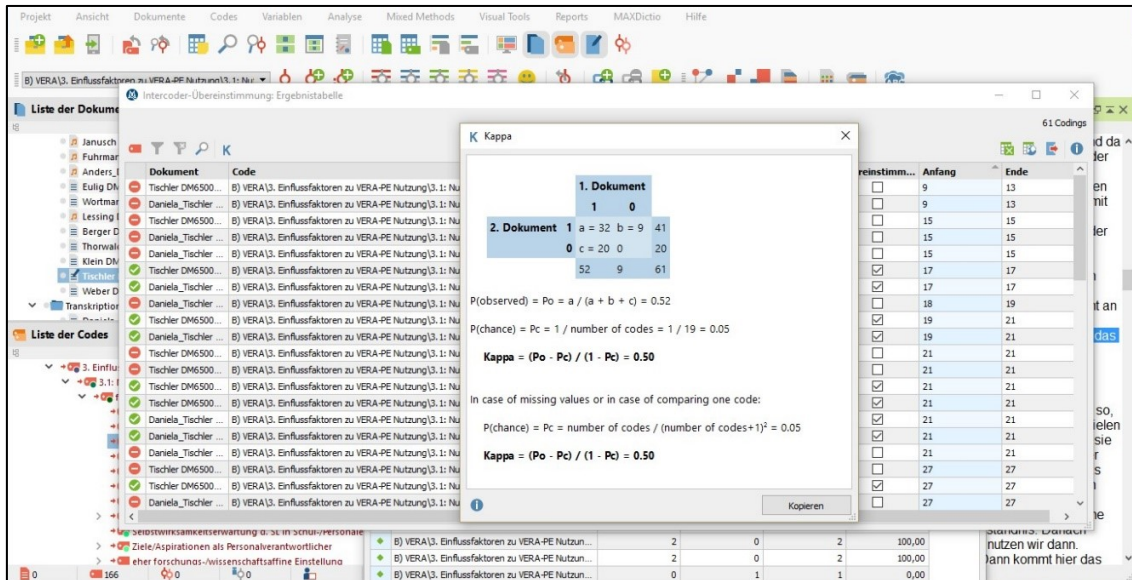


Abb. 16: Berechnung von Cohens Kappa (Fallbeispiel Tischler)

	1. Dokument		
	1	0	
2. Dokument	1	a = 32   b = 9	41
	0	c = 20   d = 20	20
	52	9	61

$P(\text{observed}) = Po = a / (a + b + c) = 0.52$

$P(\text{chance}) = Pc = 1 / \text{number of codes} = 1 / 19 = 0.05$

**Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.50**

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = Pc = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.05$

**Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.50**



---

Alle abweichenden bzw. fehlenden Codierungen wurden mit dem Ziel einer konsensualen Angleichung der Kategoriendefinitionen bzw. der Zuordnung von Textstellen zwischen der Autorin und der Zweitcodiererin diskutiert und daraufhin Anpassungen vorgenommen, sodass im Rahmen der argumentativen Interpretationsabsicherung letztlich eine über 90%ige Übereinstimmung bei der Zuordnung erzielt werden konnte. Zudem wurde das gesamte Material rund acht Monate nach Abschluss der Codierphase mit Blick auf die begünstigenden wie hemmenden Einflussfaktoren erneut durch die Autorin codiert, um die konsensualisierten Codiererergebnisse für diesen Bereich nochmals kritisch zu überprüfen (Mayring, 2010). In diesem Zuge wurden für etwa ein Fünftel der Codings nochmals Anpassungen bei der Benennung, in Einzelfällen auch bei der Zuordnung zu (weiter ausdifferenzierten) Subkategorien vorgenommen, in ca. 10% des Interviewmaterials wurden noch einzelne Textstellen hinzugefügt, die vorher unberücksichtigt geblieben waren oder Codings entfernt, da die zugehörige Subkategorie im weiteren Vorgehen nicht mehr berücksichtigt wurde.

*Auswahl zweier Grundtechniken:*

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden in der Terminologie Mayrings üblicherweise drei Vorgehensweisen unterschieden: Die strukturierende, die zusammenfassende und die explikative Variante. Die strukturierende Inhaltsanalyse, die auch als zentrale Technik verstanden werden kann, differenziert Mayring in vier weitere Unterformen: die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Strukturierung (Mayring, 2010). Kuckartz orientiert sich in seiner Darstellung ebenfalls an dieser Gliederung, reduziert sie allerdings auf die inhaltlich-strukturierende, die evaluative (diese entspricht der skalierenden Variante Mayrings) und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016a).

Das zentrale Merkmal der strukturierenden Inhaltsanalyse besteht nach Mayring darin, dass sich die Hauptkategorien sämtlich bereits vorab aus den Forschungsfragestellungen bzw. dem darauf aufbauenden Gesprächsleitfaden deduktiv ergeben. Kuckartz entschärft diesen Anspruch, indem er mit Verweis auf methodologische Ausführungen (etwa bei Lamnek, 1993, 110 ff.), insbesondere aber auch auf existierende Forschungsprojekte die Möglichkeit unterschiedlicher Varianten betont, die „ein weites Spektrum konstatieren, das von der vollständig induktiven Kategorienbildung am Material bis hin zur weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien – abgeleitet aus einer der Forschung zugrunde liegenden Theorie oder der Forschungsfrage – reicht“ (Kuckartz, 2012, S. 77). Weder ein vollständig deduktives noch ein vollständig induktives Vorgehen ist aus seiner Sicht für sämtliche Ebenen im Codesystem üblich, stattdessen werde das Material für gewöhnlich zunächst anhand von maximal 10-20 thematischen Hauptkategorien (aus dem Gesprächsleitfaden) vorcodiert, die im Weiteren materialgestützt erweitert, ausdifferenziert und dann auf Basis eines Ablaufmodells zu einem stimmigen Kategoriensystem verdichtet werden.

---

Dieses Vorgehen kann in der Nomenklatur Mayrings als Verbindung zwischen der strukturierenden und der zusammenfassenden Technik verstanden werden und kam in dieser Form auch für die vorliegende Arbeit zum Einsatz. Das reine Subsumieren von Textstellen unter ein bereits zu Analysebeginn festgelegtes Kategoriensystem wird angesichts der Gefahr, den Daten damit auch unpassende Konzepte überzustülpen und sie - in Überblendung der Relevanzsetzungen der Befragten - somit in ein Prokrustesbett zu zwingen, in der Methodendiskussion zur qualitativen Analyse zumeist ebenso abgelehnt (vgl. Glaser & Strauss, 2006) wie die ausschließliche Entwicklung induktiver Kategorien aus dem Material heraus, da ein komplett offenes Codieren das Risiko einer schnell unübersichtlich anwachsenden Datenmenge birgt, „in der die Forscher bald zu ertrinken drohen“ (Kelle, Marx, Pengel, Uhlhorn & Witt, 2003, S. 242; vgl. Miles & Huberman, 1994).

Es wurde für diese Studie entsprechend ein deduktiver Grundstock an Kategorien als Analysebasis der strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt, der im Laufe der Analyse induktiv um nicht a priori vorgesehene Hauptkategorien ergänzt bzw. zugleich mit Subkategorien der 2. Ordnungsebene ausdifferenziert wurde. Dabei wurde die Handlungsempfehlung von Kelle und Kluge aufgegriffen, „für ein ex ante entwickeltes Kategorienschema [...] empirisch gehaltlose Kategorien und Alltagskonzepte [auf der Hauptebene anzulegen], empirisch gehaltvolle Kategorien kann man bei der Codierung ad hoc einführen, wenn man in den Daten spontan Zusammenhänge entdeckt, zu denen diese Kategorien passen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 70). Mit der Anlage der Kategorie „hemmende Einflussfaktoren auf die Datennutzung“ war beispielsweise zu Beginn des Codierprozesses Raum für das gesamte Spektrum an denkbaren Nutzungsbarrieren gegeben, die erst im Weiteren empirisch ausgefüllt und schließlich mit Konzepten versehen wurden (im vorgenannten Beispiel sind die vorgetragenen Aspekte schließlich in personenbezogene, organisationsbezogene, instrument- und systembezogene Ablehnungsgründe unterschieden worden, die auch in Kombination miteinander auftreten können).

Auf Basis der praktischen Ausführungen von Kuckartz sind für die vorliegende Arbeit zwei Unterformen der strukturierenden Analyse zum Einsatz gekommen und entsprechend auch zwei (in o.g. Verbindung aus Deduktion und Induktion gebildete) Kategoriensysteme auf Basis der beiden gewählten Subverfahren erstellt worden: Zur Bearbeitung der stärker explorativ ausgerichteten Forschungsfragen 1 und 2 wurde, gerade um den hier bedeutsamen Anteil an explorativ gewonnenem und damit zunächst stark ausdifferenzierten Material von unterschiedlichen Nutzungspraktiken und Einflussfaktoren systematisieren zu können, die inhaltlich strukturierende Auswertungstechnik in der Interpretation von Kuckartz gewählt. Die dazugehörigen Analyseschritte sind wie folgt vorgesehen (Abb. 17):

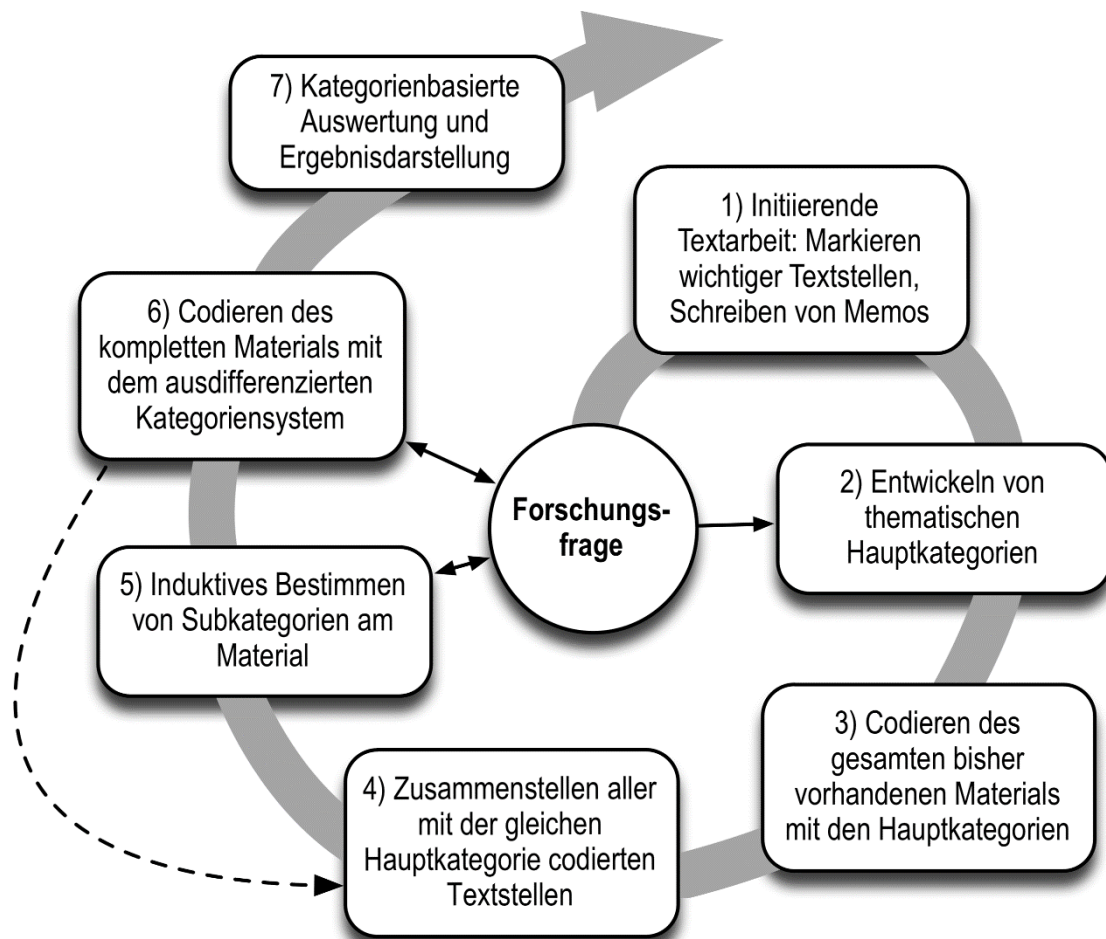


Abb. 17: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012, S. 78)

*Anwendung des Ablaufschemas im Projektkontext:*

Zur initiierenden Textarbeit (1) wurden alle 18 Interviews vollständig durchgehört und dabei für die ersten beiden Fragestellungen besonders relevante Passagen sowie allgemeine Auffälligkeiten gekennzeichnet, die für den Einzelfall ausschlaggebend sind und damit im Weiteren für die Interpretation einzelner Textstellen bedeutsam sein können. Die Festlegung der thematischen Hauptkategorien (2) orientiert sich fragestellungsbezogen an den zentralen Gesprächsfeldern aus dem Interviewleitfaden und umfasst für die vorliegende Arbeit die Themenbereiche

- A) Erfahrung/Einstellung gegenüber schulischer Personalentwicklung
- B) Nutzung von Vergleichsarbeiten(daten) im Kontext schulischer Personalentwicklung
  - B1) Datennutzung bei der Durchführung von Mitarbeitergesprächen
  - B2) Datennutzung bei der Planung von (individualisierter) Fortbildung
  - B3) Datennutzung bei der Vereinbarung von Zielen mit (Einzel-)Lehrkräften

- C) Subjektive Wahrnehmung der Funktion von Vergleichsarbeiten
- D) Förderliche Einflussfaktoren auf die Entscheidung zur Nutzung von Vergleichsarbeiten (im Kontext schulischer Personalentwicklung)
- E) Hemmende Einflussfaktoren auf die Entscheidung zur Nutzung von Vergleichsarbeiten (im Kontext schulischer Personalentwicklung)
- F) (Förderung der) Qualität von Unterricht und Schule
- G) Steuerungsrelevante Schnittstellen zwischen Schule und Schulumwelt (im Kontext der Nutzung von Evidenz)
- H) Führung des Personals/Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkräften
- I) Organisationale Rahmendaten/Soziodemografische Angaben (Kurzfragebogen)

Die den aufgeführten Hauptkategorien in einem ersten vollständigen Codierdurchlauf zugeordneten Textstellen (3) wurden gemäß dem Mayringschen Ablaufschema über die MAXQDA-Funktion „Liste der Codings“ zunächst als Sammlung codespezifisch-relevanter Aussagen dargestellt (4) und - ausgehend von ihrem jeweiligen semantischen Gehalt, der induktiv zu erfassen ist - im Weiteren neu gebildeten Subkategorien zugeführt, die auf die jeweilige Merkmalsausprägung zugeschnitten sind (5), sodass sich im Laufe des Vorgehens eine immer weiter differenzierende Struktur innerhalb des Codiersystems ergab. Auch übergeordnete Aspekte, die sich aus dem Material selbst ergeben, können zur Bildung zusätzlicher Hauptkategorien führen: So wurden in dieser Studie neben den o.g. Kategorien der 1. Ebene auch die Bereiche J) „in Anspruch genommener Entscheidungsspielraum der Schulleitung“, K) „Handlungsorientierungen-/ziele als Leitungskraft“ L) „Einstellung gegenüber lehrerindividueller Verantwortung für erzielte Leistungsergebnisse“, M) „Affinität zu Evaluation und Wissenschaft“ und N) „berufsbiographisch relevante Vor-/Nebenerfahrungen der Schulleitung“ als Codes angelegt und mit entsprechend ermittelten Merkmalsdimensionen als Subkategorien ausdifferenziert. Nach Anlage des auf diese Weise entstandenen Kategoriensystems wurde das Gesamtmaterial in einem erneuten Durchlauf unter Berücksichtigung des nun ausdifferenzierten Codierschemas codiert (6). Im Anschluss wurden die für die Fragestellungen zentralen Hauptkategorien identifiziert und in MAXQDA für die Vorbereitung der Auswertung und Ergebnisdarstellung markiert (7). Zugleich wurden die als Kernkategorien festgelegten Dimensionen zur Bildung einer Typologie in eine neue MAXQDA-Datei überführt.

Um Unklarheiten bezüglich der Frage, unter welche Kategorie eine Textstelle letztlich zu subsumieren ist, begrenzen zu können, wird in der Methodenliteratur seit Jahrzehnten die Anwendung eines Codierleitfadens vorgeschlagen (Mayring, 2000; Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005, S. 5; Ulich et al., 1985), der in einem Dreischritt Kategorie-Definitionen, Codierregeln und Ankerbeispiele sowohl für das mehrphasige Vorgehen eines Einzelcodierers, aber auch mit Blick

auf Arbeit im Team aus Codiererinnen bereitstellt und zugleich die methodische Nachvollziehbarkeit für die wissenschaftliche Fachöffentlichkeit transparent macht. Ein entsprechender Codierleitfaden ist auch in der vorliegenden Studie zum Einsatz gekommen: Für die (aus dem Material neben den zentralen drei PE-Instrumenten ergänzte) Subkategorie „Nutzung von VERA-Ergebnissen für Unterrichtsbesuche“ sind die o.g. Aspekte beispielsweise wie folgt beschrieben worden:

*Kategoriedefinition: Einsatz der VERA-Daten als Basis für die Entscheidung, eine Unterrichtsvisitation vorzunehmen oder für die inhaltliche Schwerpunktsetzung bei den hospitierten Stunden. Diese Nutzungsform entspricht einer instrumentellen Nutzung.*

*Codierregel: Ordne alle Textstellen zu, aus denen hervorgeht, dass die Schulleitung auf Basis der VERA-Daten eine zusätzliche Hospitation vorgenommen hat oder bei der vorgesehenen Hospitation entsprechende Beobachtungsschwerpunkte setzt.*

*Ankerbeispiel: "Ja, ich habe teilweise bei einzelnen Kollegen Zielvereinbarungen gegeben. So musste sich eine Kollegin klar mit dem Themenschwerpunkt "Form und Veränderung" beschäftigen. Dazu habe ich dann auch gezielt Hospitationen durchgeführt."*

Ein entsprechendes Vorgehen erfolgte für sämtliche Haupt- und Unterkategorien, wobei bei den Hauptkategorien auf die Ausweisung von Ankerbeispielen verzichtet wurde, da diese erst in der spezifischen Dimensionalisierung ihre Bedeutung und damit ihre volle Orientierungsfunktion entfalten.

Mit Blick auf die dritte Forschungsfrage, die zwecks Identifikation unterschiedlicher Handlungs-Bedingungs-Konfigurationen gezielt das Herausarbeiten kontrastiver Ausprägungen innerhalb von als zentral identifizierten Kernkategorien und deren Verdichtung zu Mustern verfolgt, wurde zur Bildung eines entsprechend zugeschnittenen Kategoriensystems die typenbildende Variante der strukturierten Inhaltsanalyse gewählt, die im Folgenden schwerpunktmäßig unter Bezugnahme auf die Konzeptualisierung von Kelle und Kluge sowie ergänzende Hinweise von Kuckartz ausgeführt wird.

#### 4.3.2 Die Bildung einer empirisch begründeten Typologie nach Kelle/Kluge

Typenbildende Verfahren sind in allen Wissenschaftstraditionen verankert und gelten als elementar, „wenn das Ziel empirischer Forschung nicht in einer Testung von vorab formulierten Aussagen besteht, sondern in der Entdeckung, Beschreibung und Systematisierung von Beobachtungen im Feld“ (Kelle & Kluge, 2010). Mit ihrer deutlich explorativen Ausrichtung bietet sich für die hier vorliegende Arbeit eine Bildung von (Schulleitungs-)Typen daher in besonderem Maße an,

ergänzend zu einer Beschreibung der untersuchten Einzelfälle vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Kontextbedingungen bzw. einer Darstellung der zentralen Kategorien in ihrer jeweiligen Bandbreite, wird die inhaltlich strukturierende Analysevariante nach Mayring insofern um eine typenbildende Analysevariante erweitert. Über das Herausarbeiten charakteristischer Verbindungen aus den berichteten Datennutzungspraktiken, den die Nutzungsentscheidung begründenden Einflussfaktoren sowie ggf. weiteren, für die Frage der Evidenznutzung relevanten Aspekten sollen empirisch wiederkehrende Muster aus Merkmalskombinationen in der Schulleiterschaft identifiziert und in ihrem Zusammentreffen und Zusammenwirken erfasst und erklärt werden.

Die Bildung entsprechender Typen birgt sowohl theoretischen wie praktischen Nutzen: Zum einen dient sie dazu, soziale Strukturen im Feld schulinterner Steuerung sichtbar und dabei vielschichtige organisationale Realitäten und damit in Verbindung stehende urteilbildende Referenzsysteme schulischer Akteure im Zusammenhang mit der Nutzung von Evaluationsdaten besser erklär- und begreifbar zu machen (Kluge, 2000). Neben dem theoretischen Mehrwert gelten Typologien aber auch als sehr bedeutsam für die Ableitung von Interventionsstrategien. Ihr diesbezügliches Potential wird bereits bei Adorno in seinen Studien zum autoritären Charakter betont und dieses gar als Qualitätsanforderung für die gebildete Typologie angeführt (Adorno, 1950, S. 310 ff.).

In der sozialwissenschaftlichen Literatur sind mit Ideal- oder Extremtypen, Strukturtypen, Prototypen und empirischen Typen verschiedene Arten von Typologien eingeführt, zu deren bekannteste Beispielen Webers drei reine Typen legitimer Herrschaft oder die vier Haltungstypen der Arbeitslosenstudie von Marienthal aus den 1930er Jahren zählen (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel, 2018; Weber, Winkelmann & Weber, 1988, 474 ff.). Allen Typenbildungen gemeinsam ist, dass stets ein Gruppierungsverfahren auf Basis von mindestens zwei, üblicherweise aber vier bis sieben Merkmalen vorgenommen wird. Dieses führt zu Konfigurationen, die als Typus in sich möglichst ähnlich und gegenüber den weiteren Typen möglich verschiedenartig sind und deren Merkmalsausprägungen zusammen empirisch regelmäßig auftreten (in der Methodenliteratur bezeichnet als Kausaladäquanz) sowie inhaltliche Sinnzusammenhänge aufweisen (bezeichnet als Sinnadäquanz; vgl. Kluge, 2000).

Mit den organisationalen Extremtypen „die gemanagte professionelle Organisation“ und die „autonome professionelle Organisation“ zeigt Thiel in ihren organisationssoziologischen Vorarbeiten für eine Theorie der Schulentwicklung eine polarisierende Praxis institutioneller Entscheidungspraktiken auf, die sowohl die Nutzung wissenschaftlicher Evidenz als auch personalbezogene Handlungsorientierungen der Führungsspitze als Vergleichsdimensionen einschließt (Thiel, 2008b). Theoriegeleitet - auf Basis der organisationstheoretischen Vorarbeiten von Mintzberg, aber auch der Luhmannschen Theorie sozialer Systeme (Luhmann, 2018; Mintzberg, 1979) - wird mithilfe der Konstrukte der Gegensatz zwischen einer Orientierung an traditionellen Werten der

Gemeinschaft schulischer Professionals und einer auf Outputgenerierung und Eigenverantwortung fokussierten Ausrichtung von Schule im Sinne des Neuen Steuerungsmodells illustriert.

Ein Vorteil der Bildung *empirisch begründeter* Typen im Rahmen einer explorativen Studie besteht demgegenüber darin, dass empirische Typen Aussagen über die soziale Realität ermöglichen und dabei „indem sie die zentralen Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial deutlich machen [...] die Formulierung von Hypothesen über allgemeine kausale Beziehungen und Sinnzusammenhänge an[regen]“, insofern also „als ‚Heuristiken der Theoriebildung‘ [...] nicht nur die Strukturierung eines Untersuchungsbereichs ermöglichen, sondern auch die Generierung von Hypothesen und die (Weiter-)Entwicklung von Theorien in vielfältiger Weise unterstützen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 11). Damit bieten sie eine prinzipielle Anschlussfähigkeit für - gerade auch quantitative - Studien und darüber hinaus auch eine Ausgangsbasis für praktische Zielsetzungen. Dies könnte im vorliegenden Fall etwa eine Strategieentwicklung zur Professionalisierung des Schulleitungsberufes bzw. der Gestaltung von Fortbildungsmodulen zum evidenzbasierten Führungshandeln sein.

Anders als Mayring, der die Bildung von Typologien eher als Notbehelf versteht, konstatieren Kelle und Kluge unter Verweis auf zahlreiche, vor allem soziologische Forschungsarbeiten der vergangenen Jahrzehnte das systematische Vergleichen und Kontrastieren von Fällen als „dann geradezu unverzichtbar, wenn das Ziel der Forschungsbemühungen in der Beschreibung, Analyse und Erklärung sozialer Strukturen besteht“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 11). Bereits beim qualitativen Sample-Building ist für die Auswahl der in eine Studie einzubeziehenden Fälle ein entsprechendes Vorgehen unter Berücksichtigung der zu diesem Zeitpunkt relevanten und verfügbaren Informationen erforderlich (vgl. Kap. 4.1.2); die konsequente Fortführung dieses Vorgehens betrifft die synoptische Analyse des erhobenen Datenmaterials anhand von als zentral identifizierten Vergleichsdimensionen, die einen (mehrdimensionalen) Merkmalsraum bilden (Kuckartz, 2016b, 35 f.).

Kelle und Kluge beschreiben im Zusammenhang mit ihrem Stufenmodell (vgl. Abb. 18) eine vierschriftige Vorgehensweise zur systematischen Entwicklung empirisch begründeter Typen, die sie als spezifische Teil- oder Untergruppen des Befragungskorpus mit gemeinsamen Eigenschaften definieren (Kluge, 2000; Kelle & Kluge, 2010, S. 85). Die dem Modell zugrunde gelegten Schritte werden im Folgenden in Bezugnahme auf die für diese Studie durchgeführte Typenbildung vorgestellt:

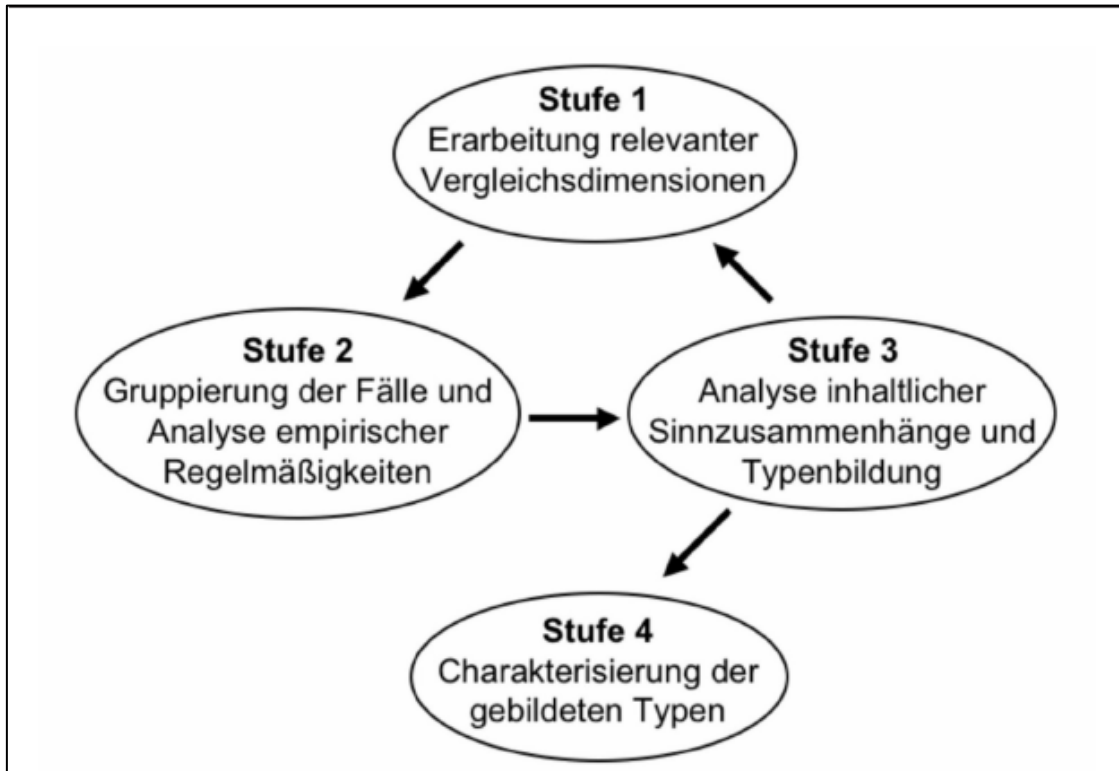


Abb. 18: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle & Kluge, 1999, S. 82)

#### *Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen*

Die im Rahmen der inhaltsanalytischen Codierungs- und Dimensionalisierungsvorgänge entwickelten Kategorien bringen eine Struktur in das Untersuchungsmaterial. Sie dienen im Weiteren als potentielle Variablen, anhand derer die Einzelfälle klassifiziert und in einer Typologie verortet werden können. Die Identifikation derjenigen Kernkategorien und ihrer Ausprägungen, die für eine sinnvolle Gruppierung der untersuchten Fälle besonders geeignet sind, ist von zentraler Bedeutung für das weitere Vorgehen der Typenbildung. Für die vorliegende Arbeit wurden in diesem Schritt diejenigen Aspekte ausgewählt, die neben ihrer theoretischen Bedeutsamkeit für den Forschungsgegenstand empirisch ein erkennbares Maß an Differenzierung bei einem regelmäßigen Auftreten im Material aufweisen. Selten auftretende Kategorien sind für den Einbezug in einen Merkmalsraum prinzipiell ungeeignet bzw. müssten vor seiner Bildung reaggregiert werden (Giesel, 2001, S. 230). Insgesamt gilt zudem, dass die Anzahl der Vergleichsdimensionen einen handhabbaren Umfang von 8 Merkmalen nicht überschreiten sollten.

Vor diesem Anforderungshintergrund sind folgende Vergleichsdimensionen als Grundlage für die Typenbildung herangezogen worden:

- 1.) Nutzungspraxis VERA\_PE\_indiv.
- 2.) Nutzungsbarrieren VERA\_PE\_indiv.



- 3.) Nutzungstreiber VERA\_PE\_indiv.
- 4.) Wahrgenommene Funktion von VERA
- 5.) Beanspruchte Entscheidungshoheit des Schulleiters (bzgl. PE und Dateneinsatz)
- 6.) Zuweisung von Ergebnisverantwortung für Schülerleistungen auf die Lehrkräfte

Die Dimensionalisierung der dazugehörigen Subkategorien ist dabei so angelegt worden, dass fallvergleichend - zunächst auf Basis eines Einzelfalls, dann im Vergleich mit den Textstellen aller übrigen Fälle - gezielt Ähnlichkeiten und Unterschiede im Material herausgearbeitet werden konnten, also in der Bildung der Subkategorien eine größtmögliche Heterogenität und Varianz im Datenmaterial aufgezeigt wurde (Kelle & Kluge, 2010, S. 76 als 1. Variante). Mithilfe der Kontrastierung wird letztlich das Ziel verfolgt, Begrifflichkeiten zu entwickeln, die zur Beschreibung einer „übergreifende[n] Struktur“ dienen (Gerhardt, 1986, 90 f.).

#### *Stufe 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten*

Anhand der als relevant identifizierten (Sub-)Kategorien wurden nun erste Gruppierungen im Gesamtmaterial vorgenommen, deren Merkmalsausprägungen kausaladäquate Beziehungen erkennbar werden ließen (vgl. hierzu schon H. P. Becker, 1950; Weber, 1972). Der erste Schritt begann folglich damit, Personen, die einen Nutzen des Instruments für Personalentwicklungsmaßnahmen verneinten, mit Blick auf ihre Wahrnehmungen, die von ihnen angeführten Argumente und die Schilderungen zentraler Erlebnisse im Zusammenhang mit den Vergleichsarbeiten als differentielle Gruppen von Nutzungsablehnern bzw. -kritikern zu erfassen. Umgekehrt wurden Befragte, die VERA grundsätzlich als nützliches Instrument für die Entwicklung der Unterrichtsarbeit anführten, mit Blick auf die von ihnen in diesem Zusammenhang bereits angestoßenen Personalentwicklungsmaßnahmen als Nutzer bzw. Nutzungsbefürworter klassifiziert. Die Gruppierungen wurden dabei nach dem Prinzip maximaler gruppeninterner Homogenität bei zugleich maximaler gruppenexterner Heterogenität zusammengestellt (Kelle & Kluge, 2010).

#### *Stufe 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge*

Im Weiteren sollten die Grundlagen für eine theoretische (Weiter-)Entwicklung der Erkenntnisse innerhalb des Forschungsgegenstandes gelegt werden. Dazu wurde - mit Rückbezug auf die in Schritt 1 als relevant identifizierten Vergleichsdimensionen - eine heuristische Analyse vorgenommen, mit dem Ziel, inhaltlich stimmige Verknüpfungen, - zu verstehen als Sinnadäquanzen (Kluge, 2000) - zwischen den Kategorien herauszuarbeiten. Der in dem Modell von Kelle und Kluge angelegte Stufenprozess muss dabei nicht zwangsläufig konsequent in bestehender Weise weitergeführt werden: Es können für eine Bildung von Sinnzusammenhängen in den Clustern auch zusätzliche bzw. andere Kernkategorien mitaufgenommen oder verworfen und damit das

Stufenmodell erneut in Phase 1 angestoßen werden. Im vorliegenden Fall wurde die von den Schulleitungen wahrgenommene Funktion der Vergleichsarbeiten als eine Hauptkategorie hinzugefügt. Im Ergebnis wurden auf Basis von - zur Reduktion von Komplexität teilweise wieder zusammengeführten - Zuordnungen der Fälle schließlich fünf Nutzergruppen gebildet.

#### *Stufe 4: Charakterisierung der Typen*

Mit der Benennung und Beschreibung der entwickelten Merkmalskonfigurationen wird die Typenbildung abgeschlossen. Diese Phase der adäquaten Deskription von gebildeten Gruppen stellt einen wichtigen Arbeitsschritt dar, der oftmals übersehen oder nur unzureichend umgesetzt wird. Die Charakterisierung der Typen bildet gerade deshalb „eine große Herausforderung, da die einzelnen Elemente ja nicht tatsächlich alle gleich sind, sondern sich nur ähneln“ (Hahmann, 2013, S. 176). Um die Gemeinsamkeiten verständlich illustrieren zu können, benennen Kelle und Kluge die Möglichkeit zur Darstellung von Prototypen. Dies sind „reale Fälle, die die Charakteristika jedes Typus am besten repräsentieren“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 105). Kuckartz plädiert für eine ähnliche Herangehensweise bei uneindeutigen Typen wenn er von der Möglichkeit einer „repräsentativen Fallinterpretation“ spricht (1988, S. 222). Im vorliegenden Fall wird auf die Bildung von Prototypen dennoch verzichtet, weil das Material es aus Sicht der Autorin zulässt, die Daten sämtlicher Einzelfälle für eine Darstellung typischer Charakteristika zu verwenden, entsprechend werden im Ergebnisteil zu jedem Merkmal Ankerbeispiele aller zugeordneten Fälle angeführt.

Die Charakterisierung der entwickelten Typen erfolgt in besonderem Maße durch ihre prägnante Benennung. Plakative Kurzbezeichnungen bieten eine Orientierungshilfe und unterstützen sehr effektiv bei der Vermittlung und Dissemination von Forschungsbefunden (Franz & Herbert, 1986, S. 9; Pöge, 2017, S. 47). Das Labeling gilt in der Literatur allerdings nicht nur infolge der erforderlichen sprachlichen Kondensierung als eine Herausforderung, sondern birgt auch die Gefahr, eine verkürzte oder verzerrte Wahrnehmung zu befördern. Kurzbenennungen werden der Komplexität der Typik naturgemäß nicht gerecht. Da sich in der Phase der Datenauswertung für die vorliegende Studie allerdings keine soziostatistischen Merkmale wie Geschlecht, Alter oder Ethnie als relevante Kategorien identifizieren ließen, ist die Gefahr einer stereotypen Verzerrung in dieser Arbeit womöglich weniger problematisch als es aus anderen qualitativen Studien bekannt ist. Entwickelt wurden für die Schulleitungstypen Label, die jeweils eine Kombination aus Adjektiv und Substantiv bilden. Während das Adjektiv die Beziehung zwischen dem Personalverantwortlichen und seinem Kollegium charakterisieren soll, wird mit dem Substantiv angestrebt, die mit Blick auf den Einsatz von Evaluationsdaten erfolgende Steuerungsorientierung des jeweiligen Schulleitungstyps zu repräsentieren.

Die Ergebnisse der Einzelfalldarstellungen, Kategorienausprägungen und der Typisierung werden im Folgenden dargestellt und mit Blick auf die gewählten Forschungsfragen aufbereitet.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Kontextinformationen zur Untersuchungsanlage und -darstellung

Für eine Kontextualisierung der im Weiteren vorgestellten Befunde werden zunächst die Schulen, an denen die 18 befragten Schulleiter zum Erhebungszeitpunkt tätig waren, in einer Kurzübersicht hinsichtlich ausgewählter Merkmale skizziert. Dazu zählen schulstatistische Daten (Basis: Brandenburger Schulporträts<sup>75</sup>), organisationsbezogene Informationen (Basis: Schulwebsites und Visitationsberichte) und führungsrelevante Aspekte (Basis: Angaben aus Visitationsberichten und Interviews).

Zentral ist in diesem Zusammenhang die datenschutzrechtlich begründete Sicherung der Anonymität der Befragten, die mit Blick auf personelle, institutionelle und räumliche Angaben geleistet werden soll: Jegliche Eigennamen der Befragten selbst sowie der von ihnen benannten Dritten, Schulnamen sowie spezielle schulische Schwerpunktsetzungen, Zugehörigkeiten zu oder Teilnahmen an besonderen Maßnahmen oder detaillierte geographische Angaben zum Schuleinzugsgebiet, die einen Rückschluss auf die Organisation und damit auf Personen zulassen könnten, sind daher im Zuge der Datenanalyse aus den Interviewtranskripten entfernt worden. Die seit 2014 in Brandenburg eingerichteten vier staatlichen Schulämter (mit Sitz in Frankfurt/Oder, Brandenburg an der Havel, Cottbus und Neuruppin) waren zum Zeitpunkt der Erhebung noch in sechs Außenstellen mit 52 operativ zuständigen Schulräten gegliedert, sodass diese frühere Einteilung für die vorliegende Studie maßgeblich ist. Die sechs Schulämter werden im Folgenden zur Unterscheidung der schulbehördlichen Anbindung für jede Einzelschule ausgewiesen, dabei allerdings nach einem nur der Verfasserin bekannten Zuordnungsprinzip mit A, B, C, D, E und F bezeichnet.

Analysetechnisch bedingt sind allen Schulen fünfstellige Codes aus Buchstaben- und Ziffernkombinationen zugeordnet, aus denen für die Leserschaft kein Rückschluss auf die Schule, sondern ausschließlich auf die Schulform möglich ist: Das Präfix ‚GS‘ vor dem Code kennzeichnet eine Grundschule, während ‚WS‘ auf eine weiterführende Schule/Sekundarschule hinweist. Schulen, an denen sowohl eine Primar- als auch eine Sekundarstufe besteht, wurden dabei als ‚WS‘ erfasst. Die weitere Differenzierung der Schulformen im Sekundarbereich erfolgt im Rahmen der einzelnen PorträtDarstellungen. Insgesamt sind neun Grundschulen und neun Schulen mit weiterführendem Bereich in das Sample eingegangen, um eine jeweils breitestmögliche Basis für die Identifikation gegebenenfalls bestehender führungspezifischer Unterschiede zwischen den Schulformen zu schaffen (vgl. Kap. 2.2.2).

---

<sup>75</sup> Entnommen aus: <https://bildung-brandenburg.de/schulportraets/index.php?id=71>. Zugegriffen: 26. März 2019.

Innerhalb der Gruppe der Grund- wie auch der Sekundarschulen erfolgt in Abhängigkeit von der über die Schulporträts zum Befragungszeitpunkt ermittelten Lehrkräfteanzahl (Stammkollegium inkl. Sonderpädagogen) eine Einteilung der Schulgröße in kleine, mittlere und große Schulen, um die Führungsverantwortung des Schulleiters in quantitativer Hinsicht aufzuzeigen. Dabei sind kleine Grundschulen als Schulen mit bis zu 12 Lehrkräften definiert, während mittlere Grundschulen 13-24 Lehrkräfte beschäftigen und an großen Grundschulen über 25 Lehrkräfte tätig sind. Von den neun in der Studie enthaltenen Grundschulen waren fünf Schulen klein, drei mittelgroß und eine groß<sup>76</sup>. Für den Bereich der weiterführenden Schulen, die im Durchschnitt größere Schülerzahlen und damit auch größere Kollegien aufweisen, sollen Schulen mit bis zu 30 Lehrkräften als klein gelten, während bei einer Kollegiumsgröße von 30-50 Personen von mittelgroßen Schulen und bei über 50 Lehrkräften von großen Schulen gesprochen werden soll<sup>77</sup>. Die neun aus dem Sekundarschulbereich interviewten Schulleiter waren dabei jeweils zu genau einem Drittel an einer kleinen, einer mittelgroßen und einer großen weiterführenden Schule tätig.

Der Buchstabe hinter dem vergebenen Schulformkürzel, der durch einen Bindestrich abgetrennt ist, verweist in den einzelschulischen Darstellungen jeweils auf ihre Zuordnung zu einer kleinen Schule (-k), einer mittelgroßen (-m) oder einer großen Schule (-g). Die genauen Anzahlen an Schülern und Lehrkräften werden zur Sicherung der Anonymität nicht in der publizierten Studie genannt. Auch Angaben zum exakten Zeitpunkt der durchgeführten Schulvisitationen, der Veröffentlichung dazugehöriger Berichte sowie der Schulprogramme erfolgen aus diesem Grund ebenso wie Angaben zu gegebenenfalls vorhandenen Prüfungsergebnissen nur in einem groben Rahmen.

Die Schulleiter selbst sind - zur besseren Unterscheidung im Rahmen der Gegenüberstellung ihrer Aussagen - mit pseudonymisierten, frei erfundenen Namen versehen worden, die alle in der männlichen Form ausgewiesen werden. Ursprünglich interviewt wurden sieben männliche und elf weibliche Schulleiter. Das Ungleichgewicht ergibt sich hier rekrutierungstechnisch vor dem Hintergrund, dass weibliche Lehrkräfte (und damit auch Schulleiterinnen) im allgemeinbildenden Schulsystem Brandenburgs deutlich überrepräsentiert sind, insbesondere im Grundschulbereich<sup>78</sup>. Da im Zuge der Auswertung weder geschlechtsspezifische noch altersbetreffende Auffälligkeiten mit Blick auf die Verteilung von hier interessierenden Merkmalen erkennbar geworden

---

<sup>76</sup> Kleine Grundschulen sind in Brandenburg überproportional häufig vorhanden, sodass sich dies auch bei der Rekrutierung niederschlug.

<sup>77</sup> Eine feste Definition ließ sich in den gesichteten schulstatistischen Dokumenten zum Land Brandenburg nicht ausmachen, sodass die Einteilung in die o.g. Gruppierung selbst auf Basis der vorhandenen Varianz erstellt wurde.

<sup>78</sup> Siehe dazu S. 35 im Statistischen Bericht für allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg, SJ 2017/18: [https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat\\_berichte/2018/SB\\_B01-01-00\\_2017j01\\_BB.pdf](https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2018/SB_B01-01-00_2017j01_BB.pdf). Zugriffen: 26. März 2019. Nach Auskunft des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg betrifft diese Ungleichverteilung auch das Schulleitungsamt: Im SJ 2013/2014 standen 507 weibliche Schulleiter 222 männlichen Schulleitern gegenüber.

sind, wurde - ebenfalls zum stärkeren Schutz der Anonymität - entschieden, auf eine Ausweisung der entsprechenden Informationen der Befragten zu verzichten.

Ihre Unterrichtsverpflichtung, der jeweilige Fachschwerpunkt (ausgebildete/ausgeübte Unterrichtsfächer) und ihre Beschäftigungsdauer an der derzeitigen Schule (sowie insgesamt im Schuldienst) wurden im Rahmen der Befragung über einen Kurzfragebogen miterfasst. In den folgenden Kurzporträts mitenthaltend sind zudem auch Vorangaben des Schulleiters aus der StABil-Onlinebefragung, die sich – vermittelt über vier Items – auf seine Personalentwicklungspraxis unter Einbezug von Evaluationsdaten beziehen (vgl. zur datenbasierten Auswahl der Gesprächspartner Kap. 4.1.2).

## 5.2 Kurzporträts der befragten Fallschulen

### 1) GS-k\_XMI5G\_6- („Herr Freitag“)

Diese Grundschule, die an der Brandenburgischen Landesgrenze gelegen ist und ein dörfliches Einzugsgebiet hat, zählt zum Staatlichen Schulamt E. Ausgehend von der im Schulporträt erfassten Kollegiumsgröße (10 LK bei 154 SuS) ist die Schule als klein zu bezeichnen. Schulvisitationen fanden vor rund fünf und zehn Jahren statt, der letzte Visitationsbericht ist über das Internet einsehbar. Das vor einigen Jahren erstellte Schulprogramm ist hingegen nicht öffentlich hinterlegt; Prüfungsdaten der SchülerInnen sind aufgrund der Schulform grundsätzlich nicht vorhanden.

Der Schulleiter, der für die Unterrichtsfächer Sport und Geschichte ausgebildet ist, hat die Leitung der Grundschule nach der deutsch-deutschen Wiedervereinigung übernommen. In den Vorjahren war er am selben Standort als Lehrkraft beschäftigt. Bei der Visitation wies er darauf hin, dass die Schule in einem sozialen Brennpunkt liege. Herr Freitag hat eine Unterrichtsverpflichtung in Höhe von 20 Wochenstunden und betont in diesem Zusammenhang den als sehr dicht empfundenen Zeitplan zur zeitgleichen Wahrnehmung der beiden Funktionen Schulleiter und Lehrkraft. Die im StABil-Onlinefragebogen erhobenen drei Items zur datenbasierten PE hat er vergleichsweise gering eingeschätzt (jeweils 2 von 5 möglichen Punkten). Die vierte, dichotome Frage nach einer VERA-basierten Einleitung von Personalentwicklungsprozessen verneint er entsprechend. Mit diesem Ergebnis ist er gemäß der Vorabgruppierung zur Samplingbasis (vgl. Abb. 13 und 14) der niedrigsten Nutzungsgruppe für evidenzbasierte Personalentwicklung (evi-PE) zuzurechnen.

### 2) GS-m\_M6Rf2\_12+ („Herr Weber“)

Die mit etwa doppelt soviel Schülern wie Lehrkräften (20) ausgestattete mittelgroße Grundschule aus dem Schulamtsbezirk A existiert erst seit vergleichsweise kurzer Zeit. Sie ist dörflich gelegen, eine Konkurrenzsituation zu anderen Schulen besteht nicht. Zu der vor rund fünf Jahren erfolgten

Schulvisitation ist auf dem Brandenburger Schulporträt ein Kurzbericht verlinkt, auch das Schulprogramm ist hierüber abrufbar.

Der Schulleiter hat die Schule mitaufgebaut, nachdem er vorher bereits in verschiedenen anderen Funktionen in der Bildungsadministration tätig war (u.a. beim Staatlichen Schulamt, in der Lehrerbildung und beim Landesinstitut LISUM). Er unterrichtet bei einem Volumen von 15 Wochenstunden (von 18 gesenkt infolge einer zusätzlichen Tätigkeit als Netzwerkleiter für die Grund- und Förderschulleiter aus drei Ortschaften) schwerpunktmäßig Mathematik und Naturwissenschaften, aber – wie im Grundschulbereich regelmäßig der Fall – auch weitere Fächer wie Deutsch und Sachunterricht. Schülerleistungsdaten sind für diese Grundschule nicht verfügbar. Herr Weber bejahte im StABil-Fragebogen die Frage nach einer VERA-datenbasierten Personalentwicklung. Die entsprechenden Einzel-Items bewertete er mit insgesamt 12 Punkten (1, 5, 6), wobei die erste/minimale Punktzahl zu item Nr. 16.1 im Widerspruch zu den beiden anderen, hohen Werten steht, was auf eine Fehlinterpretation beim Ausfüllen des Fragebogens hinweist (vgl. Kap. 4.1.2). Sein Gesamtpunktwert erlaubt (dennoch) eine Einordnung zur zweitstärksten Gruppe der evi-PE betreibenden Schulleiter des Samples.

### **3) WS-k\_U8F9N\_8- (“Herr Dunkert“)**

Diese kleinstädtisch gelegene Oberschule, die dem Schulamt C zugehört, ist als klein zu bezeichnen (297 SuS, 21 LK). Die Schulvisitation des zweiten Durchführungszyklus‘ fand in zeitlicher Nähe zum Erhebungsdatum der Studie statt, der Bericht ist ebenso wie ein Schulprogramm veröffentlicht worden. Aus der Berichtslegung geht hervor, dass der Schulleiter den Schulstandort als sozialen Brennpunkt einschätzt. Die Prüfungsergebnisse aus ZP 10 sind leicht überdurchschnittlich<sup>79</sup>, Ergebnisse aus Abiturprüfungen liegen schulartbedingt nicht vor.

Zum Befragungszeitpunkt ist der Schulleiter erst seit Kurzem auf der Position tätig, nachdem er vorher viele Jahre als Lehrkraft an der gleichen Schule eingesetzt war. Ursprünglich ausgebildet in Mathematik und Geografie, hat er infolge eines Lehrkraftmangels den Kunstunterricht an der Schule übernommen. Seine Unterrichtsverpflichtung beträgt 15 Wochenstunden. Auf der Grundlage von VERA wurden gemäß der Angabe von Herrn Dunkert im StABil-Datensatz keine Entwicklungsvorgänge im PE-Bereich ausgelöst. Für die dazugehörigen Items zur evi-PE vergab er insgesamt 8 Punkte (2, 4, 2), wobei die evaluationsbasierte Ermittlung des Fortbildungsbedarfs der Lehrkräfte den höchsten Wert erzielte. In der Vorab-Gruppierung ist er als eine der Personen identifiziert worden, die im geringsten Ausmaß evidenzbasiert Personalentwicklung betreiben (unteres Viertel; vgl. Kap. 4.1.2).

---

<sup>79</sup> Basis hierfür ist eine Mittelwertsberechnung, die die Ergebnisse der Schuljahre 2008/2009, 2010/2011, 2011/2012 einschließt.

#### **4) WS-m\_HWV4S\_7- („Herr Baumann“)**

An der ebenfalls zum Schulamt C zählenden Schule, die zentral innerhalb eines kleinstädtischen Einzugsgebiets gelegen ist und sich in einen Grund- und einen weiterführenden Teil gliedert, ist eine mittlere Anzahl an Lehrkräften (36) beschäftigt. Der Visitationsbericht zu der einige Zeit vor dem Befragungszeitpunkt erfolgten externen Evaluation liegt ebenso wie das aus dieser Zeit stammende Schulprogramm im Internet zur Einsicht vor. Die Prüfungsergebnisse nach Klasse 10 sind als überdurchschnittlich zu bezeichnen.

Der Schulleiter ist erst vor einigen Jahren an diese Schule in das Leitungsamt berufen worden, nachdem er vorher viele Jahre als Lehrkraft für Mathematik und Physik an einer anderen Sekundarschule tätig war. Entsprechend hat er in der jüngeren Vergangenheit an dem Grundlehrgang ‚Schulleiter-Management‘ (4 Module) teilgenommen sowie zwei Zusatzmodule belegt, die vertiefend das ‚Schulleitungsmanagement‘ und den ‚Umgang mit VERA-Arbeiten‘ betrafen. Er trägt die leitende Gesamtverantwortung, wird aber im Grundschulteil von einem Kollegen unterstützt. Seine Unterrichtsverpflichtung beträgt 13 Wochenstunden.

Herr Baumann verneinte in der vorgeschalteten Online-Fragebogenerhebung die Frage, ob er auf Basis von VERA-Rückmeldungen Entwicklungsprozesse im Personalentwicklungsbereich angestoßen habe. Die drei weiterführenden Fragen zur evi-PE bewertete er mit insgesamt sieben Punkten (2, 3, 2), sodass er gemäß Vorabclusterung ebenfalls zum untersten Viertel der Nutzergruppe zählt.

#### **5) WS-g\_ADK8Y\_9+ („Herr Lessing“)**

Diese zum Schulamtsbereich D zählende Gesamtschule ist eine vergleichsweise junge und zugleich große Schule (880 SuS, 75 LK), die ein breites Einzugsgebiet hat und damit in deutlicher Mehrheit von ‚Fahrschülern‘ besucht wird, die auch aus Berlin zur Schule pendeln. Zum Befragungszeitpunkt befindet sich die Schule in einem kontinuierlichen Wachstum und im Ausbau einer gymnasialen Oberstufe und steht gemäß Auskunft des Schulleiters in einer starken Konkurrenzbeziehung zu umliegenden Sekundarschulen. Der letzte Visitationsbericht ist ebenso wie das Schulprogramm im Internet abrufbar. Die Prüfungsergebnisse nach Klasse 10 sind in allen ausgewerteten Jahrgängen leicht unterdurchschnittlich, die Abiturergebnisse (erst seit SJ 2016/2017 vorhanden und damit nachträglich eingesehen) liegen erkennbar unter dem schulformbezogenen Landesniveau.

Herr Lessing ist erst seit einigen Jahren als Schulleiter tätig, nachdem er vorher als Lehrkraft an anderer Stelle beschäftigt war. Er unterrichtet in einem Umfang von 5 Wochenstunden insbesondere die Fächer Geschichte, LER und politische Bildung. Die Frage nach einer Einleitung von PE-Maßnahmen auf Basis von VERA-Ergebnissen hat er in der Fragebogenstudie bejaht. In den betreffenden Einzel-Items vergibt er im Ganzen neun Punkte (5, 2, 2), wobei sich die fünf Punkte

auf die Nutzung von Evaluationsdaten insgesamt beziehen. Bezüglich einer Einzelnutzung für die Fortbildungsplanung oder Mitarbeitergespräche gibt er entsprechend geringe Werte an. Ausgehend von der Vorabbefragung ist er damit der zweitschwächsten Gruppe an Datennutzern im PE-Bereich zuzuordnen.

#### **6) GS-k\_1CH3X\_8+ (“Hr. Fuhrmann-Brenner“)**

Diese Schule, die dem Schulamt B zugeordnet ist, ist eine kleine, dörflich gelegene Grundschule (118 SuS, 9 LK) mit teilweise einzügigen Jahrgangsstufen. Kapazitätsbedingt müssen einzelne Lehrkräfte an mehreren Grundschulen in der Region Unterricht erteilen, sodass ein regelmäßiger Fahrverkehr im Kollegium erforderlich ist. Sowohl der erste als auch zweite Visitationsbericht sind über das Schulporträt verlinkt und dort neben dem Schulprogramm abrufbar. Der ausführliche Langbericht wird auf der Schulwebsite zum Download angeboten.

Der Schulleiter ist seit rund zehn Jahren an der Schule leitend tätig. In der Berichtslegung zur Schulvisitation erklärt er, dass die Schule tendenziell in einem sozialen Brennpunkt liege, sich die VERA-Ergebnisse aber seit Kurzem auf das Landesniveau hin verbesserten. Prüfungsdaten liegen schulformbezogen nicht vor. Die Frage nach evidenzbasierter Personalentwicklung bejaht er insgesamt, vergibt in der Befragung dazu aber nur 8 Punkte (2, 2, 4), wobei sich der höhere Wert auf die Verwendung von Evaluationsdaten im Bereich von Mitarbeitergesprächen bezieht. Insgesamt zählt er damit im Studiensample zum unteren Viertel der evi-PE-Nutzer.

#### **7) GS-k\_SLA1U\_16+ („Herr Tischler“)**

Auch diese (mit Ausnahme von Klasse 4) einzügige Schule, die im Schulamtsbereich C liegt, ist als kleine Grundschule im ländlichen Einzugsgebiet zu bezeichnen (167 SuS, 11 LK). Der Kurzbericht der letzten und bislang einzigen Schulvisitation, die kurze Zeit vor der Datenerhebung für diese Interviewstudie erfolgte, ist im Schulporträt veröffentlicht, auch das Schulprogramm ist dort hinterlegt. Der Langbericht ist laut Schulkonferenz öffentlich. Für die Berichtslegung hat der Schulleiter angegeben, dass die Schule „eher in einem sozialen Brennpunkt“ liege. Prüfungsdaten können schulformbedingt nicht berichtet werden.

Der Schulleiter, der zunächst viele Jahre als Lehrkraft an der Schule tätig war, wurde nach der Wiedervereinigung in das Schulleitungsamt berufen. Ursprünglich ausgebildet in den Fächern Mathematik, Deutsch und politische Bildung unterrichtet er die Schülerschaft in regulärem Umfang wie auch vertretungsweise. In der Vorabbefragung stimmte Herr Tischler der Frage nach einer Nutzung von VERA-Daten für die schulische Personalentwicklung mit Blick auf seine Arbeitspraxis zu. Die Items zur evi-PE hat er mit 16 Punkten (5, 5, 6) unisono klar bejaht. Damit ist er der Gruppe der fünf stärksten Datennutzer zuzurechnen.



### **8) GS-m\_9XB3L\_15- (“Herr Janusch“)**

Diese stadtnah gelegene Grundschule, die zum Schulamt B zählt, ist zum Erhebungszeitpunkt als mittelgroße, tendenziell wachsende Grundschule zu bezeichnen (ca. 300 SuS, 17 LK). Der Schulträger hat in den Jahren um den Befragungszeitraum herum umfangreiche Mittel in die Sanierung des Schulgebäudes und -geländes investiert. Zur Erstvisitation ist kein Ergebnisbericht öffentlich im Schulporträt verlinkt. Gemäß Angaben des Schulleiters ist in den überwiegenden Teilen ein durchschnittliches Ergebnis erzielt worden. Auch das schon vor langer Zeit erstellte Schulprogramm ist nicht im Schulporträt veröffentlicht. Aus dem im Internet auffindbaren Bericht zur zweiten Visitation geht hervor, dass der Schulleiter das Einzugsgebiet der Schule als sozialen Brennpunkt wahrnimmt. Prüfungsergebnisse liegen schulformbedingt nicht vor.

Der Schulleiter unterrichtet mit einer wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung von 17 Stunden bedarfsbezogen verschiedene Fächer. Vor seiner Schulleitungstätigkeit, die im Zuge der Wende einsetzte, war er als Lehrkraft an einem anderen Schulstandort beschäftigt. Herr Janusch verneinte im Erhebungsbogen der StABil-Studie die Frage nach der Einleitung von PE-Maßnahmen infolge von VERA-Rückmeldeergebnissen. Die drei Items zur evi-PE wurden von ihm erwartungswidrig dennoch mit jeweils 5 Punkten versehen. Formal zählt er daher zum nutzungsstärksten Viertel des Samples.

### **9) GS-k\_XSP2H\_17+ („Herr Anders“)**

Bei dieser Schule handelt es sich um eine kleine Schule (11 LK bei ca. 150 SuS) aus dem Kreis des Schulamtes C. Sie ist kleinstädtisch gelegen, etwa ein Drittel der Schüler pendelt aus den umherliegenden Gemeinden hierher. Weder das Schulprogramm noch der letzte Schulvisitationsbericht sind zum Auswertungszeitpunkt öffentlich einsehbar.

Herr Anders leitet die Schule seit rund zehn Jahren. Bezüglich seiner Wochenarbeitszeit teilt er mit, dass ihm insgesamt 28 Stunden bei 11 Schulleiterstunden zugewiesen sind, wovon er 3 Stunden an seinen Stellvertreter weitergibt. Eine eigene Unterrichtstätigkeit ist somit in Höhe von 17 Wochenstunden vorgesehen. Er ist insbesondere für den Mathematikunterricht ausgebildet, unterrichtet aber schulformtypisch auch sämtliche anderen anstehenden Fächer, so auch Deutsch und Englisch.

Im Vorab-Fragebogen bestätigt Schulleiter Anders, auf der Grundlage der VERA-Ergebnisse Entwicklungsprozesse im Bereich der Personalentwicklung angestoßen zu haben. Mit der fast maximalen Punktezahl (5, 6, 6) beziffert er die drei hier abgefragten Items der Skala „evi-PE“ als sehr hoch und ist damit in der Vorabidentifizierung den stärksten Datennutzern im Studiensampling zuzurechnen.

### **10) WS-k\_QUJ3O\_13+ („Hr. Wortmann“)**

Diese kleine Oberschule (23 LK, 241 SuS), die in einem kleinstädtischen Umfeld gelegen ist, befindet sich im Verwaltungsgebiet des Schulamtes B. Die Schüler kommen überwiegend mit dem öffentlichen Nahverkehr aus einer Vielzahl an umliegenden Ortschaften angereist, da die Schule die einzige Oberschule im Einzugsbereich ist. Der Schulleiter kennzeichnet infolge der Schülerzusammensetzung den Schulstandort als sozialen Brennpunkt. Der Visitationsbericht zu der in zeitlicher Nähe zum Befragungszeitpunkt erfolgten Schulvisitation wurde in Kurzform verlinkt, auch der Bericht aus dem zweiten Zyklus ist ebenso wie das inzwischen etwa zehn Jahre alte Schulprogramm über das Schulporträt abrufbar. Die Prüfungsergebnisse zu den zentralen Prüfungen nach Klasse 10 lassen sich hier als insgesamt leicht unterdurchschnittlich erkennen.

Herr Wortmann war bereits zu DDR-Zeiten als Lehrkraft an dieser Schule tätig, bevor er an einer anderen Schule im noch jungen Alter in das Schulleitungsamt berufen wurde. Nachdem ihm dort im Zuge der Neuausrichtung der Schule zur Wendezeit die nötige Unterstützung zur Fortführung des Amtes fehlte, wechselte er zurück an die alte Schule. Zunächst für einige Jahre wieder als Lehrer tätig, übernahm er dann vor rund 15 Jahren erneut die Schulleitungsposition, seit rund 10 Jahren wird er von einem Stellvertreter unterstützt. Seine Unterrichtsverpflichtung bewertet er angesichts eines hohen Aufgabenumfanges in der Schulleitungsfunktion als deutlich überhöht. Schwerpunktmäßig unterrichtet er infolge seiner Ausbildungsschwerpunkte naturwissenschaftliche Fächer, ergänzt durch Englisch.

Im Zuge der StABil-Onlinebefragung hat Herr Wortmann bestätigt, auf Basis von VERA-Ergebnissen Maßnahmen im PE-Bereich angestoßen zu haben. Für die drei Items zur evi-PE vergibt er insgesamt 13 Punkte (5, 4, 4) und zählt damit zur Gruppe der zweitstärksten selbsterklärten Datennutzer.

### **11) WS-m\_Q9PCQ\_3- („Herr Seelig“)**

Das zum Staatlichen Schulamt D zählende Gymnasium ist eine mittelgroße Schule (34 LK, 417 SuS) mit zumeist dreizügigen Jahrgangsstufen in kleinstädtischer Lage. Etwa die Hälfte der Schülerschaft besteht aus ‚Fahrschülern‘. Die letzte Schulvisitation fand nicht lange vor dem Gesprächstermin statt. Der Ergebnisbericht wurde in Kurzform veröffentlicht, ist aktuell aber nicht verlinkt. Auch auf das Schulprogramm kann vom Schulporträt aus nicht zugegriffen werden. Die Prüfungen nach Klasse 10 sowie auch die Abiturprüfungsergebnisse sind über den Zeitraum von drei Jahren als durchschnittlich zu bezeichnen.

Der Schulleiter ist zum Befragungszeitpunkt seit acht Jahren in dieser Funktion an der Schule tätig. Er hat vorher bereits an einer anderen Schule als Leiter gearbeitet, musste aber infolge einer Schulschließung (gesunkene Schülerzahlen) den Arbeitsplatz wechseln. Um nicht erneut als reine

Lehrkraft beschäftigt zu sein, pendelt er seitdem täglich rund 80 Kilometer pro Wegstrecke zwischen seinem Wohnort und dem Gymnasium. Ein Stellvertreter und ein Oberstufenkoordinator unterstützen ihn seit einigen Jahren bei den administrativen Aufgaben. Seine Unterrichtsverpflichtung in den Fächern Deutsch und Englisch beträgt 12 Wochenstunden, die er angesichts der zu erledigenden Verwaltungsaufgaben als deutlich zu hoch bewertet.

Eine Einleitung von Personalentwicklungsmaßnahmen auf Basis von VERA-Rückmeldungen verneint Herr Seelig. Für die drei Items zur evi-PE vergibt er jeweils nur den Minimalwert (1, 1, 1), sodass er mit 3 Gesamtpunkten den mit Abstand schwächsten Nutzer im Rahmen des Studiensamplings bildet.

### **12) WS-g\_YXE7G\_14+ („Herr Eulig“)**

An dem zum Einzugsbereich des Schulamts A zählenden Gymnasium, das vier- bis fünfzünftig organisiert ist, sind über 50 Lehrkräfte beschäftigt, sodass diese städtisch-zentral gelegene Schule als groß klassifiziert werden kann (56 Lehrkräfte, 667 SuS). Sie befindet sich in einer konkurrierenden Situation mit weiteren Gymnasien und bietet (daher) entsprechende Profilschwerpunkte an. Zu der einige Jahre vor dem Befragungstermin erstmalig erfolgten Schulvisitation ist kein Bericht verlinkt, der zweite Kurzbericht, der einige Zeit nach der Datenerhebung stattfand, ist ebenso wie das etwa zeitgleich veröffentlichte Schulprogramm abrufbar. Die in den Schulporträts zur Verfügung gestellten ZP10- und Abiturergbnisdaten zeigen insgesamt ein zumeist unter dem Landesdurchschnitt liegendes Niveau, in Mathematik wurden allerdings regelmäßig bessere Ergebnisse erreicht.

Herr Eulig ist bereits lange Zeit im Schuldienst tätig, wobei er die Schule zum Befragungszeitpunkt erst seit wenigen Jahren mit der Unterstützung eines Stellvertreters als Leiter übernommen hat. In seiner eigenen Lehrtätigkeit unterrichtet er Mathematik und Fremdsprachen. Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung auf Basis von VERA-Rückmeldungen angestoßen zu haben, bejaht er in der früheren StABil-Onlinebefragung. Für die dazugehörigen drei Items vergibt er insgesamt 14 Punkte (5, 4, 5), sodass er der zweitstärksten Nutzergruppe des Samples zugeordnet wurde.

### **13) GS-m\_5CH3W\_9- („Hr. Lache“)**

Diese Grundschule, die dem Schulamt D zugeordnet ist und unweit der Landesgrenze im urbanen Einzugsbereich liegt, ist als mittelgroß zu bezeichnen (24 LK, 418 SuS). Sowohl das Schulprogramm als auch der vergleichsweise zeitnah vor dem Schulleitungsinterview erstellte Schulvisitations-Kurzbericht sind über die Schulporträtseite verlinkt. Der Schulleiter kennzeichnet im Zu-

sammenhang mit dem schulischen Einzugsgebiet, das Überschneidungen zu anderen Grundschulen bildet, den Schulstandort als sozialen Brennpunkt. Überproportional viele Elternhäuser beziehen staatliche Unterstützungsleistungen. Prüfungsergebnisse liegen schulformbedingt nicht vor.

Nach langjähriger Erfahrung im Schuldienst übernahm Herr Lache die Leitung der Schule im Zuge der Wiedervereinigung und unterrichtet hier in verringertem Umfang aufgrund von Altersteilzeit die Fächer Deutsch, Geschichte und WAT. Er verneint die vorab in der Online-Studie StABil gestellte Frage nach einer Einleitung von PE-Maßnahmen auf Basis von VERA-Rückmeldungen. Für die Items zur evi-PE vergab er 9 Punkte insgesamt (2, 4, 3) und zählt damit im Sample der vorliegenden Studie zur zeitschwächsten Nutzergruppe.

#### **14) GS-k\_BPFR8\_14+ („Herr Klein“)**

Diese ländlich gelegene kleine Grundschule (8 LK, 126 SuS) ist dem Schulamt F zugeordnet. Um die fachliche Unterrichtsabdeckung an dieser einzügigen Grundschule zu gewährleisten, unterrichten drei Lehrkräfte aus anderen Schulen hier zusätzlich Mathematik, Physik und Sport. Eine Stammllehrkraft dieser Schule verbringt andersherum einen Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung an mehreren anderen Grundschulen in der Region. Die zweite Schulvisitation war für die Zeit kurz nach dem Schulleitungsinterview vereinbart. Der Visitationskurzbericht wurde im Anschluss veröffentlicht, ein Schulprogramm liegt bisher nicht im Internet vor. Prüfungsdaten existieren für diese Schulform nicht.

Der Schulleiter war zunächst nach der Wende als Lehrkraft an der Schule tätig, bevor er im Weiteren die Leitungstätigkeit übernahm; eine Vertretungsstelle ist nicht eingerichtet. Zusätzlich zu seiner Leitungstätigkeit ist Herr Klein auch Fachkonferenzleiter für Deutsch. Er unterrichtet mit 18 Wochenstunden Deutsch, Mathematik sowie verschiedene weitere bedarfsseitig abzudeckende Fächer. Herr Klein bejahte in der StABil-Erhebung die Frage nach durch ihn angestoßenen PE-Maßnahmen infolge von Datenrückmeldungen aus VERA und vergab insgesamt 14 Punkte für die drei Items zur evi-PE (4, 5, 5). Mit diesem Vorab-Ergebnis zählt er im Sampling der vorliegenden Studie zur zweitstärksten Nutzungsgruppe. Er betont im Zusammenhang mit der schulischen Personalentwicklung die im LISUM besuchten Module zum Schulleitungsmanagement als nützliche Unterstützung und gleichzeitig hilfreiches Angebot zur Stärkung seiner Person in der Rolle des Schulleiters.

#### **15) WS-k\_D9WT2\_16+ („Herr Berger“)**

Diese zum Staatlichen Schulamt D zählende Oberschule ist kleinstädtisch gelegen und infolge der nicht eingerichteten Oberstufe als vergleichsweise klein zu bezeichnen (26 LK, 258 SuS). Die zweite Schulvisitation erfolgte nicht lange vor der Datenerhebung für die vorliegende Studie. In

diesem Zusammenhang teilte der Schulleiter mit, dass die Schule eher in einem sozialen Brennpunkt liege. Betont wurde hier zudem, dass infolge eines Lehrkräftemangels 25 Lehrerwochenstunden in den Fächern Biologie und Chemie nicht besetzt werden können. Alle Berichtslegungen sind in Kurzform ebenso wie das Schulprogramm im Schulporträt veröffentlicht worden. Die Ergebnisse der ZP 10 fallen regelmäßig überdurchschnittlich aus; Abiturdaten liegen gemäß der Schulform ohne gymnasiale Oberstufe nicht vor.

Der Schulleiter ist seit vielen Jahren im Schuldienst tätig. Zunächst an einer anderen Schule beschäftigt, hat er kurz vor der Wiedervereinigung das Leitungsamt an dieser Schule übernommen. Seit einigen Jahren wird er von einem Stellvertreter unterstützt. Herr Berger unterrichtet plangemäß 13 Wochenstunden schwerpunktmäßig das Fach Englisch. Er bejahte für die StABil-Studie die Frage, ob er auf Basis von VERA-Rückmeldungen Maßnahmen der Personalentwicklung angestoßen habe. Dabei vergibt er für die Items zur evi-PE mit 6, 5 und 5 Punkten vergleichsweise hohe Punktwerte und ist demzufolge der Gruppe der stärksten Datennutzer zuzuordnen.

#### **16) WS-g\_ZNPO7\_18+ („Herr Thorwaldsen“)**

Diese zentral gelegene Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, die im Schulamtsbezirk A liegt, ist eine Schule mit besonderer Prägung. Infolge ihrer Profilgebung gilt die Schule als sehr attraktiver Lernort und nimmt auch Schüler aus dem überregionalen Raum auf (selektive Selbstauswahl). Damit hat sie sich über längere Zeit als große Brandenburger Schule (595 SuS, 89 LK) etabliert. Die letzte Schulvisitation fand kurz nach dem Erhebungszeitpunkt für die vorliegende Studie statt. Der entsprechende Kurzbericht ist im Schulporträt veröffentlicht. Aus den Daten des Schulporträts geht hervor, dass die Ergebnisse der ZP 10-Prüfungen ebenso wie die Abiturnoten in Englisch überdurchschnittlich ausfallen. In Mathematik und Deutsch allerdings liegen die Abiturergebnisse unterhalb des Landesdurchschnitts.

Herr Thorwaldsen ist seit vielen Jahren im Schuldienst und seit mehr als zehn Jahren an dieser Schule als Schulleiter tätig. Er wird von einem Stellvertreter und einem Oberstufenkoordinator unterstützt und unterrichtet plangemäß mindestens fünf Wochenstunden die Fächer Deutsch und Sport. In der StABil-Vorabbefragung hat er die Frage nach der Einleitung von PE-Maßnahmen infolge von VERA-Rückmeldungen bejaht. Für die Items zur evi-PE vergab er die volle Punktzahl (6, 6, 6) und stellte damit beim Sampling der vorliegenden Studie die Person dar, die sich selbst als nutzungsstärkster Schulleiter zu erkennen gegeben hat.

#### **17) WS-m\_KCMG4\_10- („Herr Scharf“)**

Die dem Schulamt A zugehörige Oberschule mit besonderer Prägung ist in zentral-städtischer Lage gelegen und kann als mittelgroße Schule (42 LK, 483 SuS) gelten. Im zeitlichen Abstand von fünf Jahren fanden zwei Schulvisitationen statt, der Erhebungszeitpunkt für die vorliegende

Studie befand sich dabei zeitlich zwischen den Visitationen. Beide dazugehörigen Ergebnisberichte wurden im Internet zum Download bereitgestellt. Gemäß Angaben aus dem Schulporträt fallen die ZP 10 Prüfungen regelmäßig überdurchschnittlich aus. Aufgrund der zum Erhebungszeitpunkt nicht eingerichteten Oberstufe liegen keine Ergebnisse zum Abitur vor.

Der Schulleiter ist seit vielen Jahren schon in seinem Leitungsamt tätig, vorher war er als Lehrkraft an anderer Stelle beschäftigt. Seine Unterrichtsverpflichtung liegt bei mind. 10 Wochenstunden. Dabei unterrichtet er schwerpunktmäßig die Fächer Deutsch, aber auch Geschichte, LER und WAT. Er verneint, auf der Grundlage von VERA-Rückmeldedaten Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung eingeleitet zu haben. Die außerdem aus der StABil-Studie stammenden Items zur evidenzbasierten PE beziffert Schulleiter Scharf mit 10 Gesamtpunkten (5, 3, 2), wobei die Ausrichtung der schulischen Personalentwicklung anhand von Evaluationsdaten die höchste Punktzahl erhalten hat. Mit diesen Werten ist er im Sampling der vorliegenden Studie dem Mittelfeld der selbsteingeschätzten Datennutzer für eine evidenzbasierte PE zuzuordnen.

#### **18) GS-g\_HTN3L\_11- („Herr Weiss“)**

Diese zum Schulamtsbereich D zählende Schule ist angesichts der Personenstärke in der Schüler- wie auch Lehrerschaft als vergleichsweise große Grundschule zu bezeichnen (463 SuS, 28 LK). Sie ist dreizügig organisiert und im kleinstädtischen Raum gelegen. Die letzte Schulvisitation fand einige Jahre vor dem Erhebungszeitpunkt für die vorliegende Studie statt. Im Zusammenhang der hierbei durchgeführten Befragung teilte der Schulleiter mit, dass sich die Schule in einem sozialen Brennpunkt befinde. An dieser Schule lernen – verglichen mit der Gesamtanzahl im Bundesland sowie im Bezirk – vergleichsweise viele Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache<sup>80</sup> (56). Der Kurzbericht zur Visitation ist ebenso wie das vor längerer Zeit erstellte Schulprogramm auf dem Brandenburger Schulporträt verlinkt. Prüfungsergebnisse können schulformbedingt nicht berichtet werden.

Mit einer abgeminderten Unterrichtsverpflichtung von 8 Stunden unterrichtet der Schulleiter vornehmlich die Fächer Mathematik und Kunst. Vor seiner Tätigkeit als Schulleiter, die er seit der Wendezeit ausübt, ist er viele Jahre als Lehrkraft an derselben Schule tätig gewesen. Auf Basis von VERA-Rückmeldungen sind von Herrn Weiß bezogen auf die aus der StABil-Studie stammende Frage keine PE-Maßnahmen eingeleitet worden. Für die Items zur evi-PE vergibt er aber im Gesamten 11 Punkte (3, 3 und 5), wobei die höhere Punktezahl sich auf die Auswertung von Evaluationsdaten in Mitarbeitergesprächen bezieht. Gemäß seiner Selbsteinschätzung ist er insgesamt als mittelstarker Nutzer von Evaluationsdaten einzuordnen.

---

<sup>80</sup> [https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2013/Bildungsbericht\\_2013\\_C.pdf](https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2013/Bildungsbericht_2013_C.pdf). Zugegriffen: 02. April 2019.

### 5.3. Bildung eines Zusammenhangs zwischen (gemessenen) Leistungen der Schülerschaft und Leistungen der Lehrkräfte

Eine Voraussetzung zur instrumentellen Nutzung von VERA-Ergebnissen für die Entwicklung des pädagogischen Personals besteht grundsätzlich in der Zusammenhangsbildung zwischen den Testergebnissen von Schülern und der Leistung der Lehrkräfte, wie sie im Rahmenmodell mit einer erfolgten Einstellungsakzeptanz zum Abschluss der Reflexionsphase zum Ausdruck kommt (vgl. Kap. 3.2). Daher sollen diesbezügliche Erkenntnisse aus den Schulleiterinterviews den Ergebnissen zur Datennutzung vorangestellt werden:

Für die in Vergleichsarbeiten oder anderen Test- bzw. Prüfungsverfahren erzielten Schülerleistungen wird in der Schulpraxis, so ist aus anderen Studien bereits bekannt, regelmäßig auf externe Faktoren (insbesondere: die soziale Herkunft der Schülerklientel) als eine in besonderem Maße mitverantwortliche Größe hingewiesen. Entsprechend gelten bei der Interpretation der Ergebnisse adjustierte Werte als eine relevante Bezugsgröße für ‚faire‘ Vergleiche, die im Land Brandenburg aus schulstatistischen wie datenschutzrechtlichen Gründen bislang allerdings nicht implementiert sind. Inwiefern aber jenseits solcher Fragen zu den Rahmenbedingungen die Leistungsergebnisse der Schülerschaft mit den Leistungen der sie unterrichtenden Lehrkräfte zusammenhängen, wird von den befragten Schulleitern durchaus unterschiedlich bewertet. Die hierzu gewonnenen Aussagen lassen verschiedene Argumentationslinien erkennen:

- A) Ein Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und ihrer Beeinflussung durch die Lehrkraft wird besonders mit Blick auf (grundsätzlich: veränderbare) **Kompetenzen der Lehrkraft** für das Unterrichtsgeschehen und somit hinsichtlich ihrer fachlichen Expertise (an)erkannt bzw. konzeptualisiert. Beispiele für diese Sichtweise, die eine enge Verbindung von Lehrkompetenz und Schülerleistung – gerade in fachdidaktischer Hinsicht - unterstreicht, bilden die Aussagen von Herrn Weber, Herrn Wortmann und Herrn Berger:

*„Interviewer: Wie sehen Sie den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und Lehrkräfteleistungen?“*

*Schulleiter: Der steht sehr eng zusammen, also, ich sag mal, so, wie der Lehrer es versteht, die Kinder zu motivieren und zum Nachdenken anzuregen, so sind auch die Lernergebnisse... also, es ist 'ne Einheit für mich.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

*„Letztlich verantwortlich ist der Einzelne für seine Unterrichtsergebnisse. Und da kann er auch nicht die Schüler für verantwortlich machen oder die fehlende interaktive Tafel im dritten Raum, sondern da ist eben sein methodisches Geschick gefordert: Wie kann er diese Schüler motivieren?“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

„Ich gucke mir die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten an und dazu die Schülernoten: Hmm, ja, doch das stimmt. Wir haben also selten einen Fall, wo das auseinandergeht... [...] Und z.B. hatte unsere Mathe... die Vorsitzende Fachkonferenz Mathematik in der letzten Matheprüfung im B-Kurs einen Durchschnitt erzielt, der weit über dem Landesdurchschnitt war. 3,6 oder 3,4 war der Landesdurchschnitt und sie hatte 2,9. Das war richtig gute Unterrichtsarbeit. [...] Da steckt echt Arbeit hinter, sowas zu erreichen.“

(Herr Berger, WS-k\_D9WT2)

- B) Ein anderer Begründungsansatz stellt stärker die **Lehrerpersönlichkeit** in das argumentative Zentrum: Die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schüler wird als ausschlaggebender Faktor im Zusammenhang mit den erreichten Lernleistungen angeführt und damit weniger Bedeutung auf die (durch PE entwicklungsfähige) Kompetenz der Lehrkraft gelegt. Ob eine Passung zwischen der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit und den Schülerbedürfnissen erfolgt, beruht in dieser Wahrnehmung vornehmlich auf der - mehr oder weniger schicksalhaft über die Klassenbildung erfolgenden - Zuordnung der Personen zueinander. Dieser Erklärungsansatz spiegelt sich etwa in der Aussage von Herrn Janusch und Herrn Lessing:

„Interviewer: Ich will nochmal auf das Thema Schülerleistung zurückkommen: Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen den objektiv festgestellten Schülerleistungen und der Unterrichtsqualität der einzelnen Lehrkraft?“

Schulleiter: Der Lernerfolg hat ja wieder viel mit Interessen zu tun und ob ich es schaffe, den Schüler für das Thema zu interessieren. Und das ist unter Umständen ja von so viel Faktoren abhängig, vor allem von der Lehrerpersönlichkeit. Das gibt Lehrer, mit denen kommen Schüler besser klar oder nicht klar, und pja...weiß man ja, wenn man an seine eigene Schulzeit denkt: Die Lehrer, die man mag, bei denen lernt man einfach besser.“

(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)

„Interviewer: Denken Sie, es gibt einen Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Lehrerleistung?“

Schulleiter: Ja. Also denke ich auf alle Fälle. Es ist zurückzuführen auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, denk ich mal, das ist so ein entscheidender Grund. Denn wenn dieses persönliche Verhältnis stimmt, dann kann ich teilweise so ein schlechter Lehrer sein, der Schüler lernt trotzdem. Für den Lehrer.“

(Herr Janusch, GS-m\_9XB3L)



- C) Teilweise speist sich die Begründung auch aus beiden der o.g. Argumentationslinien. Es wird also eine **Kombination der beiden Einflussgrößen** („sachlich-fachliche Unterrichtskompetenzen“ und „Lehrerpersönlichkeit“) für die Schülerleistungen verantwortlich gemacht, wie an der Erklärung von Herrn Klein und Herrn Tischler erkennbar wird:

*„Interviewer: Denken Sie, dass aus den Schülerleistungsdaten ein Rückschluss zu ziehen ist auf die Lehrer-Leistung?“*

*Schulleiter [atmet durch]: Hmmm...das möchte man immer so gerne, ne? [lacht] Also, es hängt schon ganz viel am Lehrer. Es liegt ganz, ganz viel am Lehrer. Wie er ...mit welchem Enthusiasmus, mit welcher Freude, mit welcher Begeisterung er ein Fach unterrichtet. Lehrerpersönlichkeit spielt gerade in der Grundschule eine riesengroße Rolle. [...] Doch ich denke schon auch, dass eine gut ausgebildete Lehrerpersönlichkeit, ‘ne weiter- oder fortgebildete Lehrerpersönlichkeit, der auch wirklich das Zeug hat, sich mit solchen Dingen zu beschäftigen, dass es da sicherlich auch...dass der zu guten Erfolgen kommen kann bei den Schülern, das denke ich schon.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

Auch Herr Tischler benennt in seiner Darstellung mehrere Faktoren und leitet daraus einen für ihn resultierenden Auftrag zur differentiellen Analyse im Rahmen von Personalentwicklung ab:

*„Interviewer: Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen den Leistungen, die da bei den Schülern erreicht wurden, und der Leistung der jeweiligen Lehrkräfte?“*

*Schulleiter: Gibt es! Es gibt Zusammenhänge mit der Lehrkraft selbst, und es gibt Zusammenhänge mit den Zusammensetzungen der Klasse. [...] Ja und wie gesagt in den Mitarbeitergesprächen, da gucken wir bei den Ergebnissen dann genau: Was ist abhängig von der Persönlichkeit, vom praktischen Auftreten und aber auch von den fachlichen Dingen?“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

- D) Anders beurteilen die Frage hingegen Herr Seelig, Herr Baumann, Herr Freitag und Herr Lache, die einen **Leistungs-Zusammenhang** zwischen den Lernergebnissen der Schüler und der Unterrichtstätigkeit der Lehrkräfte **stark relativieren**, gerade auch unter externer Attribuierung.

*„Interviewer: Bei VERA-Daten wäre da für mich so die Frage, ob Sie da eine Verknüpfung sehen zwischen den Ergebnissen aus den Vergleichsarbeiten und der Leistung der einzelnen Lehrkraft?“*

*Schulleiter: Nee. Gar nicht. Weil das Problem bei standardisierten Vorgaben ist immer, dass ich die Klassensituation sehen muss. Und auf die Klassensituation reflektiere. Und im Endeffekt muss ich ganz ehrlich sagen, wenn jemand jetzt bei VERA gut gewesen ist, und hat ‘ne top Klasse,*

die auch sehr leistungswillig ist, wo die Eltern hinterher sind und so weiter, ist es eigentlich ... ist es doch ein Heimspiel. Wenn ich aber so 'ne richtige Gruselklasse habe, sag ich mal, wo auch ein paar Typen drinne sind, wo ich mich freue, dass die überhaupt zur Schule gekommen sind, dass sie hier dran teilnehmen, dass sie vielleicht auch aktiv im Unterricht sind, aber nicht die Leistung bringen, sollte ich dem jetzt kritisch sagen: „Ähm, das ist aber noch nicht das Richtige“? [winkt ab]“

(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)

„Interviewer: Spielen da auch die erzielten Schülerleistungen eine Rolle? Also hängt das [mit der Leistung der Lehrkraft, Anm. d. Verf.] zusammen?“

Schulleiter: Nee...das muss ich ehrlich sagen, nicht. Najaa, insofern als dass ich [denkt nach] Erfolge ja auch durchaus mal mit in die Begründung reinnehme. Also wenn jetzt...die Englischlehrerin im vorvorletzten oder im letzten Jahr, wenn die im Big Challenge...wenn die drei mal unter die ersten zehn in Brandenburg platziert hatte...ja.. Insofern spielen Schülerleistungen vielleicht / aber unterrichtlicher Art, wie gesagt, da bin ich zu sehr abhängig von dieser Schülerschaft, die da ist, dass ich da keine Mittelwerte nehmen kann oder will.“

(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)

„Sie [die Lehrkräfte, Anm. d. Verf.] können aber keine sehr guten Schulleistungen aus diesen Schülern herauskriegen, weil die Voraussetzungen dafür einfach nicht mehr da sind. Die werden im früheren Kindesalter gelegt. Und wenn die nicht da sind, dann... dann kann der [Lehrer, Anm. d. Verf.] auch nicht mehr machen, also da bin ich der Meinung, da ist er sehr begrenzt.“

(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)

„Man kann Glück haben, man kann 'ne gute Klasse haben und dann hat man nur Einsen und man kann Pech haben und 'ne schlechte Klasse und dann haben wir nur Fünfen, dafür kann der Lehrer nichts.“

(Herr Eulig, SS\_YXE7G)

„Interviewer: Wenn ich Sie richtig verstehe, ist dieser Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen, beispielweise in diesen Testungen wie VERA, und den Lehrkräfteleistungen kein zwangsläufiger...?“

Schulleiter: Nein! Nicht Schülerleistung gleich Lehrerleistung. Das muss man sich von der Backe streichen, entschuldigung. [...] Die Unterrichte, die ich gesehen habe, sind manchmal ganz toll, manchmal haben sie Defizite, die Schüler lernen aber trotzdem. [Fügt erläuternd hinzu:] Defizite jetzt in Bezug auf die Theorie, also die Unterrichtstheorie, die dahintersteht.“

(Seelig, WS-m\_Q9PCQ)

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Schüler- und Lehrkräfteleistung lassen sich bereits Vorannahmen in Bezug auf die Erfolgserwartung der genannten Schulleiter im Zusammenhang mit einem Einsatz von (datenbasierten) PE-Maßnahmen zur Verbesserung von Unterrichtsqualität und damit auf ihre Nutzungsentscheidungen ableiten. Zur tatsächlichen und umfassenden Beantwortung der ersten Forschungsfrage sollen im Anschluss nun die ermittelten Ergebnisse zur Datennutzung in der Systematik des heuristischen Rahmenmodells (Aktionsebene) herangezogen werden.

#### 5.4 Level of Practice: Nutzung von VERA-Rückmeldedaten im Bereich schulischer Personalentwicklung

Im Folgenden werden die über die Interviewstudie gewonnenen Ergebnisse zur Nutzung der VERA-Rückmeldungen für die in der vorliegenden Arbeit fokussierten PE-Instrumente vorgestellt („Level of Practice“). Dabei wird bei der Darstellung der Einzelergebnisse mit Bezug auf die theoretischen Strukturierungshilfen aus Kap. 2.4.1 und 2.4.2 und das daran anknüpfende eigene heuristische Rahmenmodell (Kap. 3.2) innerhalb des ‚Aktionsbereichs‘ zunächst zwischen instrumenteller und symbolischer Nutzung unterschieden. Zudem wird für die instrumentelle Nutzung eine Differenzierung zwischen zwei Ebenen der Nutzung vorgenommen, die unterschiedliche Entscheidungsbereiche der Organisation fokussieren: Die ‚**interaktionelle**‘ **Nutzung**, die eine Einleitung bzw. Umsetzung der in Kap. 2.1.4 eingeführten PE-Instrumente in direkter Interaktion mit den Lehrkräften vorsieht, wird - so zeigt es die Materialanalyse - in manchen Fällen ergänzt oder gar fundiert durch eine **Nutzung auf strukturell-planerischer Ebene**, die sich demgegenüber als Dateneinsatz zur programmatisch-regelgeleiteten Steuerung des Personalbereichs kennzeichnen lässt. Damit ist eine spezielle Form der instrumentellen Datenverwendung durch Schulleitungen angesprochen, die nicht der unmittelbaren Entwicklung der Leistungsfähigkeit und Unterrichtspraxis der Einzellehrkräfte direkt dient, sondern das Handeln des schulischen Personals in indirekter Weise durch strukturelle Festlegungen auf Organisationsebene betrifft. Diese Nutzungskategorie ist induktiv aus dem Interviewmaterial generiert worden, eine diesbezügliche Erfassung von Leitungsmaßnahmen war zu Studienbeginn kein fester Bestandteil der Interviewanlage.

Mit Blick auf die Schulpraxis ist ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen zu betonen, dass sich diese organisationstheoretisch durchaus begründbare Unterscheidung, die mit der Luhmannschen Differenzierung der entscheidbaren Entscheidungsprämissen ‚**Programmatik**‘ versus ‚**Kommunikation**‘ bzw. ‚**Personal**‘ korrespondiert, nicht immer in strenger Reinform darstellt. Ähnlich wie die vorgenommene Einteilung direkter Nutzungspraktiken in die drei hier untersuchten Kerninstrumente schulischer Personalentwicklung (den Fortbildungsbereich, die Mitarbeiter-

gespräche und die Zielvereinbarungen<sup>81</sup>) präsentiert sich auch diese Unterscheidung infolge bestehender Verflechtungen der Nutzungsbereiche häufig als fließender Übergang. In Anbindung an das Auswertungsraster sowie zur besseren Übersicht für den Leser ist eine diesbezügliche Gliederung bei der folgenden Ergebnisdarstellung dennoch beibehalten worden. Eine teilweise entstehende Redundanz bei den angeführten Textbelegen ließ sich als Folge der praktischen Überschneidungen nicht immer vermeiden.

Neben der deskriptiven Darstellung der ermittelten Nutzungsaktionen sollen auch erste Einschätzungen zur jeweiligen Nutzungsqualität vorgenommen werden. Dies beginnt bereits mit der separierten Ausweisung symbolischer (und als solche unter Entwicklungsgesichtspunkten grundsätzlich als unerwünscht geltender) Nutzungspraktiken, die sich jeweils begründet über den Gesamtkontext des Gesprächs identifizieren lassen. Anhand der im Grundlagenteil ausgewiesenen theoretischen Bezüge wird aber auch innerhalb der eigentlichen, d.h. instrumentellen Nutzung, der Versuch unternommen, substantielle qualitative Unterschiede in den von den Schulleitern berichteten Verwendungen aufzuzeigen.

Um den für die vorliegende Arbeit grundsätzlich verfolgten Transparenzgrundsatz beim methodischen Vorgehen einzulösen, soll auch bei den folgenden Ergebnisdarstellungen stets ein möglichst enger Bezug zum Originalmaterial hergestellt werden. Entsprechend werden zu allen ermittelten Aspekten in vergleichsweise umfassender Form Ankerbeispiele aufgeführt.

### 5.4.1 Instrumentelle Nutzung auf strukturell-planerischer Ebene

Datennutzungen, die sich auf die strukturell-planerische Ebene beziehen, sind - wie bereits skizziert - strategisch begründete Maßnahmen der Schulleitung, die nicht auf eine singuläre Verfolgung spezifischer Entwicklungsziele im Zusammenhang mit den Lehrkräften konzentriert sind, sondern als strukturell-planerische Festlegungen zur (Gesamt-)Steuerung im schulischen Personalbereich zum Ausdruck kommen und damit eher dem Konzept des organisationalen Managements zuzuordnen sind. Da sie eher längerfristige Geltung beanspruchen, nehmen sie typischerweise die Form von (fixierten) Planungsleistungen ein. Insofern als Teil einer personalpolitischen Programmatik zu verstehen, stellen sie Orientierungspunkte bzw. Leitlinien für die Handlungspraxis innerhalb der Gesamtorganisation dar.

#### Einbezug/Anpassung von Fortbildungs- oder Jahresarbeitsplänen

Im vorliegenden Interviewmaterial werden solche Datennutzungen mit Zuschnitt auf verschiedene Bereiche personalbezogener Organisationsarbeit erkennbar. In drei Fällen betreffen sie die

---

<sup>81</sup> Diese verschränken sich typischerweise, da Zielvereinbarungen zumeist Teil der Mitarbeitergespräche sind bzw. Zielvereinbarungen zu Qualifizierungsmaßnahmen getroffen werden, wie es auch die VVLEG-L nahelegt.

Anpassung des Fortbildungs- oder Jahresarbeitsplans für das Kollegium, der entsprechende Schwerpunktsetzungen enthält, die auf VERA-Rückmeldungen und zum Teil auch auf weitere innerschulisch gewonnene Leistungsdaten oder schulaufsichtlich festgelegte Zielstellungen zurückgehen. Dies machen die Aussagen der Schulleiter Tischler, Weber und Klein deutlich:

*„Interviewer: Bei der Erstellung einer solchen Fortbildungsplanung, inwieweit greifen Sie dort auch auf vorhandene Evaluationsdaten bezüglich der schulischen Leistung zurück?“*

*Schulleiter: Also einmal ist es so, dass natürlich die Entwicklungsziele jetzt ganz wichtig sind, um dann so einen Plan zu erstellen: Was wollen wir also erreichen in dem Jahr? Und zum anderen sind natürlich auch solche Sachen wichtig wie VERA und ZVA. VERA 3 ist ganz wichtig, Orientierungsarbeit 4, ZVA6 ist wichtig für die Planung.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

*„Also erstmal nutze ich dies für diese große Fortbildungsplanung. Und es ist so, dass jeder Kollege erstmal mir 'ne Liste gegeben hat von all dem, was er so an passenden Beispielen hier bekommt. [...] Was sie denken, was für sie richtig ist. So und da gucke ich selber in die Planung entsprechend der Hospitationen und Vergleichsarbeiten: Was ist dazu kompatibel?“*

*(Hr. Tischler, GS-k\_SL1U)*

*„...dass ich über die Lehrerkonferenz gehe, die Kollegen informiere, wie wir abgeschnitten haben und wo damit unsere Arbeitsschwerpunkte sind für's nächste Jahr. Das mache ich in der Vorbereitungswoche, da kriegen die Fachkonferenzen den Auftrag, darüber zu diskutieren und dann genau zu erarbeiten, was unser Schwerpunkt ist. Die Fachkonferenzen arbeiten also für die Jahresplanung dazu.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Werden Schülerleistungsdaten durch die Verankerung damit verbundener Zielstellungen für innerschulische Planungen genutzt, ist ein Schritt hin zu einer stärker nachhaltigen evidenzgestützten Entwicklung der Organisation getan. Dies dürfte sich noch dadurch verstärken, dass entsprechende Planungspapiere (in Brandenburg) nicht grundsätzlich den Schulen vorbehalten bleiben, sondern beispielsweise auch von der Schulvisitation zur Beurteilung der Schulentwicklungstätigkeit eingesehen werden können und damit Einzug in die externe Evaluation erhalten (Tarkian, Lankes & Thiel, 2019). Auch für Zielvereinbarungsgespräche mit der Schulaufsicht (DAQ- bzw. Bilanzgespräche) können schulische Planungspapiere Bestandteile darstellen, sodass die hier verankerten Festlegungen eine Bedeutsamkeit erhalten, die zumindest potentiell über eine rein interne Orientierungsfunktion hinausgeht. Mit einer Entscheidung zur VERA-basierten (Personal-)Entwicklungsplanung ist somit zugleich ein Akt der Institutionalisierung eingeleitet.

### Anpassung der schulinternen Curricula:

Die o.g. Feststellung gilt in besonderem Maße auch für schulinterne Lehrpläne/Fachcurricula, wenn diese ausgehend von Erkenntnissen aus den Vergleichsarbeiten angepasst werden, da interne Curricula von externen Evaluatoren und Schulräten regelmäßig als Kennzeichen der schulischen Entwicklungsstrategie berücksichtigt werden. An zwei Schulen wird über eine entsprechende Praxis bzw. zumindest die Absicht dazu berichtet:

*„Und das ist ja kein Prozess, den man kurzfristig erzeugen kann oder kein Ergebnis, das man kurzfristig erzeugen kann, sondern da muss man langfristig arbeiten und das heißt dann, dass wir in den schulinternen Lehrplänen daraufhin ganz bestimmte Standards festlegen, auf die wir hinarbeiten und die wir ganz klar ansteuern.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

*„Das Lesecurriculum ist natürlich auch immer noch ...also das wollen wir jetzt entsprechend überarbeiten. In Bezug auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche. [...] Und die Kollegen sollen auch Ganzlesewerke differenzierter anbieten. Also es gibt bei den Ganzlesewerken eben halt die Originalfassung und eben die vereinfachte Fassung, dass wir auch schwachen Lesern entgegenkommen. Also auch diese Förderung im Rahmen der Inklusion, das Lesecurriculum anzupassen.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

Dabei zeigt sich in den weiteren Ausführungen von Herrn Klein, dass die angestrebte Anpassung von Fachplänen auch über die getesteten Fächer hinaus mitgedacht wird:

*„Also in unseren Fachplänen...im schulinternen Curriculum...sind jetzt auch entsprechend Festlegungen zur Entwicklung von Lesekompetenz selbst im Sportunterricht jetzt mit drin. Also das wird dann übergreifend in den Fachplänen zu finden sein...das gehört schon alles mit dazu und das wird auch mitevaluiert.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

### Entwicklung und Etablierung pädagogischer Richtlinien:

Eine organisationsweite Verankerung von Richtlinien zur Leseförderung ist ebenfalls von Schulleiter Tischler als eine von ihm eingeleitete Konsequenz der VERA-Auswertungen für das Gesamtpersonal benannt worden. Er berichtet dazu, dass an seiner Schule im Nachgang der identifizierten Kompetenzdefizite von Schülern in einem ersten Schritt eine individuelle Fortbildungsmaßnahme für eine spezielle Lehrkraft (Multiplikator) verabredet wurde, die dann als Grundlage für die Entwicklung und Verankerung eines Handlungsleitfadens als pädagogischen Richtlinie für die Gesamtorganisation diente:

„Die Kollegin ist dann zur Fortbildung gefahren für das Leseverständnis. Danach haben wir uns einen Leseleitfaden gemeinsam erarbeitet. Und den nutzen wir dann. [...] Ich z.B. rede dann auch mit meinen Kooperationspartnern: ‚Die Schwerpunkte sind jetzt so und so ...macht das bitte auch!‘ Wenn die Angler praktisch am Anglerteich sitzen und ihre kleinen Nachschlagewerke haben, dann sage ich: ‚Guckt! Fragt nach! Was hat das Kind gelesen? Was sind die wichtigsten Wörter da drin?‘ Nach dem Leseleitfaden, den wir uns erarbeitet haben! Da habe ich die Hinweise auch diesen außerunterrichtlichen Kooperationspartnern gegeben, sodass eigentlich alle, die da mit arbeiten an unseren Kindern, mithelfen. Ja, für alle Bereiche ist das!“

(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)

#### Ergebnisbasierte Personaleinsatzplanung:

Ein besonderer Fall der strukturell-planerischen Maßnahmeneinleitung durch den Schulleiter betrifft den Bereich der ergebnisbasierten Personaleinsatzplanung. Um das anvisierte Qualitätsniveau des Unterrichts in den Kernfächern zu gewährleisten, regelt Herr Thorwaldsen als Konsequenz gescheiterter Versuche zur Entwicklung professionellen Lehrkräftehandelns die Verantwortlichkeiten im Kollegium neu:

„Wenn ich sehe, dass ich das Problem nicht beheben kann, das... äh erwäge ich auch, und ich setze das auch durch: die Möglichkeit eines Lehrerwechsels. Sodass eine Klasse von einem Kollegen, der keine sehr guten Ergebnisse erzielt oder wenig gute Ergebnisse erzielt, nicht vier Jahre lang betroffen ist, sondern nur zwei Jahre. Ich fange das dann teilweise auf - aber das ist 'ne heikle Geschichte - durch Referendare.“

(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)

Auch Herr Lessing reagiert auf schwache Ergebnisse mit einer veränderten Personaleinsatzplanung. Diese kommt allerdings nicht in dem Ersatz einer qualifikationsbedürftigen Fachlehrkraft zur Sicherung des erwarteten Unterrichtsniveaus zum Ausdruck, sondern betrifft die (quantitative) Unterstützung der betreffenden Klasse durch Teilungsstunden. Das schwache Abschneiden von Klassen bei VERA8 argumentiert er über ihm schon vorab bekannte Auffälligkeiten bei der Klassenzusammensetzung bzw. den Rahmenbedingungen des Unterrichts. Eine Beschäftigung mit den Einzelergebnissen der Testrückmeldung wird hier nicht deutlich. Entsprechend reagiert er zwar auf das Gesamtergebnis der Klasse, dies allerdings nicht mit einer Maßnahme zur Verbesserung der schulpädagogischen Arbeit insgesamt oder der Kompetenzentwicklung der Einzellehrkraft, sondern rein mit der Verstärkung personeller Ressourcen/der Vergabe zusätzlicher Lehrerstunden. Lehrkräfte sollen durch den Leitungsentscheid offensichtlich primär *entlastet* werden. Ansätze zur qualitativen Sicherung bzw. Entwicklung des Unterrichtsangebots sind hingegen nicht erkennbar, sodass diese Aussage letztlich eher als symbolische Nutzung gedeutet werden muss (vgl. Kap. 5.4.3):

*„Und wenn da einer rausfällt aus dem Rahmen, dann spreche ich mit dem. Und dasselbe mache ich auch, wenn ich die VERA8 Ergebnisse sehe. Hab ich es da jetzt mit 'ner Integrationsklasse zu tun, von der ich ja weiß - schon anhand der Jahresdurchschnittsnoten oder sonst was - dass die schwach ist, na dann ist das die Begründung sozusagen dafür. Oder ich weiß, die hatten drei Mathelehrer im letzten Schuljahr, was natürlich nicht so einfach ist, dann gehe ich gleich hin und sage: Hier, pass mal auf, wir müssen mal gucken, wie wir die Klasse unterstützen. Wir entscheiden dann manchmal, dass die 'ne Teilungsstunde mehr kriegen als die anderen, wenn wir sie denn haben. Da reagieren wir und gucken. Es ist jetzt aber nicht so, dass ich hingehe und die Lehrer anscheisse oder so. Weil in der Regel können die nichts dafür.“*

*(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)*

**Zusammenfassung:** Die aufgeführten Praktiken zeigen, dass in manchen Schulen infolge der Ergebnisanalysen offensichtlich die Einleitung strukturell-planerischer Maßnahmen zu den Vergleichsarbeiten ein mehr oder weniger relevantes Steuerungselement ihres Schulleitungshandelns bildet. Es kann zumindest für die erstgenannten Beispiele davon ausgegangen werden, dass mit entsprechenden Planungsleistungen eine Grundlage für die (mittelfristige) Normendurchsetzung der den Vergleichsarbeiten zugrunde liegenden Bildungsstandards auf der Ebene der Personalsteuerung geschaffen wird (vgl. Brägger, Bucher, Landwehr & Böttcher, 2005). Mit Blick auf die unmittelbare Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte ist allerdings davon auszugehen, dass organisationsstrategisch-indirekte Maßnahmen allein nicht in ausreichendem Maß zielführend sein dürften, sondern einer Kopplung mit direkten Aktionen auf der Ebene persönlicher Interaktion mit den Lehrkräften bedürfen. Dies deutet sich im Fall von Herrn Tischler bereits an.

In welchem Umfang und in welcher Weise ein entsprechendes Vorgehen, das die Qualifikation und Unterrichtsleistung des schulischen Personals im direkten Austausch, also auf individueller Ebene (Zuschnitt auf die Einzellehrkraft) fokussiert, von den Schulleitern im Rahmen der dazu gängigen PE-Instrumente (Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen, individuelle Fortbildungen) vorgenommen wird, ist Grundlage des folgenden Kapitels.

### 5.4.2 Instrumentelle Nutzung auf interaktioneller Ebene

Zentrale Anlässe zur Einleitung und Umsetzung datengestützter Maßnahmen der direkten Personalentwicklung ergeben sich für die Brandenburger Schulleiter im Zusammenhang mit ihrer schulgesetzlich verankerten (Mit-)Verantwortung für die Umsetzung der Lehrerfortbildung, die eine Kontrolle des Umfangs und die inhaltliche Genehmigung gewünschter Fortbildungsmaßnahmen betrifft. Auch die seit 2012 per Verwaltungsvorschrift vorgeschriebenen Leistungs- und Entwicklungsgespräche (bzw. weitere Formen anlassbezogener Mitarbeitergespräche) und schließ-



lich die daran optional anknüpfenden Zielvereinbarungen mit Lehrkräften bilden dazu Gelegenheiten. Im Folgenden werden die Befunde zu diesen - durch eine Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkraft geprägten - Instrumenten vorgestellt, die damit im Unterschied zu strukturellen Praktiken des Managements das Leadership betreffen. Zu Schulleitungen, die hierbei nicht genannt werden, sind keine Nutzungsaussagen zur jeweiligen Kategorie im Material vorhanden.

#### 5.4.2.1 Gegenstandsbereich: Individualisierte Fortbildung

Im Bereich der Lehrkräftefortbildung sind individualisierte Fortbildungsmaßnahmen, die auf die Kompetenzentwicklung der Einzellehrkraft ausgerichtet sind, von kollektiven Fortbildungsaktivitäten, die sich auf die Qualifikation des Gesamtkollegiums beziehen, zu unterscheiden. Individualisierte Fortbildungsmaßnahmen werden in den meisten Fällen von Dienstleistern aus dem Unterstützungssystem fachspezifisch für Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen angeboten und sind zumeist als externe Veranstaltungen organisiert. In Brandenburg liegt diese Form der anerkannten staatlichen Lehrkräftefortbildung weitestgehend in der Zuständigkeit des Beratungs- und Unterstützungssystems für Schulen und Schulaufsicht (BUSS) bzw. betrifft Angebote des LISUM, der Schulämter und des Ministeriums. Sie „dient der Erhaltung, Erweiterung und Festigung der in der Ausbildung und Berufspraxis erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte“<sup>82</sup> (MBJS), deren beruflichen Qualifikationen es unter den sich verändernden Rahmenbedingungen und Anforderungen laufend anzupassen gilt. Entsprechend stellt der Besuch von Fortbildungen sowohl ein Recht als auch eine Pflicht dar, zu deren Umsetzung die Lehrkräfte durch die Schulleitung „im Wege kooperativer und motivierender Personalführung beraten und unterstützt“ (ebd.) werden sollen. Individuelle Fortbildungsmaßnahmen können zudem in den Schulen vor Ort umgesetzt werden und dabei durch den Schulleiter selbst, die Fachkonferenz(-leitung) bzw. den Fachzirkel oder durch Dritte erfolgen.

Die Initiierung des Fortbildungsbesuchs und die genaue Auswahl bzw. Gestaltung der Maßnahme kann in unterschiedlicher Weise erfolgen. Für die hier interessierende Fragestellung ist maßgeblich, inwieweit der Schulleiter im Vorfeld seiner Genehmigung eines Fortbildungsbesuchs bzw. seines Hinwirkens auf eine bestimmte Fortbildungsmaßnahme Informationen aus den Vergleichsarbeiten nutzt, um über die Auswahl der Veranstaltung evidenzbasiert (mit)zu entscheiden oder die Rückmeldungen nutzt, um innerschulisch Maßnahmen eine Umsetzung durch Kollegen zu veranlassen oder sogar selbst durchzuführen.

---

<sup>82</sup> <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lehrerin-lehrer-in-brandenburg/lehrkraefte-fortbildung.html>. Zugegriffen: 2. März 2019.

Ein entsprechendes Vorgehen zur ergebnisbasierten Ermittlung von Kompetenzdefiziten einzelner Lehrkräfte verdeutlicht die Schilderung von Herrn Tischler. Nachdem er die VERA-Rückmeldungen im ersten Schritt für generelle Festlegungen im Rahmen der schulischen Fortbildungsplanung nutzt (vgl. Kap. 5.4.1), orientiert er sich im Weiteren auch für die personenbezogene Gewährung von Fortbildungsbesuchen (unter anderem) an den ausgewerteten Vergleichsarbeiten, um die von den Lehrkräften kommunizierten Wünsche an die ermittelten Erfordernisse personenspezifisch anzupassen:

*„Also erstmal nutze ich dies für diese große Fortbildungsplanung. Und es ist so, dass jeder Kollege erstmal mir 'ne Liste gegeben hat von all dem, was er so an passenden Beispielen hier bekommt, vom Schulamt oder so oder weiß nicht...aus anderen Hinweisen...was sie interessiert. Was sie denken, was für sie richtig ist. So und da gucke ich selber in die Planung entsprechend der Hospitationen und Vergleichsarbeiten: Was ist dazu kompatibel? Und dann: Was passt zu dem Kollegen?“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

Eine solche Nutzung der Ergebnisse für individuelle Verabredungen zum Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen wird in der vorliegenden Studie von mehreren Schulleitern genannt. Herr Berger etwa berichtet in ähnlicher Weise von einer Abstimmung mit den Lehrkräften. In seinem Fall werden diese im Rahmen einer angeschlossenen Zielvereinbarung dazu aufgefordert, selbst passgenaue Vorschläge zur Beseitigung des festgestellten Fortbildungsbedarfs zu erteilen:

*„Wenn ich also mit ihnen darüber [VERA-Ergebnisse, Anm. d. Aut.] spreche und dann feststelle, also da ist noch Bedarf, da muss / z.B. wenn ich jetzt feststelle, der Kollege hat da Probleme und auch lange keine fachlichen Fortbildungen besucht, dann mache ich mit ihm eine solche Vereinbarung, dass ich sage: Also im kommenden Schuljahr schauen Sie im Fortbildungsnetz nach, welche Möglichkeiten dazu sind und machen mir Vorschläge.“*

*(Herr Berger, WS-k\_D9WT2)*

In der Aussage von Herrn Thorwaldsen wiederum wird erkennbar, dass bei Ergebnisauffälligkeiten auch der Rat der jeweiligen Fachkonferenzleitung miteinbezogen wird, offensichtlich um einen festgestellten Fortbildungsbedarf nochmals durch die Einschätzung eines fachlich spezialisierten Kollegen zu spiegeln. Es werden insofern ausgehend von der VERA-basierten Einschätzung zusätzliche Informationen eingeholt. Auf Basis einer solchen konsensuellen ‚Rückversicherung‘ zur Interpretation der identifizierten Leistungsdefizite veranlasst der Schulleiter dann die Durchführung entsprechender Maßnahmen:

*Interviewer: „Wenn jetzt Ihnen beispielsweise auffällig geworden ist, dass bestimmte Lehrkräfte oder eine bestimmte LK für ihre Klasse eher schwache Ergebnisse bei VERA 8 erzeugt: Wie reagieren Sie dann darauf?“*

*Schulleiter: Also ich werte das mit der Kollegin, mit dem Kollegen direkt aus. Frage nach den Ursachen und schaue mir an, ob äh ich nachvoll..., äh ob ich die Analyse des Kollegen für mich nachvollziehen kann. Rede dann auch mit den Fachkonferenzleitungen, mit dem Fachkonferenzleiter, und wirke dann auf eine Fortbildung hin.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Die Einleitung zur Weiterqualifizierung einer Lehrkraft, die in den obigen Beispielen in unmittelbarer Auseinandersetzung mit der Lehrkraft im persönlichen Austausch vorgenommen wird, kann insgesamt über mehr oder weniger verbindlich organisierte Hinweise zur Wahrnehmung der Qualifizierungsmaßnahme erfolgen wie die nachfolgenden Beispiele zeigen:

*„Wenn ich hier Fortbildungsangebote bekomme, hänge ich die aus und mache mitunter einen Vermerk für einzelne Kollegen, wo ich meine, das wäre für den Kollegen und für uns als Schule auch unter dem Aspekt der Leistungsentwicklung der Schüler wichtig. Ich mache da meinen Krinkel dran und dann wissen die Kollegen, ‚Aha, das wäre also in allseitigem Interesse‘. Und dann wird geguckt, ob es machbar ist oder nicht.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

Während Herr Wortmann Fortbildungen zur Förderung gewünschter Schwerpunkte also rein angebotsgeleitet und in einer entsprechend distanzierten Perspektive, somit in vergleichsweise unverbindlicher Form, den Lehrkräften zur Selbstentscheidung vorschlägt, nimmt Herr Tischler eine dezidierte Analyse der aus seiner Sicht den Ergebnissen zugrundeliegenden Ursachen vor. Findet er zu seinen dabei generierten Hypothesen auch in einer separaten Unterrichtsbeobachtung bei der betroffenen Lehrkraft eine Bestätigung, veranlasst er in instruktiver Weise den Besuch einer geeigneten Fortbildungsmaßnahme (Instructional Leadership). Er weist dazu gezielt auf eine passende Fortbildung hin. Hier findet also zugleich eine absichtsvolle Verknüpfung mit einem anderen PE-Instrument statt, was als ein (erster) Ausdruck systematischer Personalentwicklung zu interpretieren ist:

*„Da gucken wir bei den Ergebnissen dann genau: Was ist abhängig von der Persönlichkeit, vom praktischen Auftreten und aber auch von den fachlichen Dingen? Und wenn ich dann merke: Hallo [Ausruf des Erstaunens]! Wir haben vier Oberstufenlehrer, also ehemalige, sogar vom Gymnasium... und dann gucke ich: Ja, fehlt es dem im Unterricht an methodischen Hinweisen? Ja! Und dann sag ich: Hier, das und das, die Fortbildung schaut Dir mal an, das Gebiet.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

Herr Wortmann hat zusätzlich auf wiederkehrend negative VERA-Rückmeldungen auf Anraten der Schulaufsicht eine Schulentwicklungsberaterin hinzugezogen. Gemeinsam wurde dabei vereinbart, bedarfsorientiert ein Lehrkräfte-Tandem einzurichten, das für einen definierten Zeitraum

gemeinsame Unterrichtsarbeit leistet (hier im Bereich der Medienkompetenz, die als zentrale Ursache für die mangelnde Lesekompetenz der Schüler identifiziert wurde), um über diese Form der kollegialen Professionalisierung eine Qualifikationsentwicklung einzuleiten:

*„Na, die Kompetenzstufen, die erreicht sind, ja? Wo also wir so liegen. Und das konnten wir ja nur bestätigen. Insofern haben wir uns da also eine Schulberaterin...ja...an Land gezogen. Und habe dann eben die eine junge Kollegin, die also auch so mit den Medien da im Bereich Deutsch umgehen kann [eingesetzt, Anm. d. Verf.]. Und die im Tandem mit der erfahrenen Kollegin, aber medienmäßig nicht so engagierten. Das gibt dann eine gute Mischung, ja. Und davon profitieren dann wieder alle.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

Herr Anders begründet die für seine Grundschule identifizierten Probleme im Themenfeld Geometrie insbesondere über ein für andere Schulformen ausgebildetes und damit pädagogisch weniger passgenaues Unterrichtshandeln einzelner Lehrkräfte. Die aus Rückmeldedaten abgeleitete Analyse der spezifischen Kompetenzdefizite und dafür nötige Fortbildungsmaßnahmen finden hier allerdings nicht auf Initiative der Schulleitung schulintern statt, sondern sind an einen über-schulischen Facharbeitskreis in der Region ausgelagert. Eine an seiner Schule tätige, didaktisch nicht für den Grundschulbereich qualifizierte Gymnasiallehrkraft erhält daher im sogenannten Fachzirkel durch die dortigen Fachkollegen Hilfen zur Unterrichtsgestaltung:

*„Da nimmt man sich ganz einfach die Vergleichsarbeiten vor und schaut nach Schwachpunkten - also die gehen das im Fachzirkel durch und man überlegt dort gemeinsam, wie kann man solche Schwachstellen bereinigen. Zum Beispiel ist immer wieder auch ein Schwerpunkt die Geometrie. Und da geht es darum, dass man den Kollegen, die zum Beispiel keine Grundschullehrer sind, die wir ja auch mittlerweile hier schon haben, wie zum Beispiel... einen Gymnasiallehrer haben wir bekommen vor ca. 3 bis 4 Jahren, dem muss man eben ganz gezielt zeigen und sagen, wie man mit Anschauungsmitteln arbeitet. Weil, der ist von zu Hause aus kein Grundschullehrer. Und dem muss man den Fundus erstmal richtig beibringen und selbst, ehrlicherweise, muss man auch manchem Lehrer erklären, wie arbeitet man mit manchen Anschauungsmitteln und was kann man damit alles erreichen, in welchen Klassenstufen. Und das machen wir hier in der Region in solchen Fachzirkeln.“*

*(Herr Anders, GS-k\_XSP2H)*

Herr Weber berichtet aus seiner Praxis, dass er selbst, vor dem Hintergrund seiner eigenen Expertise als Mathematiklehrer und Fortbildner, Lehrkräften im Bedarfsfall zur Vorbereitung ihres Unterrichts geeignete Materialien zur Verfügung stellt und sie auch in einem über die Rückmeldeergebnisse identifizierten Problemfeld (hier ebenfalls Geometrie) persönlich anleitet. Mit seiner in Eigeninitiative umgesetzten Unterrichtsvorbereitung verkörpert er in prototypischer Weise das Prinzip instruktionaler Führung bzw. eines Data-wise Leaderships:

*„Genau, es war was aufgefallen und deswegen hatte ich ganz konkret gesagt, sie muss dort ran und muss daran arbeiten. Hab ihr didaktische Materialien dann auch gegeben, wo sie weiterarbeiten kann. Und sie weiß auch genau, dass die Fachkonferenzleiterin Mathe oder ich ihr dann auch immer Unterstützung geben, wie man damit weiterarbeiten kann.“*

*Interviewer: Mmh. Und wie sieht diese Unterstützung dann ganz genau aus, abgesehen jetzt von den Materialien, begleiten Sie das auch noch irgendwie weiter?*

*Schulleiter: Ja, also, ganz konkret, lerne ich die Kollegin an in Geometrie. Also: Wie bringt man Kindern Geometrie bei. Weil Geometrie immer das Stiefkind der Mathematik ist und auch sehr schlecht in der Uni vermittelt wird. Und das ist auch das Problem, warum dann einige Kinder Schwierigkeiten haben, wenn sie es vom Lehrer nicht vermittelt kriegen. Ja, also dann sind richtig Unterrichtsvorbereitungen auch mit dabei, dass man da gemeinsam guckt, wie kann man da vorwärts gehen, was sind die Fachbegriffe, wie / also auch 'ne fachliche Unterstützung. Die andere Schiene ist natürlich die Hospitation bei 'nem Kollegen, aber das ist nicht die alleinige Schiene.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Der letzte Satz verdeutlicht, dass auch in diesem Fallbeispiel eine Verknüpfung zweier PE-Instrumente erfolgt: Die selbsterteilte Fortbildung wird mit einer kollegialen Hospitation zum Zwecke eines Lernens am Modell verbunden. Ziel ist es dabei, wie im Gespräch an anderer Stelle deutlich wurde, den Unterricht der Lehrkraft neben fachlichen Fragen auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht weiterzuentwickeln.

Mit Blick auf die Frage zum inhaltlichen Zuschnitt von Fortbildungen zeigt sich, dass in mehreren Fällen als Erfordernis bei identifizierten Auffälligkeiten neben der fachspezifischen Weiterqualifizierung der unterrichtenden Lehrkraft an sich die Förderung ihrer didaktischen Kompetenzen als ausschlaggebend gesehen wird. Dabei werden teilweise, wie im Weiteren gezeigt wird, schwache Fachleistungen der Schülerschaft sogar ausschließlich auf unterentwickelte Vermittlungstechniken der Lehrkräfte zurückgeführt. Wird hierbei mit Blick auf die Einleitung einer entsprechenden Fördermaßnahme allerdings der fokussierte Sinnzusammenhang nicht vollständig hergestellt oder keine für die individuelle Lehrkraft annehmbare Maßnahme eingeleitet, sodass sich ihr der Mehrwert für eine Unterrichtsentwicklung nicht erschließt, läuft die Maßnahme - wie im folgenden Beispiel erkennbar wird - offenbar Gefahr, als ineffektiv wahrgenommen zu werden. Im Ergebnis ist mit einer mangelnden Akzeptanz oder gar Abwehrhaltung der Lehrkraft zu rechnen, wie Schulleiter Eulig für seine Veranlassung einer (erfolglos gebliebenen) Fortbildung letztlich einräumen muss:

*“Also, die Leute sind top, fachlich top versiert. Das heißt, sie sind sogar erhaben über alle Zweifel, also, ihnen kann keiner was vormachen, aber sie können es den Kindern nicht beibringen. So, und da muss man dann so 'ne, ja, vielleicht Kommunikation, Umgang mit Kindern und so üben. Wenn ich sowas dann sehe, dann sage ich schon: 'Also, es wär gut, wenn Sie so was mal mitmachen würden', ja? Aber die gucken dann schon immer [kichert]. Letztens war ähm... 'Körpereinsatz und Kommunikation' oder so, ja? Und da war... hab ich dann auch gesagt 'Wissen Sie, da ist ja so 'ne Fortbildung, würde Sie das nicht interessieren?' Aber so, ab 'nem bestimmten Alter blocken sie das ja ab. Und, ähm, [lacht], war der [lacht] Kollege [lacht] aber dann doch da... und da hat er kurz zu mir gesagt hinterher: 'Ach, wissen Sie, da haben Sie mir aber was eingebrockt', sagt er, 'waren nur junge Leute und ich war der einzige Mann dabei!' Ich: 'Haben Sie wenigstens irgendwas gelernt?' 'Na ja', sagt er, 'das kenn ich ja schon alles!'“*

*(Herr Eulig, WS-g\_YXE7G)*

Auch wenn Fortbildungsmaßnahmen, die auf der Basis von VERA-Ergebnissen eingeleitet werden, in der überwiegenden Mehrheit der Fälle zur Beseitigung erkannter Kompetenzdefizite vorgesehen sind, kann im Einzelfall damit vice versa auch eine Gratifikation für Lehrkräfte verbunden sein. In der schon aufgrund ihres Schulprofils durch eine ausgeprägte Leistungskultur gekennzeichneten Organisation von Herrn Thorwaldsen ist ein Vorgehen zur Gratifizierung einzelner Mitglieder (Schüler wie Lehrkräfte) deutlich in der Organisationskultur verankert. Dies erstreckt sich auch auf den Fortbildungsbereich, wie sich an seiner Schilderung zeigt:

*„Wir stecken ja in bestimmten Projekten wie z.B. in diesem Wettbewerb "Starke Schule". Mit diesem Wettbewerb ist verbunden, dass deutschlandweit sehr attraktive Fortbildungen angeboten werden. Und Kollegen, die besonders gute Ergebnisse erzielt haben, denen biete ich zuerst solche Fortbildungen an.“*

*Interviewer: Welche Fortbildungen sind das genau?*

*Schulleiter: Also, da geht es um ganz bestimmte Schulen, die ein ganz bestimmtes Profil haben in Bezug auf individuelle Förderung, in Bezug auf Berufsorientierung, die stellen sich dann vor mit einem bestimmten Schwerpunkt. Und damit ist auch immer verbunden, dass man 'ne andere Stadt kennenlernen kann, dass man mal drei Tage rauskommt, dass durch die [Nennung Name, Anm. d. Verf.] Stiftung alles finanziert wird. Und ich denke, das ist für bestimmte Kollegen schon attraktiv.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Die Gewährung einer besonders begehrten Fortbildung ist hier also als Funktionsäquivalent für eine finanzielle Prämierung überdurchschnittlicher Leistungsergebnisse zu deuten. Gerade ange-

sichts der nur geringen Spielräume, die Schulleitern in vergütungsrechtlicher Hinsicht zur Belohnung eines als erfolgreich empfundenen Lehrkräfteeinsatzes eingeräumt sind<sup>83</sup>, dient die Gewährung entsprechender Fortbildungen im vorliegenden Fall als Ersatzleistung für eine Gratifikationszahlung und kann damit im Laufe der Zeit eine kollektive Antriebskraft für einen entsprechend fokussierten Einsatz der Lehrkräfte entfalten. Eine Praxis des Inaussichtstellens von Incentives für die Erzielung herausragender (Schüler-) Leistungen stellt unter dieser Perspektive ein wesentliches Charakteristikum für die Führung einer gemanagten professionellen Organisation dar (vgl. Kap. 2.5; Thiel, 2008b).

**Zusammenfassung:** Tabelle 5 zeigt die ermittelten VERA-basierten Nutzungsaktionen für individualisierte Fortbildungsmaßnahmen in einer Übersicht auf. Dabei wird für jede Aktion jeweils eine Einordnung vorgenommen, die Bezug nimmt auf

- a) das Maß an Eigenaktivität des Schulleiters (inkl. der möglichen Verzahnung mit einer weiteren Aktion)
- b) das erkennbare Bemühen um eine Passgenauigkeit zwischen Maßnahme und Person zur gezielten Beseitigung individueller Leistungsdefizite und
- c) die erkennbare Verbindlichkeit bezüglich der Umsetzung/Fortführung der Maßnahme.

---

<sup>83</sup> Dieser Umstand wurde in mehreren Gesprächen von den Schulleitungen bedauert und als wünschenswerte Vergrößerung ihres Autonomiespielraums gefordert.

Tab. 5: Einleitung/Umsetzung individualisierter Fortbildungsmaßnahmen auf Basis von VERA

Schulleiter	Nutzungspraktik	Einordnung
Weber	Übernimmt in Mathematik selbst die fachliche Unterrichtsvorbereitung mit der LK und leitet kollegiale Hospitation ein	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hohe Eigenaktivität durch eigene Umsetzung der FB und und die Organisation (weiterer) schulinterner Maßnahmen</li> <li>- hohe Passgenauigkeit durch gezielte Vorbereitung des betroffenen Unterrichts in der „Problemdomäne“</li> <li>- hohe Verbindlichkeit durch eigene Beteiligung und kontrollierte Umsetzung innerhalb der Organisation</li> </ul>
Tischler	Ordnet nach zusätzlichem verifizierendem Unterrichtsbesuch ausgewählte Fortbildung an	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hohe Eigenaktivität durch Verknüpfung mit einem zusätzlichen Unterrichtsbesuch</li> <li>- hohe Passgenauigkeit durch vorgeschaltete Unterrichtsanalyse zur Auswahl geeigneter Fortbildung</li> <li>- Verbindlichkeit durch direkte Aufforderung zu spezifischer Fortbildung</li> </ul>
Tischler	Gleicht FB-Wünsche der Lehrkraft mit ermitteltem Qualifizierungsbedarf ab	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivität erkennbar durch die Überprüfung gewünschter Fortbildungsziele von LK anhand festgestellter Fortbildungserfordernisse</li> <li>- Passgenauigkeit: Abgleich zwischen externem Fortbildungsangebot und Qualifizierungsbedarf der Person erfolgt</li> <li>- Verbindlichkeit: keine Hinweise für eine Bewertung vorhanden</li> </ul>



Thorwaldsen	Wirkt nach Rückversicherung mit FKL auf eine Fortbildung hin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkennbare Aktivität: Einholen zusätzlicher Informationen durch fachliche Leitung</li> <li>- Passgenauigkeit durch Rücksprache mit der Fachkonferenzleitung prinzipiell gegeben, keine spezifischen Hinweise vorhanden</li> <li>- Verbindlichkeit: keine Hinweise für eine Bewertung vorhanden</li> </ul>
Thorwaldsen	Vergibt attraktive Fortbildungen als Gratifikationsleistung für besonders gute Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Aktivität durch selbsteingeleitete Vergabe von Incentives</li> <li>- Passgenauigkeit zwischen Person und Maßnahme im Sinne einer geteilten Leistungsorientierung gegeben</li> <li>- hohe Verbindlichkeit durch direkte Organisation der Fortbildungsteilnahme innerhalb einer von der Schulleitung gesteuerten Projektteilnahme</li> </ul>
Anders	Bewilligt Schulung(en) von Lehrkräften mit formalen Qualifikationseinschränkungen zur Umsetzung im Fachzirkel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eingeschränkte Eigenaktivität. Ergebnisauswertung und fachliche Planung erfolgt im überschulischen Kontext. Initiierung der Maßnahme bei schulformfremdem Personal erfolgt ohne erkennbare Veranlassung des Schulleiters.</li> <li>- Passgenauigkeit des Angebots ist gegeben, wird aber extern und nicht über die Schulleitung hergestellt</li> <li>- grundsätzlich hohe Verbindlichkeit durch vorgegebenen Rahmen der institutionalisierten Fachzirkelarbeit (3-4 x jährlich stattfindende Treffen), aber nicht für das Leitungshandeln attestierbar.</li> </ul>

Berger	Fordert Vorschläge der LK für die Vereinbarung einer passenden Fortbildung an	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivität zunächst eingeschränkt, da Nominierung von Fortbildungen an die Lehrkraft übertragen wird, durch Zielvereinbarung zur Maßnahme im Anschluss aber hoch.</li> <li>- hohe Passgenauigkeit anzunehmen infolge Abgleich zwischen Bedürfnissen der LK und Bedürfnissen der Organisation</li> <li>- Hohe Verbindlichkeit durch Aufnahme der Fortbildung in Zielvereinbarung</li> </ul>
Eulig	Animiert LK zu Fortbildung zur Förderung didaktischer Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erhöhte Aktivität durch proaktive Ansprache von Lehrkräften auf ausgewählte Maßnahmen</li> <li>- geringe Passgenauigkeit zwischen Person und Maßnahme</li> <li>- Hinweise auf eingeschränkte Verbindlichkeit durch Unklarheit über letztlichen Teilnahmeentscheid der LK</li> </ul>
Wortmann	Markiert schriftlich FB-Vorschläge für einzelne Lehrkräfte in einem (ausgehängten) Angebotskatalog	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geringe Aktivität durch reines Reagieren auf neuen FB-Maßnahmenkatalog</li> <li>- eingeschränkte Passgenauigkeit durch Auswahl von FB aus reduziertem Angebotsumfang (neu beworbene Maßnahmen). Angestrebte Passung aber durch Zuordnungsversuche erkennbar (Personenvorschläge werden notiert)</li> <li>- geringe Verbindlichkeit durch indirekte Kommunikation über Aushang und letztlichen Teilnahmeentscheid der LK</li> </ul>

#### 5.4.2.2 Gegenstandsbereich: Maßnahmen zur Qualifizierung des Gesamtkollegiums

Anders als die individualisierte Lehrkräftefortbildung, die sich wie gezeigt - teils angebotsorientiert, teils bedarfsorientiert zugeschnitten - zur Beseitigung von Kompetenzdefiziten an einzelne Lehrkräfte richtet, sind Maßnahmen zur Qualifizierung des Gesamtkollegiums auf eine gemeinsame Arbeit an identifizierten Entwicklungsbereichen ausgerichtet, die dem schulischen Personal insgesamt nützen soll. Häufig finden solche Maßnahmen im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildungen (SchiLF) am Schulstandort selbst statt und werden dort extern angeleitet. Erfasst werden sollen in der vorliegenden Arbeit unter dieser Kategorie aber auch ohne Expertenanleitung selbstorganisierte und daher nur im erweiterten Sinne fortbildnerische Maßnahmen, die gruppenbezogen infolge von VERA-Analysen dem Wissensaustausch bzw. Wissenstransfer dienen und auf diese Weise Entwicklungsanstöße für die schulische Arbeit des Gesamtkollegiums leisten. Diesen liegt, wie sich im Interviewmaterial zeigt, letztlich eine gleichartige Intention des Schulleiters zugrunde. Zudem kann, da entsprechende Befunde nicht vorliegen, nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen werden, dass Aktivitäten des Wissenstransfers *innerhalb* der Profession im Ergebnis eine geringe Wirksamkeit für die schulische Entwicklung zukäme als den von akkreditierten Anbietern ausgehenden Veranstaltungen.

An den nachfolgenden Aussagen von Schulleiter Tischler und Thorwaldsen zeigt sich, dass bei Ergebnisauffälligkeiten auch in der Praxis zwischen einer individuellen Fortbildungsnotwendigkeit und einem allgemeinen Bedarf an Weiterqualifizierung unterschieden wird, wobei auch beide Ebenen aufeinander aufbauen können. Ist ein Problem nicht mehr nur als ein individuelles, sondern als ein generelles identifiziert (dies schließen die Schulleiter üblicherweise aus klassenübergreifenden Ergebnisauffälligkeiten), wird die Entscheidung zum Durchlaufen einer Qualifizierungsmaßnahme auf das gesamte Kollegium ausgeweitet, wie hier im ersten Beispiel an der gemeinsamen Erarbeitung eines Leseleitfadens erkennbar wird:

*„So und dann gucke ich wieder entsprechend der Hospitationen und Vergleichsarbeiten: Was ist dazu kompatibel? Und was passt zu dem Kollegen? Oder wir machen daraus schulinterne Fortbildungen, wenn ich merke: Es ist ein allgemeines Problem. Z.B. hier Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben überall. Dann: Größenvorstellungen im Mathematikbereich. Leseverständnis...solche Sachen...“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

Herr Thorwaldsen lässt an seiner Formulierung erkennen, dass einer solchen Ausweitung auf das gesamte Kollegium eine gezielte Führungsüberlegung vorausgeht. Es sollen bei einem generellen Veränderungsbedarf alle Lehrkräfte bewusst auf einen gemeinsamen Entwicklungsweg gelenkt werden:

*„Also ich werte das mit der Kollegin, mit dem Kollegen direkt aus. Frage nach den Ursachen und schaue mir an, ob äh ich nachvoll..., äh ob ich die Analyse des Kollegen für mich nachvollziehen kann. Rede auch mit den Fachkonferenzleitungen, mit dem Fachkonferenzleiter, und wirke dann auf Fortbildung hin. Auch auf schulinterne Fortbildung, wenn nötig...um alle mitzunehmen.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Herr Klein macht für die Qualitätsentwicklung an seiner Schule deutlich, dass die Einleitung von Maßnahmen, in die das Gesamtkollegium eingebunden ist, Teil einer formativen Entwicklungslogik sein kann. Dazu wird an seiner Grundschule zweistufig vorgegangen: Nachdem zunächst innerschulische Projekttag zur Verbesserung erkannter Schwachstellen der letzten Testung (Lesekompetenz) durchgeführt wurden, ist deren Wirksamkeit wiederum an den Folgerückmeldungen der Vergleichsarbeiten festgemacht worden. Aufgrund des anhaltenden Entwicklungsbedarfs wurde im Weiteren beschlossen, eine gemeinsame Maßnahme im regionalen Schulnetzwerk zu organisieren. Im Austausch mit anderen Grundschulen, die für ähnliche Schwierigkeiten bereits eigene Lösungsansätze entwickelt hatten, ist es hierbei das Ziel, anstelle einen theoretischen Fortbildungsinput wahrzunehmen, von den praktischen Erfahrungen aus dem Netzwerk zu profitieren. Hierbei wird die testbasierte Evaluation durch VERA im Weiteren auch mit schulinterner Evaluation verknüpft:

*„Dann gucken wir natürlich, dass wir Projekttag anbieten, um dann auch wieder ein Stück voranzukommen bei der Entwicklung der Lesekompetenz. Dann gucken wir gemeinsam, wie hat sich das wiederum, die ganzen Projekte, auf VERA nun / wenn man das nun auf VERA zurück überträgt, wie hat sich das jetzt ausgewirkt? Und wenn wir dann merken, ok, wir müssen da nachbessern, dann wird dementsprechend auch wieder ne Schlussfolgerung getroffen. Also, es greift schon ganz schön eins ins andere. Und dann wird auch geguckt, was brauchen wir jetzt? Wie müssen wir uns weiterqualifizieren? Wir arbeiten auch im Netzwerk, wir haben hier ein großes Netzwerk, alle Schulen, alle Grundschulen. Und da geht es speziell auch ums Lesecurriculum. Und da werden dann diese ganzen Evaluationsbögen erstellt, man guckt was braucht man jetzt als nächstes? Wollen wir Lesecken einrichten? Wollen wir die Bibliothek auf Vordermann bringen? Also es greift eigentlich eins ins andere...ne? Dass wir uns austauschen und gucken: Was machen die anderen? Was könnte man noch machen zur Entwicklung?“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

In ähnlicher Weise berichtet auch Herr Tischler über die Situation an seiner Grundschule:

*„Also ich bin noch tätig im Netzwerkbereich X [Region]. Das Schulamtsbereich hat verschiedenen Netzwerke. Da arbeiten Schulleiter zusammen und auch Kollegen. Und da treffen wir uns vielleicht alle 2 Monate mal...da haben wir in [Ort, Anm. d. Verf.] / da haben wir uns einen gemeinsamen Schwerpunkt ausgemacht. Und da habe ich festgestellt: Viele*

*haben mit dem Leseverständnis Probleme. So, und da gibt es da ja schon Ideen: Was können wir nehmen zur Fortbildung? Und wie gehen wir das gemeinsam an?“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

Da die beiden Schulen verschiedenen Schulamtsbezirken angehören, scheint diese Form des Austausches zur Qualifizierung des Gesamtkollegiums innerhalb regionaler Schulnetzwerke in Brandenburg in breiterem Umfang zu bestehen. Zugleich handelt es sich auch inhaltlich bei der von beiden Schulleitungen benannten Kompetenz (Leseverständnis) offensichtlich um einen zentralen, von vielen Grundschulen geteilten Problembereich.

Herr Weber bindet - offenbar zur Stärkung des Verständnisses bzw. zur Erhöhung der Akzeptanz kompetenzbasierten Unterrichtens - gezielt Experten aus der Wissenschaft in schuleigene Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung ein:

*„Interviewer: Haben Sie die VERA-Rückmeldeergebnisse in der Vergangenheit bereits genutzt, um Fortbildungsveranstaltungen für das gesamte Kollegium zu planen/einzuleiten?“*

*Schulleiter: In den ersten Jahren haben wir uns durch Sinus gezielt fortgebildet. VERA spielte dabei eine geringe Rolle. Ich habe dann aber auch Professoren an die Schule geholt, die VERA mitentwickelt haben, die ich von meiner Tätigkeit kannte. [...] Denn wenn es der Chef will, wollen es die Kollegen noch lange nicht. Diesen Prozess muss man immer im Auge behalten und steuern. Viele Gespräche sind dazu nötig. Mit Anweisungen erreicht man diesbezüglich aber nichts.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Im Interview begründet er die Notwendigkeit zur Herstellung eines solchen professionellen Verständnisses vor allem darüber, dass viele Kollegen grundsätzliche Schwierigkeiten mit der Diagnosekompetenz haben und auch in der Aufgabenentwicklung unerfahren sind. Insbesondere seien ihnen die dahinterliegenden Kriterien nicht bewusst und es mangle ihnen an Erfahrung, Unterrichtsaufgaben in das Kompetenzraster einzuordnen. Um einem „herausragenden Schimpfen“, das im Nachbarbundesland unter den Lehrkräften sehr verbreitet sei, proaktiv entgegenzutreten, organisiert Herr Weber die genannte Maßnahme als gezielte Möglichkeit, das fachliche Verständnis des jungen Kollegiums in Orientierung an den Ausführungen von Experten auszurichten, die an der Entwicklung von VERA beteiligt sind bzw. waren. Damit beabsichtigt er – auch jenseits seiner eigenen Person – persönliche Orientierungspunkte für die Innovation zu schaffen. Es handelt sich hier also nicht direkt um eine *Ergebnisdaten*-basierte Fortbildungsmaßnahme, sondern um eine VERA-basierte Maßnahme zur grundsätzlichen Erhöhung von Verständnis und Akzeptanz datenbasierter Unterrichtsentwicklung über den bewussten Einbezug von Personen mit Vorbildfunktion.

**Zusammenfassung:** Insgesamt konnte gezeigt werden, dass individualisierte Fortbildungen von mehreren der befragten Schulleiter eingeleitet, wenn auch mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Aktivität und Verbindlichkeit sowie einem unterschiedlichen Bemühen um Passgenauigkeit zwischen Person und Maßnahme (und damit vermutlich auch mit unterschiedlicher Wirksamkeit für die Unterrichtsentwicklung) umgesetzt werden. Dabei sind es fachliche und häufig auch fachdidaktische Maßnahmen, die den Schulleitern aufgrund der analysierten Auffälligkeiten in den Testungen zur Beseitigung von Kompetenzdefiziten angeraten erscheinen und die im Dialog mit den Lehrkräften empfohlen, angeordnet oder im Einzelfall auch selbst durchgeführt werden. In einem Beispiel wurden ausdrücklich Schwächen in fachunabhängigen, generischen Kompetenzen der Lehrkräfte für ein entwicklungsbedürftiges Abschneiden der Schüler verantwortlich gemacht. Das hierbei intendierte Qualifizierungsergebnis „verbesserte Kommunikation und Körpereinsatz“ konnte im vorliegenden Fall allerdings infolge einer unzureichenden Zielklärung und mangelnder Passung zwischen Person und Maßnahme offensichtlich nicht erreicht werden.

Mehrere Befragte haben auf der Grundlage der VERA-Arbeiten ergänzend Maßnahmen zur Qualifizierung des Gesamtkollegiums angestoßen. Dabei werden diese den Schilderungen zufolge ebenso wie die individualisierten Maßnahmen zumeist an konkreten Domänen der Vergleichsarbeiten ausgerichtet. Gerade das Leseverständnis im Fach Deutsch ist aus Sicht der Grundschulleiter ein Themenbereich, der sich besonders für übergreifende Maßnahmen eignet, da hier grundsätzlich ein Bezug zu jedem Unterrichtsfach bzw. zur Arbeitspraxis jedes pädagogischen Mitarbeiters hergestellt werden kann. Entsprechend ist genau dieses Themenfeld offensichtlich auch in mehreren Regionen Anlassgeber für Netzwerktreffen im Primarschulbereich.

Die Nutzungsdarstellungen der Schulleiter Weber und Thorwaldsen stechen in diesem Themenfeld hervor. Infolge persönlicher Kontakte zu Wissenschaftlern aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung hat Herr Weber schulinterne Fortbildungen im Nachgang einer VERA-Rückmeldung unter Einbezug eines wissenschaftlichen Experten organisiert. Ziel dieser Maßnahme dürfte es insofern stärker gewesen sein, die generelle Akzeptanz des Kollegiums für ein besseres Verständnis der Arbeiten und ihres Potentials für die Unterrichtsentwicklung zu fördern als fachliche Einzel- oder Kollektivdefizite auszugleichen. Herr Thorwaldsen wiederum nutzt die Ergebnisse der VERA-Arbeiten (auch) für die Gewährung von Incentives, um über das Einrichten einer wettbewerbsähnlichen Leistungskultur gewünschtes Lehrkräftehandeln zu befördern. Die zugestandene Fortbildungsmaßnahme, der Besuch einer prämierten Profilschule, dient den ausgewählten Lehrkräften insofern nicht allein als Entwicklungsmaßnahme, um pädagogische Konzepte von bundesweit ausgezeichneten Schulorganisationen kennenzulernen, sondern (ggfs. sogar in erster Linie) um durch das Angebot den Leistungsgedanken auch unmittelbar innerhalb des Kollegiums zu fördern. Damit ergänzt der Schulleiter seine Strategie der defizitorientierten Fortbildung durch

das zusätzliche Prinzip einer lehrerbetreffenden Bestenförderung. Dieses Beispiel wird in Kap. 5.4.3 nochmals aufzugreifen sein.

In einem Fall sind ausschließlich kollegiumsbezogene Fortbildungsaktivitäten berichtet worden. Bei Herrn Klein liegt dies darin begründet, dass in seiner Schule nach Auswertung der VERA-Arbeiten die Planung und Umsetzung individueller Qualifizierungsmaßnahmen stark in die Verantwortung der Fachkonferenzen gelegt ist. Die für das Kollegium geschilderte Praxis wiederum zeigt, dass die infolge einer Analyse der Vergleichsarbeiten angestoßenen und dann von ihm mitbegleiteten Entwicklungsaktivitäten unter einer bewusst langfristigen Perspektive angelegt sind. VERA-Ergebnisse dienen hier sowohl als Ausgangspunkt schulischer Förderungs- und damit auch Personalqualifizierungsmaßnahmen wie auch als Referenzpunkt, um den Erfolg der Maßnahmen im Folgezyklus bewerten und entsprechend weitere Aktivitäten einleiten zu können.

#### 5.4.2.3 Gegenstandsbereich: Mitarbeitergespräche / Leistungs- Entwicklungsgespräche

Persönliche Gespräche zwischen Schulleitungen und Lehrkräften bieten den zentralen Rahmen für einen Austausch zum Arbeitsstand sowie für Verabredungen zu den Erwartungen und Entwicklungsperspektiven der Beteiligten. Die mit der Verwaltungsvorschrift VVLEG-L vom 30.07.2012 durch das MBS neu eingeführten Leistungs- und Entwicklungsgespräche waren zum Datenerhebungszeitpunkt im Brandenburger Schulsystem allerdings noch ein Novum. Nicht zuletzt infolge der sehr kurzfristigen Implementation<sup>84</sup> sind innerhalb der Befragungsgruppe zunächst kritische Reaktionen auf die Umsetzung der Vorschrift erfolgt. Während manche Schulleiter die nunmehr nicht mehr freiwilligen, sondern in festgeschriebenem Turnus und als „wesentliches Element der Qualitätsentwicklung“<sup>85</sup> zum Leistungsniveau und Entwicklungsweg der Lehrkraft nach vorgegebenem Grundschema durchzuführenden Gespräche letztlich kaum als Veränderung ihrer bisherigen Praxis empfinden („*seitdem ich im Schuldienst bin, mache ich sowieso immer schon so ausführliche Gespräche nach meinen Hospitationen*“<sup>86</sup>; „*inhaltlich hat sich nichts geändert, nur dass man eben zwei führte jetzt*“<sup>87</sup>), machen andere Interviewpartner

---

<sup>84</sup> Das Rundschreiben an die Schulleitungen wurde am 05.09.2012 im Amtsblatt zunächst mit der Auflage veröffentlicht, dass mit jeder Lehrkraft ein erstes Gespräch bis zum 31.12.2012 geführt worden sein soll. Dabei geht aus der Vorschrift implizit hervor, dass im Vorfeld des Gesprächs ein Unterrichtsbesuch erfolgt sein sollte. Infolge des damit gerade für größere Kollegien sehr engen Zeitfensters, der landesweit Kritik ausgelöst hat, wurde zwei Wochen vor Jahresende durch die Schulaufsichtsbehörde eine Fristverlängerung bis zum nachfolgenden SJ 2013/2014 eingeräumt.

<sup>85</sup> Siehe bei [https://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/76/Abl-MBJS\\_07\\_2012.pdf](https://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/76/Abl-MBJS_07_2012.pdf) unter Punkt 2, Absatz 3. Zugegriffen: 26. März 2019.

<sup>86</sup> Aussage von Herrn Tischler, der einmal im Jahr regelhaft bei allen Lehrkräften hospitiert und darüber hinaus oft anlassbezogen geplante und ungeplante Besuche in den Klassenräumen vornimmt.

<sup>87</sup> Aussage von Herrn Weber, der seit seinem Antritt als Schulleiter jährlich Mitarbeitergespräche führt, zunächst mit einem eigenen Formular, dann auf Basis des Formularanhangs zur VVLEG-L.

deutlich, dass sie der geforderten Durchführung kaum in dem avisierten Rahmen nachkommen (konnten):

*„Und das mache ich auch dem Ministerium zum Vorwurf. Die können nicht zu diesem Zeitpunkt uns eine Änderung des Zeitpunktes mitteilen. [...] Also / ich muss mir Zeit nehmen, denn sie sollen ja nicht in einer hektischen Atmosphäre, wo dann Zeitdruck vielleicht noch 'ne Rolle spielt, durchgeführt werden. Sondern sie sollen ja in einer ruhigen, gelassenen Atmosphäre [stattfinden], wo man sich Zeit nimmt, nach hinten raus auch genug Zeit hat und vielleicht etwas länger mit dem einen spricht, weil das notwendig ist. Also das, muss ich sagen, das hat mich sehr gestört. Aber ich hab' auch meine Gespräche durchgeführt bis auf einen Langzeitkranken, der nachher noch / der jetzt auch jetzt erst wieder angefangen hat, das werd ich dann noch nachholen. [...] Aber ich hab' mich nur bei wenigen, wo ich im Vorfeld auch hospitierten konnte, dann auf diese Hospitationen bezogen.“*

*(Herr Berger, WS-k\_D9WT2)*

Dabei spielen bei den Umsetzungsschwierigkeiten nicht in allen Fällen nur formal-organisatorische Aspekte eine Rolle, sondern auch generelle Akzeptanzfragen innerhalb der Organisation, wie die folgende Aussage von Herrn Wortmann erkennen lässt. Er hat entsprechende Gespräche zur Leistungsbeurteilung und Vereinbarung von Entwicklungszielen mit den Einzellehrkräften an seiner Oberschule infolge von Widerständen aus dem Kollegium schon vor Inkrafttreten der VV nicht durchsetzen können. Infolgedessen beschränkt er seine Mitarbeitergespräche auf erforderliche organisatorische Absprachen, etwa zur Lehrplangestaltung:

*„Also es ist ja gesetzlich jetzt festgeschrieben, Mitarbeitergespräche zu führen. Äh, damit habe ich noch nicht begonnen. Weil da gab es ja erst den Lapsus mit der Terminstellung und da habe ich mich also verweigert. Habe im Vorfeld / in den Jahren zuvor, das meinen Kollegen eh schon mal angeboten, hatte da auch einen entsprechenden Schwerpunktkatalog, aber den haben die nicht annehmen wollen. Und insofern haben sich die Personalgespräche dann auch einfach darauf bezogen, dass ich in Vorbereitung auf das nächste Schuljahr dann eben mit den Kollegen immer Gespräche geführt habe, wo ich dann eben z.B. auch solche Situationen: ‚Ich brauche Dich fachfremd‘ äh entsprechend thematisiert habe.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

Herr Baumann wiederum bewertet die neue Auflage zur Einführung systematischer Entwicklungsgespräche als ein forciertes, aber für seine Arbeitspraxis letztlich ggf. sinnvolles Signal:

*„Also bis jetzt hatten wir noch nicht diese Zyklen drin, die führen wir jetzt auch ein. Da gibt es ja eine Verwaltungsvorschrift. Das ist das Schöne an Vorschriften, da hat man dann die Möglichkeit, seine eigene Arbeitsweise vielleicht ein bisschen dann doch konzeptioneller zu gestalten.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*



Die mit den Gesprächen offiziell verfolgten Kernzwecke der „Feststellung und Erörterung des Leistungsniveaus sowie der Verabredung von Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungszielen“<sup>88</sup> werden dabei von den Schulleitungen mit unterschiedlicher Akzentuierung verfolgt. Zumeist wird erkennbar, dass im Anschluss an eine (verordnungsrechtlich so vorgegebene) Selbsteinschätzung der Lehrkraft zu ihrem Leistungsstand die diesbezüglichen Beobachtungen des Schulleiters rückgespiegelt werden, die üblicherweise über eine vorgeschaltete Unterrichtshospitation ermittelt wurden. Auf dieser Basis folgt in mehreren Fällen eine (in der Vorschrift als Möglichkeit eingeräumte) Zielvereinbarung zu künftigen inhaltlichen Arbeitsschwerpunkten der Einzellehrkraft, die häufig mit dem Besuch einer dafür erforderlichen Qualifikationsmaßnahme gekoppelt wird. Einige Schulleiter wie Herr Baumann verstehen die Leistungs- und Entwicklungsgespräche vordergründig als Gelegenheit, um aktuelle organisatorische Anliegen wie neue Aufgabeneinsätze miteinander abzusprechen. Die vorgesehene Reflektion der Arbeitsleistung wird dabei in erster Linie über eine Wertschätzung der Lehrkraft sowie über eine (eher emotionale) Unterstützung bei beruflichen wie persönlichen Problemen umgesetzt. Regelmäßige Zielvereinbarungen oder Auseinandersetzungen über schulische Leistungsdaten hält er, wie er im weiteren Verlauf des Gespräches erläutert, in diesem Zusammenhang für unnötig bzw. unangebracht.

*„Also die Mitarbeitergespräche...ja. Die reflektieren natürlich schon erstmal das gesamte Handeln des Lehrers. Das heißt, sie sind nach beiden Seiten offen. Ich kann etwas anbringen, der Lehrer kann etwas anbringen, beide könnten ja was auf dem Herzen haben. Und ja, wir reflektieren auch die Arbeit. Denn auch der Lehrer will gewürdigt werden in seiner Arbeit. Entsprechend also sollte man das reinbringen. Auch die Funktionen [Übernahme neuer Aufgaben] sollen besprochen werden. [...] Und dann gibt es natürlich auch Probleme, die der Lehrer hat, sowohl beruflich als auch privat, sag ich mal, die dann mitangesprochen werden können, einfach, um zu... auszuleuchten: Gibt es 'ne Möglichkeit zu helfen?“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

Mit Blick auf die für die vorliegende Arbeit zentrale Frage, inwiefern bei Gesprächen mit den Lehrkräften auch VERA-Rückmeldungen als Datengrundlage einbezogen werden, zeigt sich, dass dies für manche Schulleiter zur regelmäßigen Praxis zählt. Dabei berichten einige Schulleiter, dass sie direkt nach der Schulrückmeldung ein Gespräch mit den beteiligten Lehrkräften suchen. Dies kann in Form einer Rückmeldung an den Klassenleiter erfolgen oder als erster Austausch mit der betroffenen Fachlehrkraft. Ein solches Gespräch ist nicht zwingend an den formalen Gesprächsanlass eines Leistungs- und Entwicklungsgesprächs gekoppelt, kann aber im Wei-

<sup>88</sup> So der offizielle Wortlaut zum Zweck der Gespräche. Siehe unter: [http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvleg\\_1](http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvleg_1). Zugegriffen: 26. März 2019.

teren durch ein Leistungs- und Entwicklungsgespräch erweitert werden. Zudem wird es in fachspezifischen Fragen stets von den zuständigen Fachkonferenzen unterstützt wie folgende Beispiele verdeutlichen:

*„Und dann...wenn ich mir das selber angeguckt habe, wie gesagt, dann nehme ich mir erstmal den Klassenleiter vor. Der letztlich verantwortlich ist für seine Klasse. So! Und dann...Information an den Klassenleiter. Und dann geht es in die Dienstberatung. (...) Ja, und dann geht es in die Fachkonferenzen. Und die Fachkonferenzleiter...die besprechen in der Fachkonferenz dann richtig weiter die Maßnahmen, also mit Zeitpunkten.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

*„Ich bin eigentlich immer der erste, der guckt, wenn die Ergebnisse kommen: Wie hat die Klasse abgeschnitten? Und das Gespräch danach gibt es dann mit dem Kollegen auch. Also dass ich mich dann dahinsetze und sage: Hier...warum ist das jetzt schlechter, warum ist das jetzt besser? Dass man erstmal so 'ne Rückmeldung hat vom Kollegen, bevor man dann natürlich ins Kollegium geht und sagt: Hier, die Klasse hat nicht so gut abgeschnitten, weil...Es spielt dabei auch ganz viel eine Rolle, wie lange jemand im Unterricht ist in einer Klasse oder in einer Klassenstufe. Wie lange er jetzt Mathematik unterrichtet hat. Ob er weiß, welche Schwerpunkte da jetzt wichtig sind und dass er weiß, worauf es ankommt, ne?*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

Von manchen Befragten wird berichtet, dass sie gerade in den Fällen, in denen sie nach einer ersten allgemeinen Auswertung Auffälligkeiten feststellen, die einen Rückschluss auf die Einzelkraft nahelegen, Mitarbeiter gezielt mit den Ergebnissen konfrontieren. Dort fordern sie von den Lehrkräften im Sinne einer schulinternen accountability Begründungen für das auffällige Abschneiden ein:

*„Also ich werte das mit der Kollegin/mit dem Kollegen dann direkt aus. Frage nach den Ursachen und schaue mir an, ob ich nachvoll- / ob ich die Analyse des Kollegen für mich nachvollziehen kann“.*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

*„Also, ich hatte jetzt auch 'ne Schwierigkeit, also, wo ich schauen musste, warum das so gewesen ist. Und dann hat die Kollegin mir das natürlich im Vier-Augen-Gespräch besser erklären können, als wenn ich das einfach so im Sand verlaufen lassen hätte, ne? Also wir arbeiten schon richtig gezielt da daran.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

*„Und dann die Ergebnisse der Analysen. Bei mir war das immer so: Ich hatte 'nen Katalog, von Anfang an. Habe ich natürlich dann immer unterschiedlich geführt im Laufe der Jahre...aber so, dass die Kollegen mir dann ihre Unterlagen gezeigt haben, das, was ich an Forderungen hatte. Das musste mir dann in dem Gespräch vorgelegt werden.“*

*Interviewer: Welche Forderungen waren das genau?*

*Schulleiter: Also das waren auf alle Fälle die Analyseergebnisse...der eigenen Analysen, dann der Lernstandsanalysen - da gab es ja schon bestimmte Formen am Anfang genauso, die wir da hatten. Nicht mit Vorlageheften...aber die Forderung war immer schon.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

An der Aussage von Herrn Tischler wird im Weiteren deutlich, dass im Sinne einer Aufgabenteilung eine bewusste Differenzierung zwischen grundsätzlichen und individuellen Ursachen für das Abschneiden vorgenommen wird. Gerade die Aspekte, die aus Sicht des Schulleiters die Fachlehrkraft selbst betreffen und insofern grundsätzlich mit Maßnahmen der Personalentwicklung bearbeitet werden können, werden im Mitarbeitergespräch geklärt:

*„Also, wenn es Dinge sind, die wir fachlich praktisch, nicht auf 'nen Kollegen spezialisiert, sondern fachlich klären, ist das alles Fachkonferenz. Sind es Dinge, die mit 'nem Kollegen selbst, mit seiner Persönlichkeit, Leistung oder seinem Fortbildungsstand in Verbindung stehen, na, dann machen wir das im persönlichen Gespräch. Im Mitarbeitergespräch.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

Herr Weber erteilt in seiner Rolle als Fachlehrkraft für Mathematik den Lehrkräften, für die er fachliche/fachdidaktische Defizite erkannt hat, im Mitarbeitergespräch auch selbst konkrete Unterstützung zur Weiterarbeit. Dabei stellt er geeignete Unterrichtsmaterialien zur Verfügung und bietet im Weiteren auch Hilfe bei der Einbindung der Materialien im Unterricht an. Diese leistet er einerseits selbst, bietet sie aber auch über die Fachkonferenzleitung an:

*„Hab ihr didaktische Materialien auch gegeben, wo sie weiterarbeiten kann und sie weiß auch genau, dass die Fachkonferenzleiterin Mathe oder ich ihr auch Unterstützung geben, wie man damit weiterarbeiten kann.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

#### 5.4.2.4 Gegenstandsbereich: Zielvereinbarungen

Im Rahmen der VVLEG-L ist eine schriftliche Vereinbarung von Zielen konzeptionell bereits mitvorgesehen. Auch wenn diese nicht grundsätzlich verpflichtend vorgesehen sind, sondern als Option kommuniziert werden, so orientieren sich viele der Schulleiter, die ihre Mitarbeitergespräche bereits nach der neuen Verordnung durchführen, im formalen Vorgehen an den hier erteilten Empfehlungen.

Die vereinbarten Ziele betreffen dabei recht unterschiedliche Bereiche, die häufig in einem Zusammenhang mit dem Schulprofil oder mit dem Ausbau bildungspolitisch relevanter Schwerpunkte (wie dem Ganztagslernen) stehen. Inhaltlich beziehen sich diese dann auf die Aneignung

spezifischen Fachwissens über den Besuch entsprechender Fortbildungen. Häufig werden von den Beteiligten auch Abmachungen zur fachlichen Abdeckung des Fächerkanons getroffen oder die Übernahme neuer Funktionen festgehalten.

Auf der Basis von VERA werden von einigen der Befragten Zielvereinbarungen über zu besuchende Fortbildungsmaßnahmen erstellt. Bei Herrn Berger werden sie im Nachgang zu den bei den Mitarbeitergesprächen bereits berichteten Ergebnisauffälligkeiten im unteren Leistungsbereich mit Fachlehrern getroffen, wenn auffällig geworden ist, dass von diesen Lehrkräften zu der entsprechenden Domäne länger keine Fortbildungen besucht wurden. Für die zunächst grob vereinbarte Qualifizierungsmaßnahme (Erfassung des inhaltlichen Bereichs) wird eine Eigenrecherche der Lehrkraft im Fortbildungsnetz zur genauen Auswahl einer passenden Maßnahme abgemacht. Aus den im Weiteren nominierten Möglichkeiten wird dann gemeinsam ausgewählt und im Folgejahr die erfolgreiche Umsetzung hinterfragt. Auch Herr Weber, Herr Tischler und Herr Berger bestätigen ein entsprechendes Vorgehen, für das sie teilweise besondere thematische Schwerpunkte vorgeben:

*„Ja, ich habe teilweise bei einzelnen Kollegen Zielvereinbarungen gegeben. So musste sich eine Kollegin klar mit dem Themenschwerpunkt "Form und Veränderung" beschäftigen.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

*„Zielvereinbarungen mit dem Kollegium: Zielvereinbarung ist, dass wir grundsätzlich unsere Kinder vorwärtsbringen! Dass wir die VERA-Arbeiten... dass...wir die Ergebnisse weiter verbessern. Das sind unsere Zielvereinbarungen. Mit jedem Kollegen mache ich das fest, was er, wie gesagt, die Fortbildungen, die er da machen soll.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

*„Ja, ich habe so ein Formblatt. Wenn ich also mit ihnen darüber [VERA-Ergebnisse, Anm. d. Aut.] spreche, ähm und dann feststelle, also da ist noch Bedarf, da muss... z.B., wenn ich jetzt feststelle, der Kollege hat da Probleme und auch lange keine fachlichen Fortbildungen besucht, dann mache ich mit ihm eine solche Vereinbarung, dass ich sage: Also im kommenden Schuljahr schauen Sie im Fortbildungsnetz nach, welche Möglichkeiten dazu sind und machen mir Vorschläge.“*

*(Herr Berger, WS-k\_D9WT2)*

Die Aussage von Herrn Klein verdeutlicht, dass im Anschluss an VERA nicht immer neue Entwicklungsmaßnahmen getroffen werden (müssen), sondern mitunter auch die Sicherung bestehender Ergebnisse vereinbart wird, sofern diese zur Zufriedenheit ausgefallen sind:

*„Oder eben halt, jemand, der schon richtig gut ist, wo ich dann sage: Mensch ist alles super, der Unterricht ist super, mit den Kindern läuft es*

*gut, die Ergebnisse sind prima..im Kollegium....einfach Halten der erreichten Standards und Ergebnisse. Und das ist ja schonmal wichtig, wenn man sagt, ich möchte das, was ich überall erreicht habe, jetzt auch mal ein Stück weit sichern. Das ist ja auch wichtig.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

#### 5.4.2.5 Weiterer Gegenstandsbereich: Nutzung im Rahmen von Unterrichtshospitationen

Induktiv wurde ermittelt, dass VERA-Rückmeldungen auch für die Durchführung leitungsseitiger Unterrichtshospitationen handlungsleitend sein können. Damit kommen sie als Datengrundlage auch über die in Kap. 5.4.2.1 bis 5.4.2.4 benannten PE-Instrumente hinaus zum Einsatz. Ihre Wirkung im Sinne einer Entwicklung des pädagogischen Personals entfalten die Unterrichtsbesuche zwar erst im Zusammenhang mit darauffolgenden Feedbacks, üblicherweise also in formalen wie informellen Mitarbeitergesprächen. Nachfolgend soll dennoch kurz dargestellt werden, in welcher Weise die VERA-Rückmeldungen in der schulischen Praxis zunächst zu grundlegenden Bestandteilen schulleitungsseitiger Unterrichtsbesuche werden können.

So berichten sowohl Herr Tischler als auch Herr Thorwaldsen, die Ergebnisse direkt als Basis für Schwerpunktsetzungen in ihren Unterrichtshospitationen zu verwenden. Während Herr Tischler diese aber selbstgewählt nutzt, um - ausgehend von der Klassenrückmeldung – den vermuteten individuellen Defiziten beim Lehren Einzelner nachzugehen (vgl. Kap. 5.4.2.1), führt Herr Thorwaldsen aus, dass ihn im Nachgang der Ergebnissrückmeldungen einzelne Kollegen sogar proaktiv um seine fachliche Einschätzung zu Einzelbereichen bitten. Von den Lehrkräften wird in diesen Fällen also selbst ein Zusammenhang zwischen der Schülerleistung und ihrer eigenen Unterrichtskompetenz hergestellt, woraufhin ein entsprechender Besuch ihrer Unterrichtsstunden auf Nachfrage der Lehrkraft mit einem konkreten Zielzuschnitt vereinbart wird. Diese von der Lehrkraft selbst initiierte Nutzungsaktion des Schulleiters über einen Unterrichtsbesuch zeugt von einem engen Vertrauensverhältnis zwischen Schulleitung und Lehrkraft. Sie erstaunt insbesondere angesichts des in anderen Arbeiten regelmäßig berichteten Forschungsbefunds zum geschlossenen Klassenzimmer, in dem die Einzellehrkraft ihre Unterrichtspraxis von einer schulöffentlichen Bewertung tendenziell fernzuhalten versucht:

*„Und was ich auch sehr schön finde und was in letzter Zeit immer öfter passiert ist, dass also wirklich Kollegen zu mir sagen: Ich hab in dem und dem Bereich wohl Probleme, können Sie sich nicht mal angucken, was da passiert und mir 'ne Rückmeldung geben? Also das zeugt von einem gewissen Vertrauen. Das machen nicht alle, aber das machen immer mehr und ich finde das sehr schön.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Herr Weber wiederum berichtet, dass er entsprechend fokussierte Hospitationen im Nachgang der VERA-basiert vereinbarten Ziele (ZV) vornimmt. Die in den Testungen als problematisch aufgefallenen Themenschwerpunkte - hier im Fach: Mathematik - werden im Anschluss an eine abgesprochene Maßnahme insofern auf ihre praktische Umsetzung hin weiterverfolgt:

*„Ja, ich habe teilweise bei einzelnen Kollegen Zielvereinbarungen gegeben. So musste sich eine Kollegin klar mit dem Themenschwerpunkt "Form und Veränderung" beschäftigen. Dazu habe ich dann auch gezielt Hospitationen durchgeführt. Es gab auch Absprachen, dass wir genaue Festlegungen in der Fachkonferenz getroffen haben.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Um sich mit Blick auf verabredete Maßnahmen von ihrer Umsetzung zu versichern, nutzt auch Herr Tischler spontane Unterrichtsbesuche. Dabei prüft er, wie es auch Herr Weber mit seinem letzten Satz in der o.g. Aussage andeutet, nicht nur, inwiefern sich zu den eigenen Absprachen mit den Lehrkräften praktische Entwicklungen abzeichnen. Beide Schulleiter vergewissern sich offenbar (auch), dass ein Vorgehen, das in den Fachkonferenzen auf Basis der VERA-Analysen verabredet wurden, in die praktische Unterrichtsarbeit einfließen (Rückversicherung zur Umsetzung vereinbarter Maßnahmen).

*„Und ich hab' hier immer die Konferenzbeschlüsse vorliegen, sodass ich genau weiß, welche Maßnahmen ergriffen worden sind. Und ich seh mir dann auch an, ob die hier umgesetzt werden bei dem einzelnen Kollegen.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SL1U)*

An der Aussage von Herr Klein, der ähnlich vorgeht, wird deutlich, dass die Schwerpunkte für die Unterrichtshospitationen von verschiedenen Evaluationsrückmeldungen abhängen können. In seinem Fall sind sowohl die Ergebnisse der Schulvisitation als auch Auffälligkeiten bei den VERA-Testungen handlungsleitend. Seine Ausführung zeigt, dass im Nachgang einer entsprechenden datenbasierten Hospitation auch eine systematische Rückmeldung an die Gesamtlehrerschaft im Rahmen einer Lehrerkonferenz erfolgt:

*„Also ich führe regelmäßig Hospitationen durch. War jetzt grad im vergangenen Schuljahr nochmal, im Mai, nochmal bei jedem Kollegen.[...] Und dann...ich such' mir immer einen Schwerpunkt aus, der jetzt in dem vergangenen Jahr Differenzierung war und Individualisierung. [...] Oder eben halt auch wieder besagtes Lesen, ne? Das sind nun immer so diese Schwerpunkte. Und die kennen die Kollegen vorher, reden wir drüber und dann wird 'ne Auswertung gemacht für die nächste Lehrerkonferenz.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

Auch Herr Janusch berichtet, infolge von Leistungsergebnissen bei Schülertestungen gezielt auf Basis verschiedener Evidenzquellen zu hospitieren.

„Natürlich siehst Du ja den ganzen Unterricht. Das ist klar, aber das ist eben dann...wo man sagt: Ok, da gucken wir rein.“

Interviewer: Und die Schwerpunktsetzung...auf welcher Basis nehmen Sie die dann vor?

Schulleiter: Na, aufgrund der Arbeitsergebnisse...wie Sie sagten...z.B. VERA oder ZV6 oder früher war ZV5 [unverständlich], sowas ist dann auf der Tagesordnung.

Interviewer: Ach, das ist die Grundlage? Dass Sie sagen...bestimmte Schwerpunktsetzungen...

B: Ja, natürlich. Genau. Genau. Genau.“

(Herr Janusch, GS-m\_9XB3L)

Im weiteren Gesprächsverlauf relativiert er allerdings den Stellenwert der innerschulischen Datenverwendung für die Entwicklungstätigkeit an seiner Schule. In seinem Fall liegt somit letztlich der Verdacht nahe, dass für die o.g. Aussage auch soziale Erwünschtheit eine Rolle gespielt haben könnte oder aber der Hospitationspraxis ggf. taktische Überlegungen zugrunde liegen können:

„Ich habe die ...konnte die ersten Jahre das Wort immer gar nicht aussprechen. [lacht laut]. Jaa, es ist /es wird einfach übertrieben: E-va-lu-a-tion [etwas veräppelnder Tonfall]. Im Grunde ist 'ne Evaluation 'ne Leistungsbeschreibung. Oder wenn irgendwelche Ergebnisse zurückgemeldet werden, ausgewertet werden...Wir machen das schon, aber es ist nicht unser [überlegt] also wir klingseln nicht so doll. Wir machen unsere Arbeit hier eigentlich und jaaaa...“

(Herr Janusch, GS-m\_9XB3L)

Berichtete PE-Handlungen auf Basis von VERA-Daten, für die insgesamt angenommen werden muss, dass sie symbolischer Natur sind anstelle direkt die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu fokussieren, werden in Kap. 5.4.3 nochmal gesondert betrachtet.

### 5.4.3 Symbolische Nutzung

In der Literatur zur Nutzung von Evaluationsergebnissen wird die symbolische Nutzung stets als unerwünschte Form der Datenverwendung betrachtet. Sie gilt als unecht, vorgeschoben, kurzfristig motiviert und wird in der Schulforschung üblicherweise als selektive Verwendung von Feedbackinformationen, z.B. auf Ebene der Politik, aber auch der Lehrkräfte selbst beschrieben (Maier, 2008a, S. 97). Mitunter auch als ‚strategische Nutzung‘ bezeichnet, wird für die vorliegende Arbeit allerdings der Begriff der symbolischen Nutzung präferiert, insbesondere wegen der in wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen positiven Konnotation des Strategiebegriffs.

Im vorliegenden Interviewmaterial sind im Zusammenhang mit Fortbildungsmaßnahmen, aber auch mit Blick auf Mitarbeitergespräche in mehreren Fällen symbolische Nutzungen identifiziert

worden. Aufgrund der nach Außen hin guten Sichtbarkeit von SchiLF-Veranstaltungen kann gerade für den Bereich der Qualifizierung des Gesamtkollegiums im Einzelfall offenbar auch auf Schulleitungsseite die Intention ausschlaggebend sein, eine Fortbildungsmaßnahme vordergründig für die Zurschaustellung der eigenen Schulaktivität zu organisieren. Von einem der Befragten wurde prophylaktisch, d.h. um den antizipierten Erwartungen der Schulumwelt zur schulischen Rechenschaftslegung mit einer Eigenlegitimation zu begegnen, eine Veranstaltung geplant, in der sämtliche Testdatenrückmeldungen der vergangenen Zeiträume thematisiert werden sollten, nachdem zuvor die bildungspolitischen Zielsetzungen berücksichtigt wurden. Die zu ‚Belegzwecken‘ geplante Schulveranstaltung ist aus Perspektive der Nutzungsforschung als ein Beispiel für eine symbolische Nutzung von Testdatenrückmeldungen auf Führungsebene zu interpretieren, die offenbar als Reaktion auf ein früheres schwaches Gesamtab schneiden der Schule entstanden ist:

*„In diesem Jahr haben wir den Schwerpunkt da drauf gelegt, dass in diesen Fachbereichen die Orientierungsarbeiten, die Vergleichsarbeiten Klasse 6, und die / die Klasse 3, die VERA-Arbeiten, dass diese Schwerpunkt sein sollen in diesem Jahr. In manch anderem Jahr waren es die Kernziele, bezüglich der Kernziele, bezüglich der Heimat, der Region...aber in diesem Jahr...äh haben wir gesagt äh...ja. [stockt]“*

*Interviewer: Aus aktuellem Anlass?*

*Schulleiter: [überlegt] Ja, es ist ja immer so: Schneidet man besonders gut ab, dann freut man sich und schneidet man besonders schlecht ab, dann muss man Rechenschaft ablegen. Aber / Aber unser / Unsere Bandbreite bei 'ner Klasse von 25 Kindern ...äh das kann mal so ausfallen und mal so. Wir sind da immer so im statistischen Mittelfeld. Waren vor drei Jahren mal ganz schlecht, dann reißt mal wieder ein Fach aus, dann ist man wieder besser. Also wir fühlen uns da überhaupt nicht so unter Druck gesetzt. Aber es wird schon noch 'n bisschen gefordert. Es wird schon so ein bisschen vom Schulamt gesteuert. Und pfff...*

*Interviewer: ...und so kam die Entscheidung zustande, dieses Jahr...?*

*Schulleiter: Nee, vorbeugend. Also es gab keinen übermäßigen Druck, es gab keinen Ausreißer nach unten in dem Sinne bei dem Vergleich. Aber um auf der sicheren Seite zu sein, um das auch mal belegen zu können.“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

In der Aussage wird sichtbar, dass es sich bei seiner Entscheidung zur Durchführung einer auf mehreren zentralen Leistungsdaten basierenden SchiLF-Veranstaltung um keine eigentlich instrumentelle Aktion zum Zwecke der Qualitätsentwicklung handelt. Die Maßnahme wurde offensichtlich nicht primär unter dem Aspekt der Kompetenzentwicklung des Kollegiums veranlasst, sondern dient, wie er selbst ausdrücklich begründet, in vorsorgender Denkart vor allem einer Legitimation gegenüber der Organisationsumwelt, womit hier insbesondere die operative Schulaufsicht gemeint sein dürfte.



Die operative Schulaufsicht ist auch im Fall von Herrn Weiß erkennbar der ausschlaggebende Faktor für eine schulleitungsseitige Erstellung von Zielen. Herr Weiß sieht sich in Reaktion auf ein schwaches Abschneiden bei den Vergleichsarbeiten im Zuge eines DAQ-Gesprächs verpflichtet, das von der Schulrätin auferlegte Entwicklungsziel zur Verbesserung der VERA-Ergebnisse im Weiteren innerschulisch durch entsprechende Zielvereinbarungen weiterzuverarbeiten. Dabei wird allerdings erkennbar, dass seiner Entwicklungstätigkeit keinerlei Überzeugung zugrundeliegt, da er die Ursache für die anhaltend unterdurchschnittlichen Leistungsrückmeldungen nicht auf die schulpädagogische Arbeit, sondern rein auf eine als problematisch empfundene Schülerschaft zurückführt. In diesem Fall ist die Nutzung zwar inhaltlich durchaus auf die Entwicklung der Unterrichtsarbeit ausgerichtet, wird allerdings nur erzwungenermaßen infolge einer machtbasierenden Führung durch die Schulaufsicht eingeleitet und muss daher hier ebenfalls letztlich als symbolische Nutzung verstanden werden:

*„Sie [die Schulrätin, Anm. d. Aut.] kam dann auf die Idee: 'Naja, das wäre ja dann 'n Entwicklungsziel, wo man daraus was ableiten könnte also: Verbesserung der VERA-Ergebnisse' [atmet hart aus]. 'Pffff...ja gut', hab ich dann gesagt, wenn sie meint, das bringt jetzt was...Ich hab ihr versucht, das zu erklären, wie das mit unserem Klientel zusammenhängt oder so, das bestätigen also auch die Gesundheitsstudien, die wir hatten, Untersuchung 6. Klasse, und ähm, Emoticum, und überall kommt das zum Tragen, dass unsere Ergebnisse einfach nicht so sind, wie sie sein könnten. Und, ähm, da hab ich gedacht 'naja, dann schreibst 'e es ihr zuliebe und machst es eben halt und hab dann da so 'ne Ziele entwickelt.“*

*(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)*

In ähnlicher Weise berichtet Herr Anders, dass er infolge einer konkreten Intervention durch die für seine Schule zuständige Schulrätin eher zwangsläufig an einer Vereinbarung von Entwicklungszielen für eine Deutschlehrkraft beteiligt worden ist. In seinem Fall ist im Anschluss an schwache VERA-Rückmeldungen durch das Schulamt eine direkte Vereinbarung im Dreierzirkel mit der betroffenen Deutschlehrerin aufgesetzt worden, die er allerdings – wie sich im Weiteren zeigt – weder zum Zeitpunkt der Einrichtung noch im Anschluss aktiv verfolgt. Wie im Beispiel von Herrn Weiß und Herrn Freitag muss insofern auch hier von einer symbolischen Nutzung ausgegangen werden, die letztlich schulleitungsseitig mehr der Einordnung in ein bestehendes Machtgefüge als dem eigentlichen Zweck der gezielten Unterrichtsentwicklung über PE dient:

*„Die Schulrätin macht das eigentlich nur. Sie lässt sich die VERA-Sachen ausdrucken. [...] Die arbeitet dann auch richtig mit Prozenten. Also in den VERA-Vereinbarungen sind ja dann auch Prozentzahlen. Und sie möchte dann natürlich auch Prozente: Um wieviel Prozent verbessert sich das in den nächsten Jahren?*

*Interviewer: Ach so. Und dann trifft sich die Schulrätin direkt mit...?*

*Schulleiter: Richtig, mit mir und mit der Fachkollegin. Und dann werden diese VERA-Sachen dann... kontrolliert.*

*Interviewer: Das heißt, in dem Fall ist es so eine Art von Zielvereinbarung, die die Schulleiterin eigentlich mit der Lehrkraft trifft?*

*Schulleiter: Mit mir und mit der Lehrkraft, ja. [...] Und das haben wir eigentlich mit der neuen ersten Klasse vor drei Jahren begonnen, damit man diese / diese / diesen Prozess auch verfolgen kann.*

*Interviewer: Und wie war das bislang so von Ihrer Erfahrung her?*

*Schulleiter: Also, das kann ich jetzt nicht genau sagen. Weil, ich hab das jetzt so nicht im Auge. Das müsste man wirklich jetzt... müsste man die Kollegin da haben. Dann müsste man ihre Aufzeichnungen auch da haben. Aber ich sag mal seitdem... wir nutzen ja ganz, ganz viele Dinge, gerade zum Lesen, das kann ja nicht schlechter werden.“*

*(Herr Anders, GS-k\_XSP2H)*

Auch die Aussagen von Herrn Lache und Herrn Lessing im Zusammenhang mit den von ihnen geführten Mitarbeitergesprächen lassen erkennen, dass auf Ebene der Schulleitung im Personalbereich symbolische Datennutzungen stattfinden. Die Schulleiter beschäftigen sich, wie die nachfolgenden Ankerbeispiele zeigen, nicht tatsächlich inhaltlich mit den Rückmeldeergebnissen. Ihre Nutzungshandlungen verbleiben im Anschluss an die Datenrückmeldungen stattdessen bei einer allgemeinen Einordnung der Ergebnisse auf Jahrgangs- bzw. Klassenebene. Dabei erkannte Auffälligkeiten im negativen Leistungsspektrum werden hier (erneut) primär über die Schülerklientel an der Schule bzw. in der Klasse interpretiert. Darüber hinaus werden allenfalls organisatorische Umstände im Schulbetrieb von Herrn Lessing als mitverantwortliche Faktoren benannt, ohne dass hier leitungsseitig eine auf Nachhaltigkeit setzende Einleitung von Gegenmaßnahmen erkennbar würde. Die Befragten benennen die angeführten Schülerzusammensetzungen (Neubaugebiet im Einzugsbereich, Klassen mit Integrationsschülern) bzw. personalorganisatorische Rahmenbedingungen zudem als Probleme, die ihnen bereits vorher bekannt waren. Dieser Umstand ist letztlich maßgebend für die Klassifikation ihrer Aktionen als symbolische Nutzung. Ein ‚echtes‘ Hinterfragen der Unterrichtsleistung oder die Lehrkompetenz der betreffenden Kollegen an ihrer Grund- bzw. weiterführenden Schule entwickelnden Maßnahme erfolgt im Rahmen ihrer Tätigkeit als Personalverantwortlicher offensichtlich nicht. Entsprechend bleibt auch eine Analyse der Rückmeldungen auf Ebene der jeweiligen fachlichen Domänen sowie eine differenzierte Betrachtung der erreichten Kompetenzstufen hier gänzlich aus. Der Aufwand für einen differenzierten Umgang mit den Rückmeldungen wird erkennbar vermieden. Gerade im Fall von Herrn Lache wird deutlich, dass im Rahmen der Mitarbeitergespräche mit den betroffenen Lehrkräften die Ergebnisse zwar thematisiert, allerdings daraus von der Führungskraft keine Entwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass aus der durch den Schulleiter und die Lehrkraft erfolgenden ‚gemeinsamen Feststellung‘ eines problematischen Schuleinzugsgebiets eine gegenseitige Verstärkung bestehender schulpolitischer Positionierungen resultiert:

„Mit VERA haben Sie eine Sache und Sie haben die zentralen Vergleichsarbeiten Klasse 6, das wird schon mit reingenommen [in die Mitarbeitergespräche], wobei wir / ja, also, das bloß bei den Lehrern, die / die das mit diesen Klassen betraf. Da habe ich das mit reingenommen, ja, aber auch nicht so, dass ich das irgendwo so in den Vordergrund gestellt habe. Weil ich kenn' die Klassensituation, zumindest in den Sechsten kenn ich sie in allen, weil ich selber in allen 6. Klassen Unterricht hab. In den kleineren Klassen, also Klasse 3, kenn ich sie nicht so, das hab ich mir aber dann von den Kollegen berichten lassen, wie denn die Zusammensetzung ihrer Klasse ist, wo das Problem liegt. Weil wir wirklich festgestellt haben, also, wir haben ein relativ problematisches Einzugsgebiet. Das ist dieses Neubaugebiet hier in [Nennung Ort].“

(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)

Statt eine Ursachenanalyse bzw. Maßnahmenplanung für die schulpädagogische Arbeit zu veranlassen, lässt der Schulleiter sich vielmehr nur zu einer offensichtlich bereits bestehenden Theorie passende Informationen berichten<sup>89</sup>. In ganz ähnlicher Weise argumentiert auch Herr Weiss die inzwischen mangelnde Berücksichtigung der Ergebnismeldungen:

„Wir machen's ja teilweise auch in der, oder haben's in der Vorbereitung auch gemacht, dass wir ähm, im Prinzip nochmal gucken, welche Aufgabentypen sind die, die Probleme machen, ich meine, da brauchen wir uns eigentlich nicht großartig zusammensetzen, wir kennen unser Klientel, und das bestätigt sich eigentlich jedes Jahr aufs Neue.“

(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)

Eine solche Vorabdiagnose des Schulleiters ist im Zusammenhang mit einer Umplanung der personellen Kapazitäten (Teilungsunterricht/“Doppelsteckung“) auch bereits am Beispiel von Herrn Lessing ausgeführt worden (vgl. Kap. 5.4.1). An seiner Schule wird offenbar von den Fachleitungen schon im Vorausgriff der erforderliche Bedarf kommuniziert, wie folgende Aussage zeigt:

„Und wenn da 'ne Klasse einzeln rausfällt, wird eben auch mal für die Einzelklasse gesagt: Da und da muss / Da kommt dann vorher schon von der Fachleitung der Wunsch: Wir brauchen hier [personelle] Unterstützung - die Klasse, das läuft so irgendwie nicht. Und in der Regel bin ich mit dem, was ich da lese [in der schriftlichen Fachleitungsinformation] ganz zufrieden. Also das werten die ordentlich aus.“

(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)

Es kann somit auch hier von einer gegenseitigen Wahrnehmungsverstärkung zwischen Schulleiter und Lehrkräften ausgegangen werden. Der Schulleiter kommt der Forderung der Fachlehrerschaft

---

<sup>89</sup> Dies wird zusätzlich auch vor dem Hintergrund einer an anderer Stelle durch den Grundschulleiter veröffentlichten Kritik an der Zuweisungsregelung der schulischen Einzugsgebiete in der Region deutlich sowie an einer im Anschluss an das obige Zitat erfolgten längeren Gesprächspassage des Schulleiters zum genannten Thema. Der Schulleiter bringt in seiner Kommunikation vor allem eine Frustration gegenüber den schuladministrativen Rahmenbedingungen zum Ausdruck.

nach, die in dieser Frage offensichtlich ein Vorschlagsrecht wahrnimmt und daher entsprechende Empfehlungen an den Schulleiter erteilt. Es bestehen keine Hinweise auf eine unabhängige Ursachenklärung seitens des Schulleiters. Die Ergebnisse werden als Bestätigung von vorab bzw. anderseitig bestehenden Erwartungen oder Bedürfnissen empfunden. Annahmen, die der gelebten theory-in-use entstammen, werden insofern eher gestärkt als hinterfragt.

Herr Eulig wiederum spricht Lehrkräfte, deren Klassenergebnisse Ausschläge im unteren Lösungsbereich aufweisen, in einem formlosen Mitarbeitergespräch gezielt auf ihre Korrekturpraktiken bei der Ergebniseingabe an. Mit dieser - infolge ihres rein formalen Hintergrunds - ebenfalls als symbolische Nutzungspraktik zu bezeichnenden Verwendungsaktion forciert er entsprechende Änderungsvorschläge der Lehrkraft für eine organisatorisch optimierte Durchführung der Testungen, indem er mit einer schulöffentlichen Auswertung der Klassenergebnisse droht:

*„Interviewer: Aber Sie werten nicht auf Klassenebene da noch aus?“*

*Schulleiter: Nein. Und dann sagen wir aber: 'Aber wir haben da eine Stelle, die uns da nicht gefällt und über die müssten wir mal reden'. Das wird dann aber nicht in der Fachkonferenz gemacht. [...] Das machen wir dann... die Fachkonferenzleiterin, der Kollege und ich. [...] Und wenn das jetzt öfter mal vorkommt, sage ich: 'Und wenn Sie jetzt Ihre Art und Weise hier nicht ändern, dann werten wir das gemeinsam aus. Und das wollen sie nicht.*

*Interviewer: Ah, ja, verstehe [lacht], die Auswertung...das ist also auch ein Sanktionsmittel, gewissermaßen?*

*Schulleiter: Ja, also, das ist / Naja, ich meine, eigentlich müssten sie sich gar nichts daraus machen. Aber die denken 'nee, also, vor den anderen willst du nicht bloßgestellt werden, also musst du jetzt irgendwas machen'. Und wenn ich dann sage, 'So, das Gespräch findet da statt', dann kommen die meistens schon mit 'n paar Sachen, die sie ändern wollen. [...] Hatten wir bis jetzt einmal. Einmal... aber das war, da hat ein Kollege zwei Klassen gehabt, und das war wirklich... auch von der Korrektur her...Ja, wenn da steht: 'Der Punkt wird erteilt, wenn das so und so ist' und da hat jetzt irgendwas, was in dem Rahmen war... und der hat den Punkt nicht erteilt...Ja, wo gibt's denn so was? Mensch, das ist 'ne 8. Klasse! Ja, also das sind so Sachen, wo ich dann sage 'Wissen Sie, Sie sollten mal nachdenken, das sind Kinder, da zählt alles. Ja?!“*

*(Herr Eulig, WS-g\_YXE7G)*

In dieser Aussage wird deutlich erkennbar, dass der Schulleiter in der Interaktion mit der Einzellehrkraft kein fachliches Entwicklungsinteresse mit Blick auf ihre Unterrichtskompetenz verfolgt, sondern verbesserte Testergebnisse stattdessen über die Ausnutzung bestehender Spielräume bei der Testdurchführung zu erreichen bemüht ist. Bei dieser symbolischen Verwendungspraktik im Anschluss an eine VERA-Rückmeldung ließe sich insofern auch von einer taktischen Nutzung der Ergebnisdaten sprechen. Jenseits des geschilderten Einzelfalls, bei dem der Schulleiter die

Eingabepraxis der Einzellehrkraft infolge unterdurchschnittlicher Rückmeldungen zu beeinflussen bemüht ist, instruiert er die VERA8-durchführenden Lehrkräfte auch im Gesamten bezüglich der Einhaltung/Umsetzung idealer Testbedingungen. Seine personalbetreffenden Anstrengungen im Nachgang des vergangenen Durchlaufs konzentrieren sich vollständig auf das Ziel, ideale Durchführungsbedingungen zu schaffen. Als Möglichkeit zur führungsseitigen Einleitung von (formativ zu denkenden) Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung wird das Steuerungsinstrument auf Schulleitungsebene insofern nicht verstanden. Hier dürften sich Maßnahmen zur Optimierung der Unterrichtsarbeit auf die Arbeit in den Fachkonferenzen bzw. auf die Ebene der Einzellehrkraft beschränken:

*„Ja, also diese VERA 8, die werden grundsätzlich ausgewertet in der Fachkonferenz. Also, wir werten das in jeder Fachkonferenz aus: An welcher Stelle sind wir... was müssten wir verbessern, was kann so laufen? Und da, wo bei den Kollegen schwieriger das ausgefallen ist, da gucken wir dann genauer hin. Dann setzen wir uns mit dem Kollegen hin, das haben wir im vorigen Jahr so gemacht. Das hat sich aber bezahlt gemacht, denn in diesem Jahr waren sie alle so vorbereitet! Also alle Kollegen vorab waren schon da: 'Ist denn alles da, ist alles durchgezählt?' 'Ja und das / und 'wer macht da Aufsicht, kann ich dem da was sagen?' Das war dann schon so wunderbar! Ja, da hab ich gedacht 'Mensch, also, mehr kannst du ja nicht machen.' [lacht].“*

*(Herr Eulig, WS-g\_YXE7G)*

Auch Herr Anders räumt ein, Mitarbeitergespräche für Absprachen zur Vorbereitung kommender Vergleichstestungen zu nutzen, gerade wenn im vergangenen Durchlauf Leistungsschwächen sichtbar geworden sind. Hierbei fordert er die betreffenden Lehrkräfte insbesondere zu einem Vorgehen auf, das in der Nebenfolgenliteratur unter dem Stichwort 'teaching to the test' als das vorbereitende Training auf den Testzeitpunkt hin bekannt geworden ist. Diese Praktik ist also ebenfalls als taktische Nutzung zu bezeichnen, da sie der kurzfristigen Zielerreichung (verbesserte Rückmeldeergebnisse) dient.

*„Na, ich würde schon denken, dass gewisse Vergleichsarbeiten, zentrale Vergleichsarbeiten, angesprochen worden sind, wenn sie wirklich schlecht...dass man doch nochmal daraufhin hingewiesen hat oder, wenn man weiß, der Kollege hat in diesem Jahr so 'ne Klasse, dass man da nochmal im Mitarbeitergespräch hinweist, worauf er Wert zu legen hat. Doch.“*

*Interviewer: Was ist Ihnen denn da besonders wichtig?*

*Schulleiter: Ja, dass die Vergleichsarbeiten dann eigentlich auch im hohen Maß gut vorbereitet werden. Das kann man ja durch Arbeiten, die schon in der Vergangenheit geschrieben worden sind. Und der Kollege sich eigentlich Gedanken macht, wie er, und das machen wir in der Neigungs differenzierung Deutsch und auch in Mathe, die Kinder ein viertel Jahr lang fit macht dafür.“*

*(Herr Anders, GS-k\_XSP2H)*

Symbolische Nutzung bei instrumentellen Datennutzern:

Mit den o.g. Beispielen sind symbolische Nutzungen insbesondere bei denjenigen Befragten aufgezeigt worden, die kaum ‚echte‘, d.h. instrumentelle Aktionen zur gezielten und nachhaltigen Entwicklung des pädagogischen Personals unter der Perspektive einer konkreten Unterrichtsverbesserung vornehmen.

Symbolische Nutzungen im Zusammenhang mit VERA im Personalbereich lassen sich allerdings teilweise auch in Aussagen von Schulleitungen erkennen, die *zugleich* instrumentelle Nutzungspraktiken aufweisen. Sie treten also nicht allein *anstelle* direkter Verwendungen zur gezielten Weiterentwicklung des Unterrichts auf, sondern können die Zielstellung einer fokussierten Unterrichtsverbesserung auch durch zusätzliche symbolische Aktionen flankieren. Herr Thorwaldsen etwa zeichnet an seiner großen Schule im Rahmen der Lehrerkonferenz Lehrkräfte aus, die besonders gute Unterrichtsergebnisse erzielt haben. Die beiden erfolgreichsten Lehrer werden in anschließenden Vollversammlungen aller Schulmitglieder mit Ovationen honoriert. Das von ihm auf diese Weise zweimal im Schuljahr kultivierte öffentliche Applaudieren zur rituellen Würdigung besonderer Leistungsergebnisse in der Lehrerschaft erhält die Funktion der Darstellung und Etablierung organisationaler Werte und bildet damit die Grundlage einer gezielten innerschulischen Symbolpolitik. Auch Leistungsergebnisse aus VERA gehen hier mit ein und dienen an dieser Stelle insofern als ein Substitut für monetäres Kapital:

*„Dann würdigen wir die Ergebnisse in der Lehrer-Konferenz: Wir zeichnen jedes Jahr zwei Lehrkräfte aus, die sich besondere Verdienste erworben haben. Vor der gesamten Schülerschaft und der Lehrerschaft.“*

*Interviewer: Und was sind das für besondere Verdienste, woran machen Sie das genau fest?*

*Schulleiter: An den ganzen Unterrichtsergebnissen. Ja und an besonderen Veranstaltungen, die von ihnen organisiert worden sind. [...] Die finanziellen Möglichkeiten sind ganz gering, aber ich denke, es ist schon was Besonderes, wenn man von 600 Schülern und über 90 Lehrern minutenlang Beifall bekommt. Wir haben da also ganz klare Rituale entwickelt. Und da zeichnen wir nicht nur die besten Schüler aus, sondern die besten Schüler und die besten Lehrer.*

*Interviewer: Spielen bei diesen Auszeichnungen der Lehrer also die Daten aus den externen Evaluationsverfahren wie VERA eine Rolle?*

*Schulleiter: Auch, ja. Also wir werden, selbst wenn sich jemand alle möglichen Verdienste erworben hat, niemanden auszeichnen, der schlechte Unterrichtsergebnisse erbringt. Weil das ist ja unser Kerngeschäft!“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Die Förderung der Motivation und Stärkung der Akzeptanz von Lehrkräften gegenüber dem Instrument VERA war auch für Herrn Weber ein mit Blick auf das an seiner neugegründeten Schule zunächst noch wenig eingespielte und auch vergleichsweise unerfahrene Kollegium wichtiges Fortbildungsziel. Nachdem er zunächst die gemeinsame Lehrkräftequalifizierung über eine Teilnahme am Sinus-Programm organisierte, hat er im Anschluss an die ersten Testdurchgänge der Vergleichsarbeiten mehrfach Wissenschaftler an seine Grundschule eingeladen, zu denen Kontakt aus seiner früheren Tätigkeit (Aufgabenentwicklung der VERA-Arbeiten und Lehrerfortbildung in Brandenburg) bestand. Es handelt sich bei dieser Maßnahme nicht um eine ergebnisbasierte Fortbildung im Anschluss an eine erfolgte Datenrückmeldung. Über die Vorträge der Experten, die bei der Entwicklung der Vergleichsarbeiten mitgewirkt haben, beabsichtigte er offenbar eher, ein besseres Verständnis zur Handhabung des Instruments an sich sowie auch die Stärkung der Akzeptanz gegenüber VERA herzustellen. Die Wissenschaftler dienten dabei als persönliche Vorbilder, die die ‚Idee‘ hinter den Vergleichstestungen transportieren sollten:

*„In den ersten Jahren haben wir uns durch Sinus gezielt fortgebildet. VERA spielte dabei eine geringe Rolle. Ich habe dann aber auch Professoren an die Schule geholt, die VERA mitentwickelt haben, die ich von meiner Tätigkeit kannte.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Der Anspruch dieses Schulleiters, Experten(wissen) im Sinne einer Vorbildfunktion gegenüber dem Kollegium einzusetzen, wird auch am eigenen Fall deutlich. Als Führungskraft fordert er nicht im Sinne einer machtbasierter Führung eine Datennutzung für die Unterrichtsentwicklung ein, sondern steuert sein junges Kollegium, indem er die VERA-Daten selbst in seiner Tätigkeit als Lehrkraft kontinuierlich für Entwicklungstätigkeiten nutzt. Durch das langfristige ‚Vorangehen mit gutem Beispiel‘ soll letztlich offensichtlich eine Datennutzungskultur in der Organisation verankert werden:

*„Interviewer: Wie setzen Sie diese Evidenznutzung denn in der Praxis Ihrer Leitungstätigkeit um?“*

*Schulleiter: Ich denke es ist sehr wichtig, dass man als Führungskraft seinen Lehrkräften ein gewisses Vorbild ist. Ich verlange nur das von meinen Kollegen ab, was ich auch selbst erfülle. Da ich eine sehr junge Schule leite, die erst X gegründet wurde, habe ich auch ein Kollegium, welches sich finden muss. Ich denke, wir sind derzeit auf einen guten Weg, vieles gemeinsam zu erledigen. Wenn es der Chef will, wollen es die Kollegen noch lange nicht. Diesen Prozess muss man immer im Auge behalten und steuern.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Auch eine von Herrn Tischler berichtete Aktion, aus der hervorgeht, dass er die Lehrkräfte im Anschluss an die VERA-Rückmeldungen zu Familienbesuchen leistungsschwacher Schüler begleitet, steht nicht in einem direkten Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung. Gleichwohl dient sie offenbar der demonstrativen Stärkung der Leistungsentwicklung von Schülern durch verstärkte Kooperation mit den Eltern. Durch ein gemeinsam mit der beteiligten Einzellehrkraft erfolgreiches Transparentmachen von standardbasierten Leistungsergebnissen gegenüber den Elternhäusern wird die Bedeutung der Testungen und die Notwendigkeit zu einer gemeinschaftlichen Weiterarbeit gerade an den schwachen Ergebnissen betont. Mit einer solchen Symbolpolitik dürfte zudem die organisationsweite Normdurchsetzungsfunktion gestärkt werden:

*„Also wir haben überdurchschnittlich und wir haben unterdurchschnittlich. In der letzten Klasse hatten wir unterdurchschnittlich...die Lehrer sind ja immer so ein bisschen gereizt, wenn ein schlechtes Ergebnis ist, halt deprimiert...aber wir haben für uns gesagt: Mehr konnten wir aus dieser Gruppe Kinderchen nicht rausholen! 20 Jungen, 3 Mädchen und ein Dreiviertel davon geschieden und Eltern, die einfach gesagt haben: ‘Pfff...was geht uns das an‘? So und da gehen wir zu Elternbesuchen übrigens, was nicht mehr Mode ist, was ich aber / wo wir wirklich noch Möglichkeiten haben, uns zu verbessern, weil ich mir sage: Das ist das Wichtigste mit, was es gibt. Ich bin traurig, dass unser Ministerium das nicht als Pflicht reinmacht, sondern nur als Möglichkeit. [...] So und deswegen hat bis jetzt immer geholfen: Ich geh‘ mit meinen Kollegen mit zu den Elternbesuchen. Und dann reden wir zuhause klar Schiff! [...] Und Elterngespräche sind entsprechend der Ereignisse in der Klasse und dem Leistungsstand des Kindes. Tja, dann gehe ich mit den Lehrern nach Hause! Denn wenn was ansteht, ist [Nennung des eigenen Namens] mit auf der Matte!“ [lacht]*

*(Herr Tischler GS-k\_SLAIU)*

**Zusammenfassung:** Im Anschluss an die Datenrückmeldungen sowie frühere Erfahrungen mit VERA sind im schulleitungsseitigen Personalmanagement verschiedene symbolische Nutzungsaktionen erkennbar geworden, die offenbar teilweise der Herstellung von Legitimation dienen sollen, teils auf taktischen Überlegungen der Schulleiter beruhen. Diese ‚unechten‘, nicht auf Schul- oder Unterrichtsentwicklung fokussierten Nutzungen von VERA im Personalbereich scheinen vor allem dann aufzutreten, wenn sich der Schulleiter - stellvertretend für die Organisation als Ganzes - tendenziell in einer Rechtfertigungshaltung bzw. Rechenschaftsrolle befindet, die infolge aktueller oder früherer Leistungsdefizite (bei VERA selbst wie auch bei anderen Schulleistungserhebungen) eingenommen wird. Es konnte gezeigt werden, dass eine tatsächliche oder als solche empfundene ‚schwierige Schülerschaft‘ bzw. die dafür als unzureichend empfundenen innerschulischen Ressourcen diese Haltung verstärken und damit symbolische Nutzungen begünstigen kann.



Im Einzelfall werden bei den legitimationsorientierten Nutzungen im Anschluss an die Datenrückmeldungen sogar Fortbildungsmaßnahmen zum (scheinbaren) Beleg organisationsweiter Evidenzbasierung organisiert, um ein geschlossenes strategisches Handeln an der Schule zu demonstrieren und damit im Zweifelsfall auch die schulische Leitungstätigkeit gegenüber der Schulumwelt legitimieren zu können. Auch ein ‚Durchreichen‘ von Zielvereinbarungen wird zum Zwecke der Befriedigung der Organisationsumwelt von einzelnen Schulleitungen vorgenommen. Solche kurzfristig forcierten Maßnahmen, die offensichtlich nur durch das Ziel einer Selbstlegitimierung motiviert sind, nicht aber durch eine Überzeugung zur datenbasierten Qualitätsentwicklung getragen werden, sind allerdings - wie gerade an den Beispielen von Herrn Weiß und Herrn Janusch deutlich wurde - wenig erfolgversprechend, da sie innerorganisational kaum weiterverfolgt werden.

Taktische Aktivitäten von Schulleitern kommen dabei vor allem in Form einer Forcierung verstärkter formaler Einsatzbereitschaft bei der Vor- und Nachbereitung der Testdurchführung zum Ausdruck (Kollegen werden im persönlichen Gespräch zum Ausschöpfen der vollen Rahmenbedingungen am Testtag und zur großzügigeren Punktvergabe aufgefordert). Zum anderen wird in Mitarbeitergesprächen auch das zielgerichtete Hinarbeiten auf den Testzeitpunkt (,teaching to the test‘) vereinbart.

Zugleich konnten aber auch motivierend-enkulturierende Nutzungsaktivitäten nachgezeichnet werden. Hierunter sind die mit Personalbezug eingeleiteten Maßnahmen des Schulleiters zu verstehen, die nicht eindeutig erkennbar auf eine unmittelbare Unterrichtsentwicklung bezogen sind. Vielmehr scheint es bei diesen Praktiken darum zu gehen, den Lehrkräften anhand des Aufzeigens geeigneter Vorbilder die Kernprinzipien standardbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung näherzubringen und sie über eine organisationale Verankerung spezifischer Werte (Leistungsideologie, Kooperation) für eine über den Einzelnen hinausgehende evidenzbasierte Entwicklungsarbeit nachhaltig zu motivieren. Die symbolische Nutzung vereint also in ihrer empirischen Praxis mehrere Teilaspekte, die auch hinsichtlich ihrer zu erwartenden Wirkung/Wirksamkeit sehr unterschiedlich eingeschätzt werden müssen. Insgesamt scheint es für die Nomenklatur insofern durchaus angemessen, bei der Vielfalt an Nutzungsformen im schulischen Personalbereich zunächst etwas allgemeiner zwischen einer ‚primären‘ (instrumentellen) Nutzung und einer ‚sekundären‘ Nutzung‘ zu unterscheiden, um dann im Weiteren differenziertere Begriffe für die dabei jeweils interessierenden Phänomene einzuführen.

## 5.5 Level of Conditions: Einflussfaktoren auf die Nutzung von VERA-Rückmeldedaten im Bereich schulischer Personalentwicklung

Im Folgenden werden die im Rahmen der vorliegenden Studie *über die Perspektive der Schulleitung* gewonnenen Ergebnisse zu den Einflussmerkmalen vorgestellt, die sich als hinderlich, aber auch als förderlich auf eine Verwendung der VERA-Arbeiten identifizieren ließen. Ausgehend von den Überlegungen, die in den akzeptanztheoretischen Theoriebezügen (Kap. 2.6) aufgeführt sind, soll dabei jeweils zwischen systembezogenen, instrumentbezogenen, organisationsbezogenen und personenbezogenen (adopterspezifischen) Faktoren unterschieden werden. Angesichts der teilweise bestehenden Überschneidungen zwischen diesen Kategorien sind die Zuordnungen entweder unter dem Gesichtspunkt der jeweils engsten inhaltlichen Anbindung des vorgetragenen Arguments vorgenommen worden oder werden an zwei Stellen aus dem jeweils zutreffenden Blickwinkel beleuchtet.

### 5.5.1 Barrieren der Nutzung von VERA-Daten für die schulische Personalentwicklungsarbeit

Ein zentrales Forschungsdesiderat in der empirischen Schulentwicklungsforschung bildet die Frage, welche Faktoren für eine *Nicht-Nutzung* von Rückmeldedaten bzw. für einen nur eingeschränkten Einsatz zur datenbasierten Verbesserung der Unterrichtsarbeit ausschlaggebend sind. Bisherige Forschungsbefunde (insbesondere aus quantitativen Studiendesigns) zeigen hier zunächst in allgemeiner Weise auf, dass der subjektiv empfundene Nutzen der schulischen Akteure bzw. ein mangelndes „sense-making“ die Bereitschaft der Praktiker zur Analyse und Verwendung von Evaluationsdaten wie VERA-Ergebnissen offensichtlich hemmen. Dabei bleibt allerdings unklar, welche Gründe im Einzelnen die mangelnde Akzeptanzbildung auf Ebene der Einstellung und konkreten Nutzungspraxis ausmachen und inwiefern diese sich angesichts ihrer Kontextualisierung im Rahmen der Personalarbeit als spezifisch für die Führungskräfteebene präsentieren. Im Folgenden werden die identifizierten Barrieren in einer nach den o.g. Kategorien eingerichteten Sortierung aufgezeigt.

#### 5.5.1.1 Systembezogene Nutzungsbarrieren

Die per KMK-Beschluss, Amtsblatt oder Rundschreiben kommunizierten ministeriellen Zielsetzungen zur Verbesserung schulischer Qualität sowie daran anschließende Implementationsvorgaben der operativen Schulaufsicht bilden während des Akzeptanz-/Nutzungsprozesses die Ausgangslage für eine Bewertung der Steuerungsmaßnahmen durch die Schulleitungen. Bevor es

überhaupt zu einem Abgleich konkreter Leistungen eines Instruments wie VERA mit den innerorganisationalen Bedarfen der Rezipienten bzw. zu einer Bewertung von Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen schulischer Personalentwicklung kommt, erhalten Schulleiter aus der Organisationsumwelt Information zu der (geplanten) Einrichtung neuer Maßnahmen und ihrer Funktion. Schon an dieser Stelle können schulleitungsseitig Nutzungsbarrieren entstehen. Dabei können sich diese mit Blick auf die vorliegende Fragestellung, die VERA und PE thematisch verbindet, sowohl auf konzeptionelle Steuerungsvorgaben im Rahmen der testbasierten Schulreform beziehen als auch die erweiterte Verantwortlichkeit von Schulleitern durch die Übertragung entsprechender PE-Tätigkeiten betreffen.

Im Interviewmaterial zeigt sich, dass in Brandenburg - zusätzlich zu der vergleichsweise zeitnahen Einführung verschiedener Steuerungsmaßnahmen - teilweise in kurzen Abständen unterschiedliche Signale zu ihrer Umsetzung kommuniziert wurden. Damit ist bei manchen Schulleitern bereits eine erste Akzeptanzhürde entstanden, die ein Nutzungsverhalten im Weiteren erschwert. Dass die erweiterte Schulautonomie mit einer gleichzeitigen Einrichtung bzw. Erhöhung von Vorgaben zur Ergebnis- und Prozessteuerung verbunden wurde, wird bei diesen Befragten tendenziell als Widerspruch empfunden. Mit Blick auf den als wechselhaft wahrgenommenen Steuerungskurs attestieren die Schulleiter der Landesbildungspolitik eine Orientierungslosigkeit bzw. unterstellen der Implementation von Maßnahmen einen Selbstzweck (*„wieder so ein Instrumentarium, was irgendwie vermeintlich schick ist“*).

Entsprechend begründet Herr Seelig seine generelle Skepsis gegenüber der Einführung neuer Steuerungsinstrumente mit einer aus seiner Sicht ministeriell unkoordinierten ‚Innovationsjagd‘, während sich Herr Wortmann infolge der speziell für VERA als widersprüchlich empfundenen Implementationsbestimmungen<sup>90</sup> vor diesem Hintergrund von einem Eigenengagement entlastet.

*„Und, was ich immer beklage und auch bei meinen Kollegen ein Problem ist, wir werden von einer vermeintlichen Innovation in die nächste gejagt. Kaum dass wir zwei Jahre mit einer Sache gearbeitet haben, kommt schon eine Novelle und dann kommt nach drei Jahren schon wieder etwas komplett Neues. Und dann heißt es, 'schreiben Sie bitte mal ein, äh, wie heißt es immer so schön, einen 'schulinternen Plan'. Und dann kommt das Ministerium und sagt, 'ja, gebt mal den schulinternen Plan'. Und dann kommt irgendwas Verbindliches von oben. Da zuckt jeder mit den Schultern und sagt: 'Ob wir da was schreiben oder machen oder nicht, das ist egal'.“*

*(Herr Seelig WS-m\_Q9PCQ)*

*„Und vorige Woche kam das Schreiben: ‚Aufgrund der Fülle dürfen Sie selber nochmal entscheiden, ob Sie an Mathe VERA 8 nun teilnehmen.‘*

<sup>90</sup> Hintergrund der ministeriellen Entscheidung zur Freistellung einzelner VERA-Testteile bildet das in Brandenburg mit ILeA und den Orientierungsarbeiten (und in 2012 zudem noch bestehenden ZVA6 Arbeiten) vergleichsweise umfangreiche Testinstrumentarium (vgl. Tarkian, Maritzen, Eckert und Thiel (2019)).

*So, und das ist doch für mich schon ein Indiz dafür: Die Herrschaften, die das entwickeln, wissen doch selber nicht genau, wo sie hin wollen. Insofern muss ich das also mit ein bisschen Distanz betrachten.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

Herr Baumann und Herr Fuhrmann-Brenner machen mit vergleichbarer Argumentation deutlich, dass sie wenig Veranlassung dafür sehen, für ihre Schulen ein Personalentwicklungskonzept zu entwerfen. Stattdessen werden bedarfsorientierte Einzelfall-Lösungen bevorzugt:

*„Ich habe festgestellt, dass die Zeit so kurzlebig ist und dass die Aufgaben, die von ministerieller Seite kommen, so unterschiedlich, plötzlich und unerwartet gestrickt werden, dass äh jedes Konzept...die Arbeit an diesen Konzepten oder das Frischhalten dieser Konzepte, diese Aktualität dieser Konzepte herzustellen, das geht ja dabei um eine Zahl insgesamt von ca. 50 Konzepten, die eine Schule haben sollte...Und da muss ich ganz ehrlich sagen, die Arbeitszeit sowohl von mir als auch von anderen soll nicht in der Pflege von Konzepten liegen, sondern doch in der Umsetzung. [...] Also es gibt jetzt wie gesagt... das ist alles hier jetzt nichts Verordnetes, also nach dem Motto: Alle machen! Sondern es ist hier individueller.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S0)*

*„Es gibt ja auch im Schulamt nicht diese, diese Personalentwicklungsplanung. Die gibt's einfach nicht, die gibt's da eben auch nicht. Und wenn's die schon da oben drüber nicht gibt, ist die hier unten ganz schwer zu handeln. Da kann ich mir noch so viele Gedanken machen und sagen, 'So'. Ja?“*

*(Herr Fuhrmann-Brenner, GS-k\_1CH3X)*

Die Übernahme von Aufgaben der schulischen Personalarbeit wird, wie die Aussagen von zwei anderen Schulleitern zeigen, auch nicht grundsätzlich in der Verantwortung der Schulleitung gesehen. Gerade für Fragen der Einstellung von Lehrpersonal, aber auch für den Umgang mit Lehrkräften, für die Qualitätsprobleme festgestellt wurden, wird auf die Zuständigkeit der Schulaufsicht verwiesen:

*„Mein polnischer Kollege - wir haben ja Schulpartnerschaft - der stellt also alle ein. So. Und das ist dann schon zu beobachten, wie die den hofieren! Wüschte ich mir manchmal auch, ja? [lacht]. Aber hat dann eben auch den Nachteil: Ich bin dann eben auch wirklich derjenige, welcher dann ver...der in der Notsituation auch das Loch schließen muss. Und da hilft mir dann keiner mehr! Und so kann ich mich noch ein bisschen hinter'm Schulamt verstecken. Weil hier im Territorium, hier sind gar nicht die Möglichkeiten. So. Und ich habe ja auch keine Finanzspielräume.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

*„Und wenn ein Lehrer also über mehrere Gespräche hinweg die absolute Beratungsresistenz nachweist und seine Unterrichtsqualität nicht verbessern kann, weil er die Fähigkeiten dazu überhaupt nicht mitbringt oder auch möglicherweise ein Lehrer, der auch im Laufe der Zeit bestimmte Dinge nicht mehr kann. Dann würde ich mir schon wünschen vom Schulamt und Ministerium, dass die überlegen, wie kann ich den einsetzen, damit der möglicherweise im System Schule noch 'nen Nutzen bringt, aber nicht mehr den Kindern schadet! So ein Lehrer, der nicht wirklich ansatzweise vernünftigen Unterricht machen kann, der schadet richtig viel. Auch den Kollegen, die richtig guten Unterricht machen. Und das finde ich schade, dass es dafür scheinbar keine Lösungsmöglichkeiten gibt. Obwohl die Menschen an sich bestimmt nützlich wären, an 'ner anderen Stelle. Und da wünschte ich mir schon, dass da von außen was kommt.“*

*(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)*

Mit konkretem Bezug auf die Vergleichsarbeiten führt Herr Baumann aus, dass für seine Schule die Zufriedenheit seiner Schülerschaft als anderes, stärkeres Erfolgsmaß der schulischen Arbeit dient als das Abschneiden in den vorgeschriebenen Testverfahren. Obwohl die dazu implementierten Verfahren Ergebnisdaten, nicht Prozessdaten erfassen, betont er mit Blick auf die zentralen Arbeiten die Individualität der Lehrkräfte bei der Unterrichtsarbeit. Dies kann als grundsätzliche Abneigung gegen eine Orientierung an zentralen Standards interpretiert werden:

*„Vergleichsarbeiten .ja, wir müssen ja, es gibt ja die vorgegebenen... ja, da gibt es eine ganze Menge Sachen. Naja, die ganzen VERA-Sachen und so weiter und so weiter... Jetzt hat man auch in der achten Klasse noch 'ne, äh eine zentrale Klassenarbeit eingeführt, die dann auch noch geschrieben werden muss. Ende der Klasse acht und so weiter. Diese... diese zentralen Arbeiten also... Wir haben schulintern jetzt auch keine direkten weiteren, zusätzlich zu den vorhandenen Sachen, muss aber sagen: Auch hier gilt wieder für mich, dass der Lehrer da / jeder Lehrer unterschiedlich ist in seiner Unterrichtsgestaltung, in dem, wie er mit den Schülern arbeitet. Das ist nicht eins zu eins und dementsprechend sind natürlich auch die Wege dahin manchmal nicht die gleichen. Und man muss am Ende schauen, und am Ende ist für mich eher wichtig, dass die Schüler am Ende die Ziele, die sie selbst erreichen wollten, auch erreicht haben.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

Herr Scharf bringt seine geringe Bereitschaft zur Berücksichtigung der externen Evaluationsmaßnahmen u.a. anhand der aus seiner Sicht überhöhten Anzahl an Evaluationsverfahren mit dem jeweils begleitenden Dokumentationsumfang zum Ausdruck. Im Speziellen kritisiert er allerdings das im Schulsystem verbreitete Prinzip vereinheitlichter Kompetenzerwartungen und die damit zusammenhängenden Verfahren zur Entwicklung und Testung von Kompetenzen, die er für seine Schule, die einen besonderen pädagogischen Schwerpunkt verfolgt, ablehnt. Das VERA-Testformat, das er hier einreicht, nimmt er allenfalls interessehalber zur Kenntnis, um sich aus der Distanz heraus einen Eindruck von den Bildungsstandards zu verschaffen:

„Und ich weiß noch, als wir X [Nennung Institution] hier hatten, die hatten alleine zwei Ordner Evaluation. Da brauche ich jetzt bloß einmal daran gehen [präsentiert die Regale], dann kann ich Ihnen das zeigen. Was hier an Evaluation alles stattgefunden hat [genervt]!

[...]

In unserem Schulsystem wird über alle das gleiche Leistungsbild gelegt, ne? Man lernt irgendwas theoretisch, dann schreibt man 'ne Arbeit, kriegt 'ne Zensur und dann das nächste. Und das kann nicht sein. Und das machen wir ganz anders. Deswegen...VERA8 ist nett, um mal zu sehen, was sind denn die Standards? Hab ich mir gerade genau angeguckt. Weil es war ja gerade vorletzte Woche. Ist schön zu sehen [amüsiert]. Aber wenn da ein Kind nur 30% hat, dann heißt das noch gar nichts.“

(Herr Scharf, WS-m\_KCMG4)

Mit Blick auf die bildungspolitisch intendierte Funktion eines vergleichenden Testverfahrens geben einige der Befragten im Weiteren zu erkennen, dass sie grundsätzlich keinen praktischen Mehrwert in dem Prinzip eines Benchmarkings erkennen. Dabei argumentieren sie, dass die Implementation vorrangig dem Systemmonitoring oder der reinen Rechenschaftslegung anstelle der tatsächlichen Schulentwicklung diene:

„Also, wir.. wir sind da zu stark gesteuert von einem Willen, der irgendwelchen sinnlosen Vergleichen, das war ein Zitat eines Buches, unterliegt, die einer bestimmten Statistik unterliegen. Mehr passiert da nicht. Und das ist das, was das Ganze problematisch macht.“

(Herr Seelig, WS-m\_Q9PCQ)

„Diese VERA-Sachen sind sicherlich schön [ironisch], sind für die Statistiker wunderbar. Alle wünschen sich was auszuwerten. Soll es auch so sein. Aber sie sind für mich wirklich nicht das Maß, was mir vorgibt, ob ich Qualität habe oder nicht.“

(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)

„Also diese ganze Evaluationsgeschichte [ist] für uns selber als als Mittel der Entwicklung weniger bedeutend. Es ist eigentlich / naja, man weiß eins: Wenn die Evaluationsergebnisse da so schlecht sind, dann kriegt man bald irgendjemand auf den Hals geschickt, und das muss man dann nicht unbedingt haben.“

(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)

Auch Maßnahmen der Personalentwicklung werden mitunter in der implementierten Form praktisch abgelehnt, sodass sich eine VERA-datenbasierte Entwicklungstätigkeit schon aufgrund der fehlenden Praxis nicht oder nur eingeschränkt realisieren lässt. Folgende drei Fälle sollen dies illustrieren:

In der Perspektive von Herrn Seelig wirken Zielvereinbarungen grundsätzlich als ein deprofessionalisierendes Signal an die Ebene der Lehrerschaft. Den Kontrollverlust, den Herr Seelig hierbei für die Lehrer attestiert, interpretiert er in einem engen Zusammenhang mit der bildungspolitischen Entscheidung zur Standardisierung bzw. Zentralisierung von Steuerungsinstrumenten und verweist auf die demotivierende Wirkung innerhalb der Profession. Herr Wortmann begründet seine bisherige Ablehnung gegenüber den per Verwaltungsvorschrift eingeführten Mitarbeitergesprächen mit den von der Schuladministration ungünstig kommunizierten Terminierungsvorgaben (vgl. Kap. 5.4.2.3). Stärker inhaltlich argumentiert Herr Fuhrmann-Brenner. Er kritisiert die Vorgaben der VV inhaltlich wie formal als ungeeignet für die Kommunikation zwischen Schulleiter und Lehrkraft und lässt dabei erkennen, dass er sich im Einvernehmen mit den Lehrern darauf beschränkt, die bloße Durchführung eines entsprechenden Gespräches zu dokumentieren ohne dem vorgegebenen Prinzip eines Leistungs- und Entwicklungsgesprächs zu folgen.

*„Er [der Lehrer] hat das Gefühl, die Kontrolle zu verlieren, über seine Zielvorgaben oder über die Zielvorgaben, die er zu erfüllen hat. Und das, diese Dialektik, ist gekommen mit den zentralen Prüfungen, zentralen Tests, mit dem Zentralabitur und so. Ich hab' 'ne Zeit erlebt, da gab es keine zentralen Prüfungen, und das war so entspannt. Jetzt hat man immer im Hinterkopf, da gibt's das, und das musst du gemacht haben, das und das ist noch zu erfüllen. Und dann sucht man sich natürlich methodisch einen Weg, wo das, aus der Sicht des Lehrers, effizient funktioniert, wo er auch nicht angreifbar wird.“*

*(Herr Seelig, WS-m\_Q9PCQ)*

*„Also es ist ja gesetzlich jetzt festgeschrieben, Mitarbeitergespräche zu führen. Äh, damit habe ich noch nicht begonnen. Weil da gab es ja erst den Lapsus mit der Terminstellung und da habe ich mich also verweigert.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ3O)*

*„Ich fühlte mich ganz unwohl mit dieser VV, ich, ich find sie furchtbar, ich sag das jetzt so, das löschen Sie ja wieder [lacht]. Ich find sie furchtbar. Was ich daran am allerschlimmsten finde, ist, dass das ja protokolliert wird. Aber ich im Beisein des Kollegen, wenn er es wünscht, dieses Protokoll, nach Abschluss des Gespräches vernichte. Das steht ja da drin, es [unverständlich] keine Daten, es wird ja im Grunde nur protoko... / Was, was letztendlich bleibt als Protokoll, ist nur, dass was stattgefunden hat am soundsovielten.“*

*(Herr Fuhrmann-Brenner, GS-k\_1CH3X)*

*„Und es kommt teilweise eben auch so leise der Verdacht... der Verdacht hoch, ob wirklich alle erst die Arbeiten kriegen, wenn sie am Morgen geschrieben werden, ja! [lacht laut]. Denn also, manchmal ist, also gerade bei der jetzigen Klasse, die so gut abgeschnitten hat, die ist trotzdem noch, ich glaube, 10% schlechter in der, in der, ähm, Kompetenzstufe 4 als der Landesdurchschnitt. Ja, und da sage ich immer: 'Pff? Die sind*

*„doch schon gut! [lacht laut] Also bin ich so weit weg von der Realität?  
[lacht weiter laut]“*

*(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)*

Herr Weiss kritisiert auch die aus seiner Sicht unzureichende bildungspolitische Unterstützung und mangelnde schulrechtliche Eigenständigkeit bei der Qualitätsentwicklung im Vergleich zu anderen europäischen Initiativen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dabei verweist er insbesondere auf erweiterte Ressourcen und Entscheidungsfreiheiten, die den Schulen in anderen Ländern gewährt werden. Den Ansatz, zur Verbesserung der Schülerleistungen VERA-basiert PE zu betreiben, bewertet er angesichts aussichtsreicherer Innovationen im europäischen Raum als wenig sinnvoll:

*„Also, die Iren zum Beispiel jetzt, die Nordiren, wo wir jetzt gerade wieder gewesen sind, die haben dieses Problem jetzt wieder ganz anders angefasst. Die haben prinzipiell, weil, weil die auch Geld zur Verfügung haben, das selber zu verwalten, zwei Lehrkräfte bis zur 3. Klasse immer drin. Und wenn die ausfallen, haben die so viele junge Assistenten oder Lehramtsanwärter oder wie auch immer, dass da immer Fachpersonal drin ist. [...] Wenn die feststellen, dass in der 1., 2. Klasse [...] sich Kinder zeigen, die nicht so mitkommen, dann werden die für sechs Wochen raus genommen und kriegen da in der Sache 'n Crashkurs. [...]*

*Und das Thema, was wir dieses Jahr, also, die nächsten zwei Jahre bearbeiten wollen, sind, unter anderem, mathematische Aufgaben. Also, die haben, die entwickeln gerade in Nordirland da auch so'n...so'n neues Spiel, wo, also mit Würfeln und so, wo man also mit wenig, mit wenig Aufwand eigentlich, aber unheimlich viele Denkprozesse anregt, wie man mit Zahlen überhaupt umgehen kann. Ja, und das war recht spannend, was die Kollegen erzählt haben. Da bin ich mal auch gespannt, ob dann Bonn sich dann endlich mal ausküst und uns die Zuwendung schickt oder auch nicht und ob wir die überhaupt unterschreiben können [lacht laut auf].“*

*(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)*

Auch Herr Seelig und Herr Scharf bemängeln fehlende Hilfestellungen aus der Schulumwelt. Sie beziehen sich dabei ebenfalls auf mangelnde zeitliche wie personelle Ressourcen und auf ein unzureichendes Unterstützungssystem, wenn sie mit Blick auf externe Erwartungen zur schulischen Weiterarbeit mit den Ergebnissen für ihre Schulen persönliche Ansprechpartner einfordern:

*„Ich hätte aber da ganz gerne im schulischen Bereich wesentlich konkretere Hilfen als irgendwie 'n Blatt Papier von einem ISQ, wo denn alles wieder schön draufsteht - das wird weggelegt, nachdem man geguckt hat, was ist sinnvoll dabei, wo haben wir Schwächen, wo haben wir Stärken, sondern eine...eine personelle Bezugsperson.*

*[...]*



*Also, das ist das reine statistische Instrumentarium, dieses so zu erfassen. Es wird da keine Qualität des Unterrichts gesehen! Und, pff, dann sagen wir: 'Ach, ja, was sollen wir damit'? Wenn wir hinterher sowieso keine Begleitung bekommen, wie wir das besser machen können. Wir werden dann also quasi abgewatscht und dann stehen wir da und dann heißt es: 'So, lieber Schulleiter, du hast da jetzt deine Konferenz der Lehrkräfte, da setzt du dich mal mit deinen Leuten hin, zeigst ihnen, wo sie Schwächen haben, oder auch Stärken haben, und dann, äh, mach was.' Ja, was sollen wir denn machen? Wie wollen wir dann Unterricht verändern, weil die nächste Prüfung, die nächste Vergleichsarbeit, die steht schon wieder in's Haus. Wir haben keine Zeit, uns wirklich auf solche Innovationen einzulassen und die dann eben auch mit dem, mit dem nötigen Geist und ja, sagen wir mal, auch mit der nötigen Zeit, bei uns in der Schule zu implementieren und umzusetzen.“*

*(Herr Seelig, WS-m\_Q9PCQ)*

*„Also z.B. wäre für mich unglaublich toll, wenn jemand wie Sie, der sich vielleicht mit Evaluationen auskennt, an so 'ner Schule arbeiten würde. Das fehlt, ja?“*

*(Herr Scharf, WS-m\_KCMG4)*

Ein weiterer Aspekt, der von Herrn Scharf als Nutzungshindernis angeführt wird, betrifft die mangelnden Mitsprachemöglichkeiten der Evaluierten bei der Methode der Datenerhebung. Mit dieser Kritik, die im Kern die bildungspolitische Entscheidung zur flächendeckenden Erfassung der per Kompetenzmodell festgelegten Bildungsstandards berührt, ist zugleich auch bereits eine instrumentspezifische Nutzungsbarriere angesprochen (vgl. Kap. 5.5.1.2):

*„Damals bei diesem Feedbackprozess, da war ein ganz wichtiger Punkt, dass man die Fragen selber stellt, die man evaluieren will. Und ich glaube, wenn man so eine Sahnesoße über alle hier auskippt, dann ist auch für jeden die Möglichkeit, sich irgendwie zurückzuziehen. Macht man die Leute...beteiligt man die Menschen und sagt: Was wollt ihr denn wissen in Mathematik über Eure Schüler in der achten Klasse? Ja?! Das ist ...jetzt noch nicht das Gelbe vom Ei.“*

*(Herr Scharf, WS-m\_KCMG4)*

Schließlich wird von mehreren Befragten sowohl aus dem Grundschul- als auch dem weiterführenden Bereich die soziale Herkunft und damit das kulturelle Kapital der Schülerschaft als ein wesentlicher Faktor für das Erreichen von Schülerlernleistungen angeführt. Bestehen hier besonders problematische Ausgangsvoraussetzungen, so werden der schulischen Korrektur von diesen Befragten nur noch geringe Erfolgchancen eingeräumt. Eine Nutzung entsprechender Leistungsfeststellungen zu ihrer Verbesserung durch eine angepasste Unterrichtsarbeit wird insofern stark relativiert und dabei von einem Schulleiter auch die in Brandenburg nicht erfolgende adjustierte Ergebnisdarstellung bemängelt:

„Wir stellen insgesamt auch fest: Diese ganzen Erfassungen von Leistungen spiegeln auch ganz viel nicht Schülerlernleistung, sondern spiegeln ganz viel Elternhaus. Und wenn ich, als / ich red' da jetzt auch als Deutschlehrer mit, wenn bestimmte Texte vom Inhalt nicht erfasst werden können, wenn bestimmte grammatische Strukturen ein bestimmtes Verständnis, eine bestimmte Logik bedürfen, um verstanden zu werden, dann merken wir, dass das nicht in der Schule gelehrt werden kann. Sondern dass das ein Erziehungsproblem, ein sprachliches Erziehen, ein enkulturrelles Problem, enkulturierendes Problem, ist. Dass die einfach nicht in Sprache so reinwachsen, um solche Strukturen zu verstehen. Da kann Schule natürlich auch sehr schwer dagegen arbeiten.“

(Herr Seelig, WS-m\_Q9PCQ)

„Es ist ja meistens so, oder zumindestens bei diesen Kindern, die wir haben, ist es so, dass es sich nicht da um bestimmte Ausfälle in bestimmten Bereichen handelt, sondern dass die ziemlich großflächig sind. Und da können Sie machen, was Sie wollen. Da fehlen die Grund- / fehlt von den Grundlagen her alles. Und da haben Sie nachher / da brauchen Sie nicht VERA zu machen, ob der nun 'ne Kompetenzstufe so und so da hat oder so. Na, das kann ich vorher sagen, welche Kompetenzstufe der da hat, wenn ich den lesen gehört habe, wenn ich seine schriftlichen Leistungen in Deutsch mir angeguckt habe. Dann weiß ich das. Also von daher brauche ich VERA nicht.“

[...]

Und sie [die Lehrkräfte] können damit auch nichts anfangen, weil, in der Richtung, ja der kann das nicht, der kann das nicht / Ja, wie gesagt, bei diesen Schülern, die wir da haben, ist es nicht die Frage, also, ich muss dem jetzt, muss dem jetzt die alphabetische Strategie, Rechtschreibung beibringen oder so. Nee, da ist es wirklich ein Gesamtproblem, ja, da ist es vielfach auch ein Motivationsproblem. Und Motivationsproblemen begegne ich doch nicht, indem ich nun also hier irgendwas... ganz tolle Unterrichtsmethoden da mache.“

(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)

„Ich meine, da brauchen wir uns eigentlich nicht großartig zusammensetzen. Wir kennen unser Klientel, und das bestätigt sich eigentlich jedes Jahr aufs Neue. Und was uns eben so 'n bisschen traurig macht ist, dass viel zu wenig das Umfeld der Kinder mitberücksichtigt wird und dadurch, ja, wie mit den Ergebnissen... Wir können sie einordnen, aber die, die vom Ministerium auch drauf gucken, können's natürlich nicht einordnen, ne?“

(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)

Mit Blick auf die durch die KMK beschlossenen und von den Landesbehörden praktisch implementierten Testumstände kritisieren mehrere Schulleiter speziell den festgelegten Zeitpunkt der Vergleichsarbeiten als problematisch und dies sowohl mit Blick auf die Schullaufbahn der Schüler als auch mit Blick auf das laufende Schuljahr. Argumentiert wird dabei, dass die motivationalen Voraussetzungen der Schülerschaft zum angeordneten Testzeitpunkt nur im verringerten

Maße gegeben seien und somit die Aussagekraft der erreichten Ergebnisse insgesamt infrage gestellt werden müsse. Zudem sei ein Frustrationsproblem auf Schülerebene abzufedern, da auch Kompetenzen abgefragt werden, die zum Testzeitpunkt noch kein Unterrichtsgegenstand waren.

In der Aussage von Herrn Scharf wird erkennbar, dass die Festlegung des Testzeitpunkts im achten Schuljahr trotz des von ihm als zentral benannten mittleren Schulabschlusses nach Klasse 10 offensichtlich nicht mit der intendierten Vorbereitung auf den MSA in einen Zusammenhang gebracht wird. Bei Herrn Fuhrmann-Brenner gilt dies entsprechend für den Primarbereich. Die spezielle Wortwahl des Befragten Scharf in Bezug auf die Ermittlung der Schülerkompetenzen („*messen und vermessen*“) ist als Hinweis darauf zu verstehen, dass er das Verfahren der Datengewinnung bei VERA zudem als ein grundsätzlich für den Bildungsbereich unpassendes Vorgehen empfindet:

*„VERA 8 ist ja für uns nicht so bedeutsam.*

*Interviewer: Warum?*

*Schulleiter: Ja, weil das kein Zeitpunkt ist, wo man Kinder messen und vermessen darf. Weil sie da so unvollkommen sind wie nur was und so divergent, ja? Und für uns ist ja wichtig: 10 [zentrale Prüfungen].“*

*(Herr Scharf, WS-m\_KCMG4)*

*„An dem Zeitpunkt... und da nimmt man sich wunderbarerweise zum Beispiel bei VERA 8 immer diesen Bereich Februar, März, wo die Schüler sowieso immer ein bisschen anders gestrickt sind. Das heißt, da kann man eh davon ausgehen, sie sind nicht 100 Prozent motiviert für die ganze Sache.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

*„Was dem entgegenwirkt, dass es ein wirklich nützliches Instrument ist, ist, dass es den Rahmenlehrplan, den Matheunterricht und den Deutschunterricht für zwei Jahre absteckt, nämlich für Klasse 3 und 4. Ja, also, das ist ja so zusammengefasst dann. Das heißt also, der Lehrer ja sich, wenn er sich an das Schulcurriculum hält, nicht unbedingt das schon bedient hat, was in VERA 3 abgefordert ist. Es gibt also Aufgaben, die ist das Kind noch gar nicht in der Lage zu lösen. [...] Und insofern ist es nicht unbedingt 'n guter Zeitpunkt. Äh, wir finden den Zeitpunkt für die Orientierungsarbeiten, am Ende von 2 und am Ende von 4, viel besser gewählt, weil da hast du auch als Lehrer 'n Stückweit so die Garantie, du hattest dem Kind wirklich, du hast ihm alles angeboten. Es sitzt nicht vor der Arbeit und kriegt 'ne Krise.“*

*(Herr Fuhrmann-Brenner, GS-k\_1CH3X)*

**Zusammenfassung:** Nutzungsbarrieren, denen eine systembezogene Argumentation zugrunde liegt, zeigen sich vor allem als grundsätzliche Vorbehalte gegenüber der Einführung und Umsetzung des neuen Steuerungsmodells und der kommunizierten bzw. bereitgestellten Rahmenbedingungen zur Implementation von Steuerungsinstrumenten. In den Aussagen derjenigen Befragten, die eine VERA-basierte Personalentwicklung verneinen, sind zahlreiche Hinweise auf unterschiedliche umweltspezifische Nutzungshemmungen erkennbar geworden. Gerade in der letzten Aussage von Herrn Fuhrmann-Brenner wird dabei bereits deutlich, dass auch ein fehlendes Verständnis zum Instrument vorliegt, wenn hier über die summative Funktion eines Testverfahrens argumentiert wird statt die zugrundeliegende Entwicklungsfunktion hin zu den kompetenzbasierten Lernzielen zu erkennen (vgl. dazu auch weitere Aussagen im nachfolgenden Teilkap. 5.5.1.2).

Wie bereits angeklungen, betreffen insbesondere Nutzungsbarrieren, die einen Bezug zur oberen und unteren Schulaufsicht aufzeigen, aufgrund der dort festgelegten bzw. in die Praxis eingeleiteten bildungspolitischen Konzeptionierung bereits direkt Bestandteile der Instrumentenanlage von VERA. Im Anschluss sollen daher nun die Aspekte vorgestellt werden, die eine datenbasierte Personalentwicklung unter Einschluss der Vergleichsarbeiten aus instrumentspezifischen Gründen hemmen.

#### 5.5.1.2 Instrumentbezogene Nutzungsbarrieren

Nutzungshemmungen, die im Zusammenhang mit der Konzeption und damit des konkreten Leistungspotentials der Vergleichstestungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung auftreten, sollen als instrumentspezifische Nutzungsbarrieren verstanden werden. Sie zeigen an, welche Entscheidungen bei der Instrumentenentwicklung und Datenrückmeldung aus Sicht der Schulleiter den praktischen Nutzungsansprüchen auf Organisationsebene entgegenstehen. Dabei wirken sie in der überwiegenden Anzahl der Fälle *grundsätzlich hemmend* auf die Weiterarbeit in der Schule und verhindern damit erst in nächster Konsequenz eine evidenzbasierte Personalentwicklungstätigkeit. Im Einzelfall zeigt sich aber auch ein Hinweis darauf, inwieweit das Leistungspotential des Instruments *speziell im Kontext schulischer Personalentwicklung* als ungeeignet erlebt wird.

Für zwei Schulleiter wird erkennbar, dass ein mangelndes Verständnis zur zeitpunktbezogenen Testanlage bereits eine erste Barriere bei der Akzeptanz des Instruments darstellt. Der Testzeitpunkt in Klasse 3 bzw. 8, zu dem bewusst bereits Aussagen über erst zukünftig erforderliche Schülerkompetenzen getroffen werden, ist trotz eines breiten Informationsangebots des ISQ zu VERA als einem prospektiven Verfahren teilweise nicht nachvollziehbar, wie folgende Aussage verdeutlicht:

*„Man muss auch noch dazu sagen, oder sagen wir so, was dem entgegenwirkt, dass es ein wirklich nützliches Instrument ist, dass es den Rahmenlehrplan, den Matheunterricht und den Deutschunterricht für zwei Jahre absteckt, nämlich für Klasse 3 und 4, ja. Also, das ist ja so zusammengefasst dann. Das heißt also, der Lehrer ja sich, wenn er sich an das Schulcurriculum hält, nicht unbedingt das schon bedient hat, was in VERA 3 abgefordert ist. Es gibt also Aufgaben, die ist das Kind noch gar nicht in der Lage zu lösen.“*

*(Herr Fuhrmann-Brenner, GS-k\_1CH3X)*

Herr Scharf kritisiert den Testzeitpunkt in Klasse 8 als mit Blick auf den dort von ihm infrage gestellten Reifegrad der Schüler für ungeeignet, betont aber gleichzeitig die Relevanz des MSA-Abschlusses. Daraus ist abzuleiten, dass ihm die Funktion des Instruments als Orientierungshilfe zur Förderung noch zu entwickelnder Kompetenzen mit Blick auf die zentralen Prüfungen in der Jahrgangsstufe 10 nicht bewusst ist:

*„Schulleiter: VERA 8 ist ja für uns nicht so bedeutsam.*

*Interviewer: Warum?*

*Schulleiter: Ja, weil das kein Zeitpunkt ist, wo man Kinder messen und vermessen darf. Weil sie da so unvollkommen sind wie nur was und so divergent, ja? Und für uns ist ja wichtig: 10 [zentrale Prüfungen, Anm. d. Aut.].“*

*(Herr Scharf, WS-m\_Q9PCQ)*

Anknüpfend an die Frage des Testzeitpunkts wird von Herrn Baumann unter Verweis auf die Anlage des Verfahrens als Querschnittsinstrument mit grundsätzlich nur einem Messzeitpunkt eine eingeschränkte Diagnosefähigkeit des Instruments bemängelt. Auch mit Bezug auf die Aufbereitung (Statistiken) zieht er die Angemessenheit der Rückmeldung in Zweifel und lehnt das Instrument zum Ende des Gesprächs im Ganzen ab:

*„Ja, weil diese VERA-Sachen sind ein Augenblicks...zu einem Augenblick wird ein Messlöffel genommen und wird gemessen.“*

*„Was mich dann aber vom Grundsatz her nicht überzeugt, dass statistische Arbeit für den Lehrer nicht immer positive Arbeit ist. Also ich konnte VERA noch nichts Gutes abgewinnen.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

Zwei weitere Befragte bemängeln einen überhöhten Umfang der Testung. Zu den damit genau verbundenen Nachteilen erfolgt im Gespräch keine weitere Erläuterung. Es kann aber vermutet werden, dass die Grundschulleiter darin insbesondere eine Überbeanspruchung ihrer - als sozial benachteiligt gekennzeichneten - Schülerschaft sehen und infolgedessen ebenfalls die Aussagekraft der Ergebnisse in Zweifel ziehen:

„Wenn Sie so ‘ne ganze Vergleichsarbeit wie VERA sehen, da ist ja da auch noch viel mehr drin. Also, sehr, sehr umfangreich diese Sachen, also, das halte ich für ‘n bisschen sehr umfangreich. Also, das kriegt man mit einfacheren Instrumenten sicherlich besser raus, ja, haben wir jedenfalls festgestellt.“

(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)

„Also, da gibt's auch immer wieder große Kritik, Kritikpunkte wegen des Umfangs, äh, und wegen der Blättereier, ne? Die dann teilweise passiert, wo sie gar nicht dran gewöhnt sind und auch von 'ner, vom, vom Zeitlimit her. Also, ist ja eigentlich in den vorgeschriebenen Arbeiten nicht so vom Zeit, vom Zeitumfang... nee. Also, das sind so die Kritikpunkte, die immer kommen.“

(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)

Entsprechend werden auch die mit der Auswertung gebundenen Ressourcen auf Ebene der Lehrkräfte als unangemessen hoch bewertet:

„Wenn sie [die Lehrkräfte] das ganze Ding dann da auswerten, dann... dann gehen da Stunden über Stunden in's Land.“

(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)

„Und da kommt dann schon gleich garantiert die Antwort: ‚Watt, wie soll ich 'n Diss allet schaffen?‘ So und das ist das Problem. Ja, das bedarf für den Einzelnen auch viel Zeit, und das ist im Moment nicht gegeben, muss ich so sagen.“

(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ3O)

„Ich weiß genau, die sitzen entweder selber tagelang an dem Ding und verzweifeln oder sie finden ‘nen anderen Lehrer, der schon viel zu tun hat, der das auch noch mit eingibt.“

(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)

Dieser Umstand eines als ressourcenintensiv erlebten Instruments erfährt besondere Ablehnung, wenn zugleich der Eindruck vorherrscht, dass die Ergebnisse bereits durch das eigene Erfahrungswissen der Lehrkräfte bekannt seien und insofern kaum Neuigkeitswert besteht, wie exemplarisch für mehrere Schulleiter an der Aussage von Herrn Lache deutlich wird:

„Da brauchen Sie nicht VERA zu machen, ob der nun ‘ne Kompetenzstufe so und so da hat oder so, na, das kann ich vorher sagen, welche Kompetenzstufe der da hat, wenn ich den lesen gehört habe, wenn ich seine schriftlichen Leistungen in Deutsch mir angeguckt hab. Dann weiß ich das. Also von daher brauche ich VERA nicht. Und VERA ist ‘n Riesenaufwand.“

(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)

Auch Herr Dunkert empfindet die Rückmeldungen als nahezu deckungsgleich mit den Einschätzungen seiner Lehrerschaft zu den Schüler-Kompetenzständen, bewertet sie allerdings letztlich dennoch nicht als nutzlos, sondern eher als Bestätigung der eigenen Diagnostik:

*„Wir hatten uns kurz verständigt mit der Fachkonferenzleiterin und haben dann gesagt, im Prinzip spiegelt die Vergleichsarbeit den Leistungsstand wirklich dar, also, es ist doch genau so, so wie wir das einschätzen, so wie die Noten sind, so.. so schneiden die eben auch bei VERA8 ab. [überlegt] Das ist ja auch was Positives, ne? Egal, wie das Ergebnis ist, aber es ist... es ist genauso, wie wir es auch einschätzen!“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Die bereits von Herrn Baumann attestierte geringe diagnostische Güte infolge des nur einmaligen Testzeitpunkts wird von Herrn Seelig mit Blick auf eine eingeschränkte weitere Entwicklung der Schülerleistungen argumentativ fortgeführt. Aufgrund der fehlenden Möglichkeit zur Ermittlung echter Längsschnittdaten wie sie andere Testverfahren des formative assessments liefern, bleibt in seiner Perspektive die Entwicklungsfunktion der Vergleichsarbeit deutlich beschränkt. Sein Nachsatz unterstreicht allerdings, dass diese Nutzungshemmung nicht sein zentrales Argument gegen einen Einsatz der VERA-Arbeiten bildet, sondern grundsätzliche Barrieren bei der Bereitschaft zur Berücksichtigung der Daten bestehen (vgl. Kap. 5.5.1.1).

*„Dann kann man es ja auch nur für nachfolgende Generationen machen oder nachfolgende Klassen. Und dann, ja, ob's dann das gleiche Defizit ist, ja, das wissen wir auch nicht, aber auch egal.“*

*(Herr Seelig, WS-m\_Q9PCQ)*

Herr Fuhrmann-Brenner führt nutzungseinschränkend an, dass für ein kompetenzorientiertes Arbeiten an seiner Grundschule bereits ein eigenes Kompetenzraster vom Kollegium entwickelt wurde, das für sämtliche Jahrgangsstufen und auch für mehr als den bei VERA bestehenden Fächern Orientierung für den Unterricht bietet:

*„Wir versuchen ja auch 'n Kompetenzraster für unsere Kinder zu haben, zu sagen, das sollte das Kind schon können. Und wir haben das für ganz viele Fächer selber festgeschrieben: 'n Kind kann am Ende der Klasse 3 das... Also, auch unabhängig vom Rahmenlehrplan haben wir das für uns festgeschrieben. Oder ein Kind am Ende Klasse 1 sollte das und das wenigstens als Grundanforderung kennen oder können, damit es auch weiter erfolgreich lernt. Und das ist ja auch schon so'n Stückweit, wo man draufgucken kann.“*

*(Herr Fuhrmann-Brenner, GS-k\_1CH3X)*

Die in Brandenburg aus Datenerhebungsgründen nicht adjustierten VERA-Rückmeldungen führen, wie bereits in oben aufgeführter Aussage von Herrn Weiss erkennbar wurde, mitunter zu

einer Wahrnehmung als unfaire Vergleiche. Herr Scharf verdeutlicht diesen Umstand am Beispiel zweier Berliner Stadtteile mit sehr unterschiedlicher Sozialstruktur<sup>91</sup>:

*„Das geht gleichschrittig voran, und wir wissen alle, dass eine Schule in Neukölln nicht mit einer Schule in Zehlendorf zu vergleichen ist. Die machen aber beide VERA8. Das weiß hier jeder, dass das eigentlich nicht geht.“*

*(Herr Scharf, WS-m\_KCMG4)*

Zugleich wird in seiner Wahrnehmung als Fachlehrkraft für Deutsch eine mangelnde Validität bei der Erfassung der Kompetenzermittlung bemängelt:

*„Ja, wissen Sie, man könnte so viel machen...[lacht]. [...] Also, VERA 8 wäre jetzt nicht ein Punkt, wo ich sagen würde, da stecke ich jetzt viel Energie rein.“*

*Interviewer: Warum genau?*

*Schulleiter: Ja weil...das ist mir zu kleinschrittig. Und ich hab neulich bei der Arbeit, was war das...in Deutsch. Hab ich zugehört. Und da waren Sachen drin, die konnte ich nicht / damit konnte ich nichts anfangen. Also z.B. dass Texte ratzfatze vorgelesen werden und dann muss man die Fragen beantworten. Und das finde ich also / finde ich z.B. nicht nötig. Muss ich Ihnen ganz ehrlich sagen. Ich hätte Probleme gehabt, diesen Text in den Fragen richtig zu beantworten. Ich halte mich aber für jemanden, der wirklich fähig ist, Texte zu verstehen [lacht] und Texte auch zu schreiben. Es ging auf Schnelligkeit! Ratzfatze wird man da brummmmm zuge-dröhnt. Und das sind Sachen...finde ich nicht so entscheidend. Intelligenz und Schnelligkeit wird immer noch gleich gesetzt. Ja? Und das stimmt einfach nicht.“*

*(Herr Scharf, WS-m\_KCMG4)*

Herr Lache bemängelt, dass mit der Datenrückmeldung nicht das aus seiner Sicht bestehende Kernproblem einer wenig leistungsbereiten Schülerschaft bedient wird. Damit hält er es als ein für die Förderung einer schwierigen Schülerschaft ungeeignetes Instrument.

*„Bei diesen Schülern, die wir da haben, ist es nicht die Frage, also, ich muss dem jetzt, muss dem jetzt die alphabetische Strategie, Rechtschreibung beibringen oder so, nee, da ist es wirklich ein Gesamtproblem, ja, da ist es vielfach auch ein Motivationsproblem, und Motivationsproblemen begegne ich doch nicht, indem ich nun also hier irgendwas... ganz tolle Unterrichtsmethoden da mache.“*

*(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)*

---

<sup>91</sup> In Berlin existieren allerdings adjustierte Rückmeldungen, in denen zumindest der Anteil an Schülern nicht-deutscher Herkunft sowie die Quote an Lehrmittelzuzahlungsbefreiung berücksichtigt wird.



Die in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland teilweise erkennbaren Unterschiede bei der Frage, ob den Schulen Möglichkeiten für einen Einbezug der VERA-Ergebnisse im Rahmen der Schülerbenotung eingeräumt werden (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen, Riecke-Baulecke et al., 2019) ist ein ebenfalls vorgetragener Kritikpunkt an der Konzeption des Steuerungsinstruments. Herr Baumann und Herr Lessing führen die für Brandenburg geltende Regelung, dass keinerlei Spielräume zu einer entsprechenden Verwertung der Rückmeldeergebnisse bestehen, als Ursache für eine mangelnde Motivation der Schüler bei den Testdurchführungen an. Auf diese Weise stellen sie (erneut) die Aussagekraft der Ergebnisse in Frage und rechtfertigen entsprechend die mangelnde Nutzung der Daten für innerschulische Steuerungszwecke:

*„Dementsprechend wissen sie [die Schüler, Anm. d. Aut.] ja auch, es gibt keine Noten. Dann werden sie dem folgen und werden dann eh nicht die Höchstleistung abrufen. [...] Das heißt, ich habe schon selber 'ne Klasse gehabt in Mathematik, die bei VERA grottenschlecht abgeschlossen hat, weil sie einfach: ‚Jahaaa, Herr [Name Schulleiter], das war ja nun nicht so wichtig...‘ Das haben sie mir dann auch so gesagt. Jetzt hätte ich mich selbst verkackeiern müssen.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

*„Meine Lehrer bemängeln, und das kann ich nachvollziehen, dass die Sache nicht bewertet wird. Unsere Schüler sind ein Credit Point System gewöhnt: Die wissen: Jetzt wird bewertet, jetzt strenge ich mich besonders an. Das liegt im System, ja? [...] Und vor dem Hintergrund ist die Motivation, wenn ich so getrimmt bin und trainiert bin, 'ne Sache, die nicht bewertet werden darf, mit demselben Enthusiasmus zu betreiben, nicht so groß.“*

*(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)*

Herr Fuhrmann-Brenner hat in seiner Schule auf diesen Umstand reagiert und entsprechend eine Maßnahme zur Steigerung der Schülermotivation ergriffen:

*„Bei VERA 3 arbeiten wir ja nun mit einem Wettbewerb. Weil es ja keine Noten gibt. Und wir haben ja nun mal so 'ne schöne materielle Gesellschaft. Bei uns gibt es Preise vom Schulförderverein. Also, wer die beste VERA 3, die beste kriegt, wird bei uns honoriert.“*

*(Herr Fuhrmann-Brenner, GS-k\_1CH3X)*

Als Einflussfaktor, der eine Nutzung von VERA-Daten speziell für den Bereich der Personalentwicklung aus instrumentspezifischen Gründen hemmt, konnte zum einen der schulleitungsseitig nicht nachvollziehbare Zusammenhang zwischen den rückgemeldeten Schülerleistungen und den Leistungen der Lehrkräfte identifiziert werden. Das Instrument erfasst aus Sicht von Herrn Baumann keine Daten, die Rückschlüsse auf den individuellen Arbeitseinsatz liefern (vgl. Kap. 5.3) und wird damit als ungeeignet für ein persönliches Mitarbeitergespräch empfunden:

*„Und ja, diese Daten, die man da hat, die haben ja sehr häufig, einen nicht ganz so auf einen Lehrer fokussierbaren Grundsatz, anders als bei den Hospitationen, sondern sie sind ja mehr für die Allgemeinheit.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

Zum anderen argumentieren er sowie ein weiterer Schulleiter damit, dass die Ergebnisse der Testungen von den Lehrkräften selbst durch ihre - im paper-pencil-Verfahren erforderliche - Eingabe der Schülerantworten in das System grundsätzlich beeinflusst werden (können). Damit werden die VERA-Ergebnisse als ungeeignete Datengrundlage für Maßnahmen betrachtet, bei denen die Lehrkräfte in die Verantwortung genommen bzw. daraus berufliche Maßnahmen für sie abgeleitet werden. Im Extremfall sei sonst mit Manipulationen durch die Lehrkräfte zu rechnen:

*„Sonst passiert das wie in dem Film, der jetzt schon in den Kinos lief, dass dann im Prinzip 'ne Lehrerin alles dafür tut, um da was zu erreichen, dass dann vielleicht sogar noch Ergebnisse gefälscht werden und so weiter, das hilft dann ja auch nicht weiter. Also man sollte den Zusammenhang Belohnung und Leistung der Schüler nicht unbedingt herstellen.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

*„[etwas leiser]: Der Lehrer kontrolliert es ja trotzdem noch. Und der Lehrer ist nun mal nicht objektiv. Weil er keine Maschine ist. Wenn ich ..weiß ich nicht ...einen Multiple Choice Test habe und nur eine richtige Antwort kenne, dann ist das 'ne relativ objektive Sache, ob der Schüler das angekreuzt hat oder nicht. Aber alle anderen Sachen...Alles, wo ein Lehrer bewertet, ob das jetzt richtig oder falsch ist... 'ne freie Antwort, halte ich für nicht objektiv.“*

*(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)*

**Zusammenfassung:** Die im Zusammenhang mit der Konstruktion der Vergleichsarbeiten angeführten Kritikpunkte, die eine Ablehnung oder zumindest Relativierung von VERA als Instrument der Entwicklung begründen und damit entsprechend zu einer Nichtnutzung im Rahmen schulischer Personalentwicklung führen, betreffen insbesondere die als reduziert bewertete Aussagekraft der Rückmeldeergebnisse. Die Befragten verweisen dabei sowohl auf die methodische Anlage von VERA als rein querschnittliche Datenerhebung, kritisieren aber auch die Validität der Testdomänen. Die mangelnde Benotungsmöglichkeit der Ergebnisse wird von mehreren Schulleitern als Ursache für eine geringe Motivation der Schüler bei der Testdurchführung angeführt. Vor diesem Hintergrund, der infolge der Implementationsentscheidung zugleich auch zu den um-

weltspezifischen Nutzungsbarrieren gezählt werden kann, erscheinen diesen Schulleitern die Ergebnisse als wenig aussagekräftig. In Einzelfällen wird erkennbar, dass VERA-Rückmeldungen als grundsätzlich ungeeignet für Personalentwicklungszwecke empfunden werden.

### 5.5.1.3 Organisationsbezogene Nutzungsbarrieren

Barrieren der Datennutzung, die sich aus der verteilten Gestaltung innerorganisationaler Abläufe und Strukturen und damit der Beteiligung weiterer Organisationsmitglieder an (Personal-)Entwicklungsmaßnahmen, aber auch aus sachlichen Organisationsbedingungen heraus ergeben, sind als organisationsbezogene Nutzungsbarrieren zu verstehen. Diese werden einerseits sichtbar, wenn die Aufgaben, Bedürfnisse und Erwartungen von bzw. gegenüber anderen Organisationsmitgliedern als bedeutsame Einflussgrößen auf die Entscheidung des Schulleiters wirksam werden. Dies ist regelmäßig der Fall, wenn der Schulleiter gemeinsam mit dem Kollegium Entwicklungsentscheidungen trifft oder die Organisationsmitglieder diesbezügliche Entscheidungsspielräume eigenverantwortlich nutzen bzw. gegenüber dem Schulleiter explizit wie implizit geltend machen. Zu den Organisationsmitgliedern zählen vor allem die von Datennutzungsentscheidungen (tatsächlich oder potentiell) betroffenen Lehrkräfte, im erweiterten Sinne können dabei auch Schüler oder Erziehungsberechtigte miteingeschlossen sein. Ihre Ansprüche und Interessen sowie ihr Maß an Belastung bzw. Schutzbedürftigkeit sind hierbei mögliche Aspekte, die eine Entscheidung des Schulleiters gegen die Nutzung von VERA-Daten im hier interessierenden Sinne beeinflussen. Andererseits können auch die spezifischen Bedingungen der Einzelschule auf den schulleitungsseitigen Umgang mit Evaluationsdaten einwirken. Unter diese sachlichen Organisationsbedingungen sind besondere Merkmale einer Schule wie Schulform, -profil, -größe und -historie sowie spezifische strukturelle Gegebenheiten oder frühere Erfahrungen in der Organisation zu zählen.

Eine im Interviewmaterial erkennbare Nutzungsbarriere, die als generelle Entscheidung gegen eine Verwendung der Leistungsdaten für innerschulische Entwicklungstätigkeiten zum Ausdruck kommt, betrifft den Umstand, dass durchschnittliche Ergebnisse - gerade an einer Schule in herausfordernder Lage - offenbar kaum Signalwirkung für eine Weiterarbeit entfalten. Die Grundschule von Herrn Freitag besuchen seinen Ausführungen zufolge in erhöhtem Maße Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen. Mit diesem Umstand sowie den als sehr knapp empfundenen zeitlichen Ressourcen wird beschrieben, dass sich das innerorganisationale Agieren üblicherweise im Sinne eines ‚Feuerwehrhandelns‘ vordergründig an besonderen ‚Ausreißern‘ orientiert. Bleiben diese aus, werden auch keine Maßnahmen zur Entwicklungsarbeit eingeleitet bzw. werden bestehende Aktivitäten ohne erneute Reflexion konstant fortgeführt:

*„Interviewer: Inwieweit haben denn, um nochmal auf VERA zurückzukommen, auch diese Rückmeldungen Ihnen geholfen, konkrete Maßnahmen zur Verbesserung von Schule und Unterrichten anzustoßen?“*

*Schulleiter: Hmm [denkt lange nach]. Wir haben als Kernziel Lesen. Das war schon immer, das war schon vor VERA. Das ist schon...also so ganz konkret und ganz ehrlich...haben wir nix...wenig...wenig anders gemacht. Wir waren auch sehr oft im Schnitt, sodass man gar nicht diesen...diesen Schreckschuss hatte. Und insofern... wir haben das immer besprochen und immer ...aber so ganz anders haben wir letztlich dann doch nichts gemacht.“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

In mehreren Schulen finden mit Blick auf die Weiterarbeit mit den Rückmeldungen Entscheidungen vorrangig auf Fachkonferenzebene oder in Absprache zwischen Schulleitung und Fachkonferenz statt. Werden dabei Erkenntnisse gewonnen, die den Nutzen der Testung für die Entwicklungsarbeit in Abrede stellen, sehen einige Schulleitungen von weiteren, eigenveranlassten Maßnahmen ab. Das Urteil der Fachkollegen erhält somit die Funktion einer Entscheidungsvorbereitung. So werden etwa in den Fallbeispielen von Herrn Dunkert und Herrn Lache die Rückmeldedaten mit der Eigendiagnostik der Lehrkräfte abgeglichen. Sofern sich in der Wahrnehmung der Fachlehrer keine Abweichung zu den erfahrungsgeliteten Urteilen der Lehrerschaft und damit kein ‚Informationswert‘ ergibt, wird auch keine Veranlassung dafür gesehen, die Daten im Weiteren für Veränderungsmaßnahmen heranzuziehen. Die Schulleiter machen sich die Sichtweise der Kollegen offensichtlich auch für ihren Aktionsbereich zu eigen. Dabei demonstrieren sie bereits sprachlich („wir“) Geschlossenheit mit dem Urteil der weiteren Organisationsmitglieder:

*„Es war nicht so, dass...dass man die nicht schreiben will, sondern im Prinzip wird die... die Wirkung der Vergleichsarbeit eben auch immer mit hinterfragt. Und wir... wir hatten uns kurz verständigt, mit der Fachkonferenzleiterin, und haben dann gesagt, im Prinzip spiegelt die Vergleichsarbeit den Leistungsstand wirklich dar. Also, es ist doch genau so, so wie wir das einschätzen. So wie die Noten sind, so.. so schneiden die eben auch bei VERA8 ab.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

*„Ich sag ihnen mal, wie nützlich die sind und was ihnen jeder Lehrer unserer Schule sagen wird: Wir können darauf verzichten, weil das merken wir hier jeden Tag im Unterricht, wie diese Kinder sind. Weil der Lehrer hat ja nun dadurch, also, wenn er längere Zeit arbeitet, hat er so viel Erfahrung, dass er sagen kann: Dieses Kind kann das und dieses Kind kann das und dieses Kind das. [...] Da brauchen Sie nicht VERA zu machen.“*

*(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)*

Für mehrere Schulen wird in vergleichbarer Weise deutlich, dass die Analyse der Rückmeldeergebnisse klar in der Zuständigkeit der Fachkonferenzen stattfindet und mögliche Entschlüsse -

sofern nötig - nur noch vom Schulleiter formal bestätigt werden. Eigene Entscheidungen des Schulleiters zu speziellen Entwicklungsmaßnahmen der Lehrkräfte finden im Anschluss an die Berichtslegung der Kollegen offensichtlich nicht mehr statt. Die Verantwortung ist den (Leitern der) Fachkonferenzen oder auch anderen, speziell ausgebildeten Personen in der Organisation übertragen. Exemplarisch wird dies an folgenden Aussagen nachvollziehbar:

*„Das liegt in der Hand der Fachkonferenzleiter...da bin ich weniger so...ich bin auch nicht in Mathe, Deutsch, Englisch sehr oft dabei. Das ist...das ist regelrecht eigenverantwortlich bei diesen Fachkonferenzleitern angelegt. [...] Und dann wird im Nachhinein / wird noch mal von den Fachkonferenzleitern berichtet. Aber mehr kann ich ja nicht dazu. Nee, das leg ich denen / das ist ihre Verantwortung. (...) Und dann nehmen die das mit in die Fachkonferenz und dann wird auch in der Dienstberatung dann irgendwann, wenn sie durch sind, wird dann mal gesagt: ‘Ja‘.*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

*„Tja...ja, also diese VERA 8, die werden grundsätzlich eher ausgewertet in der Fachkonferenz. Also, wir werten das in jeder Fachkonferenz aus: An welcher Stelle sind wir... was müssten wir verbessern, was kann so weiterlaufen?“*

*(Herr Eulig, SS-g\_YXE7G)*

*„Also, es gibt da die vorrangige Auswertung in der Fachkonferenz, ne? Also die werten das aus und müssen sowohl bei Klassenarbeiten als auch bei solchen Dingen aufschreiben: Wo liegen die Problemlagen und wie gehen wir jetzt weiter damit um? Und wenn dann einer noch rausfällt oder der Fachkonferenzleiter kommt...aber das ist noch nicht vorgekommen...[lacht]“*

*(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)*

*„Das erfolgt dann durch die Fachkonferenzen. Die Ergebnisse werden in den Fachkonferenzen ausgewertet. Werden in der Lehrerkonferenz vorgestellt und dann müssen die sagen, was haben wir vor, um diese Mängel zu beseitigen. Das wird dann ja auch festgeschrieben in den Protokollen.“*

*(Herr Janusch, GS-m\_9XB3L)*

*„Eigentlich nur der Fachzirkel in Mathe. Und dann werden ganz konkrete Festlegungen im Fachzirkel Mathe getroffen oder Deutsch oder auch Englisch, aber in Englisch gibt's ja keine VERA.“*

*(Herr Anders, GS-k\_XSP2H)*

*„VERA 8 wird dann wirklich mehr... wahrscheinlich so auf der fachlichen Ebene dann nochmal diskutiert.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Erkennbar wird als eine besonders wesentliche Nutzungshemmung zugleich eine grundsätzliche Scheu oder zumindest deutliche Zurückhaltung des Schulleiters, auf seine Lehrkräfte mit Steuerungsmaßnahmen wie (datenbasierter) PE einzuwirken. Dies wird von einer Vielzahl der befragten Schulleiter explizit mit dem persönlichen Sozialgeflecht rund um die Schulorganisation begründet. Die engen sozialen Beziehungen, die gerade für kleine (Schul-)Gemeinschaften kennzeichnend wirken bei zugleich nicht vorhandener Möglichkeit zum Ausschluss von Lehrkräften aus der Organisation offensichtlich hemmend auf die Bereitschaft zu einer ehrlichen, personalisierten Leistungsrückmeldung ('soziale Beißhemmung'):

*„Interviewer: Und wie nehmen Sie als Leiter da Einfluss auf so etwas [leistungsschwache oder problematische Lehrkräfte, Anm. d. Aut.]?“*

*Schulleiter: Ähm, nicht personalisiert mache ich das. Also ohne dass wir Namen nennen. Über die Themen versuche ich da ranzugehen. Und dann weiß in so 'ner kleinen Schule ja auch jeder, was gemeint ist. [...] Über das Thema versuche ich dann allgemein und nicht jedem Einzelnen zu sagen, was er falsch macht. Dazu ist man in so 'ner ländlichen...in so 'ner kleinen Gegend...ist man doch zu sehr verbandelt. Weniger verwandtschaftlich als vielmehr...Man kann also nicht jedem so, ne? [lacht leise].“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

*„Und ich bestehe jetzt nicht darauf, was mir die Visitation dann auch wieder vorhält: Widerspruch zur QE, Schulleiter muss stärker den Daumen drauf halten. Ist ja bestimmt richtig, aber ich muss hier jeden Tag mit dem Haufen klarkommen, ne? Und ich habe nicht die Möglichkeit zu sagen: ‚Wenn Du nicht...dann biste draußen‘! Also das ist alles ein bisschen... äh... komplizierter.“*

*[...]*

*„Und innerhalb der Schule guckt man natürlich auch von Kollege zu Kollege ...doch wenn ich da die Fachfremde drin habe, ja dann weiß ich ja...weil sie es wirklich nicht so drauf hat. Aber ich dankbar bin, dass sie es mach!. Das ist jetzt für die Eltern und Schüler nicht wirklich hilfreich und ich äh werde es vermeiden, das nach außen zu artikulieren. Und äh bin froh, dass auch die meisten Kollegen so etwas nicht tun. Weil... das eigene Nest beschmutzen?! Was ja an der Stelle wirklich nicht hilfreich ist, weil...ich habe keine Alternative. Und da bin ich in den Zwängen wieder. Und Qualität messen, messen, messen - allet jut. Aber wenn ich es nicht ändern kann?“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

*„Und ich glaube, da, die Bereitschaft von denen, die nun jahrzehntelang schon unterrichtet haben, wirklich mal sich selber anzugucken: ‚Da gibt's 'n Entwicklungspotenzial‘ [winkt ab]. Und da sehe ich mich wieder in der Rolle, der hier zu lange ist, sag' ich einfach mal. [...] Bei diesen gestandenen und alteingesessenen Kollegien, ich glaube, da ist ein frischer Wind*

*zwischendurch mal gar nicht so verkehrt.*

*Interviewer: Hör' ich da Selbstkritik raus?*

*Schulleiter: Jain, also ja. Also, ich sag' mal, gefühlsmäßig ist man ziemlich dicht dran an den einzelnen Personen, ne? Und wenn ich dann so manchmal mich zu Hause so 'n bisschen auslasse, sagt [Nennung Partner]: [...] 'Du bist dafür nicht zuständig.' Ich sage: ‚Aber ich weiß, was die zu Hause alles um die Ohren hat, jetzt kann ich ihr nicht auch noch hiermit kommen'. Das sagt natürlich jemand, der sich nicht so auskennt, der sagt: 'Also, pass mal auf, deine Dienstpflichten sind das und das und das', ne? So, und das, das ist jetzt mein Handicap auch, wo ich nicht so gut mit umgehen kann, sag' ich ganz ehrlich, ja? [lacht]. Bin eigentlich auch so 'n bisschen harmoniesüchtig [lacht laut].“*

*(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)*

Der fehlenden Nutzungsakzeptanz seitens des Schulleiters liegt dabei auch eine mangelnde Einstellungsakzeptanz des Kollegiums selbst zugrunde. Ein Einsatz des Schulleiters wird mit Blick auf die Umsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen Teilnahme an VERA zwar noch erkennbar, bleibt allerdings auf den Pflichtanteil reduziert.

*„Interviewer: Warum...Ist das denn voraussetzungsreicher, das Instrument anzuwenden oder...?“*

*Schulleiter: VERA 8?*

*Interviewer: Ja...*

*Schulleiter: Glaub ich nicht. Weil...Also da fehlt eher noch die 100 %-ige Akzeptanz auch der Kollegen, die...das ist... nicht so.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

*„Also, diese Lernstandsanalysen, also, die werden ja von allen unseren Lehrkräften eigentlich vehement abgelehnt. Und trotzdem muss ich sie alle immer wieder dazu zwingen, die Dinger zu machen.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

*„Ich wollte das also strukturieren, und damit hatte ich aber meine Kollegen erschlagen. Und äh es hätte ja eben für die Kollegen auch wieder noch 'nen Termin bedeutet, von wenigstens 90 Minuten., um das allumfassend abzuhandeln und ja...Habe ich dann eben nicht konsequent zu Ende verfolgt, weil letztendlich gab es auch nicht diese großen Disharmonien im Kollegium.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ3O)*

Mit Blick speziell auf die Durchführung der neu vorgeschriebenen Leistungs- und Entwicklungsgespräche wird auch ein allgemeiner Widerstand der Profession als Auslöser einer schulleitungsseitigen Handlungsvermeidung sichtbar. Herr Dunkert argumentiert, dass die spezielle Ausrichtung der Gespräche auf die Leistungsfeststellung der Beschäftigten und daran anknüpfende Zielvereinbarungen nicht nur von den Lehrkräften in der eigenen Organisation selbst, sondern auch darüber hinaus abgelehnt wird. Damit relativiert er letztlich die Widerständigkeit des eigenen Kollegiums:

*„Ich erlebe das, wenn ich dann so doch mal mit Kollegen darüber spreche, dass die anders reagieren, die sind aufgeregt: "Das [Leistungs- und Entwicklungsgespräche, Anm. d. Aut.] will ich ja gar nicht!", ne?“*

[...]

*„Es gab aber ja im ganzen Land Brandenburg auch unterschiedliche Meinungen zu diesen Gesprächen, zu diesen Ziel-...Mitarbeitergesprächen haben wir sie ja nicht genannt, da sollten ja Gespräche über Zielvereinbarungen geführt werden. Und ich habe, also mein Vorgänger und auch ich hatte mich in meinem Zielvereinbarungsgespräch mit dem Schulrat zwar auch verpflichtet dazu. Aber es ist eben so 'ne Sache, man hat's eben immer vor sich hergeschoben. Und ich wollte auch schon im Januar anfangen. Und jetzt haben wir 'n hohen Krankenstand und dann geht das auch wieder nicht.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Der Verweis auf Kritik auch aus weiteren Brandenburger Schulen kann als Legitimationsversuch zur Rechtfertigung der innerschulischen Zurücknahme interpretiert werden. Ein zugleich auf den Schulleiter eingehender Druck der Schulaufsicht zur Durchführung entsprechender Gespräche wird mit Verweis auf ungünstige Organisationsbedingungen (hoher Krankenstand) zunächst weiter verschoben. Damit liegt der Schluss nahe, dass sich der Schulleiter in einem Zielkonflikt befindet, dessen Dissonanz er über ein scheinbar organisationslogisches Argument kognitiv zu reduzieren versucht. Die Entscheidung für (oder gegen) eine Praxis evidenzbasierter Personalentwicklung wird insofern mit dem Argument auf die Zukunft verschoben, dass die erforderlichen organisationalen Voraussetzungen noch nicht gegeben seien.

Unter Verweis auf frühere Führungserfahrungen in der Schule, von denen auch der heutige Schulleiter in seiner damaligen Tätigkeit als Lehrkraft betroffen war, positioniert sich Schulleiter Dunkert insgesamt gemäß des - sich selbst vom Handlungsdruck entlastenden - Prinzips: „Die Idee ist gut, doch die Organisation noch nicht bereit“:

*„Ich bin seit '89 hier an dieser Schule, also über 20 Jahre, ne? Ähm, und das [MA-Gespräche, Anm. d. Aut.] ist immer so... so.. so... so 'ne Sache gewesen, die auch die Vorgänger nicht geschafft haben. [...] Weil ich muss mal so sagen, die Schule hat ja ihre / ihre Tradition und ihre Ent-*



*wicklung, und das ist so gewesen: Mit / mit toll aufbauenden, aufsteigenden Bewegungen mit der Umstellung auf Oberschule, die gleichzeitig dann bei uns verbunden war mit 'ner Umstellung der Schulleitung, gab's auch für mich, aus der Sicht auch als Lehrer damals, 'ne Abwärtsbewegung. Und die muss ich ja jetzt erstmal wieder nach oben bringen. [...] Aber ich weiß nun auch, dass ich's nicht mit der Brechstange durchdrücken kann.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Für die Entscheidungslage an seiner Schule berichtet Herr Baumann wiederum, dass bereits gesamtschulisch der Beschluss gefällt wurde, prinzipiell von Leistungsvergleichen abzusehen. Eine damit also bereits im Grundsatz abgelehnte, evidenzbasierte Personalentwicklung auf Basis leistungsbezogener Referenzwerte wird im Weiteren als unnötige Führungsmaßnahme in einem sich praktisch selbst regulierenden System bewertet:

*„Aber ich muss ganz ehrlich sagen, ich bin jetzt / wir haben uns geeinigt, dass wir jetzt nicht zwischendurch irgendwelche Daten aufnehmen, miteinander vergleichen. [...] Und eigentlich gibt es praktisch nicht den Lehrer, der sagt: Ich mache nichts, ich bin doof und faul und komme trotzdem zu meinem Geld. Das kann in dem System Schule eigentlich nicht passieren.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

Auf die generelle Frage nach einer Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen angesprochen, die auch in Schulorganisationen zwangsläufig eine hierarchische Beziehung erzeugen, relativiert Herr Baumann auch die Möglichkeiten zur Einführung entsprechender Maßnahmen mit Verweis auf die (*natürlichen*) Selbstbestimmungsbedürfnisse der Profession. Gerade die mit Blick auf berufserfahrene Kollegen angeführte Rücksichtnahme bildet in dieser Denkrichtung eine Grenze bei der Einrichtung innerorganisationaler Aktionen zur instruktionalen Personalführung. Entsprechend wird stattdessen ein solidarisches Miteinander als Primat der Zusammenarbeit bevorzugt. Maßnahmen zur Steuerung von Leistung und Entwicklung, wie sie eine evidenzbasierte PE kennzeichnen, werden in dieser Perspektive auch mit dem Verweis auf die Altersstruktur des Kollegiums und eine damit implizierte geringere Flexibilität verworfen, wie im weiteren Gesprächsverlauf deutlich wird.

*„Die Lehrkräfte sind alle wie gesagt, schon etwas älter. Das habe ich ja angeführt. Und dementsprechend ist natürlich, äh, sie haben eine Berufserfahrung. [...] Das heißt, es ist nicht ganz so leicht jetzt, hier mit völlig neuen Stiefeln anzurücken sozusagen, um hier noch große Veränderungen zu machen. Man muss kleinschrittig arbeiten und man muss vor allen Dingen kollegial arbeiten. Das sind zwei wichtige Kriterien in der ganzen Sache. Und gerade dieses kollegiale Arbeiten heißt, dass man wirklich Lehrer mitnehmen muss. Man kann ihnen also nichts aufzwingen. Man kann ihnen auch nichts vorgeben, weil sie haben ja eine jahrzehntelange Berufserfahrung. Die lassen sie sich natürlich logischerweise auch nicht*

*nehmen, sondern man muss in der Richtung arbeiten. Das heißt, das erste und wichtigste Kriterium... äh die erste und wichtigste Form der Zusammenarbeit ist, dass man versucht, im Kollegium untereinander sich gegenseitig zu helfen und miteinander zu arbeiten.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

*„Die Kollegen arbeiten 26 Stunden, sind im Schnitt alle über 50. Muss man ganz knallhart sagen, die sind froh, wenn sie mit all den zusätzlichen Korrekturen, die jetzt auf uns zugekommen sind, sagen wir mal, den Monat runtkommen bis die nächsten Ferien irgendwo wieder anstehen.“*

*(Herr Seelig, WS-m\_Q9PCQ)*

Die Analysen der VERA-Rückmeldungen werden vom diesem Schulleiter, der auch Mathematik unterrichtet, mit der unten folgenden Aussage auch als eine Überlastung des Lehrerkollegiums mit statistischen Arbeiten sowie als Überbeanspruchung der zeitlichen Ressourcen zum Erhalt nutzloser Ergebnisse abgelehnt. In ähnlicher Weise begründen auch andere Schulleiter ihre grundsätzliche Zurückhaltung bei der Durchführung der hier fokussierten PE-Maßnahmen mit der Überbeanspruchung sowie Überforderung der Lehrkräfte, „weil's wieder was Zusätzliches ist“. Gerade an Schulen in einem sozialen Brennpunkt wird dies offenbar auch als Risiko bei der Sicherstellung der Personalabdeckung wahrgenommen, wie sich am zweitgenannten Beispiel der Schule von Herrn Lache zeigt. Er sieht durch eine Überforderung der Lehrkräfte mittelfristig die Personaleinsatzplanung gefährdet.

*„Als Lehrer haben wir eine sehr starke Belastung durch statistische Arbeiten, durch statistisches Material. Das heißt, wir haben ja, sag ich mal, sowieso vom Grundsatz her, Arbeiten mit der Vorbereitung auf den Unterricht, Nachbereitung des Unterrichtes, wir haben Kontrollen von bestimmten Arbeiten, die die Schüler angefertigt haben nach dem Unterricht. Wir sollen sie individuell vorbereiten auf bestimmte Komponenten, und dann überlegt man sich noch: Wie könnte man jetzt noch statistisch den Lehrer beeinflussen, sodass er schön sich vor den Computer setzt, dann noch zwei Stunden was eingibt, noch irgendwelche Statistiken, sich hinterher über bunte Linien freut und man sagt: Das ist toll! Äh, kann man doch im Ganzen vergessen.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

*„Und das Problem ist, ähm, Personalentwicklung... man muss jetzt darauf Rücksicht nehmen, was kann der Einzelne leisten. Denn eine Gefahr besteht immer, wenn der Einzelne überfordert wird. Und wir sind 'ne Schule wirklich in einem sozialen Brennpunkt. Und da ist 'ne Überforderung schnell gegeben. Ähm, ja, dann hab ich nichts mehr davon, weil dann ist er krank und wenn er krank ist, dann fehlt er mir als Lehrkraft. [...] Und damit ist an 'ner Grundschule / also es ist Chaos dann, weil alle anderen dann so beansprucht werden durch Mehrstunden und durch Stundenplanverschiebung, durch Sachen, die ausfallen, dann fallen Klassenlehrer weg, dass es also fast unmöglich ist, das zu machen.“*

*(Herr Lache, GS-m\_5CH3W)*

Die von mehreren Schulleitern kritisierte Überbeanspruchung ihres Kollegiums durch die Arbeit mit VERA-(Rückmeldungen) wird, wie nachstehende Beispiele verdeutlichen, zum Teil auch mit konkreten Kompetenzdefiziten der Lehrkräfte im Sinne einer fehlenden data literacy verbunden. Dazu werden - unter erneutem Verweis auf ihr fortgeschrittenes Alter - insbesondere Schwierigkeiten erfahrener Lehrkräfte im Umgang mit elektronischer Datenverarbeitung angeführt:

*„Ich habe genauso Lehrerinnen und Lehrer...äh die sind 57, 56 Jahre alt. Die sind mit dem Computer jetzt noch mit dem Ein-Finger-Tipp-System und freuen sich, dass er angeht! Und die soll ich jetzt zu irgendwelchen VERA-Auswertungen, Eingaben und sonst was überreden?! Ich weiß genau, die sitzen entweder selber tagelang an dem Ding und verzweifeln oder sie finden 'nen anderen Lehrer, der schon viel zu tun hat, der das auch noch mit eingibt. Das heißt, es entstehen für mich nur Probleme. Und solange das also so problembehaftet ist, äh, wird es keine wirkliche Hilfestellung für mich sein. Es sind zusätzliche Arbeiten.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

Eine Überalterung des Kollegiums ist auch mit Blick auf die damit attestierte geringe Fortbildungsbereitschaft älterer Lehrkräfte ein Faktor, der offensichtlich hemmend auf Schulleiterentscheidungen zur Verabredung entsprechender Maßnahmen wirken kann:

*„Ich hab auch sehr viele ältere Kollegen an der Schule. [...] Ich hab 'ne Kollegin, die wird 60, ich hab 'ne Kollegin, die ist gerade 57 geworden, ich hab 'ne Kollegin, die ist 54... ich selber bin auch 53. Also, das ist ja nicht / wir reden ja hier nicht über Jungvolk. Und da ändern sich natürlich auch die Perspektiven. Ja, da muss man keine Erwartungshaltungen mehr haben, dass die noch sagen: 'Also ich fang auf jeden Fall noch 'ne Abendschule an oder ich geh nochmal und mach nochmal und mach nochmal 20 Semesterwochenstunden was obendrauf.“*

*(Herr Fuhrmann-Brenner, GS-k\_1CH3X)*

*„Die Lehrerschaft, die bis vor 10 Jahren gepowert hat und immer neue Innovationen mitgetragen hat und die jetzt normalerweise ganz in Ruhe nach früheren Maßstäben ausgetauscht worden wären, so ganz ruhig, die jetzt aber immer noch auf höchstem Level arbeiten muss... da gibt es schon ein paar Schwierigkeiten, muss man schon sagen.“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

Auch die aus Sicht eines Schulleiters zufriedenstellenden Arbeitsergebnisse – gemessen sowohl an den erreichten Schulabschlüssen als auch an den beobachteten Arbeitsprozessen der Lehrer – können eine hemmende Wirkung auf seine Bereitschaft zur Durchführung von (evidenzbasierter) PE ausüben, wie an folgenden Aussagen sichtbar wird:

*„Wenn was notwendig ist, muss man's machen. Aber ich werd nicht den Leuten was aufoktroyieren, wenn ich meine: Ok, 's läuft doch. Man sollte auch mit der Arbeitszeit der Lehrkräfte bisschen gut umgehen. Obwohl ja viele denken, mittags ist Schluss...ist es nicht! Es ist wirklich nicht so. Und wenn man sieht, dass wir teilweise erst um halb drei nach Hause gehen,*

*obwohl wir keine Halbtags- oder Ganztagschule sind...das kostet schon ganz schön Kraft. Und dann sollte man auch mit den Kräften des Lehrpersonals haushalten.“*

*(Herr Janusch, GS-m\_9XB3L)*

*„Zum Zweiten muss ich ganz ehrlich sagen, es ist auch immer...am Ende gucke ich natürlich was rauskommt unterm Strich. Es ist ja wie auch vielleicht in der Produktion. Wenn am Ende alles la Produkte rauskommen, dann kann der Weg dorthin nicht der Falsche gewesen sein, sag ich immer. Das heißt wir haben als Schule sehr gute Erfolge mit Abschlussklasse zehn, wir haben da eine Übergangsquote... wir haben / 60% unserer Schüler schließen die Klasse zehn mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe ab. Obwohl der Eingang nicht so gut aussieht, die also unten reingehen in die Schule. Das heißt also, es muss ganz viel passiert sein auf dem Weg.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

**Zusammenfassung:** Für eine geringe bzw. ausbleibende Nutzung von Personalentwicklungsinstrumenten und VERA-Ergebnissen sowie der Kombination aus beidem lassen sich auf Schulleitungsebene vielfältige Gründe erkennen, die einen Bezug zur Schulorganisation aufweisen. Insbesondere verteilte Entscheidungskompetenzen (Stärkung der Fachkonferenzen), offener Widerstand aus dem Kollegium bei gleichzeitigem Bemühen um ein unbeschadetes Sozialgeflecht, aber auch die Altersstruktur und als knapp empfundene Ressourcen der Lehrkräfte bilden mehrfach genannte Aspekte, die Schulleiter von einer (evidenzbasierten) Personalentwicklung absehen lassen. Auch Zufriedenheit mit den bisher erzeugten Leistungen bei schulischen Abschlüssen bzw. beim pädagogischen Handeln der Lehrkräfte und die Rückmeldung mittelmäßiger Ergebnisse wirken in bestimmten Organisationskontexten hemmend auf die Aktivitätsbereitschaft der Schulleiter, Maßnahmen der Qualitätsverbesserung einzuleiten. Abschließend sollen zur Vervollständigung der Gesamtdarstellung noch diejenigen Nutzungsbarrieren vorgestellt werden, die einen engen Bezug zur Person des Schulleiters selbst aufweisen.

### 5.5.1.4 Personenbezogene Nutzungsbarrieren

Neben den vorgenannten Kategorien von Nutzungshemmenden Faktoren können auch solche Aspekte eine Verwendung der VERA-Arbeiten zur Unterrichtsentwicklung über PE-Maßnahmen hemmen, die personenindividuell begründet sind. Werden in den Argumentationen kognitive oder motivationale Barrieren des einzelnen Schulleiters sichtbar, kann entsprechend von personenbezogenen Nutzungsbarrieren gesprochen werden. Die Fähigkeit und/oder die Bereitschaft einzelner Schulleiter, Wissen aufzunehmen und einzusetzen, ist in diesen Fällen beschränkt (Kallweit, 2015, S. 139).

Dabei wird im vorliegenden Material etwa eine mangelnde bzw. nur zögerliche Bereitschaft zur Übernahme der Personalentwicklungsrolle erkennbar. Das Bemühen um eine zielgerichtete Entwicklung von Lehrkräften ist etwa in der Wahrnehmung des Schulleiters Herrn Seelig angesichts eines als sehr mächtig empfundenen berufshabituellen Autonomiebestrebens der Lehrkräfte eine für ihn offensichtlich unattraktive Aufgabe. Zugleich kommt dabei eine grundsätzlich mangelnde Bereitschaft zum Ausdruck, das innerschulische Führungshandeln an der ministeriellen Steuerungsstrategie zur schulischen PE auszurichten, da diese als flüchtig und undurchdacht empfunden wird. Eine (bisher) fehlende Bereitwilligkeit zum Auftritt als Personalentwickler räumen auch Herr Weiß und Herr Eulig ein. Herr Weiß gibt zu erkennen, dass er im Rahmen eines Mitarbeitergespräches nach einer langjährig problematischen Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft infolge ansteigender Elternbeschwerden überhaupt erstmalig klare Forderungen ihr gegenüber kommuniziert hat. VERA-Daten werden von ihm für die Qualifizierung allerdings dennoch nicht thematisiert, da er davon ausgeht und sich offenbar auch damit arrangiert, sich gerade bei älteren Lehrkräften nicht als Personalentwickler durchsetzen zu können. In ähnlicher Weise bezweifelt Herr Eulig, gerade bei älteren Mitarbeitern im Rahmen von Gesprächen überhaupt noch Veränderungen erreichen zu können:

*„Mit den Kollegen, die ich habe, wenn man da Personalentwicklung betreiben will, muss man immerhin, sagen wir mal, den Typus des Berufes Lehrer im Auge haben, der ein Einzelkämpfer hinter verschlossener Tür ist. So nenn' ich das immer. Und den zu verändern ist eine Sisyphos-Arbeit, weil, er hat das schon seit 20 Jahren so gemacht und warum soll ich das ändern? Klammer auf, nur weil von außen wieder das Ministerium sich was hat einfallen lassen, Klammer zu.“*

*(Herr Seelig, WS-m\_Q9PCQ)*

*„Und da muss ich sagen, da hab ich über mich selber gestaunt, da hab ich das erste Mal auch so Klartext geredet, ähm, seitdem redet sie nicht mehr mit mir, aber gut, da muss man wohl durch.“*

*[...]*

*Aber, ich sage, was soll ich da jetzt machen, die Frau ist 60, ja? Also, ich kann jetzt mich noch wie Rumpelstilzchen auf das Feuer setzen und sagen: 'Also, nu mach mal und qualifizier' dich mal' oder so, aber so im stillen Kämmerlein wird die sagen: 'du kannst mich mal' [lacht laut].“*

*(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)*

*„Das nutzt eigentlich nicht so viel, weil man kann einen Menschen nicht ändern. Und wenn er dann in einem bestimmten Alter ist, sowieso nicht mehr.“*

*(Herr Eulig, SS-g\_YXE7G)*

Wie von Schulleiter Seelig schon mitangeführt, werden auch von anderen Befragten persönliche Zweifel gegenüber dem Modell Neuer Steuerung und den dazu implementierten Instrumenten geäußert, die auf einer ‚kulturpessimistischen‘ Haltung gestützt sind. Das Prinzip evaluationsbasierter Entwicklung überzeugt manche Schulleiter offenbar grundsätzlich nicht, da es nicht kompatibel mit ihren persönlichen Vorstellungen zum Lehren und Lernen in der Schule ist:

*„Wir kriegen es nicht so hin, wie es in den letzten zehn Jahren sich entwickelt hat, dass immer mehr statistisch erfassbare Rastersysteme versuchen, dieses große Etwas 'Bildung' zu fassen und dann etwas daraus abzuleiten, dass es systematisiert demnächst besser wird. Also das bezweifle ich.“*

*(Herr Seelig, WS-m\_Q9PCQ)*

*„Was mich dann aber vom Grundsatz her nicht überzeugt, dass statistische Arbeit für den Lehrer nicht immer positive Arbeit ist. Also ich konnte VERA noch nichts Gutes abgewinnen.“*

*(Herr Baumann, WS-m\_HWV4S)*

*„Ich benutze den Begriff schon gar nicht mehr so gerne.“*

*Interviewer: Den Evaluationsbegr..?*

*Schulleiter: [unterbricht] Das ist irgendwie kon-tra-pro-duktiv zum Leben. Ja? Das Leben geht weiter. Und jetzt soll man zurückgucken?“*

*(Herr Scharf, WS-m\_KCMG4)*

Einen wesentlichen Merkmalsbereich stellen zudem auch Kompetenzdefizite der Schulleiter dar, die von einer deutlichen Anzahl an Befragten als nutzungshemmende Faktoren eingeräumt werden. Die detaillierte Analyse der Rückmeldungen, vor allem aber konkrete Ableitungen von Maßnahmen wird offenbar nicht nur von Einzellehrkräften, sondern auch von Schulleitern als sehr herausfordernd empfunden. Eine mangelnde Vorbereitung auf diese Aufgaben seitens der staatlichen Schulleiterfortbildung wird kritisiert. Mit Blick auf die Umsetzung im Rahmen der Personalarbeit kommt teilweise die Wahrnehmung des Schulleiters hinzu, über unzureichende schulrechtliche Kenntnisse zu verfügen.

*„Auch obwohl ich keinen guten mathematischen Blick habe...ich kann sofort, wenn es um Bildungsevaluation geht, Kreisdiagramme, Balkendiagramme und so, kann ich mir sofort, zack, zack, zack, aha, aha, aha, und das war im letzten Jahr so‘. Das ist nicht mein Problem. Mein Problem ist es, das dann umzusetzen. Also auf meine Schule bezogen, die Daten wirklich top zur Hand zu haben. Hab ich nicht. Wüsste ich jetzt auch nicht, wie.“*

*(Herr Scharf, WS-m\_KCMG4)*

*„Da müsste ich jetzt wirklich arbeitsrechtlich äh besser geschult werden als es im Moment der Fall ist. Denn auch die Schulleiterfortbildungen werden dem nicht gerecht, was da dem Schulleiter an die Hand gegeben werden sollte.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ3O)*

Speziell an den Aussagen zweier Befragter wird erkennbar, dass in diesem Zusammenhang die Dauer der Berufstätigkeit als Schulleiter eine Rolle spielen kann: Berufserfahrene Schulleiter, die im Gegensatz zu neu in das Amt berufenen Schulleitern nicht zwangsläufig Fortbildungsmodule zur Arbeit mit VERA besucht haben (müssen), fühlen sich teilweise für die Rolle als Gestalter datenbasierter Qualitätsentwicklung ungenügend vorbereitet (so Herr Weiss als erfahrener Schulleiter). Zum anderen trauen sich noch unerfahrene Schulleiter die Übernahme der entsprechenden Entwicklungstätigkeiten offenbar teilweise noch nicht zu (so Herr Dunkert als Schulleiter, der vergleichsweise neu im Amt ist):

*„Aber ich meine, da braucht man auch 'n entsprechendes Training, ne? Also, da kann man nicht einfach sagen, nu analysier' mal.“*

*(Herr Weiss, GS-g\_HTN3L)*

*„Interviewer: Und auch VERA 8-Daten beispielsweise? Das würden Sie auch dann als Kriterium in Betracht ziehen bei der Bewertung der Lehrkräfteleistung?“*

*Schulleiter: [flüstert] Weiß ich nicht [lacht] Ich / ich sag mal so, ja, ich weiß, ich müsste, aber so weit bin ich eben noch nicht mit meiner gesamten Entwicklung, Schulentwicklung. [...] Das wird eigentlich so der nächste Schwerpunkt sein über diese Leistungs- und Entwicklungsgespräche. Mitarbeitergespräche in dem Sinne haben wir noch nicht geführt.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Im Fall von Herrn Dunkert wird im Weiteren ausgeführt, dass ein entsprechendes Vorgehen dem Schulleiter wie bereits erkennbar wird, theoretisch durchaus plausibel und planbar erscheint, es aber in der Praxis an seinem mangelnden Vermögen zur konsequenten Einführung und Umsetzung von Personalentwicklungsinstrumenten scheitert. Eine Einstellungsakzeptanz ist hier insofern gegeben, eine Nutzungsakzeptanz wird hingegen nicht erreicht. Der entsprechende Prozess der Datenverarbeitung endet mit Abschluss der Reflexionsphase:

*„Ich sag mal so, so ein Schulalltag, der holt einen da ganz schnell wieder runter, also führt in die Realität, das ist wirklich so. Also, das ist für mich kein Problem, so einen Prozess zu planen. Durchzuhalten, durchzuführen, das ist die Schwierigkeit, ne? Das muss / das muss ich noch hinkriegen, sag ich jetzt einfach mal so.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Die eigene Fachlichkeit des Schulleiters (hier: Unterricht im Fach Mathematik) schützt, wie sich am Beispiel von Herrn Eulig zeigt, nicht zwangsläufig vor Kompetenzdefiziten. Auch wenn die Interpretationsfähigkeit bei der Analyse der VERA-Rückmeldungen als eine für alle entsprechenden Fachlehrkräfte bestehende Selbstverständlichkeit betont wird, so wird aber ein eingeschränktes didaktisches Vermögen, verständliche Ableitungen für die betroffenen Lehrkräfte schaffen und vermitteln zu können, eingeräumt:

*„Schulleiter: Ich weiß, im letzten Jahr waren die Engländer auch, die wollten / und die Deutschlehrer, die sind dann einfach zu meiner Fachkonferenzleiterin hin, haben gesagt: 'Erklär uns doch mal, wie das da funktioniert', ja? 'Wir sehen da...können da nichts draus lesen', ja? Weil, das ist ja auch schwer für so 'n Sprachlehrer und Deutschlehrer da was draus zu lesen, ja?*

*Interviewer: Deswegen wär nämlich meine Frage: Sie sind ja Mathematiklehrer...?*

*Schulleiter: Ja, ja, für mich ist das ja kein Thema und für meine Leute auch nicht, ja.*

*Interviewer: Aber Sie könnten dann ja sozusagen dort unterstützend einwirken..?*

*Schulleiter: Jaaa, aber das macht ja die Fachkonf... / Sie [die Lehrkräfte, Anm. d. Aut.] wissen, dass sie dann zur Fachkonferenzleiterin Mathe, weil sie dann auch so...sie kann das auch so richtig erklären, wie sie das brauchen, ja? Sie sagt dann immer 'das ist das und das'. Und dann nutzen die Kollegen das.“*

*(Herr Eulig, SS-g\_YXE7G)*

Fachfremde Schulleiter begründen ihre mangelnde fachliche Expertise im vorliegenden Material auch als einen zentralen Faktor für die Delegation der Aufgabe in das (Fach)kollegium. Das Verhältnis zwischen Organisationsspitze und operativem Kern präsentiert sich an dieser Stelle als System verteilter Verantwortung (Distributed Leadership). Dies wird bereits durch die Wortwahl ersichtlich (z.B. „*Chefin im Deutschfachzirkel*; „*Fachkonferenzchefin*“). Teilweise führt der fachlich begründete Rückzug des Schulleiters sogar dazu, dass Zielvereinbarungen zu der Entwicklung von VERA-Leistungen direkt zwischen der Schulaufsicht und der Fachlehrkraft verabredet und kontrolliert werden (Fallbeispiel: Herr Anders). Der Schulleiter hält sich dabei im Hintergrund bzw. beschränkt sich auf eine inhaltlich eher entfernte Teilnahme in dem Prozess:

*„Also die fachinterne Auswertung, die liegt schon überwiegend in den Händen der Fachleitung, logischerweise, und ich gucke immer: Wie bewegen wir uns im gesamten Landesdurchschnitt? Und wenn ich da keine Auffälligkeiten feststelle, dann ist das in Ordnung.“*

*(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)*



*„Also da haben wir ja dann auch wieder die Fachkonferenzen, wo ich das also hauptsächlich auch in die Hände dieser Fachleute gebe und mir bestimmte Erklärungen abverlange. [...] Schulinern hole ich da erstmal die Fachkonferenzchefin ran und sage: Ich komme auch mal mit in die Fachkonferenz... das hat es dann auch gegeben, wo dann also bestimmte Dinge angesprochen werden und dann gemeinsam die Ursachen und dann eben auch Strategien besprochen werden.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ3O)*

*„Nee, weil ich bin, ich bin jetzt nicht der Deutschfachmann und das / diese Entscheidung treffen wir mit unserer Chefin im Deutschfachzirkel. Und da sitze ich eigentlich ja auch als Fachlehrer mit drin und trage diese Entscheidung dann mit. Also, die muss ich nicht dann von oben anordnen und das, was da gemacht wird, das empfinde ich schon auch als richtig und gut und muss mich da nicht als Schulleiter präsentieren.*

*[...]*

*Und diese Zielvereinbarungen, die damals getroffen worden sind, vor 3 Jahren, deswegen weiß ich's jetzt nicht ganz konkret, weil ich auch kein Deutschlehrer bin, die werden dann mit der Deutschlehrerin, was auch gleichzeitig unsere Fachzirkelleiterin ist, werden dann in den drei Jahren, am Ende jetzt des dritten Jahres mit ihr ausgewertet. Da kommt die [Schulrätin, Anm. d. Aut.] wieder und dann gucken die.“*

*(Herr Anders, GS-k\_XSP2H)*

Auch weitere Ressourcendefizite, hier in der Form mangelnder zeitlicher Kapazitäten, vor allem infolge einer hohen Unterrichtsverpflichtung, werden verantwortlich für die Entscheidung gegen eine intensivere Arbeit mit den VERA-Daten gemacht:

*„Das ist reinweg ne ...ne zeitliche Entscheidung. Das ist äh...ich bin 20 Stunden im Unterricht und das ist...jeden Tag [...] Zwei Vertretungsstunden, zack, einer ist krank. Äh und dann ist man vier Stunden vormittags unterwegs und am Tag sind es dann... am Ende...bei Platzeck sind es 80 Stunden gewesen ehe der zurücktritt, und bei uns sind es dann eben auch acht Stunden am Stück und kaum ne Pause. Mittagspause? Keine Zeit...sehen Sie ja, rechts und links ist immer was. [...] Das ist mehr 'ne generelle Belastungsfrage. Aber es ist keine ...keine Abneigung gegenüber diesen Instrumenten.“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

*„Das ist die / das ist diese zeitliche Geschichte, wie ich's schon angesprochen hatte. [...] Ich bin verpflichtet, die durchzuführen, ich bin erst seit zwei Jahren Schulleiter, ich hab's aber noch nicht geschafft, das geb ich ehrlich zu,, bin selber mit 'ner hohen Unterrichtsbelastung verpflichtet, also, ich gebe noch /ich hab noch sehr viel Unterricht selber.“*

*(Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

*„Und da behaupte ich im Moment aber nicht, dass ich das schon alles ausschöpfe, was da an Informationen drinsteckt. Weil es ist einfach sehr umfassend. Und das bedarf also unheimlich viel Zeit.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ3O)*

*„Also, so, dass man jetzt sagt 'ich geh jetzt da zu dem Kollegen', dazu hab ich gar keine Zeit. Das muss ich ganz ehrlich sagen.“*

*(Her Eulig, SS-g\_YXE7G)*

Mit der Zeitdauer der Beschäftigung als Schulleiter in der Organisation spielt offensichtlich auch eine berufsbiographische Variable eine Rolle für entsprechende Entscheidungen. Die mangelnde Bereitschaft, elementare Veränderungen des Führungsstils hin zu einem Data-wise Leadership vorzunehmen, lehnt Herr Janusch mit dem Hinweis auf den nahenden Ruhestand ab. Aus diesem Umstand speist sich, so lässt sich jedenfalls vermuten, auch die vergleichsweise starke Gelassenheit bei seiner Ablehnung, noch elementare Veränderungen in seinem Schulleitungshandeln als Personalentwickler einzuführen. Andersherum macht der Verweis auf die erst kürzliche erfolgte Berufung in das Schulleiteramt im Fall von Herrn Dunkert deutlich, dass sich hiermit grundsätzliche Hemmungen beim Einsatz von PE-Instrumenten ergeben. In diesem Fall wird allerdings deutlich, dass hier stärker die fehlende Befähigung zur Einleitung neuer Entwicklungsmaßnahmen (Leistungs- und Entwicklungsgespräche) eine Rolle spielt:

*„Und wenn mal wirklich ne Schwäche zum Tragen kommt...dann spricht man so mit den Kollegen und man lobt dann auch die positiven Seiten...auch die Einsatzbereitschaft der Kollegen, ja.. Aber ich weiß es nicht...noch ein paar Jahre und dann...nach mir können sie alles umändern...aber [lacht] ich weiß es nicht.“*

*(Herr Janusch, GS-m\_9XB3L)*

*„Ich hätte das [Leistungs- und Entwicklungsgespräche, Anm. d. Verf.] schon eher in Angriff... also ich hab das mir auch von Anfang an vorgenommen, aber wie gesagt, seit [ca. 2 Jahren] bin ich hier erst Schulleiter.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

**Zusammenfassung:** Dass VERA-Daten im Rahmen der schulischen Personalentwicklung unberücksichtigt bleiben, ist nicht nur auf Rahmenbedingungen aus der schulischen Umwelt, auf inner-schulische Voraussetzungen und auf die Anlage des Instruments als solchem zurückzuführen, sondern liegt auch in der Person des Schulleiters selbst begründet. Die Rolle als Personalentwickler einzunehmen, wird von manchen Schulleitern als eine wenig aussichtsreiche Aufgabe wahr-

genommen. Ihre Möglichkeiten zur Veränderung der Einstellungen und Handlungen von Lehrkräften bewerten sie als kaum erfolgversprechend. Bei diesen Personen lassen sich zugleich grundsätzliche Zweifel gegenüber dem Prinzip Neuer Steuerung erkennen. Umwelt- und personenbezogene Nutzungsbarrieren bilden hier insofern offensichtlich eine Verbindung.

Auch Kompetenzdefizite spielen eine wesentliche Rolle: Die als mangelnd wahrgenommene Eigenbefähigung zum Umgang mit VERA-Ergebnissen, aber auch die fehlende Sicherheit bei der Durchführung von PE-Maßnahmen halten Schulleiter von einer entsprechenden Handlungspraxis ab. Insbesondere Leitungskräfte, die in den getesteten Fächern nicht selbst unterrichten, begründen ihre Zurückhaltung als Steuerungsakteur mit ihrer mangelnden fachlichen Expertise. Teilweise verweisen aber auch fachlich ausgebildete Schulleiter auf Schwächen bei ihrer Fachdidaktik und delegieren damit die Verantwortung zur Weiterarbeit mit den Rückmeldeergebnissen an fachlich spezialisierte Kollegiumsmitglieder. Auch ein Mangel an zeitlichen Ressourcen im Rahmen des umfassenden Aufgabenspektrums wird in einigen Fällen als Nutzungshemmer für das erfragte Schulleitungshandeln angeführt. Schließlich zeigte sich, dass auch die zeitliche Dauer der Beschäftigung als Schulleiter von Bedeutung sein kann: Während in manchem Fall die bevorstehende Pensionierung als Grund für eine nicht mehr erfolgende Übernahme von Maßnahmen (datenbasierter) Personalentwicklung kommuniziert wurde, wird andererseits auch die erst kürzlich erfolgte Berufung in das Schulleitungsamt als eine Hürde für die Einleitung entsprechender Maßnahmen angeführt.

In der Zusammenschau der Befragungsergebnisse wird deutlich, dass für schulleitungsseitige (Personal-)Führungsentscheidungen vielfältige Barrieren existieren, die einer Nutzung der rückgemeldeten Wissensbasis entgegenstehen können. Dabei ist bereits sichtbar geworden, dass nicht alle Barrieren auch für alle Schulleiter, die zum Befragungszeitpunkt eine evidenzbasierte Personalentwicklung als Praxis verneinen oder relativieren, gleichermaßen bedeutsam sind. Dieser Umstand wird in Kap. 5.6. bei der typisierenden Analyse zu berücksichtigen sein.

### 5.5.2 Förderliche Bedingungen zur Nutzung von VERA-Daten für die schulische Entwicklungsarbeit

Neben den zahlreichen Umständen, die eine Nutzung von VERA-Daten im Rahmen der schulischen Personalentwicklung hemmen, lassen sich im vorliegenden Interviewmaterial aber auch Aspekte erkennen, die offenbar förderlich auf eine entsprechende Verwendung einwirken. Dabei sind diese Aspekte einerseits den Aussagen derjenigen Personen zu entnehmen, die auch tatsächliche Nutzungsaktivitäten berichten. Zum anderen handelt es sich in Einzelfällen auch um Aspekte, die von den Schulleitern als theoretisch förderlich benannt werden, aber (aktuell) keine instrumentelle Nutzung im hier untersuchten Sinne auslösen. Es wird erkennbar, unter welchen

Bedingungen VERA-basiertes Schulleitungshandeln auch ohne Vorliegen einer schulrechtlichen Verpflichtung bereits in der Praxis erfolgt oder aus Leitungsperspektive vorteilhaft erscheint.

Bei den Befragten, die Begründungen für einen Einsatz der Daten im Rahmen des schulischen Personalmanagements angeführt haben, lassen sich, analog zur Einteilung der Nutzungshemmungen, unterschiedliche Bezugsrahmen für die Bedingungen unterscheiden. Damit erfolgt auch hier eine Einteilung in systembezogen-förderliche, instrumentbezogen-förderliche, personenbezogen-förderliche und organisationsbezogen-förderliche Bedingungen.

#### 5.5.2.1 Systembezogen-förderliche Bedingungen

Einflussfaktoren aus der Organisationsumwelt, die sich förderlich auf die Bereitschaft zur Nutzung von VERA für (Personal-)Entwicklungstätigkeiten auswirken, betreffen insbesondere die Wahrnehmung von Ansprüchen, die seitens außerschulischer stakeholder (wie der Schulaufsicht, Elternschaft...) an die Schulorganisation bestehen. Sie können offenbar aber auch durch die landespolitische Historie geprägt sein, aus der sich ein organisationspädagogisches Reformbedürfnis für die Schulen entwickelt.

Dabei spielen bei einem Befragten weit zurückreichende politische Umstände im Bundesland Brandenburg eine Rolle für die gezielte Hinwendung zum Instrumentarium der Neuen Steuerung. Mit Verweis auf das im Zuge der Wiedervereinigung bestehende Bedürfnis nach pädagogischer Neuorientierung, die ideologisches zugunsten sachlich-objektivierenden Steuerungswissens zurückstellt, werden Evaluationsverfahren wie VERA von Herrn Tischler als eine ‚entpolitisierende‘ Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgegriffen. Leistungsvergleiche sind vor dem Hintergrund eines in der Nachwendezeit entstandenen ‚regionalen Wettewifers‘ zur Neuprofilierung der Schulen in der Region als belastbare Orientierungsbasis für Schulqualität bzw. -erfolg wahrgenommen wurden, was im Weiteren eine Verwendung der Datenrückmeldungen für die Entwicklungsprozesse innerhalb des Kollegiums ausgelöst hat:

*„Da gab es mal Vorgaben vom, na...vom Schulamt, welche Schulen miteinander kooperieren sollten im Gebiet. Das war ja alles im ...wie soll ich sagen...im Entstehen erstmal. Jeder wollte es besser wissen, sagen wir es mal so, jeder hier wollte sich ausprobieren. Und wir haben versucht, uns an diese soliden Sachen zu halten! Also das ist das, was mir für die Wende gefehlt hat. Zu sagen: Die Dinge waren gut am Unterricht der DDR und der andere Dreck muss raus. So. Und das [Vergleiche zwischen Schulen, Anm. d. Aut.] hat gefehlt. Und wir haben versucht, diese Dinge zu nutzen! Und das war dann auch für die Kooperation untereinander, ja? [...] Für Gespräche mit den Kollegen. Und so haben wir unsere Schule entwickelt.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

In mehreren anderen Fällen wird betont, dass für die Handlungspraxis des Schulleiters die ergebnisorientierte Haltung der Bildungsabnehmer an seiner Schule eine Rolle spielt. Eine leistungsfordernde sowie leistungsbereite Klientel, zu der neben den Eltern auch die Schüler selbst gezählt werden, wird hier als Umstand erlebt, der einen entsprechenden Erwartungsdruck auch im Verhältnis von Leitung und operativer Organisationsebene befördert. Einer der Schulleiter betont, dass er die Ansprüche der bildungsnahen Elternschaft, die teilweise auch selbst Lehrkräfte sind und dadurch einen vergleichsweise informierten Einblick in die Möglichkeiten innerschulischer Qualitätssicherung mitbringen, nicht enttäuscht sehen möchte und auch aus diesem Grund datenbasiertes Handeln bis in den Personalbereich hinein vorsieht. Gerade unerfahrene Novizen seines Kollegiums werden vor diesem Hintergrund gezielt in den Blick genommen und über eine, wie sich an anderer Stelle des Interviews zeigt, fachliche Unterstützung in den Kernfächern mit dem Ziel der Planung und Umsetzung effektiven Unterrichts organisational ‚enkulturiert‘:

*„Die Kollegen, die jungen Kollegen, brauchen einfach die Unterstützung. Das geht nicht, dass man dann die Augen zu macht, dann hab ich mehr Elterngespräche als / weil die Eltern sehr fordernd sind, hier in der Gegend, ja? Und die sehen das sich sehr genau an und die wissen auch, was Unterricht bedeutet. Das sind ja auch viele Kollegen, die ihre Kinder hier haben.“*

[...]

*„Also, wir haben ein sehr bildungsnahes Elternklientel, das merkt man sehr deutlich auch an der Schülerschaft. Das heißt, Bildung steht im Vordergrund und man will man also... Zielrichtung ist immer, 'n sehr hohen Bildungsabschluss zu schaffen, und damit muss man sich hier auch anstrengen. Ja, und das merkt man auch an dieser Schülerlandschaft. Also, sie möchten mehr, also, gefordert werden und nicht unterfordert werden.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Auch ein durch weitere stakeholder/externe Steuerungsinstanzen forcierter Anspruch, ein bestimmtes Leistungsniveau der Schüler zu erzielen und zu halten, bildet an einer Schule mit speziellem Schulprofil den Ausgangspunkt für einen breiten Einsatz der Daten für Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung. Im vorliegenden Fall sind schulische Mittelzuschüsse an das Erreichen vordefinierter Erfolgskriterien gebunden, die auf die besondere schulische Prägung ausgerichtet sind. Der Schulschwerpunkt, der die Ressourcen der Schülerschaft auch jenseits der klassischen Unterrichtsfächer in größerem Umfang beansprucht, erfordert insofern aus der Sicht des Schulleiters ein stark ergebnisorientiertes Vorgehen, das sich auf alle Ebenen überträgt. Dass die Schule besondere Mittel für nachweisliche Erfolge im Profildbereich erhält, sorgt daher zugleich auch für eine grundsätzliche Leistungsorientierung im allgemeinbildenden Bereich:

*„Wir haben den Anspruch, dass wir im Zentralabitur im Bundesdurchschnitt liegen, bei der [Nennung des Schulschwerpunkts] Doppelbelastung*

*unserer Schüler. [...] Wenn wir die Finanzen für [Nennung Schulprofil] weiterhin beanspruchen wollen, diese Sonderfinanzierung oder durch [Nennung Institution], dann erwarten die auch, dass diese Ergebnisse da sind.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Die Erwartungen der stakeholder werden von vier der befragten Schulleitungen als Anlass wahrgenommen, ihren Umgang mit VERA-Daten zu intensivieren. Nicht in allen Fällen führt dies allerdings letztlich tatsächlich zu einer Nutzung der Rückmeldungen im PE-Bereich. Herr Freitag etwa erkennt ebenfalls eine Erwartungshaltung von Teilen der Elternschaft, nimmt aber bei der Frage nach entsprechenden datengestützten PE-Maßnahmen eine Gegenüberstellung zwischen der als eingeschränkt wahrgenommenen Leistungsbereitschaft seiner in Kürze ins Rentenalter eintretenden Lehrkräfte und den Ansprüchen der Eltern vor. Der Umstand, dass „*die Elternschaft, die - ich sag es mal einfach - so jung ist wie Sie, [...] ganz andere Ansprüche hat*“ als die wenig innovationsbereite Lehrerschaft, bildet aus seiner Sicht ein erkennbares Konfliktpotential. Die Bedürfnisse der informierten Elternschaft nach einer intensiven Beschäftigung auch mit standardbasierten Testergebnissen treten dabei allerdings gegenüber wirkmächtigeren organisationalen Nutzungsbarrieren zurück, sodass hier unter den bestehenden Bedingungen keine instrumentelle Datennutzung für die schulische PE erfolgt.

Auch eine zusätzlich durch das Schulamt erfolgende oder als solche zumindest antizipierte Erwartungshaltung führt an dieser Schule letztlich nur zu einer symbolischen Nutzung der Daten im Personalbereich (vgl. die Nutzungsbeschreibung in Kap. 5.4.3):

*„Interviewer: Nutzen Sie als Schulleiter denn [...] die Daten auch für Maßnahmen der PE?*

*Schulleiter: Ich jetzt weniger. Obwohl ich weiß, dass das ...dass das durchaus Sinn machen würde. Und auch gewünscht ist und auch / aber ich mach's so, wir machen's so. Also weniger für andere Sachen. [...] Also wir fühlen uns da ja überhaupt nicht so unter Druck gesetzt. Aber es wird schon noch 'n bisschen gefordert....es wird schon so ein bisschen vom Schulamt gesteuert. Und pff..[zuckt etwas ratlos mit den Schultern].“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

Der Schulleiter führt aus, dass eine ergebnisbetreffende Drucksituation eine innerschulische Nutzung von VERA-Daten für die PE durchaus auslösen könnte. Gerade infolge der aber mehrfach durchschnittlichen Schulergebnisse wird in der Grundschule von Herrn Freitag keine entsprechende Aktion ausgelöst, er verbleibt also auch hier im Konjunktiv.

*„Die...Mitarbeitergespräche...da guck ich mal rauf [sucht]...ja, da wird hin und wieder...aber nicht so gezielt...aber da wird dann, weil es zu dem*

*Aufgabenbereich des Mitarbeiters gehört, wird dann wie gesagt...also es wird mal angesprochen, aber es wird nicht so regelrecht dokumentiert. Genau dieses und so. Das würde ich ausweiten. Das ist einfach...der Druck fehlt, es irgendwo...ne? [...] Und wie gesagt, wir waren immer so im Schnitt. Und ich hatte auch nicht den Druck, mich viel mehr damit zu beschäftigen.“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

Der Befragte Herr Dunkert hat sich demgegenüber einer durchaus bestehenden Drucksituation im Sinne einer schulaufsichtlichen Einflussnahme aufgrund verbesserungswürdiger Gesamtergebnisse bisher im Grundsatz widersetzt. Durch die neu implementierte Verwaltungsvorschrift sieht er sich nun allerdings in der Pflicht, zumindest die vorgeschriebenen Mitarbeitergespräche an sich nun in absehbarer Zeit durchzuführen. Für eine datenbasierte Gestaltung von PE-Maßnahmen sind entsprechend in seinem Fall erst einmal die maßnahmentechnischen Voraussetzungen zu schaffen.

*„Das ist also auch kritisiert worden jetzt im Dezember bei mir und... ich muss das jetzt...ich muss das jetzt hinkriegen, also, ich / Durch diese VV Leistungs- und Entwicklungsgespräche ist ja wieder die Sichtweise 'n kleines bisschen anders, die verpflichtet mich.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

### 5.5.2.2 Instrumentbezogen-förderliche Bedingungen

Das Prinzip des Benchmarkings, das eine zentrale Logik in der Konzeption von VERA bildet, bietet Vergleichsmöglichkeiten auf mehreren Ebenen. In der Schule von Herrn Tischler werden die Ergebnisdaten aus einem Selbstverständnis heraus auf Klassen- wie Aufgabenebene analysiert. Dabei wird der Controllingansatz, den das Instrument ausmacht, nicht problematisiert, sondern als allgemeingültiges Phänomen der Arbeitsgesellschaft ausgewiesen, das alle Bereiche und Akteursebenen des Arbeitslebens grundsätzlich einschließt. Mithilfe dieser positiven Deutung 'selbstverständlicher' Konfrontation mit Leistungsergebnissen wird das Instrument vom Schulleiter als dankbare Hilfestellung für die innerschulische Weiterentwicklung interpretiert:

*„Also jede Kontrolle ist immer schwierig, sagen wir mal so. Letztlich ist die Vergleichsarbeit oder auch die ILeA-Sachen hier...es ist immer irgendwo auch 'ne Kontrolle. Für jeden Kollegen selbst und auch für uns. Und das wissen die Kollegen auch, das gehört zum Leben. Fertig! Und so ist das bei uns. So. Und da ..wir sind auch ganz froh, dass wir dann manchmal so den Landesvergleich haben: Wo stehen wir im Lesen, ne? Und da ist das für uns einfach nur 'ne Hilfe!“*

*[...]*

*Interviewer: Schauen Sie da auf die Klassenebene?*

*Schulleiter: Ja. Und auch in die Aufgabenebene...welche Bereiche: Mathebereich, Deutschbereich laufen gut? Größen oder ...verstehendes Lesen z.B. oder Lesetechniken und so was alles. Also wir haben das Problem, dass die Kinder lesen, aber nicht verstehen, was drin ist. Und daran arbeiten wir kräftig richtig jetzt weiter.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

Die Leistungen des Instruments wirken auch auf den Schulleiter Herrn Klein überzeugend: Das Instrument zeigt seiner Wahrnehmung nach differenziert Schwächen der Schüler auf, die zur Entwicklung einer neuen Aufgabekultur anregen, und gibt eine Rückmeldung über den erreichten Stand beim Rahmenlehrplan. Zudem wird die Standardbasierung als Orientierungshilfe empfunden für die Gestaltung eines kompetenzbasierten Unterrichts und das Ergebnisniveau als hilfreiche Vorbereitung auf den Übergang in Klasse sieben verstanden. Auf Basis dieses Verständnisses des Testungspotentials scheint es dem Schulleiter nicht schwerzufallen, darüber auch in die direkte Interaktion mit seinem Kollegium zu gehen:

*„Aber wenn ich die Arbeiten schreibe, da kann ich immer Rückschlüsse für uns ziehen. Auf das, was die Kinder da geleistet haben. Ich kann gucken, sind die mit bestimmten Aufgabenbereichen überfordert? Dann muss man 'ne ganz neue Aufgabekultur entwickeln, ja? Da kann ich immer Rückschlüsse ziehen.[...] Und ist natürlich auch 'ne gewisse Sache, um Standards abzufragen. Um zu gucken, wie weit stehen die bis zu dem..? Wie können die dann in der siebten Klasse den Anschluss kriegen in den weiterführenden Schulen? Wie habe ich als Lehrer den Rahmenlehrplan umgesetzt, wie komm' ich mit dem Kompetenzmodell zurecht? Also das sind schon so Dinge..[überlegt]: doch. Ich kann da schon konkret Rückschlüsse ziehen. Und ich kann mit diesen Werten auch ganz gut mit den Kollegen arbeiten.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

Zwei weitere Befragte attestieren VERA ebenfalls einen besonderen Nutzen als Vergleichsinstrument, den sie hierbei vordergründig auf die Vergleichsmöglichkeit mit anderen Schulen beziehen. Die Einordnung des eigenen Ergebnisses wird von ihnen besonders zur Standortbestimmung und Selbstbestätigung geschätzt. Trotz einer grundsätzlichen Zustimmung zu einem vergleichsbasierten Vorgehen auch mit Blick auf das Unterrichtshandeln ihrer Lehrkräfte, das z.B. in der Umsetzung schuleigener Vergleichsarbeiten zum Ausdruck kommt, wird allerdings kein eigener Einsatz für (Personal-)Entwicklungszwecke berichtet. Die VERA-Arbeiten werden von diesen Schulleitern infolge ihrer besonders akzentuierten Funktionsbestimmung bzw. -differenzierung (Fachschaften sind für Unterrichts- und Personalentwicklung zuständig) in erster Linie als Benchmarking-Information nach Außen hin wahrgenommen:

*„Weil der Austausch mit anderen Schulen über solche sensiblen Daten...was gibt denn Ihr für Noten, wie ist denn Euer Durchschnitt, wo*



*steht Ihr: Der ist eher gering. Also spielt einfach keine Rolle. Und von daher ist so, so 'ne Wahrnehmung toll. Orientierungsarbeiten werden ja auch in 8 geschrieben. Die dürfen zwar bewertet werden, die sind aber nur schulintern. Da frage ich mich immer: Was sollen wir damit? Weil schulinterne Vergleichsarbeiten schreiben wir auch sonst [lacht]. Und wie wir innerhalb der eigenen Schule stehen...das wissen wir auch sonst.“*

*(Herr Lessing, WS-g\_ADK8Y)*

*„Naja, ich hab gesagt, ich finde das gut, dass man 'ne Vergleichbarkeit den Anderen gegenüber hat. Da sag' ich: 'Das hat uns in den letzten Jahren immer geholfen, dass man einfach gesehen hat, wie weit ist man hier im Matheunterricht?' Wir waren ja eigentlich immer gut, wir sind in Mathe immer gut, muss ich sagen, aber da sieht man das nochmal.“*

*(Herr Eulig, SS-g\_YXE7G)*

Schulleiter Dunkert gibt zu erkennen, dass er bei dem Instrument durchaus ein Potential zur Unterrichtsentwicklung erkennt, insbesondere nachdem er durch überraschende Ergebnisse die Eigenagnostik in Frage stellen musste. Daraus ließe sich ableiten, dass der in manchen Bundesländern zusätzlich implementierte Verfahrensschritt der ‚Diagnosegenauigkeit‘<sup>92</sup> auch für Fragen des Schulleitungseinsatzes akzeptanzsteigernd wirken dürfte. Mit Blick auf die Nutzung der Rückmeldedaten für die Personalentwicklung, die gerade bei festgestellten Diskrepanzen zwischen der Lehrkräftediagnostik und den tatsächlich gemessenen Ergebnissen erwartbar wäre, verbleibt er allerdings wegen übermächtiger Nutzungsbarrieren, die hier seine (noch) als schwach wahrgenommene Amtsmacht in der Organisation betreffen, in einer ‚Konjunktivsprache‘:

*„Man kann das auch anders sagen, selbst umgedreht, wo Schüler richtig gut abgeschnitten haben, was man das gar nicht erwartet hätte! Also... man könnte damit eigentlich schon richtig gut auch arbeiten. Und das würde eben diese Veränderung im Unterricht bringen können, hmm. [...] Ich hätte das auch schon eher in Angriff... also ich hab das mir auch von Anfang an vorgenommen, aber wie gesagt, seit Dezember 2010 bin ich hier erst Schulleiter...“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

### 5.5.2.3 Organisationsbezogen-förderliche Bedingungen

Eine zentrale Begründung dafür, dass sich eine innerschulische Nutzung von VERA-Daten auf verschiedenen Ebenen einrichten ließe, bezieht sich auf einen Eigenanspruch der Leitung zum evidenzbasierten Handeln, der sich schrittweise auf die Organisation übertragen und damit einen institutionellen Nährboden für eine organisationsweite Evaluationskultur gelegt hat:

---

<sup>92</sup> [http://vera-server.uni-landau.de/vera2008/download/VERA\\_Handreichung\\_Diagnosegenauigkeit\\_2008.pdf](http://vera-server.uni-landau.de/vera2008/download/VERA_Handreichung_Diagnosegenauigkeit_2008.pdf). Zugegriffen: 04. April 2019.

*„Und das für seinen eigenen Unterricht zu machen ist gar nicht so schwer. Aber das für 'ne Schule herzustellen, das ist schon ein hoher Anspruch. Ich hab den Anspruch an mich, der hat sich übertragen auf meine Leitung und das... das war dann so 'n gemeinsamer Anspruch, von Anfang an. Und der überträgt sich dann ja weiter auf ganz viele Lehrer.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Dass schulprofilbedingt in dieser Organisation die Schüler selbst ausgewählt und nicht zugewiesen werden, trägt offenbar dazu bei, dass an der Schule ein besonderes Verhältnis zur Schülerschaft besteht. Infolge der bewussten Auslese wird ein spezifisches Dienstleistungs-Verständnis des Kollegiums beschrieben, das als Auslöser für die Bereitschaft zur Einleitung verschiedener Entwicklungsmaßnahmen angeführt wird. Im Zuge einer Auszeichnung als Preisträgerschule verstärkte sich das Selbstverständnis des Kollegiums aus Sicht der Schulleitung noch weiter und begründete damit einen organisationsweit geteilten Selbstanspruch auf ein besonderes Engagement, das sich in der Konsequenz auch auf den Bereich der Personalsteuerung übertragen hat:

*„Interviewer: Geplante Unterrichtsbeobachtungen und Mitarbeitergespräche zu VERA... wie ist das denn alles entstanden: Ist das alles auf Ihre eigene Initiative zurückzuführen oder haben Sie da gewisse Impulse erhalten?“*

*Schulleiter: Sowohl als auch. Aber ich, ich denke, es ist auch im Wesen eines Leitungsteams begründet, dass man die Frage beantworten muss: ‚Wozu sind wir eigentlich hier?‘ Und wir haben ganz klar gesagt: Für die Schüler, die hier bei uns eingeschult worden sind, sind wir da. Das sind die Schüler, die wir wollen. Für die machen wir ein Angebot, und dieses Angebot muss sehr gut sein. Und wenn man sich als Schule in diesem Sinne als Dienstleister begreift, dann entsteht ja eine Sache nach der anderen. Und ich war, ich war erst nicht froh, dass wir als erste Schule in Deutschland [Nennung Auszeichnung] bekommen haben. [...] Weil ich wusste, was das alles auslösen würde. Aber als es dann so war, hat es natürlich nochmal den Anspruch verstärkt, etwas ganz Besonderes zu machen. Und dann muss man wirklich ein komplexes Gefüge entwickeln und komplex denken.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

In der oben bereits aufgeführten Aussage von Herrn Tischler wurde deutlich, dass die Kontrollfunktion, die datenbasierter PE letztlich inhärent ist, von diesem Schulleiter als ein für alle Beteiligten zwangsläufiges Prinzip kommuniziert wird. Dadurch, dass schulisches Daten-Controlling<sup>93</sup> als selbstverständlicher Teil einer Organisationskultur eingeführt und etabliert wird, die sowohl die Schule als auch jedes einzelne Organisationsmitglied betrifft, wird führungsseitig ein Standard

---

<sup>93</sup> Das organisationsinterne Steuern unter Einsatz zentraler Kennzahlen (hier: Schülerleistungsdaten) wird zum Teil auch als ‚internes Datenmonitoring‘ bezeichnet. Da der Monitoringbegriff allerdings in der Literatur sowie im Gebrauch der Landesinstitute regelmäßig mit dem Systemmonitoring in Verbindung gebracht wird, wird hier zur Vermeidung von Irritationen der Controlling-Begriff verwendet.

gesetzt. Durch diese organisationsweite Ausrichtung hin zu einer ergebnisbasierten (Selbst)prüfung, die in der Vergangenheit offenbar (regelmäßig) eine bestätigende Wirkung entfaltet hat, scheint in der Organisation ein Konsens darüber kultiviert worden zu sein, sich an Leistungsdaten messen zu lassen:

*„Letztlich ist die Vergleichsarbeit oder auch die ILeA-Sachen hier...es ist immer irgendwo auch 'ne Kontrolle. Für jeden Kollegen selbst und auch für uns. Und das wissen die Kollegen auch, das gehört zum Leben. Fertig! Und so ist das bei uns. So.*

[...]

*Und zum Schluss werden wir gemeinsam...sind wir alle dankbar! Hinterher sind wir immer froh, also können wir das nächste aufbauen.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

Die organisationsweit akzeptierte Selbstverständlichkeit wird auch von einem weiteren Schulleiter angeführt und in seiner Schilderung zugleich berufsbiographisch als Selbsterfahrung verankert: Bereits während der eigenen Sozialisationsphase als Lehrkraft hat Herr Berger ein entsprechendes evaluationsbasiertes Vorgehen in ähnlicher Form erlebt:

*„Ich bin ja nun schon lange Lehrer [lacht]. Ich werde in drei Jahren mein 40. Unterrichtsjahr haben. Das heißt also ich habe schon immer...ich bin auch damit groß geworden, dass Unterrichtsergebnisse evaluiert wurden oder...na, analysiert wurde! So hieß es ja früher. Das ist für mich 'ne Selbstverständlichkeit. Dass.. dass wir die Ergebnisse uns genau anschauen und gucken: Ist das das, was wir wollen? Ist es auch das, was die Schüler bringen können? Und welche Möglichkeiten haben wir überhaupt, vielleicht noch Einfluss zu nehmen? [...] So und das hat sich also wirklich etabliert und wir machen das eigentlich schon ...ach schon immer!“*

*(Herr Berger, WS-k\_D9WT2)*

Speziell im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen, denen sich ein gezieltes Feedback anschließen soll, wird betont, dass sich das Instrument schulleitungsseitig für die schulinterne Steuerung in der Organisation eignet:

*„Also das ist schon ein Instrument, mit dem man sehr gut steuern kann.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Dazu wird ausgeführt, dass keiner aus dem Kollegium 'reinfallen', also sich vor den anderen Organisationsmitgliedern blamieren möchte. Das Schamgefühl gegenüber der Gruppe zeigt sich insofern hier als wirkmächtiger Faktor, der eine langfristige Arbeit mit solch einem Verfahren im Rahmen von Entwicklungsanstrengungen zwangsläufig erforderlich macht:

*„Es werden ja bestimmte Kompetenzen abgefragt und wer ne achte Klasse hat, will ja nicht reinfallen. Das allein trägt schon zur Kompetenzentwicklung bei. Und das ist ja kein Prozess, den man kurzfristig erzeugen kann oder kein Ergebnis, das man kurzfristig erzeugen kann, sondern da muss man langfristig arbeiten.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

(Potentiell) nutzungsförderliche Faktoren, die auf das organisationale Gesamtgefüge zurückgehen, betreffen auch die amtlich dokumentierten Leistungsergebnisse der Schule. Im Fall von Herrn Freitag kommt es dennoch nicht zur Nutzung der VERA-Datenrückmeldungen, weil die von ihm angeführten Ermöglichungsbedingungen offenbar nicht in ausreichendem Umfang vorliegen bzw. hemmende Aspekte einer Verwendung letztlich entgegenwirken. Als Antriebsfeder für eine tiefere Beschäftigung mit den VERA-Ergebnissen, die auch in eine Auseinandersetzung mit dem Kollegium münden würde, führt dieser Schulleiter in noch stärkerem Maße bzw. längerfristig sichtbare Auffälligkeiten der Gesamtorganisation beim Testdurchgang als Bedingung an. Dies müsse sich nicht allein auf besonders schwache Ergebnisse beschränken, sondern könne auch ein besonders gutes Gesamtergebnis betreffen (*„hatte leider auch nicht die Riesenerfolge, um aus 'nem anderen, positiven Grund mich damit mehr zu beschäftigen“*). Gerade mit dieser Begründung, die offensichtlich nicht auf eine Entwicklungsarbeit, sondern mehr auf ein Bedürfnis zur öffentlichen Darstellung eines Organisationserfolgs ausgerichtet ist, zeigt sich allerdings erneut der symbolische Charakter seiner Nutzungsbereitschaft (vgl. Kap. 5.4.3).

In der Grundschule von Herrn Weiss wird demgegenüber infolge der offensichtlich sehr schwachen Organisationsergebnisse eine Einflussnahme der operativen Schulaufsicht bereits praktisch geltend gemacht: Der Rechenschaftsdruck, der über ein DAQ-Gespräch mit Zielvereinbarungen aufgebaut wurde, führt, wie im weiteren Gesprächsverlauf erkennbar ist, dazu, dass Maßnahmen VERA-datenbasierter Personalentwicklung als Zielvereinbarungen in das Kollegium hinein in einem ersten Schritt aufgenommen werden. Allerdings erfolgt diese Praxis ganz offensichtlich widerwillig. Es zeigen sich deutliche Hinweise darauf, dass sie infolge einer fortbestehenden Ablehnung des Schulleiters nicht als sinnvolle Einflussmöglichkeit akzeptiert wird, sondern aufgrund mangelnder Nachvollziehbarkeit bei nächstmöglicher Gelegenheit (hier: Rückmeldung eines gutes Schulvisitationsergebnisses) zu einem Nutzungs-Exit führt:

*„Und deshalb war ja dieses, ich hab nochmal nämlich gerade geguckt, das haben wir 2011 gehabt, dieses datengestützte Qualitätsgespräch zu dieser Thematik. Da kam also die damalige Schulrätin und hatte 'ne Liste, 'n Ranking der Schulen. Wir standen ganz oben. Ja, und denn aber mit 50% Alleinerziehenden und, und, sagen wir mal, Harz-IV-Empfängern und 12 % Ausländern, mmh [atmet schwer aus]. [...] Tja, und da hatte sie wahrscheinlich den Auftrag, sie hat's nicht so explizit gesagt, aber sie*

*hatte den Auftrag, ihrer Beratungspflicht nachzukommen und dann zu gucken, was man jetzt macht. Dementsprechend sauer war ich auch [lacht laut]*

*[...]*

*Sie kam dann auf die Idee 'naja, das wäre ja dann 'n Entwicklungsziel, ne, wo man daraus was ableiten könnte, also: Verbesserung der VERA-Ergebnisse' [atmet hart aus]. 'Pffff...ja gut', hab ich dann gesagt, wenn sie meint, das bringt jetzt was...Ich hab ihr versucht, das zu erklären, wie das mit unserem Klientel zusammenhängt oder so, das bestätigen also auch die Gesundheitsstudien, die wir hatten, Untersuchung 6. Klasse, und ähm, Emoticum, und überall kommt das zum Tragen, dass unsere Ergebnisse einfach nicht so sind, wie sie sein könnten. Und, ähm, da hab ich gedacht 'naja, dann schreibst 'e es ihr zuliebe und machst es eben halt' und hab dann da so 'ne Ziele für uns entwickelt. [...] Es ist dann mehr oder weniger so im Sande verlaufen, weil danach kam, äh, die Visitation, und die kam auch, nachdem wir den Vertrag hier zur Schulberatung geschlossen hatten. Und die Visitation hat zwischen 3,5 und 4 uns bewertet. Und damit hab ich dann der, äh, diesen ähm... den Beratern das Ergebnis mitgeteilt und hab gefragt, ob sie noch Fragen haben..? Die hatten sie dann nicht mehr.“*

*(Herr Weiss, GS-g\_HTN3LI)*

Mit Blick auf die ganz offensichtlich entscheidende Akzeptanzfrage zu datenbasierter Personalentwicklung wird auch die zunächst innerhalb des Kollegiums herzustellende Akzeptanz als Bedingung für ein entsprechendes Schulleitungshandeln von Herrn Dunkert angeführt:

*„Das muss auch äh bei den Kollegen im Prinzip, das muss sich erstmal wandeln im Denken, dass man auch überzeugt ist von... von einer Datenanalyse, dass die hilft, pädagogisch zu arbeiten.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

#### 5.5.2.4 Personenbezogen-förderliche Bedingungen

Datennutzungsförderliche Bedingungen, die in einem direkten Zusammenhang mit der Person des Schulleiters stehen, betreffen vor allem dessen persönliche Befähigung und Bereitschaft zum Einsatz von bzw. Umgang mit VERA. Bei mehreren Personen, die eine Verwendung der Daten im Rahmen ihres schulischen Personalmanagements berichten, wird eine hohe „data literacy“ bzw. eine ausgeprägte Kompetenz zur Ableitung von Erkenntnissen aus den Leistungen des Instruments erkennbar. Das Beispiel von Herrn Klein zeigt dies stellvertretend:

*„Ich kann doch gucken, sind die mit bestimmten Aufgabenbereichen überfordert? Dann muss man 'ne ganz neue Aufgabenkultur entwickeln, ja? Da kann ich immer Rückschlüsse ziehen. [...] Und ist natürlich auch 'ne gewisse Sache, um Standards abzufragen. Um zu gucken, wie weit stehen die bis zu dem..? Wie können die dann in der siebten Klasse den Anschluss kriegen in den weiterführenden Schulen? Wie habe ich als Lehrer*

*den Rahmenlehrplan umgesetzt, wie komm' ich mit dem Kompetenzmodell zurecht? Also das sind schon so Dinge...doch. Ich kann da schon konkret Rückschlüsse ziehen und ich kann mit diesen Werten auch ganz gut mit den Kollegen arbeiten.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

Dabei ist in einem anderen Fall der Schulleiter auch selbst an der Entwicklung von VERA beteiligt gewesen, sodass er über entsprechendes Expertenwissen zu VERA mit Blick auf das Format, die Zielstellung und die Ansatzmöglichkeiten für eine Weiterarbeit sowie über besonderes fachdidaktisches Wissen verfügt:

*„Also, ja, wir sind da ziemlich intensiv unterwegs, weil ich selber ja VERA 3 mit entwickelt hab bzw. dort Mathematikaufgaben mitentwickelt hab in der, in der Bundesrepublik Deutschland. Deswegen, äh, achte ich da ziemlich genau drauf.“*

*[...]*

*„Den Kollegen ist bekannt, dass ich viele Jahre für VERA-Aufgaben mit entwickelt und auch didaktische Handreichungen mit geschrieben habe. Somit werde ich auch häufig zu bestimmten Themen in der Mathematik befragt. Wir sprechen ganz offen darüber. Wir suchen auch nach Lösungen, warum die Klasse so abgeschlossen hat und diskutieren auch, wo die Ursachen liegen.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Dieser Schulleiter kann zudem infolge der benannten berufsbiographischen Erfahrung auch auf soziales Kapital in der Form renommierter Wissenschaftler zurückgreifen, die Expertenwissen zu dem Entwicklungsinstrument in die Organisation bringen. Es ist zu vermuten, dass sich darüber das Nutzungspotential weiter erhöht bzw. günstige Umstände für eine individuelle Auseinandersetzung mit den Lehrkräften über die Ergebnisse ihrer Klassen vorliegen:

*„Ich habe aber da dann auch Professoren an die Schule geholt, die VERA mitentwickelt haben, die ich von meiner Tätigkeit kannte.“*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

Die berufsbiographische Erfahrung spielt auch bei einem weiteren Befragten eine wichtige Rolle für seine Führungsentscheidungen zur aktiven Einflussnahme auf die Entwicklung des pädagogischen Personals. Aus seiner früheren Tätigkeit als Schulaufsichtsbeamter sind ihm [anlassbezogene] Personalgespräche sehr vertraut. Zusätzliche Erfahrungen in Projekten zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht haben den Befragten in Bezug auf eine besonders hohe Innovationsbereitschaft und -befähigung gefördert:

*„Ich hab mal [Nennung Zeitraum] als Schulrat gearbeitet und hab damals pro Woche drei bis fünf dienstliche Beurteilungen gemacht, hab ganz viele Menschen verbeamtet. Und wir betreuen jährlich zwischen fünf und zehn*

*Referendare, ich bin jedes Mal Prüfungsvorsitzender, wenn die ihre zweite Staatsprüfung ablegen und ja bin selbst an Fortbildungen in diesem Bereich interessiert. [...] Und dann haben wir in dem Projekt [Nennung Titel] gesteckt, immerhin sechs Jahre lang, was ganz viele Schulen in ganz Deutschland in sogenannten Bündnissen erfasst hat. Wir waren da mit [Nennung Anzahl] weiteren Schulen zusammen und haben diese Möglichkeit, die durch [Nennung Institution] finanziert worden ist, voll genutzt. Und das hat natürlich in Bezug auf Innovation, in Bezug auf Unterrichtsentwicklung für das Kollegium insgesamt ganz viel gebracht. Und auch mir selbst als Schulleiter sehr, sehr viel.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Auch zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass ein grundsätzlich stark auf die einzelne Lehrkraft fokussiertes Führungshandeln des Schulleiters offenbar günstige Voraussetzungen für eine VERA-basierte interaktionelle Personalentwicklung bietet:

*„Der Einzelne muss schon wissen, dass er in seiner Verantwortung hier wahrgenommen wird, ernst genommen wird und dass er auch das, was er hier macht.../ dass er merkt, dass ich das als wichtig wahrnehme.“*

*(Herr Thorwaldsen, WS-g\_ZNPO7)*

Besonders gut erkennbar ist, dass die Praxis, Evaluationsdaten für die Auseinandersetzung mit einzelnen Lehrkräften zu verwenden, bei manchen der so verfahrenen Schulleiter schon aus einer eigenen Arbeitsroutine heraus etabliert ist. Anstelle von VERA-Daten wurden dabei zwar andere Datensätze verwendet, das Prinzip, die Gestaltung von PE-Maßnahmen auf der Grundlage von Evaluationsdaten umzusetzen, ist dem Schulleiter allerdings entsprechend geläufig und wird daher nicht in Frage gestellt. Vielmehr sieht sich der Schulleiter durch die bekannte Praxis darin gestärkt, in seiner Funktion als Leitungskraft entsprechend weiterzuvorgehen. Herr Tischler beschreibt dies für einen Forderungskatalog, den er immer schon gehabt habe, um Analyseergebnisse mit den betroffenen Lehrkräften zu besprechen. Herr Berger berichtet in ähnlicher Weise von seiner Zeit als Lehrkraft, in der er mit Selbstverständlichkeit auf der Basis belastbarer Daten geführt wurde:

*„Bei mir war das immer so: Ich hatte 'nen Katalog, von Anfang an. Habe ich natürlich dann immer unterschiedlich geführt im Laufe der Jahre...aber so, dass die Kollegen mir dann ihre Unterlagen gezeigt haben, das, was ich an Forderungen hatte. Das musste mir dann in dem Gespräch vorgelegt werden...und*

*Interviewer: [unterbricht]: Welche Forderungen waren das genau?*

*Schulleiter: Also das waren auf alle Fälle die Analyseergebnisse...der eigenen Analysen, dann der Lernstandsanalysen - und da gab es ja schon bestimmte Formen am Anfang genauso, die wir da hatten, nicht mit Vorlageheften, aber die Forderung war immer schon. Ja, und jede Analyse ist natürlich ein Ausgangspunkt für Entwicklung. Und da habe ich das immer*

*genommen. Da haben sie mir gezeigt, wo der Stand ist, wo die Probleme liegen.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

*„Ich bin ja nun schon lange Lehrer [lacht]. Ich werde in drei Jahren mein 40. Unterrichtsjahr haben. Das heißt also ich habe schon immer...ich bin auch damit groß geworden, dass Unterrichtsergebnisse evaluiert wurden oder...na, analysiert wurde! So hieß es ja früher. Das ist für mich 'ne Selbstverständlichkeit. Dass.. dass wir die Ergebnisse uns genau anschauen und gucken: Ist das das, was wir wollen? Ist es auch das, was die Schüler bringen können? Und welche Möglichkeiten haben wir überhaupt, vielleicht noch Einfluss zu nehmen?“*

*(Herr Berger, WS-k\_D9WT2)*

In einem anderen Fall ist ein besonderes Pflichtverständnis des Schulleiters erkennbar, das er den Organisationsmitgliedern im Zusammenhang mit der Berücksichtigung von VERA-Ergebnissen auferlegt. Der Dialog über die Ergebnisse und eine daraus resultierende Verabredung von Verbesserungsmaßnahmen geht aus seiner persönlichen Erwartungshaltung allen an der Schule beschäftigten Organisationsmitgliedern hervor:

*„Äh, also erstmal gibt es die Pflicht! Das ist so und so dran [haut im Takt auf den Tisch]). Und das muss sein und ich erwarte das. Wer hier 'nen Job hat, muss auch Pflichten erfüllen. So. Und das ist 'ne Pflicht.“*

*(Herr Tischler, GS-k\_SLAIU)*

Aber auch der Umstand, dass der Schulleiter an einer kleinen Schule neben seinem Leitungsamt zugleich Inhaber einer weiteren Funktionsstelle als Fachkonferenzleiter in einem der getesteten Fächer ist (hier: Deutsch), wirkt offensichtlich förderlich für eine entsprechende Handlungspraxis der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen zwischen Leitungs- und Lehrkraft:

*„Ich bin selbst Vorsitzender der Fachkonferenz Deutsch [lacht] - das heißt bei acht Leuten verteilen sich die Aufgaben gleichmäßig und das ist auch alles sehr umfangreich. Jeder hat hier mehrere Funktionen und äh der Fachbereich Deutsch ist eigentlich mein Bereich. Und da bin ich schon immer ...wie soll ich sagen...schon aus eigenem Interesse daran interessiert, dass das weiter vorangeht.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

**Zusammenfassung:** Damit Schulleitungen einen Einbezug von VERA-Daten für Maßnahmen schulischer PE erwägen bzw. einleiten, sind vielfältige Faktoren ausschlaggebend. Systembetreffend zählen dazu vor allem Einflussnahmen durch die zuständigen Schulräte oder die Erwartungs-



haltung weiterer externer Anspruchsteller aus Förderinstitutionen sowie eine bildungsinteressierte und -informierte Eltern. In einzelnen Fällen kann auch die bildungspolitische Historie des Handlungskontextes entscheidend sein.

Der wahrgenommene Mehrwert und damit Nutzen des Evaluationsinstruments wird insbesondere in der Bereitstellung eines standardisierten Leistungsvergleichs gesehen. Dieser wird vor allem dahingehend positiv bewertet, dass die vergleichsweise objektive Rückspiegelung der Entwicklungsstände Möglichkeiten des Benchmarkings bietet. Während manche Schulleitungen dies in erster Linie zur eigenen Einordnung ihres Status Quo gegenüber anderen Schulen interessiert, schätzen andere die Informationen auf Klassen- und Aufgabenebene zur innerschulischen Steuerung und damit Optimierung der unterrichtlichen Entwicklungspotentiale.

Organisationsbezogene Bedingungen, die als förderlich für eine evidenzbasierte Personalentwicklung erkennbar geworden sind, betreffen in besonderer Weise die vorherrschende Organisationskultur, die für Entscheidungen von Schulleitungen zum Einsatz von Evaluationsdaten in einigen Fällen eine besonders geeignete Grundlage bieten: Gerade wenn ein breit geteiltes Selbstverständnis darüber besteht, die Schülerschaft und ihre Bildungsaspirationen in das Zentrum der pädagogischen Arbeit zu stellen, wenn eine mit einem hohem Qualitätsanspruch verknüpfte Evaluationskultur bereits im Kollegium etabliert ist, wenn ein Kollegium langfristig auf kompetenzorientierte Leistungstestungen hinarbeitet, aber auch wenn schulische Leistungsergebnisse in besonderer Weise Anlass geben, mit den Daten weiterzuarbeiten, sind offensichtlich günstige Rahmenbedingungen gegeben, die eine Nutzung der VERA-Rückmeldungen auch in der direkten Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Einzellehrkraft nahelegen bzw. bestärken.

Nutzungsförderliche Faktoren, die vordergründig auf die Person des Schulleiters bezogen sind, beziehen sich insbesondere auf ihre berufsbiographischen Erfahrungen, die teilweise auch bis in die eigene berufliche Sozialisationsphase als Lehrkraft zurückgehen, und ihrer (damit) internalisierten Erwartungshaltung zur personenindividuellen Nutzung der Daten. Ein Führungshandeln, das den Einzelnen in den Blick nimmt, bietet dafür eine entsprechenden Leadership-Basis. Die Kompetenz des Schulleiters bei der Ableitung von Erkenntnissen aus Datenrückmeldungen (data literacy) bildet eine weitere wesentliche Grundlage zur Nutzung der Ergebnisse. Im Einzelfall kann auch die Kombination aus Schulleitungsamt und Fachkonferenzleitung in einem VERA-Fach das leitungsseitige Engagement hin zu einer datenbasierte PE erhöhen.

## 5.6 Level of Types: Bildung einer Typologie leitungsseitiger Steuerung im schulischen Personalmanagement

### *Zusammenstellung relevanter Vergleichsdimensionen*

Wie dargestellt, ist die leitungsseitige Nutzung von VERA-Daten im Rahmen der schulischen Personalentwicklung durch eine ganze Reihe unterschiedlicher Faktoren mitbestimmt. Diese wirken - als Merkmale der Systemumwelt, der Organisation, des Instruments oder der Person - jeweils hemmend oder förderlich auf die Entscheidung zur Datennutzung und determinieren in diesem Zusammenhang auch die Form bzw. Qualität der Nutzung. Daneben konnte in Kap. 5.3. gezeigt werden, dass auch die grundsätzliche Frage der Zuweisung von Ergebnisverantwortung auf die einzelne Lehrkraft von den Schulleitungen unterschiedlich beantwortet wird.

Zugleich finden sich im Textmaterial zwei weitere, mit den für Forschungsfrage 1 und 2 aufgezeigten Einflussfaktoren und der konkreten Nutzung im Zusammenhang stehende Merkmale, anhand derer sich Gemeinsamkeiten bzw. Kontraste zwischen den Befragten aufzeigen lassen und die somit zu einer empirisch begründeten Generierung von Konzepten beitragen können. Dies betrifft zum einen die Wahrnehmung der Funktion von Vergleichsarbeiten, zum anderen das grundsätzliche Leitungsverständnis der schulischen Führungskraft, das hinweisgebend ist für die von ihr beanspruchte Entscheidungshoheit in Fragen der (datenbasierten) Personalführung. Mit der zusätzlichen Berücksichtigung dieser beiden Aspekte soll im Weiteren die Grundlage für die Konstruktion von mehrdimensionalen Typen gelegt werden. Nähere Ausführungen zu den letztgenannten Kategorien und entsprechende Textbelege in Form von Ankerbeispielen folgen in Kap. 5.6.1 – 5.6.5 bei der Darstellung der einzelnen Schulleitungstypen.

Insgesamt werden damit in dem Gruppierungsprozess die sechs Kernkategorien:

- 1) Nutzungspraxis,
- 2) Nutzungsbarrieren,
- 3) Nutzungsförderliche Faktoren,
- 4) wahrgenommene Funktion von VERA,
- 5) Zuweisung Ergebnisverantwortung auf die Lehrkräfte und
- 6) Leitungsverständnis des Schulleiters/Führungsstil

einbezogen und - im Anschluss an ihre jeweilige Aufschlüsselung in Subkategorien und die darunterliegende Dimensionalisierungsebene - gemäß dem Prinzip einer möglichst starken internen Ähnlichkeit sowie einer möglichst starken Kontrastierung nach Außen - mithilfe des Konzepts

des Merkmalsraums zu Typen kombiniert. Folgendes Kategoriensystem dient als Grundlage für die differenzierte Entwicklung und Beschreibung der Typen:

- 1) Nutzungspraxis VERA für PE
  - 1.1) Instrumentelle Nutzung: Strukturell-planerische Maßnahmen
    - 1.1.1) Entwicklung/Anpassung von Instrumenten der Unterrichts- und Arbeitsplanung
    - 1.1.2) Veränderung der Personaleinsatzplanung durch Abzug von Lehrkräften mit Leistungsschwierigkeiten aus verantwortungsvollen Aufgaben
  - 1.2) Instrumentelle Nutzung: Maßnahmen zur Mitarbeiterfortbildung
    - 1.2.1) Überprüfung und Anordnung geeigneter externer FB
    - 1.2.2) Persönliche Durchführung fachlicher Schulung/passgenaue Unterrichtsvorbereitung
    - 1.2.3) unverbindlicher Vorschlag zum Besuch externer FB
    - 1.2.4) Anregung zu Maßnahmen kollegiumsinterner/gegenseitiger Professionalisierung
  - 1.3) Instrumentelle Nutzung: Maßnahmen in Mitarbeitergesprächen
    - 1.3.1) Thematisierung mit Blick auf erforderliche Unterstützung
    - 1.3.2) Gemeinsame Auswertung einschl. Einforderung von Rechenschaft im Leistungs- und Entwicklungsgespräch
    - 1.3.3) Persönliche Unterstützung der Unterrichtsvorbereitung
  - 1.4) Instrumentelle Nutzung: Vereinbarung von Zielen
    - 1.4.1) Festlegung zum Besuch geeigneter Fortbildungen
    - 1.4.2) Festlegung spezifischer Themenschwerpunkte zur weiteren Beschäftigung
    - 1.4.3) Auftrag zur Sicherung/Weiterentwicklung guter VERA-Ergebnisse
  - 1.5) Instrumentelle Nutzung: Durchführung von Unterrichtsbesuchen durch Schulleitung
    - 1.5.1) Hospitation zwecks Überprüfung aus VERA-Daten interpretierter Kompetenzdefizite
    - 1.5.2) Hospitation zwecks Vergewisserung über Umsetzung VERA-basierter Vereinbarungen
    - 1.5.3) Hospitation & Beratung zur Unterrichtsgüte auf VERA-basierter Nachfrage der Lehrkraft
  - 1.6) Symbolische Nutzung
    - 1.6.1) Bestätigung bereits bestehender Einstellungen (gemeinsames Bekräftigen)
    - 1.6.2) Durch Schulrat forcierte Nutzung (aus Dienstplicht mitgetragene Beteiligung)
    - 1.6.3) Maßnahme als ‚Beleg‘ datenbasierter Entwicklung für Organisationsumwelt
    - 1.6.4) Taktische Nutzung zur organisatorischen Optimierung von Durchführungsmodalitäten
    - 1.6.5) Arbeit mit Vorbildern zur Erhöhung von Akzeptanz im Kollegium
  - 1.7) keine Nutzung
    - 1.7.1) Nutzung wird grundsätzlich/bewusst verneint
    - 1.7.2) Nutzung wird aktuell (entschuldigend/bedauernd) verneint
- 2) Nutzungsbarrieren (hemmende Faktoren)
  - 2.1) Systembezogene Barrieren
    - 2.1.1) grundsätzliche Ablehnung des evaluationsbasierten Steuerungsmodells
    - 2.1.2) Kritik an schulaufsichtlichem Handeln (Implementationsvorgaben, Intervention)
    - 2.1.3) Bemängelung unzureichender Unterstützungsleistungen (Fortbildung, Interpretation)
    - 2.1.4) Bestehende Rahmenbedingungen (Standort, Schülerschaft, eingeschränkte Autonomie)
    - 2.1.5) Externe Alternativevidenz als Erfolgsmaß (Visitationsergebnis, ZP10, Peer Review...)
  - 2.2) Organisationsbezogene Barrieren
    - 2.2.1) Maßnahmenableitung als Aufgabe der Fachkonferenzen/Fachlehrkräfte
    - 2.2.2) Widerstand des Kollegiums (gegen Instrument, gegen PE)
    - 2.2.3) Primat des Friedenserhalts in der Organisation („kollegiale Beißhemmung“)
    - 2.2.4) zufriedenstellende Eigenleistungen der LK (Engagement, Unterrichtsqualität, Projekte...)
    - 2.2.5) hoher Altersdurchschnitt der Lehrkräfte
    - 2.2.6) Überlastung/Überforderung der Lehrkräfte
    - 2.2.7) Bewertung der innerorganisationalen Eigendiagnostik als genauso zutreffend
    - 2.2.8) aktuell ungünstige Entwicklungsbedingungen in der Organisation

- 2.3) Instrumentbezogene Barrieren
  - 2.3.1) Aufwand (zeitliche & materielle Ressourcen) bei der Durchführung
  - 2.3.2) Zweifel an der Aussagekraft der Ergebnisse
  - 2.3.3) mangelndes Verständnis der Testanlage
  - 2.3.4) nicht-adjustierte ('unfaire') Vergleiche
  - 2.3.5) ungeeignetes Verfahren für Schülerschaft
  - 2.3.6) Ergebnisse ungeeignet für Übertragung auf Einzellehrkraft
  - 2.3.7) geringer Neuigkeitswert
  - 2.3.8) Bevorzugung eines schuleigenen Kompetenzstufenmodells
- 2.4) Personenbezogene Barrieren
  - 2.4.1) Kompetenzdefizit: Gefühl mangelnden fachdidaktischen Vermögens
  - 2.4.2) Kompetenzdefizit: Gefühl fehlender Vorbereitung auf VERA-Weiterarbeit
  - 2.4.3) Kompetenzdefizit: Gefühl mangelnder Befähigung zur PE
  - 2.4.4) persönliche Zweifel an evaluationsbasierter Steuerung
  - 2.4.5) eigener Zeitmangel
  - 2.4.6) Zeitdauer der Beschäftigung als Schulleiter (besonders kurz, besonders lang)
  - 2.4.7) mangelnde/zögerliche Bereitschaft zur Übernahme der PE-Rolle
  - 2.2.8) generelle Tendenz zum Verschieben von Maßnahmen
- 3) Nutzungsbedingungen (begünstigende Faktoren)
  - 3.1) Systembezogene Faktoren
    - 3.1.1) Erwartungsdruck bzw. Intervention der Schulaufsicht
    - 3.1.2) Erwartungsdruck der Bildungsabnehmer & Dritter
    - 3.1.3) steuerungsbezogenes Reformbedürfnis
    - 3.1.4) regional dynamisierter Wettstreit (Vergleiche in der Schulregion)
  - 3.2) Organisationsbezogene Faktoren
    - 3.2.1) bestehende Organisationskultur
    - 3.2.2) datenbasierte PE/Controlling als etablierte Routine
    - 3.2.3) Verständnis von Organisation als Dienstleister
    - 3.2.4) Schamgefühl der Lehrerschaft/Sorge vor Erfolglosigkeit im kollegialen Vergleich
    - 3.2.5) Auffälligkeiten bei schulischen Ergebnissen („Schreckschuss“)
  - 3.3) Instrumentbezogene Faktoren
    - 3.3.1) Benchmarking als selbstverständlicher Bezugspunkt für Arbeitsgesellschaft
    - 3.3.2) hohes Leistungsspektrum der Testrückmeldungen
  - 3.4) Personenbezogene Faktoren
    - 3.4.1) Expertenwissen zum Testverfahren
    - 3.4.2) data literacy des Schulleiters
    - 3.4.3) berufsbiographischer Hintergrund jenseits Schulorganisation (Schuladministration, FB...)
    - 3.4.4) eigene berufliche Sozialisation
    - 3.4.5) Wissenschaftsaffinität
    - 3.4.6) Kombination von Führungs- und Fachverantwortung
- 4) Wahrgenommene Funktion von VERA
  - 4.1) eigener Erkenntnisgewinn zum Stand der Schule
  - 4.2) Entwicklung
  - 4.3) Rechenschaftslegung (gefürchtet/abgelehnt)
  - 4.4) Rechenschaftslegung (akzeptiert)
  - 4.5) Systemmonitoring
  - 4.6) Information/Marketing gegenüber Eltern, Dritten
- 5) Zuweisung von Ergebnisverantwortung auf Lehrkraft
  - 5.1) Schülerleistungen werden klar durch (fachl./fachdidaktische) Kompetenzen der LK beeinflusst
  - 5.2) Schülerleistungen werden vorwiegend durch die Lehrerpersönlichkeit beeinflusst
  - 5.3) Schülerleistungen werden durch die Kombination aus 6.1. und 6.2. beeinflusst
  - 5.4) Zusammenhang zwischen Schülerleistungsergebnissen und der Unterrichtstätigkeit der Lehrkräfte wird relativiert

6) Leitungsverständnis/Führungsstil

- 6.1) eigene Steuerung/Kontrolle/Hierarchie wird relativiert; Selbststeuerung der LK hervorgehoben
- 6.2) eigene Steuerung/Kontrolle/Hierarchie wird betont
- 6.3) geteilte Verantwortung/Funktionsdifferenzierung
- 6.4) Steuerung über Vorbilder (Transformational Leadership)
- 6.5) Steuerung über Incentives

*Gruppierung der Fälle*






In der kontrastierenden Analyse des Datenmaterials können unter Zugrundelegung der o.g. sechs Vergleichsdimensionen bzw. ihrer Subkategorien und Merkmalsausprägungen verschiedene Handlungs- und Einstellungsschwerpunkte zu VERA-basierter Steuerung im schulischen Personalmanagement identifiziert werden, die sich in der spezifischen Kombination ihrer Merkmale im Weiteren zu folgenden fünf Typen (3 AB-Typen, 2 AN-Typen) verdichten lassen:

- Typus 1: **AB**lehnen einer instrumentellen Nutzung der Rückmeldedaten und/oder Maßnahmen der PE
- Typus 2: **AB**warten vor einer instrumentellen Nutzung von VERA-Daten im Rahmen schulischer PE
- Typus 3: **AB**geben der VERA-basierten Entwicklungsaufgabe zur Bearbeitung auf Fach(konferenz)ebene
- Typus 4: **AN**nehmen des Instruments im Rahmen instrumenteller Nutzung für schulische PE
- Typus 5: **AN**führen des Kollegiums hin zu einer evidenzbasierten Organisationskultur

Abb. 19: Handlungsprinzipien der Schulleitungstypen

Dabei sind mit Blick auf einzelne Subkategorien Übereinstimmungen zwischen Gruppen möglich (z.B. die Ablehnung einer instrumentellen Nutzung), diese ergeben aber in der Verbindung mit den weiteren Merkmalen der anderen Kernkategorien letztlich unterschiedliche Steuerungs- und Interaktionspraktiken. Untenstehende Tab. 6 zeigt die Zuordnung der Gruppen zu den jeweiligen (Sub-)Kategorien bzw. darunterliegenden Merkmalen auf:

Tab. 6: Zuordnung typischer Merkmalsausprägungen zu den Kernkategorien der Schulleitungstypologie

	ABLEHNEN	ABWARTEN	ABGEBEN	ANNEHMEN	ANFÜHREN
					
	6 Fälle	3 Fälle	4 Fälle	2 Fälle	3 Fälle
NUTZUNGSPRAXIS	keine instrumentelle Nutzung 1.7.1, allenfalls symbol. 1.6.1 oder 1.6.2	quasi keine instrumentelle Nutzung 1.7.2 allenfalls für FB 1.2.3 bzw. 1.2.4, z.T. symbol. 1.6.3	quasi keine instrumentelle Nutzung 1.7.1 allenfalls für FB 1.2.3 oder 1.2.4 taktisch 1.6.4	instrumentelle Nutzung in 3 von 5 Bereichen	instrumentelle Nutzung in mind. 4 von 5 Bereichen dabei: 1.1, 1.3.2, 1.5 und symbol. 1.6.5
NUTZUNGSBARRIEREN	sämtliche Bereiche 2.1 - 2.4. system-/instrumentbezogen 2.1.1 & 2.1.2	v.a. organisations- und personen-/ kompetenz-bezogen 2.2 & 2.4	v.a. infolge der Delegation auf Fachebene 2.2.1 und des Ressourcenschutzes 2.3.1	allenfalls Kompetenzdefizite	keine Barrieren benannt
NUTZUNGSTREIBER	keine, allenfalls schulaufsichtliche Intervention	externer Einfluss/Druck, hypothetisch auch organisationale Akzeptanz	keine, allenfalls schulaufsichtliche Intervention	instrument- und personenbezogene Faktoren 3.3. & 3.4	sämtliche Bereiche 3.1. – 3.4. v.a. personenbezogen 3.4
FUNKTION	(kritisiertes) Systemmonitoring beanstandete/marginalisierte Rechenschaftslegung Erkenntnisgewinn (zum Status)	(gefürchtete) Rechen-schaft, z.T. weitere Funktionen (außer Systemmonitoring)	unspezifisch: alle Funktionen in Teilen außer Systemmonitoring	Entwicklung Information	Entwicklung (akzeptierte) Rechen-schaft Information
LEITUNGSVERSTÄNDNIS	betonte Selbststeuerung / Autonomie der LK 6.1.	betonte Selbststeuerung / Autonomie der LK 6.1	geteilte Verantwortlichkeit/ Funktionsdifferenzierung 6.3	betonte Kontrolle/ Hierarchie 6.2.	betonte Kontrolle/Hierarchie, Steuerung über Vorbilder, z.T. Incentives 6.2. & 6.4, 6.5
VERANTWORTUNGSZUWEISUNG	wird unter Verweis auf externe Faktoren (Schülerschaft...) relativiert 5.4	unspezifisch: alle Varianten enthalten	wird relativiert, z.T. über LK-Persönlichkeit hergestellt 5.4, ggf. 5.2	erfolgt bzgl. fachlicher /fachdidaktischer Expertise als auch LK-Persönlichkeit 5.1 & 5.2	erfolgt v.a. bzgl. fachlicher/fachdidaktischer Expertise der LK 5.1

Die nachfolgenden Darstellungen dienen dazu, die oben skizzierte Typologie über den kategorienbasiert-vergleichenden Gesamtüberblick hinaus in Textform ausführlicher zu charakterisieren und eine Verbindung zu den zugeordneten Fällen herzustellen. Dabei wird für jede Vergleichsdimension ein zentrales Ankerbeispiel von einem der Gruppenvertreter genannt. Der im Anhang enthaltenen Tab. 8 sind darüber hinaus die Zuordnungen aller 18 Befragten zu den gebildeten Kategorien und Subkategorien zu entnehmen.

Zur stärkeren Versinnbildlichung wurden allen fünf Typen Labels zugeordnet. Jedes Label setzt sich aus einem Adjektiv, das die Beziehung zwischen dem Schulleiter und den Lehrkräften verdeutlichen soll (z.B. ‚solidarisch‘), und einem Substantiv zusammen, das die grundsätzliche Haltung des Schulleiters als Steuerungsakteur kennzeichnet (z.B. ‚Visionär‘).

### 5.6.1 Leitungstypus 1: „Der solidarische Steuerungskeptiker“ (Prinzip des ABLEHNENS)

#### *Zugeordnete Fälle:*

Herr Seelig, Herr Baumann, Herr Lache, Herr Scharf, Herr Weiss, Herr Fuhrmann-Brenner

Von den Befragten, die im Rahmen ihres schulischen Personalmanagements keine eigene Nutzung von VERA-Daten zur Entwicklung der Kompetenzen und damit des Unterrichts von Lehrkräften berichtet haben, ist in manchen Fällen deutlich geworden, dass grundsätzliche Vorbehalte gegen das Prinzip der testdatenbasierten Steuerung im Schulsystem bestehen. Diese sind zumeist begleitet von einer Skepsis gegenüber dem von der System- auf die Organisationsebene übertragenen Auftrag zur innerschulischen Personalentwicklung. Die auf bildungspolitischer Ebene (Ministerium) bzw. auf Ebene der Bildungsverwaltung (operative Schulaufsicht) erfolgenden Steuerungsentscheidungen zur Konzeption, Implementation und der Administration entsprechender Instrumente und Verfahren der Qualitätsentwicklung bleiben von dieser Gruppe mit Blick auf ihre theoretische Anlage und die Bedingungen ihrer Implementation unverstanden und werden entsprechend kritisiert. In den Schilderungen der Befragten wird somit ein „Juxtapositionsverhältnis“ offenbar, das als Nebeneinanderstellung von Datenrückmeldung und Nutzung und nicht als Ineinandergreifen dieser beiden Verfahrensschritte zum Ausdruck kommt (Rolff, 2008a, S. 153).

Systemseitige Zielsetzungen (wie die evaluationsbasierte Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Entscheidung für Bildungsstandards, parallele Einführung bzw. Umsetzung von Verfahren...) werden entsprechend als Kennzeichen einer wenig praxisgerechten oder gar orientierungslosen Schulpolitik verstanden. Konkrete Vorgaben an die einzelschulische Organisation werden entsprechend als irritierende oder gar unangemessene Interventionen betrachtet, die als prekär wahrgenommen werden (vgl. Rolff, 2008a, S. 149). Der Sinn einer Nutzung von VERA-Daten für

schulische Entwicklungsvorhaben wird im Kern, also ganz generell in Frage gestellt, eine Verwendung insgesamt dann typischerweise nur „pro forma“ auf Basis der schulrechtlich festgelegten Mindestanforderungen durchgeführt (Thematisierung in den Gremien). Eine schulische Personalentwicklung auf Basis der Ergebnisse wird hier insofern zu keinem Zeitpunkt aus eigenem Entschluss erwogen. Sofern sich durch einen Eingriff der Schulaufsicht aber doch individuelle Auflagen ergeben, die eine datenbasierte Personalentwicklung mitbetreffen, wird - so zeigt das Fallbeispiel von Herrn Weiss - eine tatsächliche Nutzung infolge der nicht hergestellten Einstellungsakzeptanz im weiteren Verlauf desavouiert. Sofern überhaupt erfolgreich, sind insofern bei diesem Handlungstypus nur abgebrochene oder klassisch symbolische, d.h. „unkonstruktive“ Nutzungen von VERA-Daten im Rahmen des leitungsseitigen Personalmanagements erkennbar.

Personalentwicklung als Instrument zur systematischen Beseitigung von Kompetenzdefiziten wird gerade mit Blick auf ein als berufsinhärent interpretiertes Autonomieverlangen von Lehrkräften von dieser Gruppe mehr oder weniger deutlich in Frage gestellt, sodass auch die Rolle des Schulleiters als Personalentwickler tendenziell als problematisch aufgefasst wird. Insgesamt ist festzustellen, dass von diesem Leitungstypus das bestehende Modell datenbasierter Steuerung insgesamt sowie in spezieller Verbindung mit schulischer Personalsteuerung abgelehnt wird.

#### Kennzeichen in Bezug auf die ausgewählten Kernkategorien:

##### *1) Nutzungspraxis VERA\_PE:*

Es erfolgt keine bzw. nur eine die vorhandene Einstellung/Praxis bestärkende oder widerwillige und damit ebenfalls symbolische (weil nur politisch-verpflichtete) Nutzung von VERA für die individualisierte Personalarbeit. Die Datenrückmeldungen werden in der Organisation - abgesehen von dem schulrechtlich festgeschriebenen Mindestmaß (Bekanntmachung im Rahmen der Gremienarbeit) - insgesamt kaum weiter beachtet. Mit Blick auf eine schulleitungsseitige Nutzung im Kontext von Personalentwicklung erfolgt ein Verwendungsabbruch insofern typischerweise bereits nach der Rezeption, es erfolgt keine Reflexion („*wird auf den Konferenzen ausgewertet und Punkt. Danach passiert damit nichts mehr*“). Sofern im Falle anhaltend schwacher Ergebnisse ein Eingreifen der operativen Schulaufsicht erfolgt, ist davon auszugehen, dass die forcierte Nutzung der Daten eine Reflexionsschleife auslöst (eine konzeptionelle Nutzung setzt erzwungenermaßen ein), die aber infolge einer nicht herzustellenden Einstellungsakzeptanz letztlich zu einem Exit führt.

##### *2 & 3) Einflussfaktoren auf die Nutzungsentscheidung:*



Die von diesem Handlungstyp benannten Nutzungsbarrieren sind insgesamt sehr zahlreich und auch vom inhaltlichen Zuschnitt multipel vertreten, erstrecken sich also über alle Einflussbereiche. Dabei äußern sie sich aber, wie oben bereits angeführt, in erster Linie als grundsätzliche Vorbehalte gegenüber dem Konzept Neuer Steuerung im Schulsystem (*„Wir sind da zu stark gesteuert von einem Willen, der irgendwelchen sinnlosen Vergleichen [...] unterliegt, die einer bestimmten Statistik unterliegen“*) und sind damit als ein Willensausdruck gegenüber politisch-administrativen Vorgaben und den damit entstehenden Implementationsbedingungen auf der Systemebene (sowie der Personenebene) zu verorten. Auch das mangelnde Unterstützungsangebot wird in diesem Zusammenhang mitangesprochen (*Aber ich meine, da braucht man auch 'n entsprechendes Training, ne? Also, da kann man nicht sagen, nu analysier' mal“*).

Neben der Kritik an den systemseitigen Steuerungsvorgaben, die auch als ungünstig mit Blick auf das Autonomiebedürfnis im operativen Kern der Organisation empfunden werden, sind für diesen Typus auch ablehnende Aussagen zu der konkreten Konzeption des Instruments Vergleichsarbeiten kennzeichnend. VERA wird von dieser Personengruppe nicht als ein geeignetes Instrument für die Entwicklung von Schule und Unterricht wahrgenommen, da hierfür beispielsweise organisational individualisierte Ansprüche geltend gemacht werden (*„wenn man so eine Sahnesoße über alle hier auskippt...“*) und die punktuell beschränkte Datenerhebung als wenig aussagekräftig interpretiert wird (*„zu einem Augenblick wird ein Messlöffel genommen“*). Mit dieser Kritik wird insofern ein als mangelhaft erlebter Nutzen des Instruments für Entwicklungszwecke generell zum Ausdruck gebracht. Ein Einsatz für die individualisierte Entwicklung des Kollegiums, dem gegenüber sich dieser Schulleitertypus im Kern solidarisch zeigt (vgl. Punkt 5-Leitungsverständnis), ist entsprechend nicht zu erwarten, vielmehr wird in seinen Handlungen eine Stärkung des Autonomie-Paritäts-Musters erkennbar.

Kennzeichnend für die Argumentation dieses Handlungstypus' ist daher auch die Betonung anderer Wissensquellen gegenüber dem Test- und Diagnoseinstrument VERA. Dies betrifft zumeist das eigene ‚intuitive‘ Erfahrungswissen der Lehrkräfte, das der Schulleiter auch für sich selbst proklamiert (*„das merken wir jeden Tag im Unterricht, wie diese Kinder sind“*) oder auch Feedback aus selbstgesteuerten Evaluationsformen wie peer reviews (*„das einzige Mal, wo wir wirklich konzentriert mit so 'nem Feedback gearbeitet haben war beim [Nennung Peer Evaluation]“*). Zugleich kann es sich aber auch auf Erfolge bei Übergangsquoten oder Prüfungsergebnissen (d.h. weitere externe Evidenz) beziehen, sofern entsprechende Daten innerschulisch vorhanden sind (*„bei den Prüfungen teilweise 'ne ganze Note besser [...] als der Landesdurchschnitt“*). Die besondere Empfänglichkeit für Ergebnisse jenseits der VERA-Rückmeldungen zeigt sich vor allem wirkmächtig für ein datenbasiertes Schulleitungshandeln, wenn diese positiv(er) auslegbar sind als die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten. Das Beispiel von Herrn Weiss, der im Anschluss an eine als gut bewertete Schulvisitation sowie ein die Eigenansicht bestätigendes Gespräch mit

einem ranghöheren Schulaufsichtsbeamten zur Problematik von VERA-basierten Zielvereinbarungen, ebensolche Vereinbarungen, die vorher durch seinem zuständigen Schulrat veranlasst wurden, wieder auszusetzen entschied, verdeutlicht, dass die Rückmeldung verschiedener Informationen, die in seiner Wahrnehmung denselben Gegenstand betreffen, als konfligierend erlebt werden. Andere Rückmeldungen werden dann zur eigenen Entlastung gegenüber VERA-basierten Entwicklungsvorhaben herangezogen. Da für den Typus 1 auch ein vergleichsweise selektives/fehlerhaftes Verständnis zum Entwicklungshintergrund und der Zielstellung der VERA-Arbeiten an sich (mangelndes Verständnis der Testanlage) beobachtet werden kann, ist die Wahrscheinlichkeit besonders groß, dass erlebte Datenkonflikte, die durch unterschiedliche Rückmeldungen zur Schulqualität resultieren können, letztlich zulasten des Testinstruments ausgelegt werden.

Die für diese Gruppe außerdem feststellbaren Kompetenzdefizite des Schulleiters, die sowohl das Vermögen zur Ableitung geeigneter Maßnahmen aus den Rückmeldungen als auch eine souveräne Umsetzung von PE-Maßnahmen insgesamt betreffen (*„ich hatte für mich das noch nicht so herausgefiltert, dass ich diesen Katalog für mich zurechtzimmern kann“*), dürften diesen Umstand weiter verschärfen. Mit Blick auf die Personenebene wird beim Steuerungsskeptiker insbesondere seine mangelnde Bereitschaft (Volition) gegenüber testdatenbasierter Schulentwicklung und die damit zusammenhängende emotionale Ablehnung gegenüber der Übertragung des ökonomisch ausgerichteten Modells Neuer Steuerung auf Schulorganisationen per se erkennbar. Eine VERA-basierte Personalentwicklung ist für diesen Handlungstyp auch perspektivisch nicht anzunehmen. Abgesehen von einer schulaufsichtlichen Einflussnahme, die letztlich mangels einer Nutzungsakzeptanz ‚ins Leere führt‘, sind nutzungsförderliche Bedingungen hier entsprechend nicht erkennbar.

#### *4) Wahrgenommene Funktion von VERA:*

Charakteristisch für den Steuerungsskeptiker ist die Wahrnehmung von VERA als ein Instrument des Systemmonitorings. Der Analyse schulischer Leistungsdaten zur ministeriellen Steuerung der Qualitätsentwicklung wird dabei allerdings kein eigentlicher Wert zugeschrieben, statt ernsthaftem Erkenntnisgewinn wird ein politischer Selbstzweck unterstellt (*„irgendwelche sinnlosen Vergleiche“*; *„sind für die Statistiker wunderbar, alle wünschen sich was auszuwerten“*).

Die durch die operative Schulaufsicht wahrgenommene Controllingfunktion, die in Brandenburg unter Einschluss von VERA-Daten erfolgt, wird – je nach Vorerfahrung mit den datengestützten Qualitätsgesprächen – beanstandet (*„dann kriegt man bald irgendjemand auf den Hals geschickt,*

*und das muss man ja nicht unbedingt haben“)* oder infolge von Widersprüchlichkeiten, mangelnden Zuständigkeiten oder gefühlter Nichtbetroffenheit als Steuerungsimpuls marginalisiert (*„ist dann mehr oder weniger so im Sande verlaufen“*).

Als Instrument der Unterrichtsentwicklung werden die Vergleichsarbeiten von dieser Schulleitergruppe entsprechend nicht angenommen (*„Das weiß hier jeder, dass das eigentlich nicht geht“*). Bereits die Durchführung an sich, aber auch die Erwartung zur Weiterarbeit mit den statistischen Rückmeldungen wird tendenziell als Zumutung und Überbeanspruchung der verfügbaren Ressourcen oder als ungeeignet für die schulische Situation empfunden (*„Wir können darauf verzichten“; „ist ja für uns nicht so bedeutsam“*). Ein Potential für Entwicklungsmöglichkeiten wird insgesamt nicht gesehen (*„das sind alles so Dinge, die zeigen, dass das keine Instrumente sind, dass das Kind 'n Stückweit vorankommt“*) bzw. es wird dahingehend externalisiert, dass die Vorstellung überwiegt, eine als problematisch erlebte Schülerschaft durch die pädagogische Arbeit nicht (mehr) ausreichend in ihrer Kompetenzentwicklung beeinflussen zu können (*„das sind Bedingungen, die die Kinder da haben, die sind einfach nicht optimal und die kannst du als Schule komplett nicht abfangen, auch wenn du die Kinder bis halb drei hier hast“*).

##### 5) Leitungsverständnis

Das soziale Gefüge in den Organisationen dieses Schulleitertyps präsentiert sich als vergleichsweise flache Hierarchie. Der Schulleiter nimmt tendenziell die Rolle des ‚primus inter pares‘ ein (*„Wir trennen eigentlich nicht. Fühl‘ mich eigentlich als Kollege“; „da sind wir Lehrer, alle ... wir helfen uns gegenseitig, keiner stirbt alleine“*) bzw. gibt zu erkennen, dass sich die Lehrkräfte in Entscheidungsfragen auf ihren erfahrungsseitig beanspruchten Expertenstatus berufen und damit erweiterte Freiheitsgrade gegenüber potentiellen Steuerungsinterventionen ‚natürlich‘ geltend machen (*„sie haben ja eine jahrzehntelange Berufserfahrung, die lassen sie sich natürlich logischerweise auch nicht nehmen“*). Die eingeforderte Handlungsfreiheit wird in Entscheidungsfragen, die sich auf die Unterrichtsentwicklung und/oder die Personalentwicklung beziehen zumindest akzeptiert, aber auch bewusst gefördert (*„Heute sagen die Kollegen, was sie möchten. Und das ist das, was ich auch will“*). Das - je nach Argumentation - berufsbiographisch oder professionsinhärent verankerte Autonomiebedürfnis der Lehrkräfte wird im Grundsatz von einem Schulleiter gestützt, der solidarisch auftritt. Entsprechend werden im Vergleich zu den anderen Befragten in den Ausführungen dieses Typus‘ auch stärker Elemente einer kooperativ-partizipativen Führung betont (*„die erste und wichtigste Form der Zusammenarbeit ist, dass man versucht, im Kollegium untereinander sich gegenseitig zu helfen und miteinander zu arbeiten“*) oder die eigene Rolle bzw. Selbstwirksamkeit als Personalentwickler in Frage gestellt, was dann in einer gefühlten Nichtzuständigkeit für die Anleitung und Weiterentwicklung der einzelnen Kollegen

zum Ausdruck kommt („den zu verändern, ist eine Sisyphos-Arbeit, weil, er hat das schon seit 20 Jahren so gemacht und warum sollte ich das ändern?“). Entsprechend dieses wenig konturierten Beziehungsverhältnisses wird auch bei der Ausgestaltung der konkreten PE-Instrumente durchaus ein Konfliktpotential sichtbar („wo auch ‘n Stückweit auch meine Kollegen sicher bei der einen oder anderen Sache sagen würden: 'kommst du jetzt klar, mich das zu fragen??‘“).

6) *Zuschreibung von Ergebnisverantwortung auf Einzellehrkräfte:*

Eine direkte Zuweisung von Verantwortung für die in VERA erzielten Leistungsergebnisse auf die unterrichtenden Lehrkräfte erfolgt bei den Befragten aus dieser Gruppe nicht. Die Frage nach der Verantwortlichkeit wird stattdessen eher mit Verweis auf weitere Einflussfaktoren wie insbesondere einer generell als problematisch erlebten Lernausgangslage der Schülerschaft relativiert („da kann Schule natürlich auch sehr schwer dagegen arbeiten“) oder mit Blick auf die angezweifelte Aussagekraft der ermittelten Testdaten verfahrensseitig ausgeschlossen („wenn da ein Kind nur 30% hat, dann heißt das noch gar nichts“). Bei einem der beiden extremsten Vertretern des Typus 1 wird erkennbar, dass auch jenseits der bei VERA erzielten Schülerleistungsergebnisse Leistungsunterschiede zwischen Lehrkräften im Sinne von Lorties Autonomy-Parity-Pattern bewusst relativiert werden („Bei Jedem lernt der Schüler etwas. Und selbst bei einem Lehrer, der vielleicht nicht so gut ist, lernt der Schüler dann selbstständig vielleicht etwas nochmal nachzulesen, nachzuarbeiten und so weiter, einfach aus der Pflicht heraus. Selbst dann hat der Lehrer, obwohl er eigentlich nicht jetzt ein guter Lehrer ist, hat er etwas zur Entwicklung des Schülers beigetragen“).

**Zusammenfassung:** Der solidarische Steuerungsskeptiker positioniert sich vergleichsweise kritisch in Bezug auf das Modell Neuer Steuerung im Schulsystem, er priorisiert tendenziell die Selbstbestimmung der Lehrkräfte als Professionals und relativiert ihre Einflussmöglichkeit auf die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler und beansprucht entsprechend kaum eine eigene Entscheidungshoheit in Fragen der (Personal-) und datengestützten Entwicklung. Die Nutzung VERA im Rahmen des Personalmanagements wird entweder bewusst abgelehnt oder es wird dazu beigetragen, sich ihr entziehen zu können. Es bestehen grundsätzliche Vorbehalte mit Blick auf den Einsatz von VERA für die Personalentwicklung. Infolge der mangelnden Einstellungsakzeptanz erfolgt auch keine Nutzungsakzeptanz.

### 5.6.2 Leitungstypus 2: „Der konfrontationsaverse Handlungsvermeider“ (Prinzip des ABWARTENS)

*Zugeordnete Fälle:*

Herr Freitag, Herr Dunkert, Herr Wortmann

In anderen Fällen, für die sich ebenfalls kaum eine instrumentelle Nutzung im Rahmen der Personalentwicklung erkennen ließ, zeigt sich, dass die Zurückhaltung des Schulleiters weniger auf ‚system- und instrumentkritische‘ Überzeugungen zurückzuführen ist als stärker über die praktischen Bedingungen vor Ort begründet wird. Von diesem Typus wird durchaus eine prinzipielle Bereitschaft zur Gestaltung eines VERA-datenbasierten Vorgehens signalisiert, allerdings sprechen aus seiner Sicht insbesondere Gegebenheiten auf Schulebene aktuell dagegen, die Daten tatsächlich zu diesem Zweck im Dialog mit den Lehrkräften einzusetzen. Vor allem aufgrund einer intendierten Rücksichtnahme auf die Lehrerschaft werden entsprechende Handlungen vermieden. Die Lehrerschaft soll zur Entlastung ihrer Ressourcen sowie zur Vermeidung innerorganisationaler Konflikterfahrungen (derzeit) nicht mit Führungsmaßnahmen konfrontiert werden, die einen sozialen Zusammenhalt und damit das organisationale Gefüge insgesamt beeinträchtigen könnten. Dieser Typus Schulleiter begreift sich als jemand, der aus Sorge vor ungünstigen Konsequenzen auf Schulebene (wie Abwehrhaltung der Kollegen und einem damit verbundenen Anstieg der Krankheitsrate in der Lehrerschaft) einen möglichst konfliktfreien Arbeitsalltag gewährleisten möchte. Zugleich sieht er auch die Notwendigkeit, die Erwartungen der Schulumwelt bezüglich einer Qualitätssicherung schulischer Arbeit bedienen zu können und ist insofern darum bemüht, die Organisationsleistung gerade mit Blick auf das Urteil der Schulaufsicht zu legitimieren ohne den organisationalen Frieden zu beschädigen. Die Datenrückmeldungen treffen insofern auf ‚verlautbarte Theorien‘ der Schulleitung, die offensichtlich mehr der Legitimation dienen als dass sie eine Grundlage dafür bilden, Rückmeldungen in praktisches zu überführen (vgl. Rolff, 2008a, S. 154).

Personenbezogene Faktoren wie insbesondere Kompetenzdefizite bezüglich des eigenen Sachverstands zu den VERA-Fachdomänen, aber auch grundsätzliche Unsicherheiten in der Rolle des Personalleiters und -entwicklers verschärfen den - aus dem Bedürfnis, alle Seiten zufriedenstellen zu können - resultierenden Zielkonflikt.

Kennzeichen in Bezug auf die ausgewählten Kernkategorien:

1) *Nutzungspraxis VERA\_PE:*

Der konfrontationsaverse Handlungsvermeider nutzt VERA-Daten im Zusammenhang mit der Lehrkräfteentwicklung kaum. Allenfalls ist eine punktuelle, nicht konfrontative Nutzung im Rahmen der an sich konfliktärmsten, weil klassisch-etablierten, PE-Maßnahme ‚Fortbildung‘ erkennbar (Beispiel: distanzierter Aushang von Kursvorschlägen) oder eine symbolische Nutzung wird im Zusammenhang mit den Erwartungen der Organisationsumwelt eingeleitet (vom Schulamt beauftragter Entwicklungsberater verabredet im Zusammenwirken mit der Schulleitung kollegiale Tandems; SchiLF-Maßnahme zur Auswertung von Leistungsdaten wird symbolisch zur Vorablegitimierung der Entwicklungsaktivität organisiert). Weitere instrumentelle Nutzungen erfolgen typischerweise nicht, auch wenn eine Einstellungsakzeptanz durchaus gegeben ist und somit eine konzeptionelle Nutzung vorliegt („*es ist keine ...keine Abneigung gegenüber diesen Instrumenten, [...] ich weiß, dass das durchaus Sinn machen würde*“; „*eigentlich müsste da auch 'ne Rückkopplung zum Klassenleiter geschehen*“). Diese wird aber im Verlauf des Entscheidungsprozesses durch offensichtlich wirkmächtigere Nutzungsbarrieren gehemmt.

2 & 3) *Einflussfaktoren auf die Nutzungsentscheidung:*

Die mangelnde Nutzung für Entwicklungszwecke gerade über einen Einsatz im interaktionellen Personalbereich wird vom Handlungsvermeider im Rahmen seines Zielkonflikts gewissermaßen entschuldigend eingeräumt. Als prinzipiell förderliche Faktoren, die Aktivitäten dieses Handlungstyps provozieren könn(t)en, wird insbesondere der tatsächliche oder auch antizipierte schulaufsichtliche Einfluss sichtbar. Entsprechende Vorgaben der Schulräte werden, jedenfalls sofern sie in deutlichem Maß kommuniziert wären, als theoretisch nutzungsauslösend dargestellt. Solange diese allerdings nicht ausdrücklich-verbindlich eingerichtet sind bzw. Handlungsalternativen zulassen, wird ein entsprechendes Handeln zum Zukunftsprojekt („*Das ist einfach....der Druck fehlt, es irgendwo...ne?*“; „*Da ist für mich ein Handlungsbedarf, da muss ich mich noch verstärken – Fakt*“). Eine Einleitung oder Erhöhung von Entwicklungsaktivitäten wird an einen Anstieg externen Drucks geknüpft, der offenbar auch durch auffällig negative Ergebnisse hervorgerufen werden könnte („*Wir waren auch sehr oft im Schnitt, sodass man gar nicht diesen...diesen Schreckschuss hat*“).

Der Ansatz, VERA-datenbasiert die Entwicklung der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen, wird dabei allerdings nicht ausschließlich als potentieller Zwang ernstgenommen, sondern durchaus auch als grundsätzlich sinnvolles Entwicklungsvorgehen beurteilt, bricht sich aber praktisch offensichtlich an wirkmächtigeren Umständen. Auch wenn zum Teil sogar „Schlüsselerlebnisse“

berichtet werden, die eine subjektiv gefühlte Sinnhaftigkeit des Instruments unterstreichen, führt dies nicht zu tatsächlichen Aktionen, es verbleibt bei einer ‚Konjunktiv II-Sprache‘ (*„Wenn ich ’ne Zeit, ’nen gewissen Zeitvorlauf hätte, dann würde ich diese Dokumentation der Vergleichsarbeiten zustande kriegen“*; *„man müsste jetzt hier eigentlich die Rückschlüsse eben wieder auf den Unterricht ziehen“*; *„ich denke, ich hab’ auch so schon ’n guten Überblick über das Leistungsvermögen auch meiner Kollegen oder über Unterricht, wie er stattfindet in bestimmten Fächern. Aber das ist bei Weitem nicht alles und ich denke, ich würde noch viel mehr erfahren und sehen, ähm, als ich im Moment erahne.“*)

Entsprechend wird als Voraussetzung/Bedingung für eine zukünftig denkbare Nutzung angeführt, dass grundsätzlich die Weichen anders gestellt sein müssten. Dabei spielen aus der Sicht dieses Leitungstyps offensichtlich vor allem eine Veränderung der Organisationskultur und eine stärkere Selbstbestimmung über die eigenen Arbeitsressourcen eine tragende Rolle, da als nutzungshemmende Bedingungen vice versa insbesondere eine drohende Schwächung des organisationalen Zusammenhalts (*„die Schule hat ja ihre Tradition und ihre Entwicklung“*) sowie eine gefühlte Überlastung und Überforderung der eigenen Kapazitäten betont werden (*„Bei Platzeck sind es 80 Stunden gewesen ehe der zurücktritt, und bei uns sind es dann eben auch acht Stunden am Stück und kaum ’ne Pause“*). Daran angeschlossen sind aber auch adopterspezifische Kompetenzdefizite charakteristisch: Diese lassen sich erkennen als mangelndes Umsetzungsvermögen der Schulleitung gegenüber vermeintlichen oder tatsächlichen Ansprüchen des organisationalen Sozialgefüges im Rahmen der schulischen Personalentwicklung (*„da kommt dann schon gleich garantiert die Antwort: ‘Watt, wie soll ich’n ditt allet schaffen?’“*). Sie werden aber auch explizit gemacht als selbstgefühltes Kompetenzdefizit in Bezug auf die Umsetzung von Maßnahmen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals (*„so weit bin ich eben noch nicht mit meiner gesamten Entwicklung, Schulentwicklung“*) bzw. als mangelnde fachliche Kompetenz in Bezug auf die bei VERA getesteten Fächer (*„da bin ich weniger so...ich bin auch nicht in Mathe, Deutsch, Englisch sehr oft dabei“*). In Bezug auf den letztgenannten Punkt rührt die angesprochene fachliche Distanz plausibler Weise auch aus dem Umstand, dass zwei der drei Schulleitungen dieses Typus sämtlich andere Fächer unterrichten als die bei den Vergleichsarbeiten getesteten Kernfächer. Zum Teil scheint sich dies auch aus einem besonderen Rekrutierungsumstand aus der Wendezeit heraus zu erklären, wie nachfolgende Aussage nahelegt:

*„Bei uns im Umkreis mussten ja viele gehen, es wurde aber ja keiner entlassen in Brandenburg, aber die Schulleiter wurden abgesetzt, es wurden neue Schulleitungen bestimmt. Und komischerweise sind bei uns im Umkreis an 6 oder 7 Schulen die Sportlehrer Schulleiter geworden, das ist richtig auffällig gewesen! Wahrscheinlich waren wir politisch am unverfänglichsten.“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

Da davon auszugehen ist, dass die aufgeführten Einflussfaktoren nur unter größeren Anstrengungen bzw. mithilfe einer Planungsleistung auf mehreren Akteursebenen beeinflusst werden können, ist eine veränderte Nutzungspraxis für diesen Typus nicht kurzfristig zu erwarten. Dennoch soll für die theoretische Modellierung berücksichtigt werden, dass der Nutzungs-Exit beim konfrontationsaversen Handlungsvermeider grundsätzlich nicht das zwingende Ende des Entscheidungsprozesses darstellt, sondern eine Wiederaufnahme des Reflexionsprozesses und eine darauf folgende instrumentelle Nutzung auf Basis der vorliegenden Einstellungsakzeptanz prinzipiell in Aussicht steht. Eine instrumentbezogene Nutzungsablehnung oder nachhaltige Systemkritik am Prinzip datenbasierter Steuerung stellen hier keine grundsätzlichen Nutzungshemmer dar. Dennoch bleibt festzuhalten, dass das Innovationspotential beim konfrontationsaversen Handlungsvermeider trotz grundsätzlicher Bereitschaft zur Datennutzung im Rahmen schulischer Personalentwicklung mit Blick auf die untersuchte Fragestellung bis auf Weiteres unausgeschöpft bleibt.

#### 4) Wahrgenommene Funktion von VERA:

Die Vergleichsarbeiten werden von diesem Schulleitertypus erkennbar im Zusammenhang mit einer gefürchteten, aber tolerierten Rechenschaftsfunktion verstanden (*„es wird schon noch 'n bisschen gefordert...es wird schon so ein bisschen vom Schulamt gesteuert“*; *„und ich dann entweder freudestrahlend da sitze oder eben... naja den Rücken krumm machen muss, weil wir da eben schlecht abgeschnitten haben. Und das ist dann natürlich...[schweigt“]*). Da die Beziehungshierarchie zwischen Schulaufsicht und Schulleitung und damit die Ausführungsanweisungen an die Organisationsebene anders als bei dem selbstbewussteren Steuerungskeptiker inhaltlich nicht in Frage gestellt werden, ist ein Bestreben nach Legitimation der eigenen Leistung hier insofern deutlich stärker sichtbar. Der Handlungsvermeider möchte grundsätzlich den seitens der Schulräte tatsächlich oder potentiell geltend gemachten Anforderungen mit Blick auf die VERA-Arbeiten oder damit in Zusammenhang stehenden Zielvereinbarungen auch entsprechen können, auch wenn zugleich erkennbar wird, dass Zielkonflikte bestehen:

*„Wenn ich 'ne Zeit, 'nen gewissen Zeitvorlauf hätte...dann würde ich diese Dokumentation äh der Vergleichsarbeiten zustande kriegen. Wie gesagt, das wäre das, was ich machen würde, wenn ich ...hier viel sitzen würde. Um es dann nachher hervorzuziehen.“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

*„Das kontrolliert der Schulrat. Das ist also auch kritisiert worden jetzt im Dezember bei mir, ähm, und... ich muss das jetzt...ich muss das jetzt hinkriegen, also, ich...Durch diese VV Leistungs- und Entwicklungsgespräche ist ja wieder die Sichtweise 'n kleines bisschen anders. Die verpflichtet mich. Und ich hab jetzt die Möglichkeit, darin zu entscheiden, ob man dann über 'ne Zielvereinbarung bestimmte Dinge dann noch regelt. Das ist ja möglich, muss aber nicht, ne? Aber, wenn sich das ergibt, das muss*



*ich jetzt auch einfach erstmal sehen, dann kann man ja mit diesem Instrument arbeiten, bei... bei den Kollegen. "*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Mit Blick auf die Bewertung der Entwicklungsfunktion zeichnet sich für diesen Typus allerdings ein uneindeutiges Bild: Ein Potential des Instruments zur Unterrichtsentwicklung wird teilweise - gerade im Falle von Schlüsselerlebnissen - zwar miteingeräumt. Der Erkenntnisgewinn, der dann einen Brückenschlag hin zur Unterrichtsarbeit bilden dürfte, bleibt allerdings zumindest für den Personalbereich ohne Konsequenzen, da die nötigen Voraussetzungen für Aktionen angesichts der zugleich hemmenden Faktoren als nicht ausreichend stark empfunden werden:

*„Ich hatte, wie gesagt, über meine Schüler ein sehr gutes Bild, das hat sich auch bestätigt, bis auf einen, bis auf einen Schüler, der also, der also ähm redet, da könnte man denken, der kann sonst was. Und VERA 8 hat mir eigentlich die Augen geöffnet. Und damit hatte ich als Fachlehrer den Rückschluss, warum der so 'ne schlechte Note hat. [...] Das konnte ich auch im Unterricht mit meinen Tests und meinen Klassenarbeiten eben nicht zeigen [... ] Ich denke, es geht anderen Kollegen auch so, aber wir haben das jetzt nicht so thematisiert. [...] Also, man könnte damit eigentlich schon richtig gut auch arbeiten und das würde eben diese Veränderung im Unterricht bringen können“.*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Teilweise wird das Entwicklungspotential vom Handlungsvermeider aber auch relativiert und stattdessen von dem angestrebten Legitimierungsbedarf überlagert, der sich auch auf die Ebene der Elternschaft übertragen kann. Diese Informationsfunktion spielt für den Typus Schulleiter, der um Legitimität auch gegenüber der Elternschaft bemüht ist, durchaus auch eine – vermutlich sogar stärkere - Rolle als die innerschulische Entwicklungsfunktion

*„Wie sie dann rückwärts auswerten und dann versuchen, den Eltern im Einzelgespräch die Ergebnisse der Rückmeldungen zurückzugeben, in Elternversammlungen. Also die Sache Auswertung...wie gesagt... für mich steht es auch nicht dafür.“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

*„Aber man kann natürlich Eltern was ähm rückvermitteln. Eltern reagieren ja dann auf so 'ne Sache, die so zentral kommt doch wieder nochmal anders als wenn man nur als Lehrer sagt: Das ist der Notenstand, das ist der...das ist jetzt der Sachstand, ne? Wenn sie sich richtig verglei... äh verglichen sehen mit anderen Schülern im Land, ne, dann kann man das ja ganz anders dann auch nochmal in die Argumentation einbeziehen.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

Hinweise auf eine wahrgenommene Monitoringfunktion liegen zu diesem Typus hingegen nicht vor. Eigene bildungspolitische Überzeugungen, die den Entscheidungen auf Ministerialebene mit

Blick auf die Steuerungsleistungen gegenübergestellt werden, scheinen für die Haltung und eigenen Entscheidungsfindungen dieses Schulleitertyps keine vordergründige Rolle zu spielen.

### 5) Leitungsverständnis

Der Handlungsvermeider zeichnet sich durch ein betont kollegiales Führungsverhalten aus, das bewusst konfrontationsavers angelegt ist. Bei auftretenden Leitungsanliegen umgeht er persönliche Auseinandersetzungen mit den Einzellehrkräften und ist stattdessen darum bemüht, diese ohne eine direkte-persönliche Adressierung auszutragen, um den ‚Burgfrieden‘ nicht zu stören (*„Nicht personalisiert mache ich das. Also ohne dass wir Namen nennen. Über die Themen versuche ich da ranzugehen. Und dann weiß in so ‘ner kleinen Schule auch jeder, was gemeint ist“*).

Dabei ist erkennbar, dass Entscheidungen zur VERA-Datennutzung, die in Brandenburg seit 2012 infolge eines Beschlusses zur domänenspezifischen Freistellung bereits im Vorfeld der Durchführung auf Basis des erforderlichen Einigungsentscheids von Schulleitung und Fachkonferenz ein Konfliktpotential beinhalten<sup>94</sup>, von diesem Handlungstyp bevorzugt abgegeben werden (*„Wir haben vier Kollegen in einem Jahrgang. Eine sagt nein, Dreie sagen ja und das ist...pfff...[...] Ich hab das dann den Fachexperten überlassen. In dem Bereich ist aber auch meine Stellvertreterin drin und... und die hat das jetzt eigentlich gemanagt, die ganze Sache, ne?“*).

Die teilweise aus der Schulumwelt erfolgenden Hinweise zur Entwicklungsbedürftigkeit eines kaum direktiven Führungshandelns werden zur Kenntnis genommen, aber unter Hinweis auf die Bedeutsamkeit einer harmonischen Zusammenarbeit mit dem Kollegium für eine Umsetzung im Zweifelsfall zurückgestellt. Mitarbeiterorientierung wird als notwendige Vorbedingung zur Sicherung einer herausfordernden Aufgabenorientierung konzeptualisiert. Die selbstgefühlte Notwendigkeit, die Organisationsabläufe möglichst störungsfrei ‚am Laufen zu halten‘ bzw. die Bereitschaft des Kollegiums für ein gegebenenfalls erforderliches Engagement jenseits der arbeitsvertraglich definierten Bedingungen zu sichern, erfordert aus der Sicht des konfrontationsaversen Handlungsvermeiders insofern einen bewusst kooperativ-kollegialen Führungsstil. Dieser ist – wie folgendes Beispiel zeigt – offensichtlich zum Teil auch in der beruflichen Sozialisationsphase unter einer früheren DDR-Leitungsphilosophie geprägt worden:

*„Wir haben ‘s gesamtschulisch festgelegt, immer auf...nicht Direktorat, sondern eben Gesamtentscheidung demokratisch entwickelt. In meinem Bewerbungsgespräch damals: ‘Was ist der Unterschied zwischen Direktorat und Schulleiter?’ Also Schulleiter ist der Leiter auf kollektiver Basis oder kollegialer Basis. Und daran habe ich mich dann eben auch immer ein bisschen orientiert. Die Visitation sagt jetzt inzwischen, ich müsste*

---

<sup>94</sup> Siehe dazu beispielsweise Rundschreiben 7/18 (RS 7/18) unter [http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/rs\\_7\\_18](http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/rs_7_18). Zugegriffen: 26. März 2019. Entsprechende Rundschreiben gehen den Schulen jährlich zu.

*mehr mit dem Direktorat arbeiten ja..? Das ist also so ein zweischneidiges Schwert. Und das ist eine Gratwanderung. Entscheidend ist ja, dass ich die Leute für bestimmte Dinge, auch für bestimmte Dinge, über das normal bezahlte Maß hinaus motivieren kann. Und das ist die große Schwierigkeit.“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

Im Kontext dieses innerorganisationalen Steuerungsprinzips spiegelt sich das von Lortie als „Autonomie-Egalitäts-Syndrom“ im Kern erfasste, von Strittmatter für das Leitungshandeln als „kollegiale Beißhemmung“ ausgeführte und im Weiteren von Schimank auf den Punkt gebrachte Phänomen eines „gegenseitigen Nichtangriffpakt“. Folgende Aussagen verdeutlichen, dass dieser eine wesentliche Rolle bei der letztendlichen Entscheidung dieses Schulleitertypus‘ gegen datenbasierte Maßnahmen zur Beseitigung individueller Leistungsdefizite im Rahmen einer personalisierten Personalentwicklung spielt:

*„Über das Thema versuche ich dann allgemein und nicht jedem Einzelnen zu sagen, was er falsch macht. Dazu ist man in so ‘ner ländlichen...in so ‘ner kleinen Gegend...ist man doch zu sehr verbandelt. Weniger verwandtschaftlich als vielmehr....man kann also nicht jedem so....ne?“*

*(Herr Freitag, GS-k\_XMI5G)*

*„Wenn ich da die Fachfremde drin habe, ja dann weiß ich...ja...weil sie es wirklich nicht so drauf hat. Aber ich dankbar bin, dass sie es macht. Das ist jetzt für die Eltern und Schüler nicht wirklich hilfreich und ich...äh werde es vermeiden, das nach außen zu artikulieren. Und bin froh, dass auch die meisten Kollegen so etwas nicht tun. Weil... das eigene Nest beschmutzen?!“*

*(Herr Wortmann, WS-k\_QUJ30)*

Dabei können zumindest theoretisch, wie in einem Fall eingeräumt wird, Steuerungsinstrumente wie Zielvereinbarungen oder die Schulprogrammarbeit einen Beitrag zur Überwindung der Konfrontationsscheu bilden, wenn hier ein entsprechendes Vorgehen in Rücksprache mit den Steuerungsinstanzen aus der Schulumwelt als Maßgabe festgehalten ist und damit eine Legitimationsgrundlage gegenüber dem Kollegium geschaffen wird:

*„‘Nen guten Hinweis von den Visitatoren habe ich bekommen, bezogen auf unser Schulprogramm. Denn wir haben ja im Schulprogramm Leitsätze, die sich letztendlich auf Unterricht beziehen, und wenn man die beachtet, ob die dann wirklich auch durchgesetzt werden, dann hat man ja auch ‘ne gute Handhabe zu argumentieren gegenüber seinen Kollegen, zu sagen: Das haben wir uns vorgenommen, das muss ich dann auch sehen.“*

*(Herr Dunkert, WS-k\_U8F9N)*

6) *Zuschreibung von Ergebnisverantwortung auf Einzellehrkräfte:*

Ein Zusammenhang zwischen den Schülertestergebnissen und den Unterrichtsleistungen der Lehrkräfte wird von diesem Schulleitertypus durchaus gesehen, praktisch aber (bisher) kaum bzw. bevorzugt nur in den positiven Fällen oder ohne einen persönlichen Zusammenhang zu Einzellehrkräften hergestellt („*wenn einer das gut macht, muss das da mit rein, aber die Frage ist natürlich, wenn's einer, wo ich weiß, der das vielleicht nicht macht, müsste es dann ja vielleicht auch rein, ja...hmm.*“).

**Zusammenfassung:** Der konfrontationsaverse Handlungsvermeider befindet sich in einem andauernden Zielkonflikt zwischen Ansprüchen der Organisationsumwelt, den innerorganisationalen Zwängen, denen er sich ausgesetzt sieht und seinem Eigenanspruch als Führungsfigur. Eine Einstellungsakzeptanz ist grundsätzlich vorhanden, aber eine Nutzungsakzeptanz (Handlungsebene) wird nicht erreicht, da zumeist organisationale Barrieren wirkmächtiger sind als theoretisch förderliche Einflussfaktoren, die insbesondere aus der Systemebene erfolgen (könnten). Durch die konkurrierenden Zielkorridore agiert der Handlungsvermeider im Sinne einer „bounded rationality“ in Bezug auf Schulentwicklungsvorgehen. Er sieht durchaus Vorteile einer Nutzung der VERA-Daten auf Leitungsebene zur Sicherung der Unterrichtsqualität und der Steuerung der Qualitätsentwicklung, scheut es letztlich aber - v.a. aufgrund antizipierter sozialer Konflikte im bzw. mit dem Kollegium – im entsprechenden Sinne zu handeln. Somit übernimmt er aktuell keine praktische Verantwortungsübernahme für eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung mithilfe des Instruments der Vergleichsarbeiten. Er ist sich auch infolge schwach ausgeprägter Kompetenzen mit Blick auf seine Selbstwirksamkeitserwartung selbst ein Hindernis, fixiert sich mehr auf eine gedankliche Legitimierung seines Handelns als Möglichkeiten zur Umsetzung der Entwicklungsfunktion praktisch anzugehen. Mit Blick auf Entscheidungsfragen wartet er bevorzugt ab, bis sich durch die Aktionen anderer Akteure Veränderungen ergeben (müssen).

5.6.3 Leitungstypus 3: „Der delegierende Aufwandsbeschränker“ (Prinzip des ABGEBENS)

*Zugeordnete Fälle:*

Herr Eulig, Herr Lessing, Herr Anders, Herr Janusch

Neben Schulleitern, die eine VERA-datenbasierte Unterrichtsentwicklung aus steuerungspolitischen Überzeugungen im Grundsatz ablehnen und Befragten, die eine Berücksichtigung der Ergebnisse im Rahmen von Personalentwicklung zwar prinzipiell befürworten, aber infolge von Zielkonflikten bei zugleich bestehenden Kompetenzschwierigkeiten nicht umsetzen (können) und

daher nur perspektivisch in Aussicht stellen, ist auch ein weiterer Leitungstypus erkennbar, der die Vergleichsarbeiten nicht in instrumenteller Weise nutzt. Dieser versteht die Auseinandersetzung mit VERA als primäre Aufgabe der Fachkonferenzen und sieht sie dort auch ausreichend platziert. Nicht zuletzt infolge seines erkennbar pragmatischen Leitungshandelns schaltet sich dieser Schulleitertyp nur im Ausnahmefall in Fragen der datenbasierten Qualitäts- und damit Unterrichtsentwicklung ein und tritt stattdessen eher als formaler Ansprechpartner für personalbetreffende Entscheidungsvorgänge auf, die positionsbedingt zur Entscheidung an ihn herangetragen werden (z.B. Genehmigung von Teilungsstunden und Fortbildungswünschen). Dabei ist er daran interessiert, für anstehende Probleme zügig Maßnahmen einzuleiten, die (s)einen persönlichen Aufwand beschränken. Seine Strategie als Leitungskraft besteht insofern darin, das Kollegium bei sichtbar werdenden Auffälligkeiten durch allgemeine organisatorische Weichenstellungen zu unterstützen.

Mit Blick auf die VERA-Arbeiten ist seine Nutzungsaktivität auffallend taktischer Natur: Um einen möglichst reibungslosen Testablauf zu gewährleisten und bei vertretbarem Aufwand aus dem Verfahren ‚das Beste rauszuholen‘, hinterfragt er in seiner Rolle als Schulmanager primär die allgemeinen Abläufe in der Organisation hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit und bringt sich (allein) an organisatorischen Abstimmungspunkten ein. Fachliche Fragen und inhaltliche Klärungsbedarfe werden an das Fachkollegium delegiert, das mit Blick auf die qualitätsbezogenen Ziele der Organisation weitgehend eigenverantwortlich agiert.

Kennzeichen in Bezug auf die ausgewählten Kernkategorien:

*1) Nutzungspraxis VERA\_PE:*

Eine Ergebnisnutzung der VERA-Rückmeldungen ist im Wesentlichen auf die Fachgremien beschränkt (*„liegt schon überwiegend in den Händen der Fachleitung, logischerweise“*, *„werden in den Fachkonferenzen ausgewertet, werden in der Lehrerkonferenz vorgestellt und dann müssen die sagen, was haben wir vor“*), vom Schulleiter selbst wird sie nur vereinzelt wahrgenommen und zeigt sich dann vornehmlich als organisatorische Intervention.

Entscheidungen über den Besuch von Qualifizierungsmaßnahmen überlässt der delegierende Aufwandsbeschränker typischerweise der Profession selbst. Ein Einbringen als Führungskraft zur Einleitung von Fortbildungen als Konsequenz der VERA-Ergebnisse erfolgt nur im Ausnahmefall und dann in einer Form, die keine tiefere Beschäftigung mit dem Gegenstand/der Fortbildungsoption erkennen lässt, sodass die berichtete Aktion sich letztlich als symbolischer Einsatz anstelle einer instrumentellen Verwendung der Vergleichsarbeiten präsentiert (die Maßnahme war bereits vorher, d.h. ergebnisunabhängig für sinnvoll befunden worden). Teilweise erfolgt

nach der Rezeption zwar eine Reflexion über den Zusammenhang zwischen den Leistungsergebnissen und dem Lehrkräftehandeln, dies allerdings ohne klar erkennbare Schlussfolgerungen für eine inhaltliche Entwicklung der Unterrichtsarbeit.

Fachliche und fachdidaktische Ableitungen aus den Ergebnissen stehen kaum im Zentrum der Denkweise dieses Schulleitertyps. Entsprechend führt der delegierende Aufwandsbeschränker auftretende Probleme bei Schülerleistungen weniger auf fach- bzw. domänenspezifische Lern- und Lehrprozesse der Lehrkräfte oder auch eine fehlende data literacy im Zusammenhang mit den Rückmeldungen zu den getesteten Fachdomänen zurück, sondern begründet diese eher mit generischen Kompetenzdefiziten wie der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit von Lehrkräften. Da eine tiefere Beschäftigung mit passgenauen, personenindividuellen Entwicklungserfordernissen und dafür geeigneten Maßnahmen möglicherweise auch infolge der geringen fachlichen Einsichtnahme bzw. fachlichen Beteiligung des Schulleiters ausbleibt, besteht hier die Gefahr, dass (sofern im Einzelfall eine Ableitung für eine FB doch getroffen wird) wenig effektive Fortbildungen initiiert werden (Beispiel: Herr Eulig).

Typischerweise zeigt sich eine Aktion des aufwandsbeschränkenden Schulleiters im Zusammenhang mit VERA, sofern sie denn erfolgt, als quantitativ-formale (v.a. ressourcenumverteilende) denn im eigentlichen Sinne qualitative Fördermaßnahme. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn vergleichsweise unreflektiert eine zusätzliche personelle Unterstützung zur kapazitären Entlastung der Fachlehrkraft organisiert wird („*Wir entscheiden dann manchmal, dass die 'ne Teilstunde mehr kriegen als die anderen*““) oder der Schulleiter im Mitarbeitergespräch auf ein ergebnisoptimierendes Durchlaufen der Testungen insistiert („*der hat den Punkt nicht erteilt...Ja, wo gibt's denn so was?*“, „*die Kinder ein viertel Jahr lang fit macht dafür*“). Ein Leitungseinsatz, der offensichtlich eher auf ein kurzfristiges „Frisieren“ der Ergebnisse im anstehenden Testdurchlauf abzielt als dass er Anstrengungen zur qualitativen Verbesserung des Unterrichtens erkennbar werden lässt, ist für diesen Typus charakteristisch. Auf die „Irritation“ der (letzten) Datenrückmeldung wird in kurzfristiger Denkweise reagiert - die Nutzung verbleibt daher als vergleichsweise ‚unqualifiziert‘ in dem Sinne, dass das inhaltliche Potential der differentiellen Ergebnisrückmeldung nicht ausgeschöpft wird. Sein Engagement liegt v.a. in der taktischen Optimierung der VERA-Testdurchführung (Anweisung zum Trainieren des Testformats sowie dem Ausreizen der Umsetzungsbedingungen...) anstelle in gezielten (Kompetenz-)Entwicklungsaktivitäten, die mitunter auch ausdrücklich für wenig wirksam befunden werden („*das nutzt eigentlich nicht so viel, weil man kann einen Menschen nicht ändern. Und wenn er dann in einem bestimmten Alter ist, sowieso nicht mehr*“).

*2 & 3) Einflussfaktoren auf die Nutzungsentscheidung:*

Nutzungshemmend wirkt bei diesem Schulleitertypus in erster Linie sein innerorganisationales Verständnis einer Aufgabenteilung zwischen Schulleitung und (Fach-)Kollegium, das die fachliche Ableitung von Erkenntnissen zu Schülertestungen als primäre Aufgabe der Fachschaft sowie der einzelnen Professionals selbst versteht, die er als Schulmanager allenfalls organisatorisch unterstützt. Er verbindet insofern mit der Leitungsfunktion (generell und mit spezifischem Blick auf die PE-Tätigkeit) keine zusätzliche Zuständigkeit für die datenbasierte Entwicklungsarbeit, sondern sieht die Fachkonferenz hier als zentrales Organ der Maßnahmenplanung und -einleitung im Nachgang der VERA-Arbeiten. Es bestehen Hinweise darauf, dass sich diese Einstellung noch verstärkt, wenn der Schulleiter aufgrund seiner Fächerbelegung nicht planmäßig an den Fachkonferenzen in den 'VERA-Fächern' beteiligt ist. Seine Erwartung eines arbeitsteiligen Vorgehens zeigt sich auch im Hinblick auf verteilte Zuständigkeiten bei der Personalsteuerung. Die Einleitung von Maßnahmen im Falle besonderer Leistungsprobleme von Lehrkräften sieht er vordergründig in der Verantwortung des Schulamtes (*„dass die überlegen, wie kann ich den einsetzen, damit der möglicherweise im System Schule noch 'nen Nutzen bringt, aber nicht mehr den Kindern schadet,“ [ ... ] Da wünschte ich mir schon, dass da von außen was kommt“*). Der Aufwandsbeschränker betont zudem die erforderliche Bereitstellung von Ressourcen, die aus seiner Sicht sowohl die zeitlichen Kapazitäten der Lehrkräfte, seine eigenen Zeitkontingente, aber auch die Sachmittel der Organisation strapazieren, als unangemessen hoch und damit als hinderlichen Faktor mit Blick auf die Akzeptanz des Instruments.

Ausgelöst werden Nutzungen der VERA-Daten im Rahmen schulischer Personalentwicklung für diesen Schulleitungstypen, wenn Ergebnisauffälligkeiten (i.S.v. negativen Rückmeldungen) bestehen. Diese veranlassen den Aufwandsbeschränker schließlich zu einer Aktion, auch wenn sich diese typischerweise in symbolischer Form bzw. in nur wenig qualifizierter Weise zeigt. Dabei erfolgt sie nicht grundsätzlich aus eigenem Antrieb, sondern kann auch durch Aktionen anderer Akteure (Fachleiter, Schulräte...) veranlasst oder zumindest mitgestärkt werden.

*4) Wahrgenommene Funktion von VERA:*

Die Vergleichsarbeiten werden von diesem Schulleitertyp in mehrfacher Weise funktional verwendet. Sie dienen ihm insbesondere zum Erkenntnisgewinn mit Blick auf das allgemeine Abschneiden der Schule (*„Das ist eigentlich 'ne große Hilfe. Weil Du daraus erstmal erkennen kannst: Wie liege ich im Landesdurchschnitt? Das ist ja immer das. Diese erste Rückmeldung ist: ‚Ah, sieht ja ganz gut aus‘ [lacht].“*) Entsprechend besteht ein Vergleichsinteresse bzw. das Verlangen nach einer Klärung des schulischen Status. Vor diesem Hintergrund wird das Abschneiden der Schule auch als ein wichtiges Signal für die Elternarbeit wahrgenommen (*„Von daher ist das*

*auch ein Vergleichsinstrument der Eltern: Wie gut ist die Schule eigentlich?*“). Schulleiter dieses Typus haben ein Interesse daran, die Bedürfnisse der Elternschaft zu bedienen und bewerten schulische Leistungen, die per externer, wissenschaftlicher Testung ermittelt werden, als hilfreiches Instrument für ihre schulische Außendarstellung (Marketingfunktion). Dies ist insbesondere bei den Schulen erkennbar, die sich in einer Konkurrenzsituation zu anderen Schulen befinden (weiterführende Schulen oder kleine Grundschulen, deren standort- und personalbestandsbezogener Fortbestand in Frage gestellt sind oder waren). Ebenso wichtig ist es diesem Typus Schulleiter, die Erwartungen des Schulamtes zu bedienen, für das die Ergebnisse auf Schulebene als Kennzeichen zur Bewertung des Organisationserfolgs dienen. Die damit verbundene Controllingfunktion durch die Schulräte wird toleriert (*„da werden diese VERA-Sachen dann kontrolliert“; die Schulrätin, die arbeitet dann auch richtig mit Prozenten [...] und sie möchte dann natürlich auch Prozente: Um wieviel Prozent verbessert sich das in den nächsten Jahren?*“), d.h. es werden in den Interviews keine Abwehrhaltungen gegenüber der in Brandenburg vergleichsweise deutlich eingerichteten Controllingfunktion durch die operative Schulaufsicht (vgl. Tarkian, Maritzen et al., 2019) erkennbar.

Auch wenn sie damit insgesamt stark als summative Evaluation verstanden werden, so nimmt der delegierende Aufwandsbeschränker die Vergleichsarbeiten zugleich durchaus auch als Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit als formatives Element im Zyklus einer schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung wahr. Es findet hier mit Blick auf den in der Literatur häufig als „Funktionsmix“ bezeichneten Umstand, dass mehrere Zielstellungen mit einem Instrument zugleich verbunden sein können, allerdings durch diesen Typus eine (bewusste) Trennung der Zuständigkeiten statt: Die Entwicklungsfunktion wird nahezu vollständig in die Hände der Fachschaft gelegt und allenfalls am Rande organisatorisch begleitet, während die oben genannte Erkenntnis-, Marketing- und Controllingfunktion auch bzw. in erster Linie durch den Schulleiter verfolgt und bedient wird. Daher geht es bei Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften vordergründig um die Vorbereitung der nächsten Testung und kaum um die inhaltlichen Ableitungen und eine Weiterarbeit mit den Rückmeldeergebnissen, für die der delegierende Handlungsbeschränker die innerschulisch eingerichteten Routinen als ausreichend zielführend wahrnimmt.

##### 5) *Leitungsverständnis*

Der delegierende Aufwandsbeschränker präsentiert sich in besonderer Weise als ressourcensensibilisierte Leitungskraft. Er nimmt seine Führungsaufgaben bewusst unter pragmatischen Gesichtspunkten wahr (betreibt etwa i.S.e. innerschulischen Monitorings ein „management by wal-



king-around‘ bzw. Kurzbesuche von Unterrichtsstunden statt intensiver Umsetzung von Einzelhospitationen) und bringt sich nur an kritischen Punkten, die zwingend interventionsbedürftig erscheinen, in den Bereich datenbasierter Personalarbeit ein. Fachliche Entscheidungen/Aktionen zur Nutzung der Vergleichsarbeiten überlässt er im Regelfall den Fachkonferenzleitungen bzw. -beteiligten (management by exception), entsprechende Verantwortlichkeiten werden delegiert. Die in der Darstellung eines Prinzipal-Agenten-Verhältnisses entstehende Informationsasymmetrie entschärft er durch Zielabsprachen; auftretende Probleme mit Leistungsergebnissen bewertet er typischerweise nicht als Konsequenz von Erfahrungs- oder fachlichen Kompetenzdefiziten, die es zu korrigieren gelten würde. Die Möglichkeit, über Personalentwicklung Änderungen im Handeln der Mitarbeiter herbeizuführen, werden von diesem Schulleitertyp tendenziell als gering eingeschätzt.

*6) Zuschreibung von Ergebnisverantwortung auf Einzellehrkräfte:*

Der Zusammenhang zwischen Schüler- und Lehrkräfteleistung wird von diesem Schulleitertypus unterschiedlich bewertet. Zum Teil wird er relativiert und stattdessen eher die strukturellen Rahmenbedingungen, die (problematische) Allokation von Ressourcen und die soziale Herkunft der Schülerschaft als verantwortliche Größen für problematische Lernergebnisse hervorgehoben. Zum Teil wird sie auch bejaht, in wieder anderen Fällen wird eine Verantwortung der Lehrkräfte für die Schülerleistungen sowohl bestätigt als auch in ihrer Bedeutung abgeschwächt.

**Zusammenfassung:** Der delegierende Aufwandsbeschränker nimmt mit Blick auf die VERA-Arbeiten vordergründig die Rolle des Schulmanagers ein, der an einem erfolgreichen Abschneiden auf Schulebene interessiert ist. Er setzt sich infolgedessen primär für die Gestaltung geeigneter organisationaler Rahmenbedingungen ein, innerhalb derer die VERA-Arbeiten erfolgen und überlässt inhaltliche Fragen, die eine datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung begründen, der Lehrkräfte- bzw. Fachkonferenzebene. Für Fragen der Qualitätssicherung im Personalbereich sieht er auch die Schulaufsicht in der Pflicht und präsentiert sich insofern als Schulleiter, der - unter Verweis auf knappe Ressourcen - eine Rollenverteilung favorisiert. Anders als der konfrontationsaverse Handlungsvermeider fürchtet er weniger die soziale Auseinandersetzung mit den Lehrkräften, sondern ist daran interessiert, sein Leitungshandeln unter pragmatischen Gesichtspunkten auszurichten. Nur in speziellen Fällen agiert er insofern in der Rolle des „Feuerwehrmannes“, der Weichenstellungen in personalbetreffenden Entscheidungen vornimmt, im Normalfall bemüht er das Delegationsprinzip. Eine Einstellungs- und Nutzungsakzeptanz ist für diesen Schulleiter ansatzweise vorhanden, erkennbar wird aber zugleich, dass er eine VERA-datenbasierte PE grundsätzlich nur in begrenztem Maße für erfolgversprechend hält. Vor diesem Hintergrund scheint seine vergleichsweise unqualifizierte, punktuelle Nutzung nachvollziehbar,

die sich vorwiegend als taktisch darstellt, infolge ihrer geringen Spezifität allerdings auch Zweifel an einer Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit begründet.

#### 5.6.4 Leitungstypus 4: „Der unterstützende Entwicklungsbegleiter“ (Prinzip des ANNEHMENS)

*Zugeordnete Fälle:*

Herr Berger, Herr Klein

Schulleiter, die über eine Nutzung in den Fachkonferenzen hinaus auch von einem eigeninitiierten, instrumentellen Einsatz der VERA-Ergebnisse berichten, der im Hinblick bzw. in der Auseinandersetzung mit dem schulischen Personal erfolgt, weisen sowohl eine Einstellungs- als auch eine Handlungsakzeptanz gegenüber evaluationsdatenbasierter PE auf. Dabei ist mit Blick auf ihre konkrete Nutzungspraxis eine Unterscheidung zweier Handlungstypen möglich. Der unterstützende Entwicklungsbegleiter ist dadurch gekennzeichnet, dass er über mehrere Aktivitäten im Anschluss an die Datenrückmeldungen berichtet, die der Unterrichtsentwicklung dienen sollen und die dabei in einem engen Zusammenhang zu den bereits auf Lehrkräfteebene selbst eingeleiteten Nutzungsmaßnahmen stehen und insofern die vorhandenen Aktivitäten zusätzlich unterstützen. Er empfindet die Vergleichsarbeiten als nützliches Instrument im Rahmen der schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung und nimmt insofern auch in seiner Leitungsfunktion Gelegenheiten wahr, um die durch die Fachlehrkräfte selbst veranlassten Entwicklungsmaßnahmen durch sein Einbringen weiter auszubauen. In seiner Organisation ist entsprechend grundsätzlich kollegiumsseitig eine Bereitschaft vorhanden, die VERA-Rückmeldungen für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht einzusetzen, die (in unterschiedlichem Umfang) vom Schulleiter noch ausgebaut wird.

#### Kennzeichen in Bezug auf die ausgewählten Kernkategorien:

##### *1) Nutzungspraxis VERA\_PE:*

Der unterstützende Entwicklungsbegleiter bringt sich regelmäßig mit Aktionen bei der Ableitung von Maßnahmen aus den VERA-Rückmeldungen ein, um die Entwicklung der Lehrkräfteleistung zu sichern und zu fördern. So spricht er etwa die Auswahl geeigneter Fortbildungen im Rahmen eines Mitarbeitergespräches mit der jeweiligen Lehrkraft ab, sodass ein Besuch von Maßnahmen gewährleistet ist, die (auch) einen Bezug zu den diagnostizierten Schwachstellen der Schülerschaft aufweisen („*dass ich sage: Also im kommenden Schuljahr schauen Sie im Fortbildungsnetz nach, welche Möglichkeiten dazu sind und machen mir Vorschläge*“) oder vereinbart als Entwicklungsziel die Fortführung des bestehenden Vorgehens, um erzielte Ergebnisse zu stabilisieren

(„wo ich dann sage: *‘Mensch, ist alles super, der Unterricht ist super, mit den Kindern läuft es gut, die Ergebnisse sind prima, im Kollegium [hebt den Daumen], daher einfach: Halten der erreichten Standards und Ergebnisse.’*“). Auch die detaillierte Analyse des Klassenergebnisses kann im Rahmen einer persönlichen Unterredung mit der Lehrkraft erfolgen. Dies ist offensichtlich zumindest dann der Fall, wenn eine Klärung dem Schulleiter in Vorbereitung auf die gemeinsame Reflexion auf Ebene der Fachschaft bzw. in der Lehrerkonferenz ratsam erscheint („das Gespräch danach gibt es dann mit dem Kollegen auch. Also dass ich mich dann dahinsetze und sage: *‘Hier...warum ist das jetzt schlechter, warum ist das jetzt besser?’* Dass man erstmal so *‘ne Rückmeldung hat vom Kollegen, bevor man dann natürlich ins Kollegium geht’*“). Die Nutzungen erfolgen grundsätzlich für mehrere der untersuchten Bereiche schulischer PE (Fortbildung, persönliches Mitarbeitergespräch, Zielvereinbarungen, Hospitationen...) und sind dabei mal mehr, mal weniger erkennbar aufeinander abgestimmt.

Insgesamt fällt für diesen Typus Schulleiter auf, dass er besonders darum bemüht ist, die Verbindung zwischen der individuellen und der Kollegiumsebene mit Blick auf die Ableitung von Erkenntnissen aus den Datenrückmeldungen zu stärken. Entsprechend wirkt er darauf hin, Absprachen auf der Fachkonferenzebene mit dem Einzelnen nochmals zu thematisieren („wenn ich dann hospitieren gehen, dann werde ich natürlich auch darauf achten und dann mit den Kollegen darüber sprechen: *Wie setzen sie das um in ihrem Unterricht?’*“) oder vice versa in das Kollegium zurückzuspielen („darauf achte ich, dass sie sich dann auch untereinander austauschen, gegenseitig helfen. Wenn der mir sagt: *‘Ich hab da Material gefunden, das hat sehr gut ge.../ ist sehr gut geeignet für die Förderung in einem ganz bestimmten Bereich’*, dann wird das für die gesamte Fachkonferenz auch vervielfältigt“).

Zwar wird ebenfalls deutlich, dass die (Fach-)Konferenzen die zentrale Instanz für die Ableitung von Erkenntnissen und die Einleitung von Entwicklungsmaßnahmen sind („das ist erst mal Aufgabe für die Fachkonferenzleitungen, dass sie in der Vorbereitungswoche, wenn wir zusammensitzen, nochmal überlegen: *‘Was brauche ich fachlich? Und wo müssen wir uns weiterbilden?’*“). Im Unterschied zum delegierenden Aufwandsbeschränker ergänzt dieser Handlungstyp allerdings die Analysen und gewonnenen Erkenntnisse der Kollegen an mehreren Punkten um eine personenbezogene Ansprache der einzelnen Lehrkraft, die nicht allein einer formalen Genehmigung gewünschter Entwicklungsmöglichkeiten oder organisatorischen Absprachen dient, sondern inhaltlicher Natur, d.h. auf den Unterricht ausgerichtet ist, etwa wenn es um die Klärung des klassenbezogenen Abschneidens geht: („Jeder Fachlehrer muss das erst mal für sich auch machen [...] anhand der Ergebnisse der Vergleichsarbeit. Und dann vergleichen wir. Ich schaue dann mit dem, was ist im Unterricht gewesen, was klappt gut, was hat nicht so gut geklappt? Welche Ursachen gibt es dafür, was müssen wir verändern?“). Auf der Grundlage von Vorschlägen, die typischerweise gemeinsam im Kollegium erarbeitet werden, erfolgen dann auf Konferenzebene

Absprachen zum weiteren Vorgehen, die im nächsten Schritt erneut auf die Arbeitspraxis der Einzellehrkraft zugeschnitten werden („*Wir verstärken jetzt den Teil z.B. "Daten und Zufall". Das ist so ne Geschichte. Auch Geometrie. [...] Solche Dinge wären jetzt ganz konkrete Maßnahmen, die dann für jeden abgeleitet werden*“).

Entsprechend präsentiert sich der Schulleiter in seiner Steuerungsfunktion als ein Begleiter der Entwicklungsvorhaben, die vom Fachkollegium bzw. der Einzellehrkraft anvisiert werden und trägt mit Blick auf das Zusammenwirken mit den Lehrkräften insbesondere dazu bei, diese zu unterstützen, indem die für die Bewältigung künftiger Vorhaben erforderlichen Eckpunkte geklärt und gegebenenfalls die Umsetzung vereinbarter Maßnahmen koordiniert wird. Zur Unterstützung und Verankerung der im Kollegium erarbeiteten Entwicklungsziele werden ausgehend von den Ergebnissen teilweise auch strukturell-planerische Maßnahmen eingeleitet, die die Rahmenbedingungen des Lehrkräftehandelns betreffen. Dazu zählt etwa die Anpassung des schulinternen Curriculums („*dass natürlich die Entwicklungsziele jetzt ganz wichtig sind, um dann so einen Plan zu erstellen: Was wollen wir also erreichen in dem Jahr? Und zum anderen sind dafür natürlich auch solche Sachen wichtig wie VERA und ZVA. VERA 3 ist ganz wichtig*“) oder die Entwicklung von Fortbildungsplänen („*im schulinternen Curriculum sind auch entsprechend Festlegungen zur Entwicklung von Lesekompetenz selbst im Sportunterricht jetzt mit drin*“). Dies ist allerdings nur in einem der beiden zugeordneten Fällen erkennbar gewesen, ist also nicht zwangsläufig für eine Zuordnung zu diesem Typus ausschlaggebend.

## 2) Nutzungsbarrieren/hemmende Einflussfaktoren:

Für den unterstützenden Entwicklungsbegleiter lassen sich typischerweise keine Faktoren erkennen, die eine Bereitschaft des Schulleiters zur Verwendung von VERA-Daten im Rahmen schulischer Personalentwicklung im eigentlichen Sinne verhindern würden. Vereinzelt bestehen aber Hinweise darauf, dass sich Einschränkungen für die Nutzung ergeben, die aus instrumentbezogenen und/oder kompetenzbezogenen Gründen (bezogen auf die Person des Schulleiters) bestehen. So werden die VERA-Testaufgaben in einem Fall, im Vergleich mit anderen standardisierten Testverfahren, als anforderungsüberhöht bewertet. Auch wenn der Schulleiter zugleich bekräftigt, dass sie damit letztlich - im Sinne einer Feuerprobe - eine effektive Vorbereitung auf die Abschlussprüfung gewährleisten und er sie damit im Sinne des Setzens einer „hohen Messlatte“ als weiterhin hilfreich wahrnimmt, so zeigt sich, dass im direkten Vergleich die Ergebnisse zentraler Abschlussprüfungen als noch nützlicher betrachtet werden, denn „*da sehe ich direkt, was Sache ist. Denn VERA8 haben wir festgestellt, dass es z.T. schon sehr kompliziert ist, was unsere Schülerklientel betrifft*“. Die auch als suboptimal wahrgenommene Begleitung des Instruments, mit

der letztlich besondere Herausforderungen bei der Maßnahmenableitung auf Lehrkräfteebene verbunden werden, mag dann auch dafür ausschlaggebend sein, dass der Schulleiter im Falle auftretender Probleme beim Transfer der Erkenntnisse in praktische Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung keine probate Unterstützungsstrategie erkennen lässt. Auch im zweiten Fall lässt sich erkennen, dass trotz der vom Schulleiter eingeleiteten Unterstützungsmaßnahmen für ihn eine Unsicherheit verbleibt, ob die Umsetzung in die Unterrichtspraxis durch die Lehrkraft tatsächlich im intendierten Sinne erfolgt. Insofern ist bei diesem Schulleitertypus trotz der erkennbaren Überzeugung für die VERA-Testungen und dem damit verbundenen Einbezug der Ergebnisse im Rahmen ihrer PE-Aktivitäten letztlich eine Unsicherheit bei ihrer Handlungskompetenz erkennbar, die auch als ‚eingeschränkte Selbstwirksamkeitserwartung der Leitungskraft interpretiert werden kann. Folgende Aussagen der beiden diesem Typus geordneten Fälle machen deutlich, dass trotz der von den Befragten berichteten Aktionen (im Einzelfall) Unsicherheit bei ihrem entsprechenden Einsatz als Leitungskraft bzw. dessen Wirkung bestehen bleibt:

*„Interviewer: Oftmals hört man, dass LK nicht mit völliger Selbstverständlichkeit solche Datenrückmeldungen verstehen, analysieren können.*

*Schulleiter: VERA 8, ja! Da ist es so, das ist schwierig. Das muss ich auch sagen.*

*Interviewer: Wie kompensieren Sie das?*

*Schulleiter: Tja...[denkt nach, eine Antwort bleibt aber aus]“.*

*(Herr Weber, GS-m\_M6Rf2)*

*„Man hofft oder man denkt ja dann auch immer, wenn man diese...sich diese Aufgaben anschaut, wenn man sich die Ergebnisse anschaut, wenn man die Sachen thematisiert, auch in den Konferenzen, dass dann auch der nächste das umsetzt. Das denkt man ja auch, dass das dann klappt, ne? [lacht etwas] (...) Ja, man hofft immer, dass das dann umgesetzt wird, dass der nächste das aufgreift...aber ich kann nicht immer davon ausgehen. Daher...ja.“*

*(Herr Klein, GS-k\_BPFR8)*

### *3) Nutzungstreiber/förderliche Einflussfaktoren:*

Für diesen Schulleitungstypus sind förderliche Einflussfaktoren erkennbar geworden, die verschiedene Bereiche betreffen: Dabei sind neben instrumentenspezifischen Aspekten besonders personenbezogene Faktoren als ausschlaggebend benannt worden, die ihre berufliche Rollenwahrnehmung betreffen. Diese sind etwa durch die eigene berufliche Sozialisation in einer Schulorganisation mit starker Evaluationskultur begründet oder resultieren aus der Besetzung einer

Doppelfunktion als Schulleiter und Fachkonferenzleiter, die als besonders antreibend für die Einleitung von Maßnahmen zur unterrichtlichen Weiterentwicklung benannt wird:

*„Ich bin selbst Vorsitzender der Fachkonferenz Deutsch [lacht] [...] Und da bin ich schon immer, wie soll ich sagen, schon aus eigenem Interesse daran interessiert, dass das weiter vorangeht.“*

*(Herr Klein, GS\_BPFR8)*

#### *4) Wahrgenommene Funktion von VERA:*

Der unterstützende Entwicklungsbegleiter verbindet mit den Vergleichsarbeiten mehrere Funktionen. Sie dienen ihm sowohl für den Erkenntnisgewinn als auch die Begleitung der schulischen Entwicklung und für die Information der Elternschaft. Zugleich sind Hinweise darauf erkennbar geworden, dass dieser Schulleitertypus die Rückmeldedaten als Grundlage für ein schulaufsichtliches Controlling wahrnimmt und als solches akzeptiert. Es kann insofern, ausgehend von seiner Wahrnehmung, von einem Funktionenmix gesprochen werden, die Verbindung der verschiedenen Zwecke wird nicht problematisiert.

#### *5) Leitungsverständnis*

Mit seiner erkennbaren Fokussierung auf eine datengestützte Entwicklungsbegleitung kann diesem Schulleitungstypus grundsätzlich ein Führungsstil zugerechnet werden, der in der Führungsliteratur unter dem Schlagwort „Data-wise Leadership“ behandelt wird bzw. der die Leitungsperson als „data-literate“ beschreibt. Ausgehend von den unter Punkt 2 berichteten Einschränkungen, bleibt eine evidence-informed-practice dieses Schulleiters allerdings beschränkt: Es bestehen Hinweise darauf, dass der unterstützende Entwicklungsbegleiter zwar zur Datennutzung gewillt ist, zugleich aber in mehr oder weniger eingeschränktem Maße „competent in collecting, interpreting and using data“ (Verbiest et al., 2014, S. 65). Eine Stufenzuordnung bis zur höchsten Ausprägung kann insofern hier nicht erkannt werden, sondern bewegt sich mehr in mittlerem Level der von den Autoren skizzierten stages (ebd., S. 68f.).

#### *6) Zuschreibung von Ergebnisverantwortung auf Einzellehrkräfte:*

Ein Zusammenhang zwischen der von Schülern erbrachten Leistungen und der Leistung von Lehrkräften wird von diesem Schulleitertyp grundsätzlich gesehen und - mal stärker, mal vorsichtiger formuliert – in dem Interviews zum Ausdruck gebracht.

**Zusammenfassung:** Beim unterstützenden Entwicklungsbegleiter ist sowohl eine Einstellungs- als auch Nutzungsakzeptanz gegenüber datenbasierter Personalentwicklung vorhanden, entsprechend sind bei den zugeordneten Schulleitern verschiedene Maßnahmen instrumenteller Nutzung erkennbar, die insbesondere die direkte, interaktionelle Ebene der direkten Auseinandersetzung mit den Lehrkräften betreffen, teilweise aber auch als strukturell-planerische Maßnahmen zum Ausdruck kommen können. Das entsprechende Vorgehen dieses Typus ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass er an bereits eingeleitete Planungen und Aktionen leitungsseitig anschließt. Zugleich sind aber auch Unsicherheiten sichtbar, die offensichtlich vor allem den Transfer abgeleiteter Erkenntnisse aus den Daten in die Unterrichtspraxis betreffen. Um eine effektive Umsetzung seiner Förderungsleistungen zu sichern, ist dieser Schulleitungstypus letztlich seinerseits auf Unterstützung zur Transfersicherung angewiesen.

#### 5.6.5 Leitungstypus 5: „Der fo(e)rdernde Visionär“ (Prinzip des ANFÜHRENS)

*Zugeordnete Fälle:*

Herr Tischler, Herr Weber, Herr Thorwaldsen

Handlungstyp 5 unterscheidet sich von Typus 4 durch eine umfangreichere Datenverwendung, die ohne erkennbare Unsicherheiten erfolgt und dabei hinsichtlich der dabei zum Einsatz kommenden Entwicklungsinstrumente in größeren Teilen aufeinander bezogen ist, also systematische Züge aufweist. Auffällig ist bei diesem Typus die instruktive Führung, die in einer Verbindung von Leistungsorientierung und einem starken Interesse an der Wahrnehmung von Personalentwicklungsgelegenheiten sowie in einer dabei - mehr oder weniger deutlich formulierten - Forderungshaltung gegenüber dem Kollegium zum Ausdruck kommt. Der Schulleiter verfügt über ein vergleichsweise elaboriertes Konzept des evidence-based-management und zeigt sich sowohl persönlich als auch mit Blick auf die Organisation(-smitglieder) vergleichsbereit und -interessiert. Dabei sucht er innovative Lösungen zur stetigen Verbesserung von Unterricht und Schule und institutionalisiert diese in einer für das Gesamtkollegium fördernden, aber auch fordernden Weise. Schulleiter von diesem Typus unterstützen den Auf- und Ausbau einer evidenzbasierten Organisationskultur besonders durch einen transformationalen Führungsstil, der sich hier besonders in einer Orientierung an Vorbildern bzw. an best-practice-Beispielen und im gezielten Aufbau einer Organisationskultur der Datennutzung zeigt. Die geteilte Vision einer ergebnisorientierten Schulkultur verfolgt der fo(e)rdernde Visionär durch Maßnahmen, die einen besonderen Einsatz erfordern – diesen leistet er durch einen Eigenanspruch an sein persönliches Handeln bewusst auch

selbst, mit dem Ziel, im Weiteren eine Übertragung auf die Lehrkräfte zu bewirken und so ein entsprechendes Selbstverständnis in der Organisation aufzubauen.

Kennzeichen in Bezug auf die ausgewählten Kernkategorien:

1) *Nutzungspraxis VERA\_PE:*

Von diesem Handlungstypus werden mehrfache Aktionen VERA-datenbasierter Personalentwicklung benannt, die proaktiv eingeleitet werden und teilweise gezielt aufeinander bezogen sind. Dazu zählen sowohl instrumentelle Aktionen im dialogischen Bereich als auch strukturell-plane-rische Handlungen. Der fo(e)rdernde Visionär betreibt durch den regelhaften Aufruf der Fach-lehrkräfte zu einem Vergleich mit den anderen Referenzgruppen ein gezieltes Qualitätsmonito-ring und forciert dabei eine "organisationsinterne accountability": Im Falle identifizierter Schwachstellen wertet er die Rückmeldungen mit einzelnen Kollegen direkt aus, betreibt entspre-chend Ergebniscontrolling und unterstützt, sofern Unklarheiten bestehen, die Ursachenanalyse z.B. durch das Einholen weiterer Informationen zur Leistung der Lehrkraft (über Rücksprache mit der Fachkonferenzleitung) oder durch eigene Unterrichtsbesuche. Erkennbar wird in seiner Handlungspraxis eine gezielte Orientierung an datenbasiert-agierenden Vorbildern, die er in per-sona, durch best practice-Beispiele aus der Profession oder durch die Einladung entsprechender Experten auf Ebene der Gesamtorganisation einrichtet (transformationale Führung).

Dieser Handlungstypus scheut im Unterschied zu anderen Schulleitern nicht die Konfrontation mit dem Kollegium. Er institutionalisiert Lerngelegenheiten für die Lehrkräfte (organisiert Maß-nahmen, in denen intern wie extern geeignete Impulse für eine datenbasierte Schulentwicklung gesetzt werden), spricht Auffälligkeiten direkt an bzw. ergreift bei anhaltenden Schwierigkeiten mit Kollegen auch ungewöhnliche Maßnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität, etwa eine Anpassung der Personaleinsatzplanung. Zugleich ist er, etwa durch die (symbolische) Honorie-rung von Lehrkräften mit besonderen Unterrichtserfolgen immer flankierend damit beschäftigt, eine evidenzbasierte Leistungskultur zu etablieren: („*Wir haben da also ganz klare Rituale ent-wickelt, wir beginnen das Schuljahr mit 'ner Schülervollversammlung, wir beenden das Halbjahr mit 'ner Schülervollversammlung, und wir beenden das Schuljahr mit 'ner Schülervollversamm-lung und da zeichnen wir nicht nur die besten Schüler aus, sondern die besten Schüler und die besten Lehrer.*“)

Symbolische Nutzungen der Vergleichsarbeiten, die nicht unmittelbar auf die Unterrichtsentwick-lung ausgerichtet sind, durch eine gezielte *Orientierung an Vorbildern evidenzbasierter Steue-rung* aber dennoch in konstruktiver Weise vom Schulleiter zur Beeinflussung des Kollegiums im Sinne des Aufbaus einer evidenzbasierten Organisationskultur veranlasst werden, erfolgen bei diesem Schulleitungstypus in Ergänzung zur instrumentellen Nutzungsform. Neben der benann-ten Honorierung/Auszeichnung von Lehrkräften, die in ihren Klassen besondere Leistungserfolge



erzielen, kommt dies auch durch ihre vorrangige Berücksichtigung bei begehrten Reisen zu Netzwerktreffen oder durch innerschulische Veranstaltungen zum Ausdruck, für die wissenschaftliche Experten als Gastredner geladen werden, die die Entwicklung der VERA-Testungen repräsentieren. Auch über gemeinsame Hausbesuche von Schulleiter und Fachlehrkraft zur Besprechung der Leistungsergebnisse aus VERA mit betroffenen Eltern demonstriert einer der befragten Schulleiter seinem Kollegium gegenüber die hohe Relevanz der Rückmeldeergebnisse für die Förderung der getesteten Schüler. Alle diesem Typus zugeordneten Fälle zeigen insofern ein Nutzungshandeln auf, das - über die instrumentelle Nutzung im Kontext der hier untersuchten Personalentwicklungsinstrumente hinaus – auch eine sekundäre Funktion erfüllt: Die Beeinflussung der schulischen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata hin zu einer evidenzbasierten Organisationskultur.

### *2 & 3) Einflussfaktoren auf die Nutzungsentscheidung:*

Nutzungsbarrieren sind bei diesem Schulleitungstypus über die zugeordneten Fälle hinweg nicht erkennbar geworden. Nur im Einzelfall zeigte sich, dass schriftliche Zielvereinbarungen in einer Schule mit besonderer Prägung allein die Speziallehrkräfte betrafen, für die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Fächer hier insofern rein mündlich erfolgen.

Als wesentlicher Nutzungstreiber beim Typus des fo(e)rdernden Visionärs ist eine berufliche Vorerfahrung bzw. Einflussnahme auf Mesebene identifiziert werden. Dies betrifft etwa eine frühere Tätigkeit als Schulrat in der Bildungsadministration, die persönliche Mitentwicklung an den Instrumenten datenbasierter Steuerung sowie eine frühere Beschäftigung im Bereich der Qualifizierung von Schulleitungen, kann aber auch eine indirekte Beeinflussung durch den Ehepartner des Befragten darstellen, die durch dessen Erfahrungen in der Privatwirtschaft zu einer entsprechend inspirierten Umsetzung von Personalcontrolling in der Schulorganisation führt. Alle dem Typus zugeordneten Fälle betonen zudem einen selbstgesteckten, hohen Qualitätsanspruch zur Entwicklung von Person und Institution, den sie seit Beginn ihrer Leitungstätigkeit inkorporiert haben und seit Aufnahme der Schulleitungstätigkeit in die Organisationskultur zu übertragen beabsichtigten.

Erkennbar ist bei diesem Typus zudem eine besondere Wissenschaftsnähe: Wissenschaftliche Arbeitgebiete und einschlägige Veröffentlichungen aus der Schulentwicklungsforschung sind bekannt und werden in das Kollegium weiterkommuniziert, in zwei Fällen lag zudem ein Promotionsinteresse vor. Auffällig ist außerdem das große Interesse, sich an Maßnahmen und Entwicklungen außerhalb der eigenen Schulorganisation zu orientieren und in diesem Zusammenhang an Projekten zur überregionalen Schulentwicklung teilzunehmen sowie entsprechende Netzwerke mit Partnern aus der Wissenschaft oder dem Stiftungsbereich aufzubauen.

*4) Wahrgenommene Funktion von VERA:*

Für Typus 5 ist die Wahrnehmung eines breiten Funktionenmixes erkennbar: Neben der primären Entwicklungsfunktion ist auch die Elternarbeit (Informationsfunktion) von Bedeutung, zugleich verbindet der fo(e)rdernde Visionär mit dem Instrument die Funktion des Controllings bzw. Monitorings, die er aber ausdrücklich akzeptiert bzw. teilweise sogar explizit einfordert und deutlich macht, dass diese einen wichtigen Bestandteil eines Gesamtentwicklungskonzepts von VERA bildet.

*5) Leitungsverständnis:*

Das Leitungshandeln dieses Typus kann als Instructional Leadership mit transformationalen Führungselementen bezeichnet werden, das zugleich - gerade bei größeren Organisationen - mit gezielten Führungsentscheidungen zur Delegation von Aufgaben verbunden ist. Die Zentralität der Schulleitungsfigur bleibt dabei allerdings grundsätzlich klar im Vordergrund. So ist er der erste Verfasser von Planungsdokumenten, entscheidet über zentrale strategische Fragen und leitet dann im Weiteren die Kollegen an, die operative Gestaltungsarbeit im Rahmen der Fachkonferenzarbeit aufzunehmen.

*6) Zuschreibung von Ergebnisverantwortung auf Einzellehrkräfte:*

Dieser Schulleitertypus erzeugt oder stärkt die Selbstverantwortung für Ergebnisse auf Ebene der Lehrkräfte. Erkennbares Ziel ist es dabei, ein kompetenzbezogenes Steuerungshandeln der Lehrkräfte zu fördern, das optimale Leistungsergebnisse für die Schülerschaft ermöglicht.

Ein enger Zusammenhang zwischen der Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und den Ergebnissen bei den Schülerleistungen wird betont, die (Unterrichts-)Leistung von Lehrkräften und die gemessenen Schülerkompetenzen werden als eng verknüpft verstanden. Dabei wird aus den Ausführungen der Befragten zugleich erkennbar, dass die Lehrkräfte die ihnen zugewiesene Selbstverantwortung auch (zunehmend) als solche wahrnehmen und insofern Akzeptanz für das Leitungshandeln und das Organisationsziel, eine evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung umzusetzen, auch aktiv im Kollegium existiert.

**Zusammenfassung:** Die identifizierten Schulleitungstypen machen deutlich, dass die reine Unterscheidung von Schulleitungen, die VERA-Daten im Rahmen schulischer Personalentwicklung einsetzen bzw. Schulleitungen, die eine solche Datennutzung nicht vornehmen, wie sie den bisherigen, quantitativen Studien zunächst hinsichtlich der zahlenmäßigen Verteilung entnommen

werden kann, allenfalls noch mit Blick auf die Zuordnung zu einzelnen PE-Instrumenten hinweisgebend ist, aber keine Erkenntnis bietet mit Blick auf die genauen Handlungspraktiken und dahinterstehenden Beweggründe der Akteure. Mithilfe der Typologie ist nun ein Ansatz gegeben, der zur *Differenzierung und Erklärung* entsprechenden Schulleitungshandelns beiträgt und dieses zu einem jeweils spezifischen Führungskonzept verdichtet.

Die Kernkategorien ‚Nutzungspraxis‘, ‚Einflussfaktoren (förderlich, hemmend)‘, ‚wahrgenommene Funktion von VERA‘, ‚Leitungsverständnis‘ und ‚Zuschreibung von Ergebnisverantwortung auf Einzellehrkräfte‘, auf deren Basis die Gruppierung vorgenommen wurde, sind dabei als zentrale Angelpunkte zu verstehen, an denen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede im Handeln und Urteilen der Führungskräfte ausmachen lassen. In Abb. 20 sind die zentralen Merkmalsausprägungen zu diesen Kategorien für die Bildung einer Gesamtübersicht nochmals in kondensierter Form einander gegenübergestellt.

## Identifizierte Handlungstypen






	Label	Merkmale/Charakteristika
	„Der solidarische Steuerungsskeptiker“ (ABWEHREN)	Grds. Vorbehalte gegen testdatenbasierte Steuerung → Entwicklungs-Exit Defensive Routinen, z.T. symbolische Nutzung (interne Legitimation) Umfangreiche Barrieren, v.a. system- und instrumentbezogen VERA als Monitoring- od. Controllinginstrument abgelehnt, Erkenntnisgewinn (Schulebene) Kooperative Führung, gemeinsame Entwicklungsentscheidungen, pädagogische Freiheit Zusammenhang zwischen LK-Leistung und SuS-Leistung wird relativiert
	„Der konfrontationsaverse Handlungsvermeider“ (ABWARTEN)	Befindet sich im Zielkonflikt zwischen Kompetenzentwicklung & organisationalem Frieden keine instruktive instrumentelle Nutzung, teilweise symbolische Nutzung (äußere Legitimation) v.a. organisations- und personenbezogene Barrieren (kollegiale Beißhemmung) Konjunktiv-2-Sprache; konzeptualisiert datenbasierte PE als Zukunftsprojekt Kooperative & distributive Führung, Scheu vor individualisierter Ansprache; gefürchtete, aber tolerierte Rechenschaftsfunktion, unspezifische Haltung zum Verantwortungszusammenhang
	„Der delegierende Aufwandsbeschränker“ (ABGEBEN)	Pragmatischer Manager, der an Ressourcenschonung interessiert ist keine reflektierte instrumentelle Nutzung, symbolische & v.a. taktische Datennutzung VERA-Analyse/Maßnahmenableitung an Kollegium (FK) delegiert Unspezifische Funktionswahrnehmung Distributive Führung, Management by Exception, begrenzte Rationalität Unspezifische Haltung zum Verantwortungszusammenhang
	„Der unterstützende Prozessbegleiter“ (ANNEHMEN)	Begleitet datenbasierte Entwicklungsprozesse im Kollegium durch Leitungsaktivitäten Interaktionelle Nutzung in mehreren Bereichen Z.T. Unschlüssigkeit/Unsicherheit bei Unterstützungsbedarf von Einzellehrkräften erkennbar Erkenntnisgewinn, Information und Entwicklung Data-wise-leadership, begleitet Maßnahmenableitung der Fachkonferenzen/Lehrerschaft Leistungszusammenhang wird bejaht
	„Der fo(e)rdernde Visionär“ (ANFÜHREN)	Leistungsorientierung, hoher Qualitätsanspruch an eigenes und Handeln der Org.-mitglieder Vglsw. systematische interaktionelle und strukturelle & zusätzlich: transformationale Nutzung Förderung einer Evaluationskultur durch institutionalisierte Lerngelegenheiten jenseits UE Dienstleistungsverständnis, Wettbewerbsorientierung, bes. berufliche Vor-/Nebenerfahrung Akzeptierte Rechenschaftslegung, Entwicklung und Information, instructional leadership Leistungszusammenhang wird bejaht, interne accountability individualisiert hergestellt

Abb. 20: Typologie zur Datennutzungsverarbeitung von VERA-Rückmeldungen im Kontext schulischer Personalarbeit (eigene Darstellung, linksseitig hinzugefügt: Anzahl der zugeordneten Schulleitungen)

---

## 5.7 Weiterentwicklung des Modells schulleitungsseitiger (Nicht-) Nutzung von Datenrückmeldungen für die Personalentwicklung

Das in Kap. 3.2 auf Basis der Elemente des Zyklenmodells von Helmke/Hosenfeld für den vorliegenden Studienzweck adaptierte Verlaufsmodell, das der Darstellung schulleitungsseitiger Entscheidungsprozesse bei der Nutzung von VERA für Personalentwicklungszwecke dient, basierte auf dem Anspruch, eine akteurszentrierte und thematisch fokussierte Verarbeitung einer Datennutzungsentscheidung abzubilden, die zudem nicht idealtypisch konzipiert, sondern empirisch nachvollziehbar sein sollte.

Dabei sind unter Einbezug der in Kap. 2 ausgewiesenen Bezüge zunächst theoretische Überlegungen zugrunde gelegt worden. Nach Abschluss der Ergebnisdarstellungen aus Kap. 5 soll dieses Modell nun entsprechend der ermittelten Befunde einer empirischen Prüfung unterzogen und damit zu typenspezifischen Varianten weiterentwickelt werden, die jeweils als praxistaugliche Folien für die empirische Nachzeichnung der verschiedenen Wege von Nutzungsentscheidungen durch schulische Führungskräfte dienen kann.

Ausgehend von den als „Level-of-Practice“-bezeichneten Erkenntnissen ist dabei zunächst eine grundsätzliche Modifikation des Aktionsbereichs zu berücksichtigen: Eine dabei wesentliche Erkenntnis betrifft den in Kap. 5.4.3 dargestellten Befund zur erforderlichen Differenzierung symbolischer Nutzung von VERA: Es konnte aufgezeigt werden, dass symbolische Nutzung nicht, wie in der Literatur bzw. in Studien zur Evaluationsdatennutzung auf der Lehrkräfteebene bisher üblich, ausschließlich verstanden werden muss als ein unerwünschter, weil mikropolitisch-taktisch motivierter Gebrauch eines Instruments bzw. seiner Leistungen jenseits einer konstruktiven Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung, durch den bestehende Handlungskonzepte im Sinne eines geschlossenen Handlungskreislaufs (Argyris et al., 2008) teilweise sogar weiter verfestigt anstelle für eine produktive Entwicklung geöffnet werden. Neben einer solchen im Interviewmaterial durchaus sichtbaren ‚unkonstruktiven‘ Handlungspraxis kann die symbolische Nutzung eines Evaluationsinstruments auf der Leitungsebene allerdings auch einen anderen Zuschnitt erfahren: Im Gewand einer transformationalen Führung kann sie - zwar ebenfalls nicht der Kompetenz- oder Unterrichtsentwicklung im eigentlichen (d.h. defizitbeseitigenden) Sinne direkt dienenden, aber dennoch in produktiv-entwicklungsorientierter Weise - über eine gezielte Orientierung an Vorbildern, die datenbasierte Innovationsbereitschaft repräsentieren, die Grundlagen für eine Beeinflussung der Organisationskultur hin zu einer Evaluationskultur legen. Auf diesem ‚Umweg‘ dürfte das im Modell als intendierte Entwicklung der Lehrkräftequalifikation, des Lehrkräftehandelns und damit der Unterrichtqualität dargestellte Ziel nicht nur ebenfalls (wie durch klassische instrumentelle Nutzung) erreichbar sein, sondern es darf sogar vermutet werden, dass

eine solche Führungspraxis eine ‚Enkulturation‘ der Lehrkräfte und damit eine nachhaltigere Verankerung evidenzbasierten Handelns in der Organisation verspricht. Deren auf diese Weise beeinflusste berufsbiographisch-organisationskulturelle Erfahrung ist, wie an der Auswertung der förderlichen Einflussfaktoren gezeigt werden konnte, wiederum ein Prädiktor für ihre eigene evaluationsbasierte PE-Praxis als künftig potentieller Schulleiter (vgl. die Ausführungen von Herrn Berger in Kap. 5.5.2.3).

Für die Weiterentwicklung des Modells wird insofern innerhalb des Aktionsbereichs besser mit Hilfe einer sprachlich neutraleren Differenzierung zwischen einer ‚primären‘ und einer ‚sekundären‘ Nutzung unterschieden. Dabei erfasst die primäre Datennutzung weiterhin die klassisch-instrumentellen Verwendungen auf zwar auf der Ebene personalbezogener Planungsleistungen (vgl. Kap. 5.4.1) sowie vor allem auf der Ebene interaktioneller Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften (vgl. Kap. 5.4.2). Die sekundäre Datennutzung hingegen schließt jene Verwendungsformen ein, für die ersichtlich wird, dass sie nicht unmittelbar auf eine Veränderung der Lehrkräftequalifikation bzw. das Lehrkräftehandeln im Unterricht ausgerichtet sind. Dieser Bereich wird im Weiteren, wie oben argumentiert, in eine symbolisch/taktische Datennutzung und eine transformationale Verwendung des Instruments differenziert, wobei im ersten Fall die eher kurzfristige Bewältigung von Irritationen (ausgelöst durch die Datenrückmeldungen, die eine symbolische Reaktion provozieren), im zweiten Fall hingegen die an Vorbildern ausgerichtete langfristige Vermittlung der Vision evidenzbasierter Entwicklung und das dazu erfolgende Sichtbarmachen von best-practice gemeint ist (vgl. Kap. 5.4.3). Für die Darstellung der in der empirischen Untersuchung identifizierten, die Nutzungspraxis beeinflussenden förderlichen wie hemmenden Einflussfaktoren werden diese im Weiteren - ausgehend von der in Tab. 7 zu 28 Hauptkategorien verdichteten Darstellung - jeweils typenspezifisch in fünf Modellvarianten integriert.

Tab. 7: Übersicht der förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren nach Einflussbereichen

<b>+ System/Umwelt</b>	<b>+ Organisation</b>	<b>+ Instrument</b>	<b>+ Person</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Landespolitische Historie</li> <li>• Einflussnahme der Schulaufsicht</li> <li>• Erwartungshaltung der Bildungsabnehmer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisationsverständnis (Dienstleistung, Wettbewerb)</li> <li>• Evaluationskultur &amp; etablierte Routinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsspektrum</li> <li>• Benchmarking-Prinzip</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsanspruch</li> <li>• Eigene berufliche Sozialisation/Berufsbiographie</li> <li>• Vorwissen/Expertise</li> <li>• Kombination von Führungs- und Fachverantwortung</li> <li>• personalisiertes Führungshandeln</li> </ul>
<b>- System/Umwelt</b>	<b>- Organisation</b>	<b>- Instrument</b>	<b>- Person</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politisch-administrative Implementationsvorgaben</li> <li>• Unterstützungsangebot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovationshinderliche Organisationskultur</li> <li>• Autonomie-Paritäts-Muster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussagekraft</li> <li>• Praktikabilität</li> <li>• Eignung für PE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation, Emotion, Volition</li> <li>• Professionelles Selbstverständnis</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schülerschaft (SES)</li> <li>• Alternative externe Evidenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delegation auf Fachebene</li> <li>• Kompetenzen &amp; Kapazitäten</li> <li>• Erfahrungswissen &amp; interne Evidenz</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrung im Schulleitungsamt</li> <li>• Kompetenz- und Ressourcendefizite</li> </ul>
--	---	--	--

Auch die im Vorab-Modell aufgezeigten Einflusswege sind in der erweiterten Darstellung in Teilen zu verändern. Die dort gesetzten Pfeile sind ausgehend von folgenden Erkenntnissen anzupassen:

Mit den obigen Ausführungen zur differenzierten symbolischen Nutzung kann angenommen werden, dass eine sekundäre Nutzung, wenn sie in Form einer **transformationalen Nutzung** auftritt, zu einer **Entwicklung** im hier intendierten Sinne führen kann. Insofern ist eine Verbindung zwischen diesen beiden Phasen auszuweisen. Transformationale Nutzungen finden dabei grundsätzlich im Anschluss an eine (positiv durchlaufene) Reflexionsphase statt; in den im Material enthaltenen Fällen (Herr Tischler, Herr Thorwaldsen, Herr Weber) erfolgen diese stets zusätzlich zu instrumentellen Aktionen.

Es ließen sich daneben aber auch Hinweise darauf finden (Beispiele: Herr Eulig, Herr Anders), dass **symbolisch-taktische Nutzungsweisen** nicht nur in direktem Anschluss an die Rezeption - also unreflektiert - erfolgen, sondern sich auch noch im Anschluss an die **Reflexionsphase** ergeben können, innerhalb der durchaus ein Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schüler und den Leistungen der Lehrkräfte gebildet wird. Eine entsprechende Verbindung wird daher im Post-Modell illustriert. Die tatsächlich instrumentellen Nutzungen finden in den zugrundeliegenden Fällen allerdings letztlich nicht auf Schulleitungsebene, sondern auf der Ebene der Fachkonferenzen statt. Der Schulleiter übernimmt hingegen stärker die Funktion, das Personal auf den reibungslosen Ablauf bei der Durchführung der Vergleichsarbeiten ‚einzuschwören‘.

Zudem zeigt sich, dass im Anschluss an die **Datenrezeption** auf der Aktionsebene auch direkt eine **instrumentelle Maßnahme** erfolgen kann, ohne dass zwangsläufig eine Einstellungsakzeptanz im Rahmen einer positiv durchlaufenen Reflexionsebene erfolgt (Beispiele: Herr Weiß, Herr Anders). Hier wird durch die Einflussnahme der operativen Schulaufsicht eine Aktion (Weitergabe von Zielvereinbarungen) eingeleitet, in die der Schulleiter zwangsläufig in der Funktion des Personalentwicklers formal eingebunden wird. Ein direkter Pfeil ist insofern auch zwischen diesen beiden Phasen(teilen) einzufügen. Zugleich bestehen aber hierbei Hinweise darauf, dass eine über externen Druck eingeleitete Nutzung nur fragiler Natur ist. Gerade zusätzliche Vorkommnisse wie der Erhalt weiterer externer Evaluationsergebnisse oder gemeinsame Reflexionen mit Dritten über die eingeleitete Aktion, die zu einer (Neu-)Bewertung der Situation führen (Beispiel: Herr Weiss), bilden Anlässe, um die ‚übersprungene‘ Reflexionsphase nachzuholen. Ohne den anhaltenden Einfluss des zuständigen Schulrats kann dann an deren Ende statt einer Fortführung

der Aktion auch die Entscheidung zu einem Nutzungsexit stehen. Insofern ist neben der Direktverbindung zwischen Rezeption und Aktion zugleich ein Rückbezugspfeil von der **Aktions- auf die Reflexionsebene** mit zu modellieren.

Der an eine Reflexionsphase direkt anschließende Exit muss andererseits nicht - wie es das Nutzungs-Modell zunächst suggeriert - zwangsläufig das unwiederbringliche Ende des Datennutzungsprozesses darstellen. Typus 3, der konfontationsaverse Handlungsvermeider, entscheidet sich für den Augenblick zwar gegen eine Nutzung, hält sich für die Zukunft aber offen, ob er einen entsprechenden Dateneinsatz (unter veränderten Bedingungen) doch noch vornimmt. Damit wird deutlich, dass auch nach einer ersten **Exit-Entscheidung** ein Wiedereinstieg in den **Reflexionsprozess** zumindest denkbar ist, sofern sich die für diesen Typus spezifischen Nutzungsbarrieren (z.B. persönliche Kompetenz- und Ressourcendefizite) im Weiteren abgebaut haben. Eine längere Führungspraxis, ein Befähigungsgewinn via Fortbildungen, aber auch ein verstärkter Zugzwang infolge stärker auffälliger Ergebnisse könnte hier möglicherweise zu einer positiven Neubewertung der Situation führen. Eine Einstellungsakzeptanz und damit grundsätzliche Bereitschaft ist hier im Gegensatz zu anderen identifizierten Typen im Bereich der Nichtnutzer prinzipiell vorhanden. Es ergeben sich fünf Modellvarianten, die im Folgenden aufgezeigt werden:

**Modellvariante 1:** Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp „solidarischer Steuerungs-skeptiker“ (Handlungsprinzip: ABLEHNEN)

Kennzeichnend für diesen Leitungstypus ist infolge zahlreich bestehender Nutzungsbarrieren der im Anschluss an die Datenrezeption typischerweise direkt erfolgende Nutzungs-Exit oder allenfalls eine dem Nutzungs-Exit vorgelagerte symbolische Nutzung. Eine Reflexionsphase, in der die Datenrückmeldungen in einen Zusammenhang mit der Leistung bzw. Qualifikation der betroffenen (Fach-)lehrkräfte gebracht werden und im Kontext schulischer PE als sinnvolle Handlungsgrundlage bewertet werden, bleibt im Anschluss an die Datenrezeption entsprechend aus. Für die ablehnende Handlungsentscheidung werden vielfache Faktoren, insbesondere systembezogene und instrumentspezifische Hintergründe als ausschlaggebend angeführt. Im Falle einer Intervention durch die Schulaufsicht<sup>95</sup>, die im Einzelfall eine PE-Maßnahme auf interaktioneller Ebene entgegen der eigentlichen Handlungsentscheidung einleitet, kann eine Reflexion nachträglich angestoßen werden (hier stellt sich diese als Hinterfragen der Sinnhaftigkeit der forcierten Maßnahme durch Einbezug weiterer Informationen dar). Angesicht der - durch die vielfach bestehenden Nutzungsbarrieren - fehlenden Einstellungsakzeptanz ist allerdings davon auszugehen, dass die Maßnahme mangels notwendiger Überzeugung im Weiteren unterlaufen wird. Sämtliche Aktionen dieses Schulleitungstypus enden somit typischerweise im Nutzungs-Exit (siehe Abb. 21). In der vorliegenden Stichprobe sind diesem Typus sechs Befragte zugeordnet worden.

<sup>95</sup> Dies ist in einem Fall bekanntgeworden. Im dazugehörigen Modell ist daher die Kennzeichnung (1) enthalten.

ABLEHNEN

6

## Nutzung von VERA-Rückmeldungen durch den „solidarischen Steuerungskeptiker“ (SL-Typus 1)

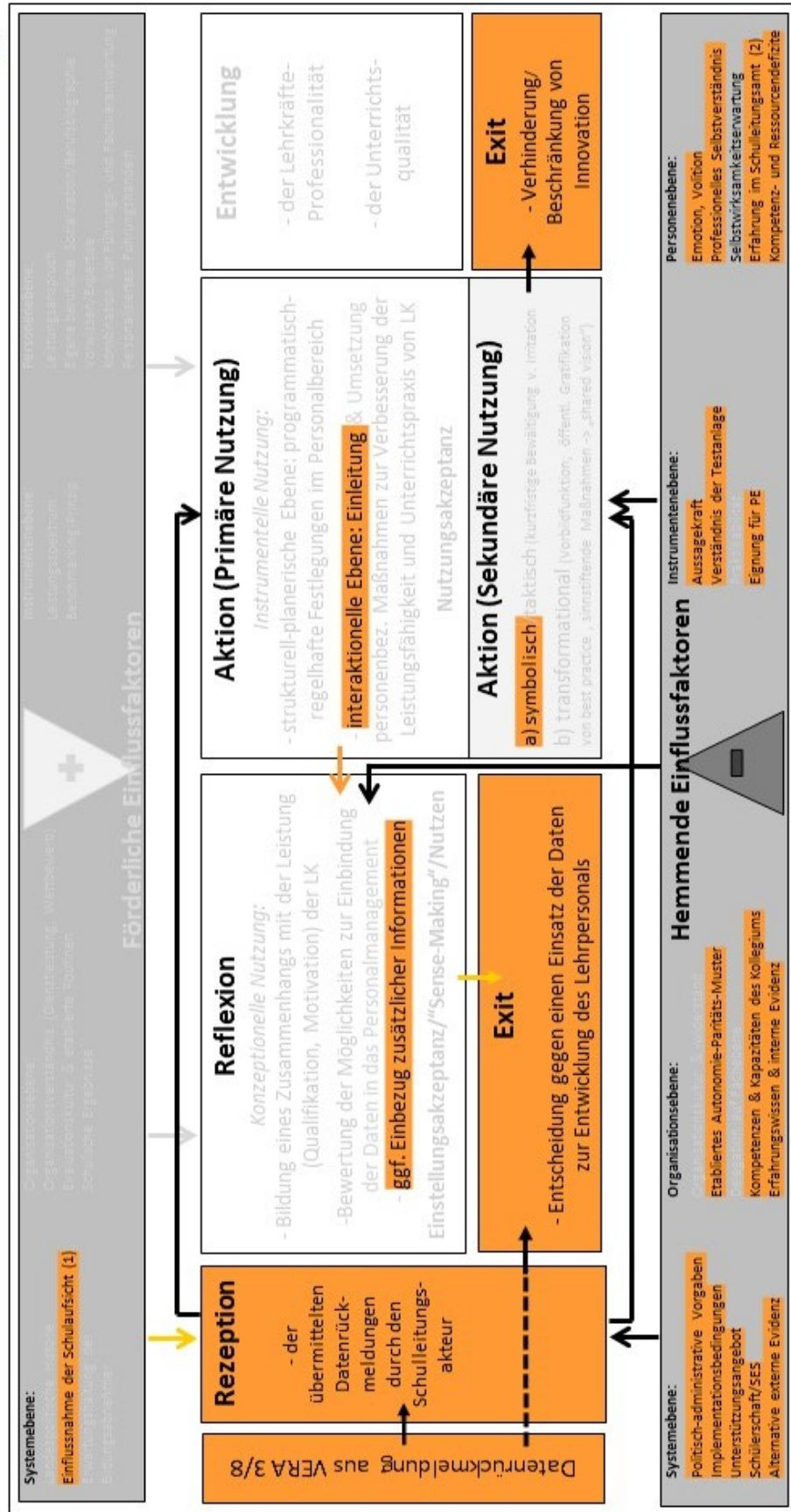


Abb. 21: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE bei Schulleitungstyp 1 („solidarischer Steuerungskeptiker“)

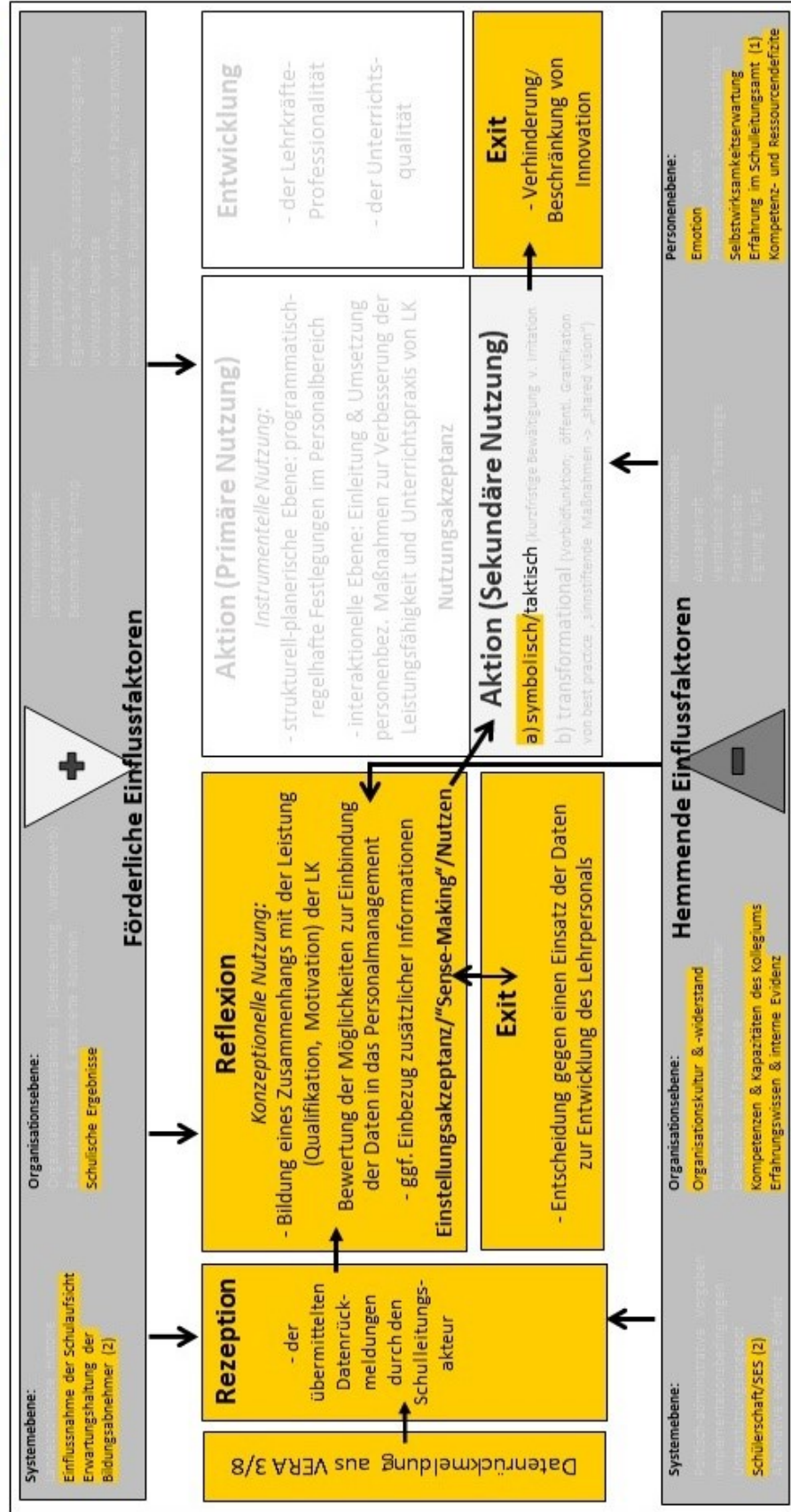


**Modellvariante 2:** Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp „konfrontationsaverser Handlungsvermeider“ (Handlungsprinzip: ABWARTEN):

Leitungstypus 2 nimmt im Unterschied zu Typus 1 die Rückmeldeergebnisse durchaus im Zusammenhang mit der Leistung und Qualifikation der Lehrkräfte wahr, sodass eine konzeptionelle Nutzung der Ergebnisse angestoßen ist. Die Möglichkeiten zur Einbindung der Daten im Rahmen der schulischen Personalentwicklung bewerten Schulleiter dieser Gruppe allerdings angesichts mehrfacher Nutzungsbarrieren negativ: In der von ihnen vorgenommenen Bilanzierung von Potentialen und Risiken steht den möglichen Vorteilen ein überwiegendes Maß an erwarteten Nachteilen gegenüber, die insbesondere mit Blick auf den organisationalen Zusammenhalt befürchtet werden. Die Reflexionsphase wird somit - zumindest vorläufig - mit einem Nutzungsexit beendet. Kennzeichnend ist für diesen Typus aber eine abwartende Haltung: Eine spätere Nutzung der Daten wird insofern nicht grundsätzlich ausgeschlossen, sondern unter der Prämisse sich verändernder Rahmenbedingungen (gestiegener Druck durch Negativergebnisse bzw. stärkere externe Erwartungshaltungen oder die erfolgreiche Bewältigung aktuell anstehender Herausforderungen der Schulentwicklung) als Zukunftsprojekt konzeptualisiert. Es kann (bis dahin) zu symbolischen Nutzungen kommen, die typischerweise dem besonderen Legitimationsbestreben dieses Schulleiters entspringen (vgl. Abb. 22). Von diesem Typus wurden im Sample drei Personen identifiziert.



## Nutzung von VERA-Rückmeldungen durch den „konfrontationsaversen Handlungsvermeider“ (SL-Typus 2)



Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE in Anlehnung an das Zyklenmodell von Helmke und Hosenfeld 2005 (eigene Darstellung)

Abb. 22: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp 2 („konfrontationsaverser Handlungsvermeider“)

**Modellvariante 3:** Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp „delegierender Aufwandsbeschränker“ (Handlungsprinzip: ABGEBEN):

Ausgehend von dem professionellen Selbstverständnis des Schulleitungstypus 3 ist die Adressierung der Fachschaft mit den VERA-Rückmeldungen für Entwicklungsfragen ausreichend. Er rezipiert die Ergebnisse zwar in grundsätzlicher Weise, für ein eigenes Mitwirken bei der Frage nach VERA-datenbasierten PE-Maßnahmen besteht im Normalfall aus seiner Sicht allerdings keine Veranlassung: Nutzungen der Daten auch für die Kompetenzentwicklung der betroffenen Lehrkräfte sieht er durch die Fachgremien in ausreichender Weise abgedeckt. Es erfolgt somit im Anschluss an die Zurkenntnisnahme der Ergebnisse typischerweise ein direkter Nutzungs-Exit für die vorliegende Fragestellung (vgl. Abb. 23). Allein für den Fall, dass eine Fachkonferenzleitung im Einzelfall angesichts eines formalen Unterstützungsbedarfs die Mitwirkung der Schulleitung aktiv einfordert (etwa weil eine Entscheidung zu einer veränderten Ressourcenallokation seine Zustimmung vorschriftsmäßig bedingt), beteiligt sich der Schulleiter im Sinne eines „management by exception“ kraft seiner formalen Leitungsbefugnisse an der Einleitung etwaiger personalbetreffender Entscheidungen.

Damit korrespondierend präsentiert sich der Schulleiter dieses Typus stärker als Person, die in erster Linie den Gesamtüberblick des schulischen Abschneidens in einer längerfristigen Perspektive im Blick zu behalten orientiert ist. Bei besonderen Auffälligkeiten bzw. in Reaktion auf verstärkte externe Erwartungshaltungen ist er nach- bzw. vorzusteuern bereit - es erfolgen dann zwecks Bewältigung aufgetretener ‚Irritationen‘ symbolische, und zwar typischerweise taktische Nutzungen, die insbesondere in dem Versuch einer effektiveren Organisation der nächsten Testdurchführung zum Ausdruck kommen. Eine im eigentlichen Sinne detailliert-inhaltliche und damit zwangsläufig auch zeitintensivere Beschäftigung mit der Qualifikation und Unterrichtstätigkeit der Einzellehrkräfte weist dieser Typus demgegenüber sowohl unter Verweis auf seine Ressourcen als auch auf eigene Kompetenzdefizite in Fachfragen zurück. Die Reflexion über Entwicklungsmaßnahmen, die sich infolge datenbasierter Leistungsrückmeldungen aus VERA ergeben (sollten), ist insofern personenbedingt an die Lehrerschaft/Fachkonferenzen delegiert. Zwischen den Leistungsergebnissen der Schüler und etwaigen Qualifikationsdefiziten der Lehrkräfte zieht der delegierende Aufwandsbeschränker keine systematische Verbindung.

Diesem Leitungstypus sind im Rahmen der vorliegenden Studie vier Befragte zugeordnet worden.

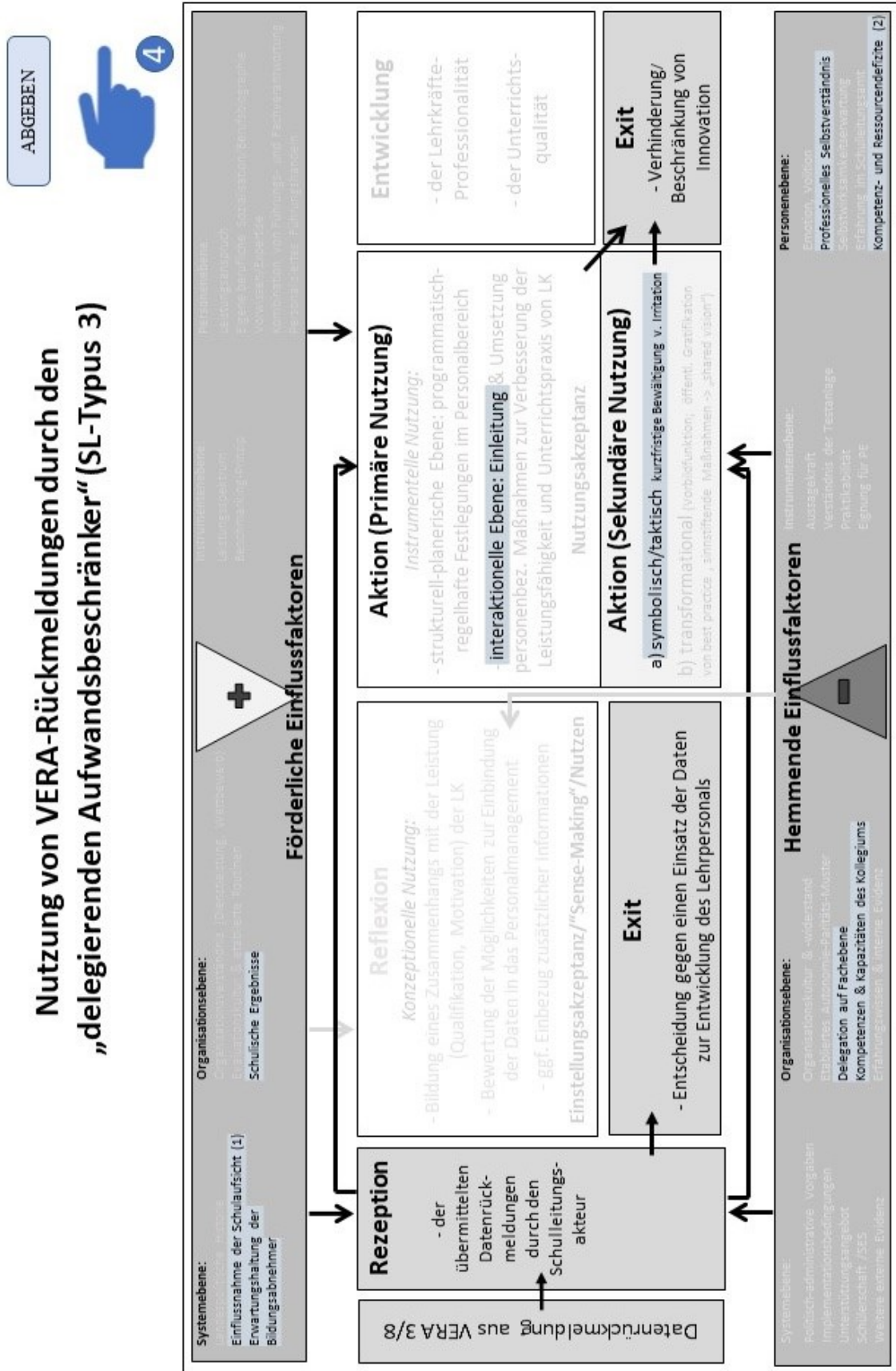


Abb. 23: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp 3 („delegierender Aufwandsbeschränker“)

**Modellvariante 4:** Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp „unterstützender Entwicklungsbegleiter“ (Handlungsprinzip: ANNEHMEN):

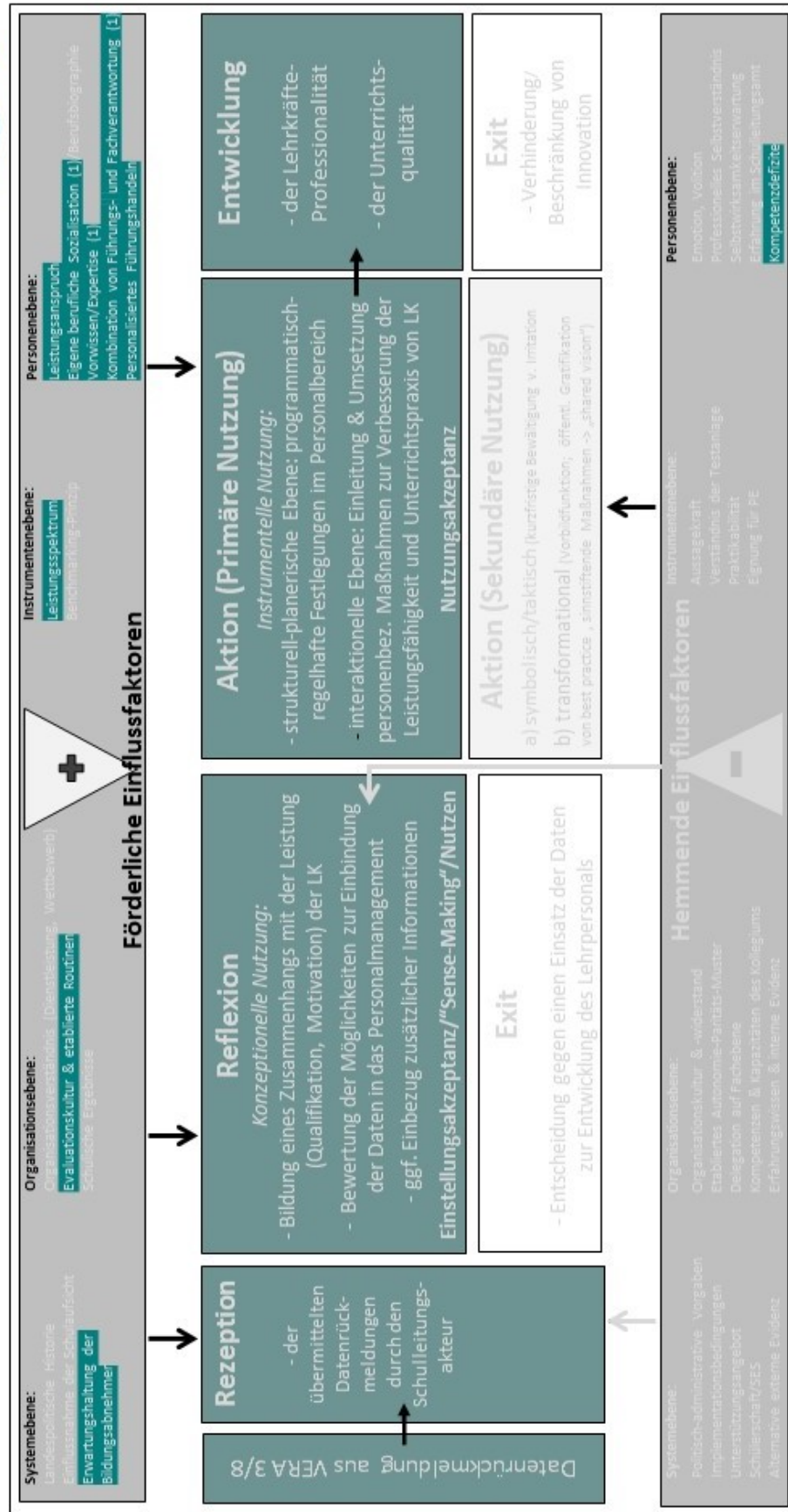
Dieser Schulleitungstyp initiiert infolge seiner bestehenden Einstellungsakzeptanz auf Basis der VERA-Ergebnisse begleitend zu innerschulisch angestoßenen Entwicklungsvorhaben auch eigene instrumentelle PE-Nutzungen, die sich auf interaktionelle Maßnahmen wie Mitarbeitergespräche, Absprachen zu Fortbildungen und/oder Zielvereinbarungen beziehen. Strukturell-planerische Aktivitäten werden dabei teilweise ergänzend vorgenommen. Bei diesem Leitungstypus kann insofern in Abgrenzung zu den vorherigen drei Typen davon ausgegangen werden, dass eine Entwicklung der Lehrkräfte-Professionalität und damit der Unterrichtsqualität durch die Schulleitung zumindest punktuell mit unterstützt wird. Die Faktoren, die entsprechende Datennutzungen für Maßnahmen der PE bewirken, betreffen dabei verschiedene Ebenen: Neben personenbezogenen Merkmalen wird auch die Leistung des Instruments grundsätzlich gewürdigt; zugleich ist erkennbar, dass auch die organisationalen Voraussetzungen als nutzungsuträglich wahrgenommen werden (vorhandene Evaluationskultur). Die eingeleiteten Maßnahmen werden daneben auch als Reaktion auf bestehende Erwartungshaltungen der Systemumwelt begründet (vgl. Abb. 24).

Erkennbar ist bei diesem Leitungstypus allerdings zugleich eine personenbedingte Nutzungseinschränkung: Gegebenenfalls auftretenden Problemen im Zusammenhang mit der zu entwickelnden Lehrerschaft wird hier typischerweise nicht gezielt entgegengetreten, stattdessen wird auf eine bereitwillige Mitarbeit der Betroffenen gesetzt. Die im Zweifelsfall infolge ihrer Angewiesenheit auf eine lehrerseitige Kooperationsbereitschaft zum Ausdruck kommende Überforderung der Schulleitung bei der Durchsetzung datenbasierter PE kann insofern im Sinne leichter Kompetenzdefizite interpretiert werden. Diesem Typus wurden im Rahmen der Befragung zwei Personen zugeordnet.

ANNEHMEN



## Nutzung von VERA-Rückmeldungen durch den „unterstützenden Entwicklungsbegleiter“ (SL-Typus 4)



Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE in Anlehnung an das Zyklusmodell von Helmke/Hoserfeld (eigene Darstellung)

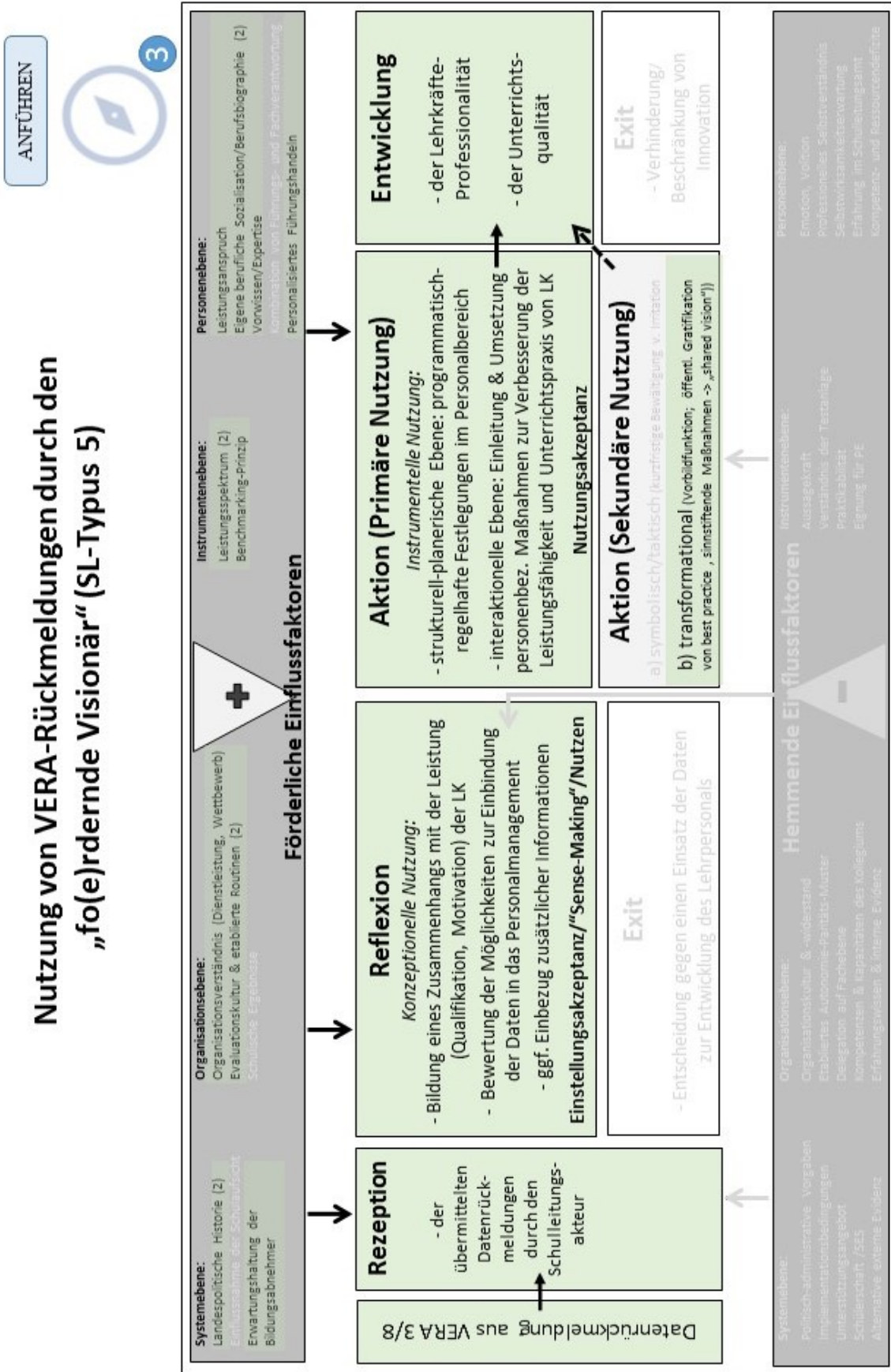
Abb. 24: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp 4 („unterstützender Entwicklungsbegleiter“)

**Modellvariante 5:** Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp „fo(e)rdernder Visionär“ (Handlungsprinzip: ANFÜHREN):

Dieser Leitungstypus stößt - ausgehend von seiner deutlich erkennbaren Einstellungsakzeptanz - PE-Aktionen sowohl auf strukturell-planerischer Ebene wie auch interaktioneller Ebene an. Vielfältige förderliche Faktoren, die alle Ebenen berühren, insbesondere aber auf günstige personenbedingte Überzeugungen zurückzuführen sind, tragen dazu bei, dass die Nutzungsmaßnahmen erkennbar auf Entwicklungsziele der Kompetenz- und damit Unterrichtsverbesserung ausgerichtet sind. Nutzungshemmende Einflussfaktoren sind hier nicht erkennbar (vgl. Abb. 25).

Neben der instrumentellen Nutzung, die sich über das gesamte Spektrum des Personalmanagements erstreckt und dabei auch erkennen lässt, dass systematische Verbindungen zwischen den genutzten PE-Instrumenten hergestellt werden, sind auch bei diesem Handlungstypus sekundäre Nutzungen erkennbar. Anders als bei den anderen Handlungstypen erweisen sich diese allerdings als strategisch motiviert: Auch wenn die Kompetenz- und damit Unterrichtsentwicklung dabei nicht das direkte Maßnahmenziel bilden, so ist es mit diesen personalbetreffenden Nutzungseinsätzen intendiert, das Alltagswirken des Kollegiums im Sinne der Vision einer evaluations- und leistungsorientierten Arbeitskultur zu gestalten. Die damit anvisierte evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung steht im Kennzeichen eines transformationalen Führungsstils, weshalb diese spezielle Form der sekundären Nutzung auch als transformationale Nutzung zu verstehen ist.

Diesem Schulleitungstypus konnten in der vorliegenden Studie - ausgehend von der Sampling-Strategie, die gezielt nutzungsorientierte Personen einbezogen hat - drei Personen zugeordnet werden.



Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE in Anlehnung an das Zyklusmodell von Helmke/Hoserfeld (eigene Darstellung)

Abb. 25: Verarbeitungsweg von VERA-Rückmeldungen für schulische PE beim Schulleitungstyp 5 („fo(e)rdernder Visionär“)



## 6 Zusammenfassung und Diskussion

### 6.1 Resümee und Reflexion der Ergebnisse im Spiegel der ausgewählten Bezugstheorien

Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten werden - so kann den Ergebnissen der vorliegenden Studie entnommen werden - durchaus auch jenseits der Fachkonferenzarbeit zur Reflexion des Lehrkräftehandelns sowie der dazu in der Organisation bestehenden (personalbetreffenden) Voraussetzungen und Ressourcen auf Schulleitungsebene genutzt. Sie dienen manchen der Leitungskräfte dazu, Maßnahmen zur (Kompetenz-)Entwicklung des schulischen Personals einzuleiten und in einigen Fällen auch, um die organisationalen Rahmenbedingungen des innerschulischen Personalmanagements mit Blick auf ihr Potential zur Sicherung von Unterrichtsqualität zu hinterfragen. Über eine Berücksichtigung der Rückmeldedaten für die Weiterentwicklung des Handlungsrepertoires einzelner Lehrkräfte, die per Fortbildung, durch Feedbackgespräche, Zielvereinbarungen und Unterrichtsbesuche stärker zu einer professionellen, lernzielgerichteten Unterrichtsgestaltung angehalten bzw. befähigt werden sollen, und teilweise auch über strukturell-planerische Festlegungen, die als gezielte pädagogische Schwerpunktsetzungen auf eine Ergebnisauswertung folgen, wird damit von einem Teil der Brandenburger Schulleitungen ein Beitrag zur evidenzbasierten Weiterentwicklung von Unterricht in eigenverantwortlich agierenden Schulen geleistet.

Angesichts der nicht explizit dazu aufrufenden bildungspolitischen bzw. -administrativen Programmatik war für die vorliegende Arbeit (auch) die Frage forschungsleitend, wie sich diese, bereits in quantitativen Studien andeutenden Nutzungshandlungen von Schulleitungen begründen, zumal sie eher im Widerspruch zu organisationssoziologischen Annahmen stehen wie dem priorisierten Schutz des bestehenden Sozialgefüges und damit verbundenen defensiven Routinen (Argyris & Schön, 1978; vgl. Strittmatter, 1999, 2010) oder der traditionellen Verankerung zellulärer Arbeitsstrukturen und einem damit korrespondierenden Autonomie-Paritäts-Muster in Organisationen von Professionals (Eder et al., 2011; Lortie, 1977; Mintzberg, 1979). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine Nutzungsakzeptanz stark von dem Professionsverständnis des Entscheiders abhängt, das offenbar häufig auf spezifische berufliche Vor- bzw. Nebenerfahrungen zurückzuführen ist, in denen Personalentwicklung bzw. das Erfassen von Leistungsunterschieden wesentlicher Ansatzpunkt ist (Tätigkeit als Schulrat, Schulleitungsfortbildner, Testentwickler für VERA...) und auf eine - damit auch in Verbindung stehende - besondere Wissenschaftsaffinität zurückgeht. Die daraus ableitbare Vorstellung eines ‚beruflichen Habitus‘, der als Ergebnis berufsbiographisch erworbener Erfahrungen eine handlungsleitende Funktion erfährt (Steger Vogt, 2013, S. 119), kann im Sinne eines von der Autorengruppe um Zlatkin-Troitschanskaia kürzlich

präsentierten Befunds zum besonderen Einfluss spezifischer ‚epistemologischer Einstellungen‘ von Schulleitungen bei innerschulischen Datennutzungen gedeutet werden (Buske et al., 2016; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016).

Andere personenbezogene Merkmale wie das Alter oder Geschlecht der Schulleitung konnten demgegenüber im Rahmen der vorliegenden Auswertung nicht als relevante Einflussfaktoren identifiziert werden, die eine unterschiedliche Haltung oder Praxis bedingen würden. Es besteht lediglich ein Hinweis darauf, dass eine kombinierte Führungs- und Fachverantwortung (zusätzliche Funktion als Fachkonferenzleiter) das Interesse des Schulleiters an einer Verknüpfung von PE-Maßnahmen und VERA-Ergebnissen erhöht. Was die fachliche Ausrichtung der Schulleitungen insgesamt angeht (unterrichtete Fächer), ließ sich über die Gesamtanzahl der Fälle allerdings kein klares Bild zeichnen. Weder ist hier deutlich erkennbar geworden, dass die eigene Unterrichtstätigkeit in einem VERA-Fach die Einstellung bzw. Handlungspraxis des Schulleiters gegenüber datenbasierter PE grundsätzlich begünstigt noch, dass sie diese beeinträchtigen würde. Mit Blick auf die Schulform, -größe und -lage lässt sich aus den gebildeten Gruppierungen hingegen zumindest die These ableiten, dass „konfrontationsaverse Handlungsvermeider“ (Leitungstypus 2) mit größerer Wahrscheinlichkeit an kleinen Schulen mit herausfordernder Schülerschaft im ländlichen Raum zu finden sind, wo sich auch erwartungsgemäß engere Sozialbeziehungen zwischen den Beteiligten bilden als in großen Organisationen in starker urbaner Lage. Andererseits setzen sich auch die datennutzenden Typen 4 und 5 teilweise aus Schulleitungen zusammen, die unter gleichen Bedingungen tätig sind, sodass diese organisationalen Kontextbedingungen kaum belastbare Prädiktoren für ein spezifisches Schulleitungshandeln darstellen.

Die Intention mancher Schulleiter, ausgehend von Leistungsvergleichen an ihrer Schule auf das Kollegium gerichtete Möglichkeiten zur Verbesserung der Ergebnisse und damit auch der Unterrichtskompetenzen auszuschöpfen, indem Qualitätsunterschiede sichtbar gemacht und die Lehrkräfte auf eine gemeinsame Vision datenbasierter Qualitätsentwicklung „eingeschworen“ und zu einem entsprechenden Handeln veranlasst werden (Leitungstypus 5), scheint zugleich im Zusammenhang mit einer vorhandenen entwicklungs- bzw. evaluationsorientierten Organisationskultur zu stehen. Diese dürfte vermutlich weniger eigenständiges Merkmal als mehr Ergebnis des Leitungshandelns bzw. eines reziproken Zusammenwirkens der Einstellungen und Aktionen von Führendem und Geführten sein. Ein in der Schule über die Zeit verankertes Dienstleistungsverständnis, ein im Kollegium geteiltes Interesse an wirksamem Unterricht, etablierte Routinen der Selbstevaluation und teilweise auch eine von der Lehrerschaft mitgetragene Wettbewerbsorientierung werden von den datennutzenden Schulleitungen als charakteristische Merkmale „ihrer“ Organisation benannt, die zu einer offenen und entwicklungsorientierten Auseinandersetzung mit den Daten im Dialog zwischen Leitung und Lehrkraft beitragen. Dabei zeigen sich in einzelnen Fällen Hinweise darauf, dass durchaus auch politisch-kulturelle Umstände des früheren DDR-

Bundeslandes diesen Anspruch auf eine pädagogische Weiterentwicklung durch Evaluationsnutzung begünstigen können.

In solchen Schulen wird also entgegen der aus dem traditionellen Rollenbild abgeleiteten Vorstellung eines primär am persönlichen Eigenerhalt ausgerichteten Selbstkonzepts von Professionals (vgl. Rosenbusch, 1999; Strittmatter, 2010, 42 f.; Wissinger, 2000; Thiel, 2008a, 2008b, 2008c) ein Organisationsverständnis erkennbar, das im Gegensatz zu kritischen Perspektiven auf die Umsetzbarkeit betriebswirtschaftlich orientierter Reformoffensiven (Böttcher, 2002; Lehmeier, 2003) das (Personal)controlling als Baustein eines rationalisierten Ansatzes zur Optimierung pädagogischer Prozesse miteinschließt. Daraus lässt sich hier durchaus ein Streben nach einer effizienzorientierten, strategischen Organisationsführung in Anlehnung an das Modell neuer Steuerung ableiten (vgl. Muslic, 2017, S. 128; Thiel, 2008a, 2008b).

Es konnte gezeigt werden, dass sich Schulleiter des Typus 4 und 5 als Gesamtverantwortliche für die schulischen VERA-Ergebnisse wahrnehmen, die zugleich die Übernahme von persönlicher Verantwortung für die Klassenergebnisse durch die Lehrkräfte erwarten. Gerade im Rahmen persönlicher (Feedback)Gespräche wird dabei der Zusammenhang zwischen erzielten Leistungen und der Unterrichtstätigkeit (sowie im Weiteren der Qualifikation) der Lehrkraft aktiv hergestellt. Die mitunter auch als ‚Forderung‘ beschriebene Kommunikationssituation weist speziell bei Typus 5 Züge einer ‚innerschulischen accountability‘ auf, also der forcierten Rechenschaftslegung von Lehrkräften gegenüber der (mit entsprechendem Rollenbewusstsein ausgestatteten) Schulleitung (vgl. Kronsfoth et al., 2018). Mit dieser Rollenübernahme eines innerschulischen Steuerungsakteurs entsteht ein kontrastives Bild zu der traditionell als „primus inter pares“ skizzierten Figur von Schulleitung (Strittmatter, 1995).

Schilderungen der Befragten, die den beiden Leitungstypen 4 und 5 zugeordnet wurden, konnte entnommen werden, dass positive Vorerfahrungen im Zusammenhang mit einem solchen datenbasierten Vorgehen, das den Einzelnen gezielt in die Ergebnisverantwortung nimmt, dazu beigetragen haben, die trotz möglicher erster Skepsis bestehende Nutzungsbereitschaft zur Überführung von wissenschaftlichem Wissen in Handlungswissen (Rolf, 2008a, S. 153) insgesamt zu stärken und damit letztlich die Grundlage für eine solche Evaluationskultur zu legen: Wurde in der Vergangenheit eine datenbasierte Praxis als nutzbringend für die Gesamtorganisation und auch für die Einzellehrkraft wahrgenommen (etwa bei der Bewältigung spezifischer Schwierigkeiten in Lehr-Lern-Arrangements, der Wertschätzung ihrer Arbeit oder der Ermöglichung attraktiver Erfahrungen jenseits des üblichen Arbeitsalltags), scheint die Hemmschwelle, sich an Leistungsergebnissen der eigenen Schülerschaft messen zu lassen, geringer zu sein als es in anderen Schulorganisationen offensichtlich der Fall ist. Im Ergebnis erhöht sich damit zugleich die Nutzungsbereitschaft auf Schulleitungsebene im Sinne eines sich selbst-verstärkenden Systems.

Dieser durchaus erwartbare Befund knüpft an die organisationstheoretischen Arbeiten von Brunsson und Kollegen zur Verarbeitung von Reformvorhaben an (Brunsson, 1982; Brunsson & Adler, 2006).

Eine *symbolische* Verwendung der rückgemeldeten Daten, die - im Unterschied zu der üblicherweise in der Literatur als nicht-intendiert beschriebenen Nutzungsweise (Johnson, 1998; Maier, 2008a, S. 113; Rossi et al., 1999; Weiss, 1979) - eben nicht vorgeschoben eine Beschäftigung mit den Ergebnissen nur suggeriert, sondern durch eine gezielte Orientierung an Evidenznutzung repräsentierenden Vorbildern vielmehr einer Überzeugung und Festigung datenbasierter Praxis dienen soll, dürfte dazu beitragen, die Bereitschaft zur Gewinnung und Nutzung von Evaluationsdaten auch auf Lehrkräfteebene langfristig in Schule und Unterricht zu implementieren. Diese Form der symbolischen Nutzung, die ausgehend von einer gezielten, öffentlichen Darstellung von „good-practice“- Beispielen bzw. einer persönlichen Anbindung an die (Entwicklung der) Vergleichsarbeiten, teilweise auch durch gezielte Maßnahmen der Personalgratifikation Sinn stiften und die Organisationsmitglieder letztlich zu einer eigenveranlassten Verwendung der Datenrückmeldungen motivieren soll, wird mit der vorliegenden Arbeit entsprechend ihrer Einbettung in den gleichnamigen Führungsstil als „transformationale Nutzung“ bezeichnet. Diese Nutzungsform bildet ein zentrales Charakteristikum in der Merkmalskonfiguration von Leitungstypus 5 und unterscheidet diesen von Schulleitungen des Typus 4, die zwar ebenfalls im Rahmen der untersuchten PE-Maßnahmen zielgerichtet VERA-Rückmeldedaten einbeziehen, dies allerdings stärker begleitend zur Unterstützung der auf Lehrkräfteebene angestoßenen Entwicklungsarbeit. Mit der Praxis ihrer systematischen und offenen Datenintervention (vgl. Rolff, 2008a), die eine Schleife aus Selbstanalyse und Korrektur evoziert, weist Typus 5 am ehesten Kernelemente einer lernenden Organisation (O-II-Lernsystem) im Sinne der Konzeption von Argyris (1983) aus.

Jenseits der Befunde zur Verwendung der Daten ist aber auch sichtbar worden, dass einer Nutzung von VERA für das schulische Personalmanagement häufig vielfältige Barrieren entgegenstehen, die einen Einsatz im Gesamten verhindern bzw. insoweit in Umfang und Form beschränken, dass von einer evidenzbasierten Kompetenzentwicklung des schulischen Personals nicht ausgegangen werden kann. Je nach Schulleitertypus und dem damit in Zusammenhang stehenden Handlungsprinzip ‚Abwehren‘, ‚Abwarten‘ oder ‚Abgeben‘ (Typus 1 bis 3) bilden mal stärker system- und instrumentbezogene, mal stärker organisations- oder unmittelbar personenbezogene Faktoren eine Rolle bei ihrer Entscheidung, die Daten nicht bzw. nicht mit dem Ziel einer Kompetenz- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen schulischer Personalentwicklung zum Einsatz zu bringen.

Zentrale Beweggründe, die Rückmeldungen nicht im untersuchten Sinne zu nutzen, betreffen zum einen eine grundsätzliche Skepsis gegenüber den Wirkungsannahmen im Modell neuer Steuerung

sowie der Konzeption und Implementation des extern entwickelten Testverfahrens (Leitungstypus 1). Ebenso sind eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung oder eine schwach ausgeprägte data literacy, die auf Kompetenzdefizite in der noch neuen Rolle des Personalentwicklers bzw. auf eine Überforderung angesichts des erweiterten Anforderungskatalogs im Schulleitungsberuf hinweist (Thiel, 2014b; Thillmann et al., 2015) und typischerweise in Verbindung mit „kollegialen Beißhemmungen“ gegenüber der Lehrerschaft auftritt (Leitungstypus 2, vgl. Ender & Strittmatter, 2001; Strittmatter, 1995, 2010) in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Auch eine innerschulische Aufgabenteilung, die - kombiniert mit einem entsprechenden professionellen (Selbst)verständnis - eine entwicklungsbezogene Auseinandersetzung mit VERA-Daten als Aufgabe der Fachkonferenzen und weniger des schulischen Leitungshandelns versteht (Leitungstypus 3), führt typischerweise zu einer Entscheidung gegen einen Dateneinsatz. Für ein Festhalten an dieser funktionalen Aufteilung ist eine mangelnde Selbstadressierung (gefühlte Nichtzuständigkeit) ausschlaggebend, die offenbar nicht allein auf ein spezifisches Rollenverständnis, sondern teilweise auch auf eine geringe (Selbst)Wirksamkeitserwartung zurückgehen kann.

Gerade in den Argumentationsmustern, die eine prinzipielle Ablehnung aufzeigen (Typus 1), aber auch in der Handlungslogik des „konfrontationsaversen Handlungsvermeiders“ (Typus 2) werden defensive Routinen erkennbar wie die in der Theorie organisationalen Lernens beschriebenen Vermeidungs- und Konkurrenzprobleme (Argyris, 1993, 1996; Strittmatter, 2010, S. 40). Sie weisen darauf hin, dass sich die Schulleitungen hier stärker den Interessen der operativen Basis respektive der Schonung ihrer Ressourcen verpflichtet fühlen denn sich als Steuerungsakteur der Meso-Ebene verstehen, der die Ansprüche und Erwartungen der Systemumwelt im Sinne einer intraorganisationalen Erweiterung von Kontextsteuerung zu gewährleisten sucht (vgl. S. Koch & Gräsel, 2004; Rolff, 2008a, S. 154; Willke, 1994). Fehlende Kapazitäten wie Zeit- und Entwicklungskontingente bei den Leitern selbst wie auch ihren Kollegien, aber auch als mangelhaft wahrgenommene Unterstützungsleistungen aus dem System werden dabei typusübergreifend mitangeführt und korrespondieren mit jüngeren Befunden aus Belastungsstudien (Brauckmann, 2013; Brauckmann & Böse, 2018; Thillmann et al., 2015). In solchen Organisationen ist, zumindest mit Blick auf die hier untersuchten Rückmeldedaten<sup>96</sup>, von einem Lernsystem nach dem Modell I-O auszugehen (Argyris, 1983).

Mit der vorgelegten Schulleitungstypologie, die insgesamt sehr unterschiedlich motivierte Entscheidungsfiguren umfasst, werden im Gesamtbild Anknüpfungen an die idealtypischen Überlegungen organisationssoziologischer Vorarbeiten offenkundig, wie sie insbesondere von Thiel vorgelegt worden sind (Thiel, 2008a; 2008b). Gerade in der Kontrastierung von Leitungstypus 1,

---

<sup>96</sup> Bei Schulleitern des Typus 1 ist teilweise im Rahmen der Befragungen erkennbar geworden, dass andere Evaluationsverfahren als Grundlage von Schulentwicklungsprozessen herangezogen werden. Hier wurden insbesondere Maßnahmen der Selbst- bzw. Peer Evaluation genannt.

dem „solidarischen Steuerungs skeptiker“, der das von Argyris/Schön (1974; 2008) als ‚theory-in-use‘ bezeichnete „eingeschliffene“ Handlungsrepertoire im Kollegium jedenfalls anhand der VERA-Ergebnisse kaum infrage zu stellen bereit ist, dies teilweise sogar durch adaptives Handeln zu verstärken scheint, und Leitungstypus 5, dem per gezielten Dateneinsatz „fo(e)rdernden Visionär“, der durch seine Forcierung von Fehlerdiagnose und Fehlerkorrektur im Sinne eines double-loop-Lernsystems agiert (Argyris, 1983), lassen sich Parallelen zur „autonomen professionellen Organisation“ bzw. zur „gemanagten professionellen Organisation“ ziehen (Thiel, 2008a, 2008b). Auch wenn diese naturgemäß mit den empirisch ermittelten Typen keine Deckungsgleichheit aufweisen, lassen sich gleichwohl zentrale Figurationspaare wiedererkennen, die auch für die in der vorliegenden Studie untersuchten Nutzungsentscheidungen offensichtlich ausschlaggebend sind. Dazu zählen Selbstabstimmung vs. Hierarchie (auch: Gemeinschaftsentscheid vs. Leitungsprinzip), Individualisierung vs. Standardisierung, Flexibilität vs. Ausrichtung an Programmen, Orientierung an biographischen Entfaltungsmöglichkeiten vs. Arbeit an Leistungsdefiziten, Selbstevaluation vs. Fremdevaluation.

Die darüber hinaus konstruierten Typen 2 bis 4 repräsentieren das Kontinuum zwischen den Thielschen Extremtypen. Wo sich bei Typus 4 und vor allem Typus 5 die Rückmeldeergebnisse per *Adoption* offenbar vergleichsweise umstandslos in das bestehende Organisationsgefüge integrieren lassen, lässt Typus 2 erkennen, dass dazu eine *Adaption* erforderlich wäre (vgl. Rogers, 2003), die allerdings als recht voraussetzungsreiches Zukunftsprojekt bewertet und daher aktuell verworfen wird. Auch Typus 3 problematisiert einige mit der Innovation erforderliche Anpassungsleistungen für seine Schulorganisation - für eine systematische Einrichtung VERA-basierter Schulleitungshandeln zur Personalentwicklung sind hier organisations- wie personenbedingt die nötigen Voraussetzungen nicht gegeben. Bei Typus 1 scheint eine *Adaption* bereits infolge der mangelnden Volition auf Leitungsebene generell ausgeschlossen - die fehlende Einstellungsakzeptanz verhindert ein Überwinden der Akzeptanzschranken (Kollmann, 1998; Rogers, 2003).

Mit Blick auf die führungstheoretischen Vorüberlegungen, die an die organisationssoziologischen Überlegungen unmittelbar anschließen, sind Hinweise darauf erkennbar geworden, dass bei Typus 1 und besonders auch Typus 2 die Kohäsionsfunktion stark im Vordergrund der Leitungsbemühungen steht, während sich aus der Handlungslogik von Typus 4 und insbesondere Typus 5 die besondere Betonung der Lokomotionsfunktion erkennen lässt, die sich mit dem Modell Neuer Steuerung kompatibel zeigt. Einem stärker kooperativen bzw. demokratischen Leitungshandeln, das sich bei den Typen 1 und 2 erkennen lässt, steht damit ein vergleichsweise stark instruktionaler wie auch transformationaler Führungsstil von Typus 5 bzw. ein Data-wise Leadership der Typen 4 und 5 gegenüber. Dabei weisen die Einzelauswertungen darauf hin, dass eine unterrichtsbezogene Führung zwar nicht nur, aber doch eher an Grundschulen bzw. an kleineren Schulen erfolgt, sodass der von Hallinger und Murphy (1986), Heck (1992), bzw. Salley et al. (1979)

publizierte Befund, dass Instructional Leadership eher im Primarbereich eine Rolle spielt, durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie eher bestätigt werden kann als relativiert werden müsste.

Sämtliche Schulleiter der Stichprobe rezipieren allerdings stets, so kann den Ergebnissen der Interviewstudie insgesamt entnommen werden, die Datenrückmeldungen des ISQ auf Schulebene, um sich einen Eindruck vom Gesamtabschneiden ihrer Organisation im Verhältnis zum Landesdurchschnitt zu verschaffen. Dies wurde selbst von den testungskritischen Personen des Leitungstypus 1 berichtet und wird möglicherweise durch den Umstand erzeugt oder zumindest begünstigt, dass für Brandenburger Schulen gemäß einer Verwaltungsvorschrift eine innerschulische Bekanntgabepflicht zu den Ergebnissen in alle schulischen Gremien hinein besteht<sup>97</sup>. Da dieses Reporting üblicherweise durch den Schulleiter als dem für die Organisation gesamtverantwortlichem Akteur zu leisten ist, sehen sich die Führungskräfte auch entgegen ihrer Negativbewertung des Verfahrens als Instrument der Entwicklung offenbar veranlasst, eine entsprechende Weitergabe bzw. Vorstellung der gesamtschulischen Ergebnisse in den Konferenzen zumindest formhalber zu gewährleisten, selbst wenn anknüpfend - abgesehen von etwaigen symbolischen Nutzungen, die u.U. auch einen spezifisch taktischen Charakter entfalten können - keine entwicklungsgerichteten Verarbeitungsschritte eingeleitet werden (Nutzungsexit).

Die in einem „Testsystem mit moderaten stakes“, als das Brandenburg in Relation zu den Schulsystemen anderer Bundesländer durch seinen hohen Anteil an staatlich-bürokratischer Regulierung einschließlich Maßnahmen des Controllings verortet werden könnte (vgl. Amrein & Berliner, 2003; Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019; Wurster & Richter, 2016; Amrein & Berliner, 2003), womöglich häufiger als in typischen low-stakes-Steuerungskontexten auftretende Praktik des „TALKs“ (Brunsson) bzw. einer nur verlautbarten „espoused theory“ (Argyris) ist - darauf deuten zumindest Einzeldarstellungen gerade zu Leitungstypus 2 hin - offenbar eng an ein Legitimitätsbestreben des Schulleiters zur Verteidigung der Arbeitsleistung seiner Organisation gekoppelt. Auch Schulleitungspraktiken, die ausgehend von dem analysierten Interviewmaterial als Versuch des „Frisierens von Leistungsergebnissen“ interpretiert und damit in nochmaliger Differenzierung zu den anderen Formen sekundärer Nutzung als „taktische Nutzung“ bezeichnet werden können, treten möglicherweise in solchen Systemen häufiger auf als etwa in Bundesländern, die mit den Daten keinerlei Rechenschaftslegung verfolgen.

Andererseits ist zu vermuten, dass in einem solchen Testsystem moderater stakes auch die instrumentelle Nutzung der Daten auf Organisationsebene insgesamt erhöht ausfällt - die tatsächliche oder antizipierte Einflussnahme der Schulaufsicht ist in der vorliegenden Studie zumindest von mehreren Befragten als ein grundsätzlich treibender Einflussfaktor zur Nutzung dargestellt worden, was einen entsprechenden Befund von Hellrung und Hartig (2013) vom Grundsatz her stützt.

---

<sup>97</sup> Vgl. die VV Diagnostische Testverfahren vom 17.08.2012, Punkt 3, Abs. 4, Satz 1.

Allerdings weisen die Befunde zugleich darauf hin, dass konkret forcierte Nutzungsaktivitäten kaum nachhaltig im Sinne der Entwicklungsziele weiterverfolgt werden, wie sich in der Verarbeitung der Datenrückmeldungen im Gesamtentscheidungsprozess gezeigt hat. Dieser folgt offensichtlich nicht - wie es das Zyklenmodell von Helmke/Hosenfeld suggerieren mag - zwangsläufig einem linearen Durchlaufschema, sondern kann auch weniger gradlinige, ja sogar rückwärtige Wege einschlagen, was gerade im Fall von Interventionen der zuständigen Schulräte gegenüber Schulen mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen erkennbar geworden ist: Ausgehend von den in Brandenburg eingerichteten DAQ-Gesprächen, die VERA-Daten prinzipiell miteinschließen (vgl. Tarkian, Maritzen et al., 2019) sehen sich Schulleiter im Einzelfall offenbar mit der Erwartung konfrontiert, Maßnahmen einzuleiten bzw. mitzutragen, die auch den Bereich ihres Personalmanagements betreffen. Die systemseitig angestoßenen PE-Aktionen, die vorher nicht durch den Schulleiter selbst hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit für die Bedingungen vor Ort im Sinne eines „Sensemaking“ (Coburn, 2005; Coburn & Talbert, 2006) reflektiert bzw. ko-konstruiert wurden und damit ohne eine entsprechende Einstellungsakzeptanz bzw. ohne Herstellung von „Anschlussfähigkeit“ (Luhmann) letztlich extern ‚durchgesetzt‘ sind, führen im Weiteren infolge der fehlenden Voraussetzungen über kurz oder lang ebenfalls zur Verhinderung oder zumindest Beschränkung gewünschter Entwicklungserfolge bei der Professionalisierung des pädagogischen Personals.

Für den im Spannungsverhältnis zwischen konkurrierenden Handlungserwartungen stehenden Leitungstypus 2 konnte ein ähnlich komplexes, non-lineares Verarbeitungsmuster aufgezeigt werden: Trotz einer durchaus erkennbaren konzeptionellen Nutzung (ein der Fragestellung entsprechendes Potential der Daten wird wahrgenommen) erfolgt aufgrund von zeitgleich wirkmächtigeren, gerade organisationsbezogenen Nutzungsbarrieren eine - zumindest vorläufige - Entscheidung gegen einen instrumentellen Dateneinsatz gegenüber der Lehrerschaft. Diese soll vor den damit verbundenen Anstrengungen offenbar „geschützt“ werden, damit ihre Arbeitskraft in der Kernaufgabe der Unterrichtsversorgung erhalten bleibt. Ein solches Leitungshandeln, das an dieser Stelle auch als „Leadership Buffering“ interpretiert werden kann (vgl. Leithwood et al., 2010; Yukl, 1994) wirkt somit tendenziell Reformzielen bzw. Entwicklungsansprüchen der Systemumwelt zur Qualitätsverbesserung von Schule entgegen. Aktionen der PE und/oder der datengestützten Intervention (Rolff, 2008a, S. 151) werden auch trotz einer wahrgenommenen Erwartungshaltung seitens der Schulräte oder der Elternschaft zum Augenblick ausgeschlossen, allenfalls ansatzweise und halbherzig „aus sicherer Distanz“ heraus eingeleitet. Zugleich wird aber deutlich, dass die Entscheidung gegen einen (konsequenteren) Einsatz als nur vorläufig verstanden sein will. Eine Neubewertung über entsprechende Maßnahmeneinleitungen gerade bei steigendem Handlungsdruck (verschlechterte Ergebnisse, verstärkte Einflussnahme der Schulaufsicht...) wird zumindest suggeriert: Die Nutzung der Daten zur Einleitung entsprechend informierter PE-Maßnahmen wird von diesem Schulleitungstyp insofern im Sinne einer kognitiven



Dissonanzreduktion (Festinger, 1957) als aktuelle Handlungsoption verschoben und stattdessen als Zukunftsprojekt konzipiert, für das ein Eintreten an nötigen Voraussetzungen erst abzuwarten sei. Ob Unterstützungsangebote, die zur Stärkung der Leitungskompetenzen und/oder des Selbstwirksamkeitserlebens solcher Schulleiter angestoßen werden könnten, hier tatsächlich eine veränderte Nutzungspraxis erwartbar machen, wäre vor diesem Hintergrund kritisch zu diskutieren.

Der Entscheidungsweg des „delegierenden Aufwandsbeschränkers“ (Leitungstypus 3) präsentiert sich demgegenüber gradliniger, da dieser Schulleitungstypus im Sinne einer „bounded rationality“ (March, 1978; Simon, 1959) sämtliche Entwicklungsentscheidungen, die sich im Zusammenhang mit den VERA-Rückmeldungen ergeben (können), typischerweise unmittelbar über das Prinzip innerschulischer Delegation löst ohne in seiner Funktion als Leitungskraft regelmäßig weitergehende Steuerungsleistungen veranlasst zu sehen. Eine inhaltliche Weiterarbeit mit den Daten einschließlich möglicher Ableitungen von Qualifizierungsbedarfen ist in seiner Organisation - im Unterschied zu Typus 1, aber auch der Organisationsrealität von Typus 2 - allerdings nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Es bestehen Hinweise darauf, dass entsprechende Auseinandersetzungen in der Schule durchaus erfolgen, die allerdings infolge funktionaler Differenzierung in die Hände der Fachkonferenzen gelegt sind und vom Schulleiter allenfalls nach äußerer Veranlassung im Einzelfall durch ein „management by exception“ zur Chefsache erhoben werden. Inwiefern in diesen Organisationen auf Kollegiumsebene tatsächlich Nutzungen im intendierten Sinne erfolgen, bleibt angesichts der zum Phänomen der „Verantwortungsdiffusion“ bekannten Befunde (Gathen, 2011; Kronsfoth et al., 2018; Ramsteck & Maier, 2015) allerdings letztlich unklar.

Die Entwicklung der Einzelschule hin zu einer Organisation, in der die Datennutzung im Rahmen von PE-Maßnahmen als eine die Fachkonferenzarbeit ergänzende Möglichkeit zur Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität aufgegriffen und zur Umsetzung gebracht wird, ist - so konnte insgesamt, in besonderer Weise aber bei den Typen 1 und 2 aufgezeigt werden - in hohem Maße von der Berufsauffassung und den persönlichen Überzeugungen und Kompetenzen der Schulleitungen abhängig. Gerade hier kann die von Rolff aufgeworfene These unterstrichen werden, dass „ob eine Schule ein Datum positiv sieht, negativ oder gar als belanglos einschätzt, [...] wesentlich vom Wertesystem der Beteiligten ab[hängt], das auf unterschiedlichen Vorstellungen und mentalen Modellen von Lernen beruht“ (Rolff, 2008a, 148 f.).

Inwiefern nun Entwicklungsbemühungen hin zu einer Stärkung des evidenz- und damit hier: VERA-basierten Führungshandelns im Bereich schulischer Personalentwicklung erfolgreich sein dürften, wird zunächst von bildungspolitischen Positionierungen zu dieser Frage abhängen, die zwangsläufig in den Kontext landesspezifischer und damit auch schulrechtlicher Steuerungsstrategien eingebettet sind. Diese können insbesondere bei Entscheidungen zur künftigen Ausrich-

tung von Rekrutierungssystemen für die Einstellung neuen Schulleitungspersonals von Bedeutung sein (Erkrath, [2018]), betreffen aber gleichermaßen die Gestaltung des Unterstützungssystems zur Entwicklung des amtierenden Schulleitungspersonals. Entsprechende Unterstützungsmaßnahmen (wie Beratungsleistungen der operativen Schulaufsicht, Fortbildungsveranstaltungen, Planung von Anreizsystemen...) könnten sich dabei an den Befunden der vorgelegten Arbeit orientieren, um gezielt auf typische Hemmungsmuster zu reagieren bzw. möglichst passgenaue Interventionen zu planen, die an den identifizierten AbwehrROUTINEN, Kompetenzdefiziten bzw. an organisational begründeten Unsicherheiten und gefühlten Unzuständigkeiten ansetzen.

Von entscheidender Bedeutung wird es dabei sein, „ob es Schulleitungen gelingt, einen Rollenwechsel zu vollziehen, hin zu einer Gesamtverantwortung für die schulische Handlungseinheit, die sowohl personen- als auch systembezogene Maßnahmen zur Entwicklung der Schule beinhaltet“ (Steger Vogt, 2013, S. 119; vgl. Wissinger, 1996). Anders formuliert ist damit die Frage gestellt, inwieweit diese eine Distanzierung von ihrer traditionellen „Rollenidentität als Lehrperson“ (vgl. Wissinger 1996) vorzunehmen bereit und imstande sind und es davon ausgehend auch als ihre Aufgabe annehmen, mit Blick auf die erzielten Schülerleistungen innerorganisational Verantwortungszusammenhänge zu schaffen, an die solche Maßnahmen zur Entwicklung des pädagogischen Personals angeschlossen und systematisch unterstützt werden.

## 6.2 Bildungspolitische und -praktische Implikationen

Das Wissen um die Verarbeitungswege der VERA-Rückmeldungen auf Schulleitungsebene sowie die sie konstituierenden Einflussfaktoren im Zusammenhang mit dem schulischen Personalmanagement ist nicht allein aus Perspektive der Schul(leitungs)- und Evaluationsforschung bedeutsam, sondern dürfte auch für Akteure aus der Bildungspolitik und -verwaltung von Interesse sein. Ausgehend von dem am Ende von Kap. 2.3 zusammengestellten Tableau an grundsätzlichen Einflussfaktoren auf Entscheidungen zu Evaluationsnutzungen werden daher im Folgenden Erkenntnisse zu den im Rahmen der Interviewstudie identifizierten Aspekten abgeleitet, die speziell die Konzeption der Entwicklungsinstrumente bzw. -verfahren (VERA, PE-Vorgaben) und das operative schulaufsichtliche Steuerungshandeln betreffen. Sie können als Anregungen für die künftige Gestaltung bzw. Kommunikation der systemseitigen Grundlagen dienen, die eine (datenbasierte) Personalentwicklung auf Schulebene mitbeeinflussen.

Es konnte aufgezeigt werden, dass für die Akzeptanz der Schulleitungen gegenüber dem erfragten VERA-Einsatz in PE-Maßnahmen

- a) von einem Teil der Befragten die **Glaubwürdigkeit/Reputation des Auftraggebers** (hier: obere und untere Schulaufsicht) infrage gestellt wird. Gerade Aussagen des Leitungstypus 1, teilweise auch des Typus 2, weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit

zwischen Schulaufsicht und Schule durch Steuerungsanordnungen, die als überhöht, diskrepant oder nicht umsetzbar wahrgenommen werden, schulleitungsseitig als belastet erlebt wird. Auch eine bezweifelte Beurteilungsfähigkeit der Schulräte bei der Dateninterpretation oder eine für gering befundene Vorbildfunktion bei den innerbehördlichen Umsetzungen in Schulamt und Ministerium von Vorgaben beeinträchtigen aus Sicht mancher Schulleiter die Vertrauensbeziehung. Die damit verbundene Unzufriedenheit senkt nach Darstellung dieser Befragten ihre Bereitschaft, Anstrengungen zur Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen bzw. zur Nutzung der Datenrückmeldungen für Entwicklungszwecke über das notwendige Maß hinaus vorzunehmen.

Angesichts ihrer zentralen Schnittstellenposition bei der Vermittlung bildungspolitischer Reformvorhaben und verbunden mit dem Umstand, dass - insbesondere auf Ebene des einzelnen Bundeslandes - eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Steuerungsstrategien und -verfahren erfolgt (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019), die laufend auf den Aufbau und Erhalt von Akzeptanz angewiesen ist, erscheint eine zuverlässige, gut informierte und durchdachte Kommunikation zwischen Schulaufsicht und Einzelschule von zentralem Wert. Aus der Implementationsforschung ist bekannt, dass Reformvorhaben einiger Zeit und kontinuierlicher Unterstützung bedürfen, um in der Praxis angenommen zu werden. Gegebenfalls wäre daher im Einzelfall zu prüfen, ob mehrere kleinschrittige Steuerungsvorgaben, die mitunter als widersprüchlich zueinander wahrgenommen werden könnten, zugunsten seltener erfolgreicher, aber dafür „stimmiger“ Impulssetzungen vermeidbar wären, um ein größtmögliches Maß an Kontinuität und Verlässlichkeit zu gewährleisten. Wird dabei die eigene Arbeit in Ministerium und Verwaltung gezielt an den Prinzipien und Zielgrößen gemessen und transparent gemacht, die auch für die Schulen Geltung beanspruchen, und dabei realistische Erwartungen in gut vorbereiteten und ehrlichen Auseinandersetzungen auf Augenhöhe kommuniziert, dürften gute Voraussetzungen dafür geschaffen sein, solche Abwehrreaktionen zu vermeiden, die die Glaubwürdigkeit schulaufsichtlichen Handelns in Frage stellen.

- b) **die Organisationsstruktur der Evaluationsmaßnahme** als ausschlaggebend für eine fehlende Akzeptanz mitangeführt wird. Sie wird offenbar von manchen Schulleitungen als Widerspruch zum Konzept der eigenverantwortlichen Schule mit einem ohnehin bereits hohen administrativen Beanspruchungsgrad wahrgenommen. Auch dieser Einwand zählt in erster Linie zur Argumentationslinie von Leitungstypus 1 und kommt dabei zum einen in einem bemängelten Ausschluss schuleigener Relevanzsetzungen bei der Auswahl der zu untersuchenden Evaluationsinhalte zum Ausdruck, zum anderen in der Kritik an einem unvermeidbar hohen Aufwand an innerschulischen Verwaltungsnotwendigkeiten, der durch die lehrkräfteseitige Datenauswertung und -eingabe bei VERA sowie hohe

Dokumentationserfordernisse bei der Implementierung von PE-Maßnahmen die Kapazitäten des Schulpersonals überstrapaziere. Die nur zu jeweils einem festen Zeitpunkt im Grundschul- wie Sekundarschulbereich stattfindende Durchführung der Vergleichstestungen birgt aus der Sicht einiger Praktiker zudem die Gefahr einer Verzerrung der Aussagekraft; es wird in diesem Zusammenhang die fehlende Möglichkeit einer Lernverlaufsdiagnostik bemängelt. Eine flexibilisierte, modularisierte und computerbasierte Testdurchführung, wie sie in einigen Ländern bereits implementiert oder zumindest vorgesehen ist (Kultusministerkonferenz, 2018b; Tarkian, Maritzen et al., 2019), bietet eine erste Antwort auf diese von den Befragten geäußerte Kritik an der Gestaltung und Organisation der Testung. In Brandenburg waren zum Befragungszeitpunkt diese Aspekte der Weiterentwicklung von VERA (vgl. Kultusministerkonferenz, 2018b) noch nicht konzeptualisiert.

- c) **die Bedeutsamkeit/Relevanz der Evaluation** für die schulleitungsseitige Bereitschaft zum Einsatz des Instruments wesentlich ist. Ausgehend von dem für die vorliegende Arbeit entwickelten Modell stellt sich der damit verbundene Nutzen (Stockbauer, 2000) als das Gesamtergebnis einer durch vielfache Faktoren beeinflussten Einstellungsakzeptanz dar, die insofern auch, wenn auch nicht allein, auf bildungspolitische/-administrative Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Mit Blick auf die Frage nach einer schulaufsichtlichen Einflussnahme soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass nach dem Wissensstand der Autorin keine der im Bundesgebiet implementierten Verfahrensanlage in den dazugehörigen Bekanntmachungen eine Nutzung im Rahmen schulischer Personalentwicklung vorsieht oder zumindest explizit nahelegt. Über den Nutzen der Evaluation wird insofern schulleitungsseitig vordergründig auf der Grundlage anderer Überlegungen entschieden, auch wenn in einzelnen Fällen erkennbar geworden ist, dass eine Einflussnahme durch die zuständigen Schulräte im Rahmen von DAQ-Gesprächen durchaus praktisch vorgenommen und insofern als relevanter Impuls leitungsseitig wahrgenommen wird. Angesichts des von den Schulleitungen berichteten Umstands, dass aus Kapazitätsgründen solche Impulssetzungen aber zumeist nur bei (wiederkehrend) problematischen Ergebnissen erfolgen, wäre ggf. zu überdenken, inwieweit auch bei durchschnittlichen Ergebnissen mithilfe der zuständigen Schulaufsicht Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden könnten. Insgesamt könnte die vorliegende Studie zum Anlass genommen werden, um eine bisher nicht offiziell kommunizierte Erwartungshaltung mit Blick auf eine flächendeckende Konzeption zu diskutieren. Der in der vorliegenden Studie ermittelte Umstand, dass schulaufsichtliche Interventionen allein offenbar keine nachhaltige instrumentelle Nutzung auslösen, wäre dabei allerdings kritisch miteinzubeziehen.

- d) **die Qualität der Evaluationsmaßnahme** einen wesentlichen Aspekt für die Beurteilung der o.g. Bedeutsamkeit/Relevanz bildet. Die Leistungsmöglichkeiten, die mit dem Instrument der Vergleichsarbeiten verbunden werden, werden dabei jeweils ausgehend von der spezifischen Situation der Schule bewertet. Gerade Leitungstypus 1, der häufig infolge einer Selbstwahrnehmung als Brennpunktschule und/oder eines Abgleiches mit anderen praktizierten Verfahren der (Selbst)Evaluation das Instrument VERA als wenig zweckdienlich für die Bearbeitung konkret anstehender Fragen in der Organisation beurteilt, lässt erkennen, dass mit der durch eine als mangelhaft erlebte Aussagekraft oder fehlenden Nutzungsmöglichkeiten in Zweifel gezogenen Qualität des Instruments auch eine Nutzung im Kontext von Entwicklungsmaßnahmen wenig aussichtsreich erscheint. Mit Blick auf die Gestaltung des Verfahrens (im Sinne seiner Leistungsmerkmale), die offensichtlich von manchen Schulleitungen als mangelhaft erlebt wird, schließt sich hier erneut die Frage nach der möglichen Neujustierung des Verfahrens an. Die Umsetzung eines adjustierten Verfahrens, das durch einen Einbezug standortbezogener Merkmale „faire Vergleiche“ bietet oder auch der in manchen Ländern angebotene Verfahrensschritt der „Diagnosegenauigkeit“, der Diskrepanzen zwischen der lehrkräfteseitigen Vorabschätzung der Schülerkompetenzen und ihrer tatsächlichen Messung offenlegt und damit nachträgliche Schutzbehauptungen („wussten wir bereits genauso so schon vorher“) zu entlarven bzw. zu verhindern hilft, wären potentielle Leistungsmerkmale, die einen Einbezug von VERA im Rahmen schulischer Personalentwicklung für entsprechende Kritiker gegebenenfalls wahrscheinlicher machen würden.
- e) **das Einbeziehen von (weiteren) stakeholders in die Planungs-/Berichtsphasen** besonders dann als Desiderat angeführt wird, wenn Unterstützungs- und Partizipationsmöglichkeiten als unzureichend empfunden werden und/oder die Interpretation der Ergebnisse infrage gestellt ist. Eine enge „Vor-Ort“-Begleitung der Datenrückmeldung durch die zuständigen Schulräte könnte hier ebenso von Bedeutung sein wie der Einbezug von Unterstützungspersonen, die in der Durchführung von Evaluation versiert und für die Ableitung von Maßnahmen im Besonderen geschult sind. Entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für innerschulische Evaluationsbeauftragte und ihre Vergütung auf Funktionsstellen wären Maßnahmen, die in manchen Ländern/Kontexten bereits verwaltungsseitig eingeleitet wurden (Tarkian, Maritzen et al., 2019) und in diesem Zusammenhang ebenso als Option diskutiert werden könnten wie die regelhafte Bereitstellung externer Experten, die eine entsprechende datenbasierte Schulentwicklung direkt im Rahmen der Berichtsphase bis hin zur Planung der anschließenden Maßnahmen fest begleiten.

- f) **die Qualität der Kommunikation der Ergebnisse** (Zeitnähe, Häufigkeit, Methode) für die Weiterverarbeitung auch auf Schulleitungsebene bedeutsam ist. Dabei wird im vorliegenden Material einerseits erneut Kritik an der Implementation des Instruments geäußert (fehlendes formatives Design, statistische Darstellungsweise, unpersönliche Rückmeldung...), andererseits werden hier auch Kompetenzdefizite bei den von der Schulleitung selbst zu leistenden Ableitungen von Erkenntnissen und erforderlichen Maßnahmen und der Nutzung bestehender Unterstützungsleistungen des ISQ offenbar.

Mit Bezug auf die auch von Lehrkräften selbst regelmäßig bemängelte fehlende Möglichkeit einer ipsativen Bezugsnorm ist festzustellen, dass diese dem Instrument VERA in seiner derzeitigen Logik nicht inhärent ist und damit eher die grundsätzliche Frage aufwerfen würde, ob sich formative assessments wie „Online-Diagnose Grundschule“ oder „quop“<sup>98</sup> als insgesamt vorteilhafter, auch für eine datenbasierte Personalentwicklung im Kontext testbasierter Steuerung im Schulsystem, erweisen würden. Der Kritik an einer Rückmeldung, die vergleichsweise wissenschaftlich aufbereitet ist, widmen sich bereits verschiedentlich Forschungsprojekte (Pukrop & Breiter, 2018; Schliesing, 2017) im Rahmen von data literacy-Überlegungen. Ihr Einbezug in eine Weiterentwicklung der Rückmeldeverfahren erscheint in jedem Falle als angeraten.

- g) **unterstützende Prozeduren zur Nutzung** als fehlend wahrgenommen werden. Neben nicht vorhandenen ausgebildeten Ansprechpartnern vor Ort werden auch die mangelnde Bereitstellung von Handlungsempfehlungen (sowohl für einen Einsatz von VERA als Monitoring-Instrument als auch generell für die Umsetzung von PE-Maßnahmen) sowie fehlende oder unzureichend umgesetzte Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen von den nicht-nutzenden Leitungstypen benannt. Hilfreich kann im Zusammenhang mit einer zusätzlichen systemseitigen Unterstützung hier ggf. der Blick in die Praxis anderer Bundesländer sein. In dem Nachbarland Mecklenburg-Vorpommern etwa ist mit „VerA-Scope“ ein eigenes Tool entwickelt und allen Schulleitungen an die Hand gegeben worden, das über die Zusammenstellung der VERA-Ergebnisse über mehrere Jahrgänge hinweg ein innerschulisches datenbasiertes Monitoring erleichtert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern & IQ M-V, 2017) und somit gerade für einen Einsatz im Rahmen schulischer Personalentwicklung geeignet scheint.

Auch Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen, die auf eine zielführende Umsetzung von Leistungs- und Entwicklungsgesprächen, einschließlich der Vereinbarung innerschulischer Ziele, aber auch auf professionelle Unterrichtsbeobachtungen auf der Grundlage von VERA-Ergebnissen sowie eine Unterstützung bei der Umsetzung oder

---

<sup>98</sup> Verfahren der Lernverlaufdiagnostik, vgl. <https://www.quop.de/de/start/>. Zugegriffen: 06. April 2019.

Einleitung datenbasierter Fortbildungsmaßnahmen für die betroffenen Lehrkräfte vorbereiten, sind noch nicht in der Breite verfügbar. Insbesondere wäre zu hinterfragen, inwiefern auch die schon länger amtierenden Schulleiter solche Maßnahmen systematisch durchlaufen (könnten). In diesem Zusammenhang wäre auch zu klären, inwieweit bereits bei der Rekrutierung neuer Schulleitungen ihr jeweiliger Qualifizierungsstand im Bereich der Nutzung von Evaluationsdaten und der Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen Auswahlkriterien darstellen sollten (vgl. Erkrath, [2018]).

Vor dem Hintergrund der angeführten Aspekte erscheint es lohnenswert, die Frage aufzugreifen, ob die von Jungkamp und John-Ohnesorg im Rahmen des „Netzwerk Bildung“ geforderte, inner-schulische Einrichtung

*„einer institutionalisierten Koordinierungsstelle für die Schulentwicklung, bei der die Informationen des externen und internen Monitorings zusammenlaufen und Wichtiges von Unwichtigem getrennt wird [umsetzbar wäre], sodass auf dieser Grundlage Impulse für die Veränderung von Schule und Unterricht ausgehen können. Diese Koordinierungsfunktion kann von der Schulleitung oder von Fach- oder Jahrgangsteiler\_innen übernommen werden. Entscheidend ist aber, dass sie als zentrale Aufgabe verstanden wird, ausgestattet mit den notwendigen Zeitressourcen, und in der Fort- und Weiterbildung Berücksichtigung findet“ (2016, S. 12).*

Mit Blick auf die hier angesprochenen erforderlichen Zeitressourcen dürfte auch die regelmäßig angestoßene Debatte um den angemessenen Umfang leitungsseitiger Unterrichtsverpflichtung erneut an Bedeutung gewinnen. Ausgehend von den Ausführungen Reichweins muss zumindest davon ausgegangen werden, dass eine große Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen infolge der damit verbundenen konkurrierenden Positionen von Leitungs- und Lehrkraft den gebotenen Rollenwechsel von Schulleitungen erschweren kann (2007, S. 235) - ein Befund, der in den Ergebnissen der vorliegenden Studie so auch von den Schulleitungen angeführt worden ist.

Zugleich wurde im Kontext der vorliegenden Interviewstudie typusübergreifend erkennbar, dass Schulleitungen ihre Autonomiespielräume im Personalbereich als unzureichend bemängeln. Gerade Mitspracherechte bei der Personalauswahl, Sanktionsmöglichkeiten von Lehrkräften, die als „Trittbrettfahrer“ wahrgenommen werden, aber auch die Möglichkeit, Anreize für besonders engagierte und entwicklungs-fokussierte Lehrkräfte schaffen zu können, werden weiterhin als fehlend kritisiert. Es erscheint vor diesem Hintergrund insofern relevant, die Debatte darüber weiterzuführen, welche Rahmenbedingungen für die Gestaltungsfreiheit der Schulleiterposition insgesamt angezeigt sind, wenn (datenbasierte) Personalentwicklung als Leitungsaufgabe bildungspolitisch gefördert und im schulischen Alltag noch besser akzeptiert und umgesetzt werden soll.

### 6.3 Limitationen der Studie und Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsarbeiten

Die vorliegende Studie ist als Einzelarbeit ohne systematische Anbindung an ein Forschungsteam angefertigt worden. Anders als in geförderten Forschungsprojekten bzw. Projektverbänden, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse in Zusammenarbeit generiert werden und entsprechend erweiterte Kapazitäten und Mittel zur Umsetzung empirischer Studien bereitstehen, konnte insofern für die vorliegende Arbeit gerade mit Blick auf die Datenerhebung keine zusätzliche Unterstützung in Anspruch genommen werden. Die infolgedessen mit nur 18 Gesprächen vergleichsweise geringe Stichprobe, die ausgehend von einer jüngeren Diskussion innerhalb der Methodenliteratur (Baker & Edwards, 2012; Galvin, 2015)<sup>99</sup> dennoch als Basis zur Bildung von Gruppierungen eingesetzt wurde, bedingt, dass die Typologie insgesamt als nur eingeschränkt generalisierungsfähig gelten muss, auch wenn der Mehrwert in der Entwicklung einer Typologie prinzipiell gerade in diesem Anspruch besteht (Strübing, 2018, S. 235). Trotz der Berücksichtigung einer bewusst breit angelegten Samplingbasis „mit möglichst all ihren theoretisch relevanten Eigenschaften und Dimensionen“ (Szabo, 2009, S. 118) die durch Rückgriff auf einen bereits bestehenden Befragungsdatensatz realisiert werden konnte, sowie einer im voranschreitenden Forschungsprozess auch wahrgenommenen „theoretischen Sättigung“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 69; Strübing, 2009, S. 33) sind insofern Replikationsstudien nötig, um sicherzustellen, dass tatsächlich ein vollständiges Bild der schulleitungsseitigen Datenverarbeitungswege gezeichnet wurde. Kritisch hinterfragt werden muss in diesem Zusammenhang auch, inwieweit das Auswahlprinzip, das bereits die quantitative Vorstudie mit einem Selbstselektions-Bias belastet, auch in der vorliegenden Arbeit zu einer verzerrten Abbildung der Grundgesamtheit führen könnte. Zumindest ist die zahlenmäßige Zuordnung zu den gebildeten Typen vor diesem Hintergrund zu deuten.

Aufgrund der überschaubaren Anzahl an einbezogenen Schulleitern, die infolge der Samplingstrategie ex ante bereits Teilgruppen bilden, ist auch mit Blick auf die identifizierten förderlichen wie hemmenden Einflussfaktoren (über die aus dem bisherigen Forschungsstand am wenigsten Annahmen generiert werden konnten) in Frage zu stellen, inwieweit die jeweiligen Darstellungen Vollständigkeit beanspruchen können. Die Einteilung in die vier Oberkategorien systembezogene, instrumentbezogene, organisationsbezogene und personenbezogene Einflussfaktoren weist bereits darauf hin, dass in der Praxis eine Vielzahl von Merkmalen entscheidungsleitend sind. Dies nochmal in einer größer angelegten qualitativen Befragung fokussiert in den Blick zu nehmen und dabei auch die innerhalb dieser Kategorien ggf. bestehenden Subordnungen sowie

---

<sup>99</sup> Diese Frage wurde auch im Rahmen der am 12.05.2015 stattfindenden Fortbildung „Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung“ mit Udo Kuckartz ausgehend von der Fragestellung „How many qualitative interviews is enough“ diskutiert und dahingehend beantwortet, dass die Mindestanzahl an Interviews zur Bildung einer Typologie bei etwa 20 Gesprächen angesetzt werden sollte.



die zwischen Einzelmerkmalen bestehenden Zusammenhänge systematisch herauszuarbeiten, wäre zur Sicherung und Erweiterung der Aussagekraft mit einer aufbauenden Forschungsarbeit zu verfolgen. Eine so ggf. ergänzte Zusammenstellung an Einflussfaktoren könnte im Weiteren ggf. auch als Grundlage für eine quantitative Befragung dienen.

Ausgehend von dem mit Typenbildungen verbundenen Ziel der Übertragung eines Erklärungsansatzes auch auf andere Kontexte (wie vor allem: weitere Bundesländer, ggf. auch andere deutschsprachige Staaten) ist mit der vorliegenden Typologie durchaus der Anspruch verbunden, eine Orientierungshilfe geschaffen zu haben, die als Grundlage für die Erfassung von Entscheidungswegen zur schulleitungsseitigen Datennutzung jenseits der erforschten Region dienen kann bzw. sollte. Durch den Umstand, dass nicht in allen Bundesländern gleichermaßen bereits Aufgaben respektive Maßnahmen der Personalentwicklung schulrechtlich implementiert sind, ist in Vergleichsregionen allerdings voraussichtlich mit einer insgesamt geringeren Nutzungspraxis zu rechnen. Dennoch oder gerade deshalb wäre es interessant zu verfolgen, ob sich entsprechende Handlungstypen von Schulleitungen (wie Typus 4 und Typus 5) auch in Berlin, Hamburg oder Mecklenburg-Vorpommern erkennen ließen, in denen bisher zwar keine innerschulischen Leistungs- und Entwicklungsgespräche oder Zielvereinbarungen durch Verordnungen als *regelmäßige* PE-Maßnahmen angelegt sind, die sich aber mit Blick auf ihre Gesamtsteuerungskonzeptionen am ehesten mit Brandenburg vergleichen lassen (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019). Das Land Brandenburg bot sich für den forschungsseitigen „Spatenstich“ durch den hier in puncto Personalentwicklung wie auch VERA-Datennutzung vergleichsweise stark ausgearbeiteten Regelungskontext in besonderer Weise an. Unbeantwortet bleibt aber somit letztlich die Frage, als wie spezifisch „brandenburgisch“ bzw. „ostdeutsch“ die gewonnenen Ergebnisse gerade mit Blick auf die Nutzungsstärke gelten müssen. Einige Erkenntnisse, die zu entsprechenden Thesen verleiten, konnten dazu angesichts biographischer Angaben der in der DDR sozialisierten Befragten im Material bereits ausgemacht werden und fügen sich auch in die Befundlage empirischer Schulentwicklungsforschung zum überdurchschnittlichen Abschneiden der neuen Bundesländer in Leistungsvergleichen ein (so bspw. Pant et al., 2013). Vergleiche mit Bundesländern, deren Schulleitungspersonal durch ganz andere bildungshistorische Hintergründe geprägt wurden bzw. mit Kollegien, die erst nach der Wendezeit ihre Tätigkeit in Brandenburg aufgenommen haben, wären erforderlich, um diese Frage genauer zu klären.

Eine zentrale Anschlussperspektive für künftige Forschungsarbeiten besteht darin, neben den Schulleitungen auch weitere, die Fragestellungen mitbetreffende Akteursgruppen (wie die von PE betroffenen Lehrkräfte, Fachkonferenzleitungen oder die zuständigen Schulaufsichtsbeamten) einzubeziehen. Eine Triangulation solcher Befragungsdaten wäre zweifellos in hohem Maße erkenntnisversprechend, gerade um die Nutzungspraxis sowie das Führungshandeln der Schullei-

tungen auch jenseits ihrer Selbstbeschreibungen erfassen zu können und Erkenntnisse zur Akzeptanz durchgeführter Maßnahmen datenbasierter Personalentwicklung auf Lehrkräfteebene zu gewinnen. Auch Dokumentenanalysen (z.B. zu Visitationsberichten, Leistungsergebnissen, Schulprogrammen, Schulwebsites) sind nicht systematisch im Sinne echter Fallanalysen durchgeführt, sondern nur selektiv vorgenommen worden, um Angaben zu den Schulprofilen (v.a. schulische Lage, personelle Ausstattung, Dienstantritt der Schulleitung, unterrichtete Fächer) im Einzelfall zu ergänzen, sofern diese nicht dem begleitenden Kurzfragebogen oder dem Datensatz der Vorgängerstudie entnommen werden konnten. Informationen zum Personalmanagement, die gegebenenfalls diesen Dokumenten auch mit Blick auf einen erweiterten Zeitraum hätten entnommen werden können, sind damit nicht in die Studie einbezogen worden. Entsprechend blieb die Datenlage auf die Auskünfte der Schulleitungen zum Gesprächszeitpunkt begrenzt. Im Rahmen eines erweiterten Forschungsdesigns wäre gerade zur Erfassung des Führungshandelns, aber auch zum Abgleich der Angaben, die eine Durchführung der PE-Instrumente in Umfang und Umsetzung betreffen, eine entsprechende Triangulierung von Datenquellen geboten, zu der im Idealfall auch die Begleitung (Shadowing) bei der praktischen Durchführung der PE-Maßnahmen und die systematische Einsichtnahme in schulische Unterlagen zur Personalentwicklung nach innen wie außen (externe Zielvereinbarungen aus DAQ-Gesprächen, interne Zielvereinbarungen mit den Lehrkräften inkl. Follow-Up-Vereinbarungen, Dokumentation von Maßnahmen in den Personalakten...) zählen würde.

Ein Einbezug der von den PE-Maßnahmen betroffenen Lehrkräfte wäre auch speziell mit Blick auf die Erfassung symbolischer Nutzungen vorteilhaft: Auch wenn die hier neu eingeführte Differenzierung in verschiedene Arten der Sekundärnutzung (klassisch-symbolisch, taktisch, transformational) von analytischem wie praktischem Wert sein dürfte und sich ihre Entwicklung als eine Stärke des qualitativen Forschungsdesigns erwiesen hat, so muss zugleich darauf hingewiesen werden, dass eine Zuordnung der verschiedenen Formen im empirischen Material allein auf Basis der vorliegenden Schulleiterauskünfte mehr noch als bei anderen Nutzungsformen die Gefahr von Fehlinterpretationen birgt. Symbolische Nutzungen sind aufgrund ihrer engen Anbindung an die (häufig nicht explizierten) Intentionen der Handelnden insgesamt und in Abgrenzung zueinander nicht immer leicht zu erkennen. Sie bedürfen insofern jeweils einer Kontextualisierung, die ein triangulatives Design ebenfalls in verbesserter Weise leisten dürfte.

Eine andere Limitation ergibt sich aus der spezifischen Wahl der Methodik zur Gewinnung der Befragungsergebnisse. Angesichts der Fragestellung(en), die sich - wie im Einleitungsteil aufgezeigt - ausgehend von offensichtlichen Akzeptanzproblemen gegenüber einer Verwendung der VERA-Rückmeldungen auf Lehrkräfteebene sowie der besonderen Herausforderung zur Übernahme der neuen Führungsrolle als (dateninduzierender) Personalentwickler ergeben haben, war die Entscheidung zur Durchführung problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) gefallen. Die

gerade im Zusammenhang mit den personenbezogenen Einflussfaktoren aufschlussreichen Befunde zu den beruflichen Werdegängen der Befragten lassen allerdings in diesem Zusammenhang auch die Durchführung von biographischen Interviews als erkenntnisreich erscheinen. Ein damit tiefergehender Blick in die Entwicklungszusammenhänge zwischen Berufsausbildung, Karriereverlauf und Entscheidungsbildung der Akteure hätte hier womöglich weitere nützliche Ansatzpunkte für die Professionsforschung erbringen und zugleich den Umfang an personenspezifischen Einflussmerkmalen erweitern können. Entsprechende biographische Angaben sind infolge des stattdessen gewählten Zuschnitts hier nicht systematisch und nicht in der Tiefe erfragt worden, sondern nur induktiv eingegangen und damit letztlich nicht in umfassender Weise und auch nicht für die Gesamtheit der Befragten abbildbar gewesen.

Einschränkend einzuräumen ist mit Blick auf die Darstellung von Einzelschule und Einzelperson, dass infolge der notwendigen Anonymisierung manche Befunde bei der Veröffentlichung der Dissertation nicht in einem höheren Detaillierungsgrad vorgestellt werden können, da dies die Wahrscheinlichkeit einer Identifizierung von Organisation und Person erhöhen würde. Angaben zur Teilnahme an spezifischen Wettbewerben, der Mitgliedschaft in speziellen Schulnetzwerken, vorhandenen Profilschwerpunkten oder dem genauen Zeitpunkt der letzten Schulvisitation sowie Informationen zur Beteiligung der Schulen an besonderen Veranstaltungen werden daher entfernt. Auch Angaben zur genauen Schulgröße und der spezifischen schulischen Verortung im Land Brandenburg werden aus diesem Grunde nur auf Basis grober Gruppierungen berichtet.

Die Einteilung der identifizierten Einflussmerkmale in die analytischen Kategorien System, Organisation, Instrument, Person, die für eine theoretische Betrachtung und Kennzeichnung bei der Typenbildung bedeutsam war, erwies sich in einzelnen Fällen durch eine Unschärfe dieser theoretischen Kategorien bei der praktischen Zuordnung zu jeweils nur einer Kategorie als herausfordernd. Eine eindeutige Zuordnung, dies hat sich beim konsensuellen Codieren gerade zu Beginn der Auswertungsphase gezeigt, ist nicht in allen Fällen problemlos leistbar gewesen. Diskussionsbedürftige Zuordnungen wurden für die vorliegende Arbeit im Rahmen gemeinsamer Abstimmungen mit Fachkollegen letztlich ausgehend von dem jeweils stärksten Bezug vorgenommen, könnten allerdings im Einzelfall auf Basis einer anderen Argumentation auch anders verortet werden. Dieser Umstand ist dem qualitativen Arbeiten letztlich inhärent und kann auch durch die Formulierung möglichst präziser Codierregeln nie vollständig ausgeschlossen werden.

Die differenzierten Ergebnisse zu den Nutzungspraktiken, den sie konstituierenden förderlichen wie hemmenden Einflussfaktoren und den dahinterstehenden Entscheidungslogiken und Handlungswegen zur Verarbeitung der VERA-Rückmeldungen im Kontext schulischer Personalentwicklung dürften aber auch in bestehender Form als Erklärungswissen zu einer spezifischen Fragestellung der Evaluations- wie Schulleitungsforschung dienen, die bislang kaum untersucht und insbesondere nicht mit dem Tiefenblick eines qualitativen Forschungsdesigns analysiert wurde.

Sie bieten nicht allein einen zusätzlichen Erkenntniswert bzw. eine Ausgangslage für künftige wissenschaftliche Forschungstätigkeiten, sondern können zugleich als Orientierungswissen für bildungspolitische wie -administrative Steuerungsmaßnahmen sowie für den Zuschnitt passgenauer Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote zur Schul- und Unterrichtsentwicklung von praktischer Bedeutung sein.

## Anhang

Anhang 1: Gesprächsfelder im Rahmen der Schulleitungsinterviews

Anhang 2: Interviewleitfaden mit ausformulierten Fragen zur Gesprächsunterstützung

Anhang 3: Kurzfragebogen

Anhang 4: Regelung zum Vertrauens- und Datenschutz - Einverständniserklärung

Anhang 5: Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen

Anhang 6: Codierbeispiele MAXQDA

Anhang 7: Merkmalstabelle mit Zuordnungen der untersuchten Fälle zu den Kern- und Subkategorien

## Anhang 1:

### **Gesprächsfelder im Rahmen der Schulleitungsinterviews**

#### **Situation schulisches Personalmanagement (Gesprächseinstieg):**

- Personalbestand und -auswahl
- bisherige Erfahrung mit Personalentwicklung

#### **Praktizierte Maßnahmen zur Förderung & Weiterqualifizierung der LK (Ziel: Entwicklung der LK-Kompetenz/Unterrichtsqualität)**

- Fortbildungsplanung
  - Konzept
  - konkrete Auswahl Fortbildungsmaßnahmen (intern/extern; personenbezogen/Kollegium)
  - Nutzung einer Datengrundlage
  - ggfls. Konkretisierung: Nutzungsnachfrage VERA
- MA-Gespräche (Leistungs- und Entwicklungsgespräche)
  - Ablauf und Inhalt, Durchführung im Zusammenhang mit der VV
  - konkretes Beispiel?
  - Nutzung einer Datengrundlage
  - ggfls. Konkretisierung: Nutzungsnachfrage VERA
- Zielvereinbarungen
  - Vorkommen (schriftlich/informell)
  - konkretes Beispiel?
  - Nutzung einer Datengrundlage
  - ggfls. Konkretisierung: Nutzungsnachfrage VERA

#### **Vergleichsarbeiten**

- Ablauf nach Erhalt der Rückmeldedaten
- Funktion von VERA
- Bedeutung für Verbesserung der Unterrichtsqualität
- Gründe für Einsatz im Rahmen von Personalentwicklung
- Hindernisse beim Einsatz im Rahmen von Personalentwicklung
- Unterstützung der LK bei der Arbeit mit den Daten
- Nutzungsgrenze im Personalmanagement

#### **Qualität von Schule und Unterricht(en)**

- Erfassung von Schulqualität und Lehrkräfteprofessionalität
- Einsatz von Instrumenten/Verfahren zur Erfassung der Qualität
- initiierte Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität
- Durchführung und Kriterien für Unterrichtsbesuche
- Umgang mit "Underperformance" von LK
- Zusammenhang zwischen LK-Leistung und SuS-Leistung

#### **Schnittstelle Schule - Schulumwelt (Kontext)**

- Zielvereinbarungen im Rahmen von DAQs, Erfahrung mit der Schulaufsicht
- Gesprächsausstieg: Hinweise/Wünsche an die Bildungsadministration/-politik

Abb. 26: Themenbereiche des Interviewleitfadens

Anhang 2:

**Leitfaden für das Schulleitungsinterview zur Gestaltung von Personalentwicklung**

Ich möchte heute mit Ihnen über die Personalentwicklung hier an der Schule sprechen, also über all jene Maßnahmen, mit denen Sie als Schulleiter dafür Sorge tragen, dass die bereits hier tätigen Lehrkräfte *gefördert* und *weiterqualifiziert* werden und *das professionelle Handeln der Lehrenden ermöglicht und gesichert* wird. Dazu möchte ich zunächst erfahren:

- 1) **Welche Erfahrungen haben Sie als SL bislang mit PE gemacht?**
- 2) **Welche konkreten Maßnahmen/Instrumente zur Entwicklung der Lehrkräfte setzen Sie hier an der Schule ein?**  
Seit wann? Welche Funktion verfolgen Sie mit den jeweiligen Maßnahmen? Umgang m. mögl. Widerständen?
- 3) **Wie ist die Fortbildung der LK bei Ihnen organisiert? (Ablauf, Maßnahmenauswahl) Existiert ein Fortbildungsplan/-konzept? Auf welcher Grundlage planen/wählen Sie Themen für Fortbildungen aus? Thema der letzten internen Fortbildung?**
- 4) **Welche Rolle spielen Evaluationsergebnisse für die Auswahl von (fachlichen) Fortbildungen?** (Welche Daten ziehen Sie heran? Welche Rolle spielen dabei VERA-Ergebnisse?) Woran liegt es, dass Sie Fortbildungen (bislang nicht) auf Basis von VERA-Daten auswählen/empfehlen?
- 5) **Was genau besprechen Sie in den Leistungs- und Entwicklungsgesprächen mit den LK? Können Sie dies an einem Bsp. verdeutlichen?**
- 6) **Besprechen Sie dabei auch Ergebnisse aus Evaluationen? Über welche Daten genau sprechen Sie? (Rückmeldungen aus VERA?) Mit welchem Ziel? Warum sprechen Sie (nicht) über diese Daten? Wie leiten Sie daraus konkrete Maßnahmen ab? (Bsp.?)**
- 7) **Es gibt Hinweise, dass LK es als schwierig empfinden, wenn sie aus VERA-Daten konkrete Maßnahmen zur Verbesserung ihres Unterrichts ableiten sollen. Was sind Ihre Erfahrungen dazu? Wie haben Sie in der Vergangenheit als SL die notwendige „Übersetzungsarbeit“ unterstützt? (Wie) tun Sie dies in den Mitarbeitergesprächen? (ggfls: Warum tun Sie dies dort nicht?)**
- 8) **Welchen Einfluss haben aus Ihrer Sicht die MA-Gespräche für die Weiterentwicklung von Unterricht/die Erhöhung der Unterrichtsqualität? Fallen Ihnen Beispiele ein, die dies belegen?**

MA-Gespräche  
(Leistungs- u.  
Entwickl.-  
Gespräche)

ZV

Fortbildungs-  
planung

Hospitationen

Kollegiale  
Professionalisierung

Bestands-  
aufnahme PE

Gestaltung der PE-  
Maßnahmen: Fortbildung

Gestaltung der PE-Maßnahmen:  
MA-Gespräche

Abb. 27: Interviewleitfaden Teil 1

ZV	9) Inwiefern vereinbaren Sie im Rahmen von MA-Gesprächen Ziele mit den Kollegen? (Welche? Überprüfung: Wann? Wie?)
Datenbas. UE/PE	10) Spielen für die Erstellung der Ziele und für die Überprüfung ihrer Erreichung Evaluationsdaten eine Rolle?  11) Was tun Sie als SL, um den Unterricht der Lehrkräfte weiter zu verbessern/die Unterrichtsqualität zu sichern? Welche Daten sind für Sie am hilfreichsten, wenn es darum geht, die Kompetenz und Qualifikation der LK zu erfassen?
UB	12) Wie gehen Sie persönlich mit den Rückmeldedaten aus VERA um? Wie nutzen Sie diese als Schulleiter?  13) Wie lief das nach der letzten VERA Datenrückmeldung genau an Ihrer Schule ab?  14) Zu welchen Anlässen führen Sie Unterrichtsbesuche durch? (Zweck, Häufigkeit, Basis der Bewertung?)  15) Worauf achten Sie dabei? Denken Sie bitte an den letzten Unterrichtsbesuch: Welche 3-4 Aspekte sind Ihnen dabei wichtig (gewesen)? Woran machen Sie fest, ob der Unterricht der Lehrkraft gut oder aber verbesserungsbedürftig ist?
VERA	16) Wie nützlich sind für Sie die Daten aus den UB für die Beurteilung eines guten Unterrichts im Vergleich zu anderen Evaluationsergebnissen wie denen aus VERA?  17) Wie nützlich sind in Ihren Augen VERA-Daten für die Entwicklung des Unterrichts?  18) Inwiefern setzen Sie die VERA 3/8-Daten speziell für Entwicklung der LK hier bei Ihnen ein? Können Sie dies mal an einem Bsp. verdeutlichen?  19) Welche anderen Daten verwenden Sie/würden Sie eher als Entscheidungsgrundlage für Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen verwenden? (Welche Gründe spielen dafür eine Rolle?)

Abb. 28: Interviewleitfaden Teil 2



**Resümee und Zusatzfragen bei Nutzungsbarrieren zu (datenbas.) Personalentwicklung:**

Was müsste passieren/vorliegen, damit Sie insgesamt Ihre Aktivitäten im Bereich der PE weiter ausbauen würden/könnten?

Was müsste passieren/vorliegen, damit Sie PE-Maßnahmen noch stärker als bislang mithilfe der Evaluationsdaten planen und durchführen würden?

Was müsste passieren/vorliegen, damit VERA insgesamt eine stärkere Akzeptanz in Ihrer Schule finden würde?

Wie bewerten Sie insgesamt die Ihnen zur Verfügung stehenden Führungsmittel für Ihre Personalarbeit? (z.B. Anreiz- und Sanktionselemente/zugestandene Kompetenzen als disziplinarischer Dienstvorgesetzter, Verfügungsrechte für Fortbildungsbudget)

Inwiefern nutzen Sie bereits Unterstützungssysteme bzw. würden gern Unterstützung für die angesprochenen Themen erhalten? (Schulentwicklungsberater? Fortbildungen im Rahmen des Qualifizierungsprogrammes der Senatsverwaltung?)


Gibt es von Ihrer Seite noch etwas, das wir noch nicht besprochen haben, das Sie aber gerne noch hinzufügen möchten?

---

3

Abb. 29: Interviewleitfaden Teil 3

**Anhang 3:**

 Freie Universität Berlin

**Abfrage personenbezogener Daten nach dem Schulleitungs-Interview:**

Anzahl an Jahren der Berufstätigkeit insgesamt:

Anzahl an Jahren der Diensttätigkeit an dieser Schule:

Davon Anzahl an Jahren in der Tätigkeit als Schulleiter(in):

Umfang der eigenen Unterrichtstätigkeit (Schulstunden/Woche):

Unterrichtete Fächer:

Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich PE:

Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich VERA:

Interview vom \_\_\_\_\_

Abb. 30: Kurzfragebogen nach Interview

## Anhang 4:

### **Regelung zum Vertrauens- und Datenschutz – Einverständniserklärung:**

#### **Forschungsprojekt „Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem (StABil)“ und Dissertationsvorhaben von Jasmin Tarkian**

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_ von Frau Jasmin Tarkian geführte Gespräch aufgenommen sowie verschriftet werden und für die Auswertung im Rahmen des Forschungsprojektes „Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem“ sowie für das Dissertationsvorhaben von Jasmin Tarkian verwendet werden darf.

Das verschriftete Interview darf in diesem Zusammenhang unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte für Forschungszwecke (wissenschaftliche Präsentationen und Veröffentlichungen, auch im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten) sowie für die interne Berichtslegung verwendet werden. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden, und dass die Interviewaufnahme nach Vollendung der Forschungsarbeiten gelöscht wird.

Ich erkläre mich ebenso damit einverstanden, dass das verschriftete Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch für Ausbildungs-, Lehr- und Forschungszwecke (Methodenforschung) am Arbeitsbereich „Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung“ der Freien Universität Berlin verwendet werden darf. Auch hier wird mir zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein Name und meine Telefonnummer für den Zeitraum der Auswertung der Studie nach den Regeln des Datenschutzes vertraulich und sicher verwahrt werden (für den Fall der Klärung von Rückfragen im Laufe des Projektzeitraumes) und erst nach Vollendung des Projektes gelöscht werden.


Ein Widerruf meiner Einverständniserklärung ist jederzeit möglich.

---

Ort, Datum, Unterschrift des/r Interviewten

Abb. 31: Regelung zum Vertrauens- und Datenschutz

## Anhang 5:



Freie Universität Berlin

**Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen  
-- Information für die Befragten --**

**Forschungsprojekt „Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem (StABil)“ und  
Dissertationsvorhaben von Dipl. Soz. M.A. Jasmin Tarkian**

Die Durchführung der Studie geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des **Bundesdatenschutzgesetzes**.  
Die Interviewer/innen und alle Mitarbeiter/innen im Projekt unterliegen der Schweigepflicht und sind auf das Datengeheimnis verpflichtet, d.h. sie dürfen außerhalb der Projektgruppe mit niemandem über die erhobenen Interviews sprechen.

Der Datenschutz verlangt, dass wir Sie über unser Vorgehen informieren und Ihre ausdrückliche Genehmigung einholen, um das Interview auswerten zu können. Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass wir Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweisen, dass **aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen**. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern.

Wir sichern Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Wir gehen sorgfältig mit dem Erzählten um: Wir nehmen das Gespräch auf Band auf, weil man sich so viel nicht auf einmal merken kann. Das Band wird abgetippt, und Sie können die Abschrift bei Bedarf erhalten. Die Abschrift wird **nicht veröffentlicht** und ist nur projektintern für die Auswertung zugänglich. Ausschnitte werden nur zitiert, sofern eine Identifikation der Person ausgeschlossen ist.
- Wir **anonymisieren**, d.h. wir verändern alle Personen-, Orts-, und Institutionsnamen sowie das Geschlecht der befragten oder benannten Personen.
- Sofern wir Ihren Namen, Adressdaten und Telefonnummern erfahren haben, werden diese Angaben in unseren Unterlagen nur für den Projektzeitraum sicher verwahrt (für den Fall der Klärung von Rückfragen).

Die von Ihnen unterschriebene **Einverständniserklärung** wird gesondert aufbewahrt. Sie dient einzig und allein dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Durchführung des Interviews und der Auswertung einverstanden sind. Sie kann mit Ihrem Interview selbst nicht mehr in Verbindung gebracht werden.

Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, uns ein Interview zu geben. Bei späteren Fragen nehmen Sie bitte Kontakt auf mit der Interviewerin Jasmin Tarkian oder der Projektleitung (Prof. Dr. Felicitas Thiel; Wiss. Mitarbeiterin: Anabel Bach) von der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.

---

Ort, Datum, Unterschrift für das Projekt durch Interviewerin

Abb. 32: Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen

Anhang 6:

The screenshot displays the MAXQDA software interface. On the left, the 'Liste der Codes' (Code List) is visible, showing a hierarchical structure of codes. The main area on the right is the 'Dokument-Browser' (Document Browser), which shows a text document with highlighted segments and a corresponding bar chart. The bar chart has a y-axis labeled '1983' and a legend with categories like 'Statistik', 'Instrumentelle Nutzung', 'Zeitdefizit', 'Kompetenz', 'der LK', and 'Altersdurchschnitt'. The text document contains several paragraphs of German text, with some words and phrases highlighted in yellow, corresponding to the codes in the list.

**Liste der Codes (Left Panel):**

- Code System
- A) Nutzungspraxis VERA (Handlungsebene)
  - Nutzung VERA in PE (im PM)
  - Individualisierte Nutzung
  - Kollegiums-/Organisationsbezogene Nutzung
  - Sonderfall: Strukturell-planerische / Programmatische Nutzung
  - 1.2 Nutzung VERA ausserhalb des PM
  - 1.3 keine Nutzung durch SL als PEler
- B) wahrgenommene Funktion VERA
  - Innerschul. Erkenntnisgewinnungsfunktion
  - Entwicklungsfunktion (Unterricht/Schule)
  - Vermittlungsfunktion/Normdurchsetzung
  - Monitoringfunktion (ext.): Rechenschaftslegung & Controlling
  - Besonderheiten
  - C) Qualität von Schule und Unterricht(ern)
  - D) Schnittstelle Schule - Schulumwelt (Kontext)
  - E) PE & -führung
  - F) Rahmendaten & Demographische Infos Kurzfragebogen
  - Einflussfaktoren
    - Einflussfaktoren zu VERA-PE Nutzung
    - 3-1: Nutzungstreiber (forderliche Einflüsse VERA-PE)
    - 3-2: Nutzungsbarrieren (hemmende Einflüsse VERA-PE)
    - umweltspezifische Einflussfaktoren
    - organisationspezifische Einflussfaktoren
    - instrumentenspezifische Einflussfaktoren
    - personen-/adopterspezifische Einflussfaktoren
  - Set Typen

**Dokument-Browser (Right Panel):**

Statistik

Instrumentelle Nutzung

Zeitdefizit

Kompetenz

der LK

Altersdurchschnitt

..wird halt "statis

..Nutzung v.a. in

..der LK

..Zeitdefizit

Wieder so 'ne mittelprächtige Bewertung, wenn es eben nicht alle machen. Also, das ist das reine statistische Instrumentarium, dieses so zu erfassen... es wird da keine Qualität des Unterrichts gesehen! Und, pff, dann sagen wir 'och, ja, was sollen wir damit, wenn wir hinterher sowieso keine Begleitung bekommen, wie wir das besser machen können. Wir lieber Schulleiter, du hast da jetzt deine Konferenz der Lehrkräfte, da setzt du dich mal mit deinen Leuten hin, zeigtst ihnen, wo sie Schwächen haben, oder auch Stärken haben, und dann, äh, () mach was. Ja, was sollen wir denn machen? Wie wollen wir dann Unterricht verändern, weil die nächste Prüfung, die nächste Vergleichsarbeit, die steht schon wieder in's Haus. Wir haben () keine Zeit (), uns wirklich auf solche Innovationen einzulassen und die dann eben auch mit dem, mit dem nötigen Geist und ja, sagen wir mal, auch mit der nötigen Zeit, bei uns in der Schule zu implementieren und umsetzen.

I. Mmth.

SL: Kollegen arbeiten 26 Stunden, sind im Schnitt alle über 50. Muss man ganz knallhart sagen, die sind froh, wenn sie mit all den zusätzlichen Korrekturen, die jetzt auf uns zugekommen sind, sagen wir mal, den Monat rumkommen bis die nächsten Ferien irgendwo wieder anstehen. Also, die Arbeitsbelastung ist auch sehr hoch. Stichwort: Seminararbeit, die ist ja auch neu... wir haben sie implementiert, Schulleiter wurden gefragt und es gibt ja immer diesen Schlüssel 1,7 pro Schüler, und dann haben wir auch nachgefragt, kriegen wir auch für die Seminare, für den Seminarskurs die gleiche... den gleichen Schlüssel? 'Ja, klar'. Dass da aber wesentlich höhere Korrekturen mit zu machen sind, wesentlich differenzierter vorbereitet werden muss, weil jeder Schüler was anderes bearbeitet, das wird nicht gesehen. Naja, gut, das ist aber 'ne andere Sache. Vergleichsarbeiten, VERA 8 und so was, wird gemacht, wird halt statistisch eingegeben, Statistik wird sich angeguckt, wird gesagt 'ja, gut'. Wird auf den Konferenzen besprochen, wird auf den Konferenzen ausgewertet und Punkt. () Danach passiert damit nichts mehr. Das, ich meine, das ist tragisch auf der einen Seite, es ist aber nicht die Zeit da.

Abb. 33: MAXQDA Codierauszug 1

The screenshot displays the MAXQDA software interface with the following components:

- Top Bar:** Project name: E:\DISS\01\_09\_2018\_ANALYSE-EINS\_Diss\_letzter\_Stand\_07.09.2016.mxd12 - MAXQDA Plus 12 (Release 12.3.6)
- Left Panel (Navigation):** Projekt, Ansicht, Dokumente, Codes, Variablen, Analyse, Mixed Methods, Visual Tools, Reports, MAXDictio, Hilfe
- Document Browser (Top):**
  - Transkriptionen Schulleiter
  - Baumann DM650008\_WS-m\_HWW45 (7-)
  - Weiss DM650040\_GS-g\_HTN3L (11-)
  - Schart DM650021\_WS-m\_KCMG4 (10-)
  - Seelig DM650048\_WS-m\_Q9PCQ (3-)** (Selected)
  - Freitag DM650036\_GS-k\_XM15C (6-)
  - Dunkert DM65001x\_WS-k\_U8F9N (8-)
  - Lache DM650024\_GS-m\_5CH3W (9-)
- Liste der Dokumente (Middle):**

Dokument	1999
..Autonomiegrad	1999
..bedauert gern	1928
..hält Forderung	149
..umweltspezifisch	119
..kritisiert Steuer	161
..sinnslose Vergleich	126
..Wahrgenomm. Pl	105
..statistik	237
..umweltspezifisch	112
- Liste der Codes (Bottom):**
  - Codesystem
  - A) Nutzungspraxis VERA (Handlungsebene)
    - Nutzung VERA in PE/im PM
    - Individualisierte Nutzung
      - Nutzung für indiv. Fortbildung(planung)
      - Nutzung in Mitarbeitergesprächen
      - Nutzung für Zielvereinbarungen
      - Nutzung für Unterrichtsbesuche
      - Nutzung für Personaleinsatzplanung
    - Kollektivs-/Organisationsbezogene Nutzung
      - jenseits gezielter Maßnahmen
      - instrumentelle Nutzung
      - symbolische Nutzung
      - Sonderfall: Strukturell-planerische / Programmatische Nutzu...
    - 1,2 Nutzung VERA ausserhalb des PM
      - im Sinne d. Eigenorientierung und Selbstvergewisserung
      - guckt, wo die Kollegen gut sind

- Document Content (Right):**

58 SL: Und, was ich immer beklage und auch bei meinen Kollegen ein Problem ist, wir werden von einer vermeintlichen Innovation in die nächste gejagt, kaum dass wir zwei Jahre mit einer Sache gearbeitet haben, kommt schon eine Novelle und dann kommt nach drei Jahren schon wieder etwas komplett Neues und dann heißt es, 'schreiben sie bitte mal ein, ah, wie heißt es immer so schön, einen schulinteren Plan', und dann kommt irgendwas Verbindliches von oben (.), da zückt jeder mit den Schultern und sagt, 'ob wir da was schreiben oder machen oder nicht, das ist egal'.

59 i: Mmh.

60 SL: Also, wir, wir sind da zu stark gesteuert von einem Willen, der irgendwelchen sinnlosen Vergleichen, das war ein Zitat eines Buches, unterliegt, die einer bestimmten Statistik unterliegen. Mehr passiert da nicht. Und das ist das, was das Ganze problematisch macht. Wir sollen Profilaufbauen als Schule, schön, gut, dann soll man uns aber auch bitte lassen. Dann soll es nicht schon wieder heißen: Es gibt Förderstunden, die könnt ihr beantragen, aber ihr kriegt sie nur, wenn das im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ist, das wird aber vorher nicht gesagt, wenn wir dann was mit Musik und Kunst machen und mit Darstellendem Spiel und Ähnlichem, na, dann gibt's zähneknirschend da auch irgendwo die eine oder andere Stunde, und wenn man an eine andere Schule guckt, die dann clevererweise hingeschrieben haben, 'Mathe für Kleine, Rechnen für Große und überhaupt Rechnen', die haben da Stunden gekriegt, das ist einfach nicht zu fassen. Da merkt man auch, wo Steuerung sowieso vorgegeben ist, und wenn man da nicht im Mainstream liegt, dann kann man auch entwickeln wollen, so viel man will, wenn man sich nicht in der Richtung entwickelt, wie es gewünscht ist, mhh.

61 i: Wenn wir jetzt mal an diese Steuerungsinstrumente oder -verfahren denken, die ich vorhin auch schon erwähnt hatte, zum einen die externe Evaluation, zum anderen die zentralen

Abb. 34: MAXQDA Codierauszug 2

The screenshot displays the MAXQDA software interface. At the top, a list of documents is shown with their respective counts:

Document Name	Count
Transkriptionen Schulleiter	1885
Scharif DM650021_SS_KCMG4 (10-)	168
Seelig DM650048_SS_C9PCQ (3-)	125
Freitag DM650036_GS_XM15G (6-)	102
Baumann DM650008_SS_HWV4S (7-)	143
Dunkert DM65001X_SS_U8F9N (8-)	240
Lache DM650024_GS_SG1BW (9-)	112
Weiss DM650040_GS_HTN3L (11-)	119

Below the document list, a network diagram visualizes the relationships between codes. The bottom section, titled 'Liste der Codes', provides a detailed view of the code system:

- Codesystem**
  - Typenbildung (Nutzung, Einflussfaktoren & PE-/Führungskategorien)
  - Instrumentenspezifische Einflussfaktoren
  - personen-/adapterspezifische Einflussfaktoren
  - organisationsspezifische Einflussfaktoren
    - antizipierte/tatsächliche Reaktionen der Lehrerschaft
      - erwartete/erfahrene Abwehr/Konterhaltung aus der Le...** (Count: 8)
      - Entwicklung von nicht-intendiertem/schädlichen Lehreri...
      - emotionale Überbeanspruchung der LK
    - Schul. Rahmenbedingungen (Standort, Personalstruktur, Ent...
    - COMPATIBILITÄT m. bestehenden Werten/Bedürfnissen d. Org...
  - AUFWAND/Verfügung ü. RESSOURCEN zur Durchführbarkeit...
  - Bewertung (erwarteter) Nutzungs-KONSEQUENZ
  - Hierarchie/Kommunikationsstruktur
  - umweltspezifische Einflussfaktoren
    - A) PE & -führung
    - B) VERA

The right side of the interface shows a text document with highlighted segments and associated codes. The text discusses learning conditions and teacher reactions. Codes like 'Zeitdruck', 'Kompatibilität', and 'Aufwand hoch' are linked to specific parts of the text.

Abb. 35: MAXQDA Codierauszug 3

**Anhang 7:**

Die Zuordnung der untersuchten Fälle zu den o.g. Kern- und ihren Subkategorien sind der folgenden Codeliste zu entnehmen. Dabei sind die ersten drei Kernkategorien jeweils nacheinander in Form einer Differenzierung nach Subkategorien abgetragen, die Kategorien vier bis sechs hingegen unter der Oberkategorie „Verständnis von Evaluation und Ergebnisverantwortung“ subsumiert. Symbolische Nutzungen sind zur besseren Unterscheidung kursiv dargestellt.

Tab. 8: Zuordnung der untersuchten Fälle zu den Codes der Kern-/Subkategorien

<b>Kategorien (Kern-/Sub-)</b>	<b>Codes</b>	<b>Zugeordnete Fälle</b>
<b>Nutzungspraxis VERA_PE (1)</b>		
<b>für strukturell-planerische Maßnahmen</b>	Einbezug bzw. Anpassung von Fortbildungs-/Jahresarbeitsplänen	Tischler, Weber, Klein
	Anpassung der schulinternen Curricula	Thorwaldsen, Klein
	Entwicklung und Etablierung pädagogischer Richtlinien	Tischler
	Veränderung der Personaleinsatzplanung	Thorwaldsen
	<i>Symbolische Nutzung im Rahmen der Personaleinsatzplanung: Entlastung durch (vorab geforderte) Teilungsstunden</i>	<i>Lessing</i>
<b>für den Fortbildungsbe- reich</b>	Anordnung einer externen FB-Maßnahme nach Einholen ‚verifizierender‘ Zusatzinformation	Tischler, Thorwaldsen
	Abgleich LK-Wunsch mit Analyseergebnis	Tischler, Berger
	Organisation einer internen Anleitung der LK (Fachzirkel) nach kollegialer Beratung	Anders
	Persönliche Durchführung einer fachlichen Schulung/passgenaue Unterrichtsvorbereitung	Weber
	Einleitung kollegialer Hospitation auf Empfehlung Schulberater	Wortmann
	Erteilt angebotsorientiert unverbindlichen Vorschlag zu Teilnahme an externer FB	Eulig, Wortmann
	<i>Symbolische Nutzung: Vergabe besonders attraktiver Fortbildung als incentive für erfolgreichste Lehrkraft</i>	<i>Thorwaldsen</i>
	<i>Symbolische Nutzung: SchiLF als ‚Beleg‘ datenbasierter SE</i>	<i>Freitag</i>



	<i>Symbolische Nutzung: Organisation von Expertenvorträgen zum Instrument VERA</i>	Weber
<b>für MA-Gespräche</b>	Klärung des klassenbezogenen Abschneidens / Gemeinsame Auswertung einschl. Einforderung von Rechenschaft im Leistungs- und Entwicklungsgespräch	Klein, Berger, Thorwaldsen, Weber, Tischler
	Persönliche Unterstützung der Unterrichtsvorbereitung durch Weitergabe von Unterrichtsmaterialien mit dazugehörigem Beratungsangebot	Weber
	<i>Symbolische Nutzung: Austausch bekannter Erklärungen</i>	Lache, Weiss
	<i>Taktische Nutzung: Thematisieren zwecks Optimierung künftiger Durchführungen (,Frisieren')</i>	Eulig, Anders
<b>für Zielvereinbarungen</b>	Festlegung spezifischer Themenschwerpunkte zur weiteren Beschäftigung	Weber
	Festlegung zum Besuch geeigneter Fortbildungen	Tischler, Berger
	Auftrag zur Sicherung/Weiterentwicklung guter VERA-Ergebnisse	Klein, Tischler
	<i>Symbolische Nutzung: Einleitung von Zielabsprachen infolge schulaufsichtlicher Vorgaben</i>	Weiss, Anders
<b>für Unterrichtsbesuche</b>	Hospitation zwecks Überprüfung von aus VERA-Ergebnissen abgeleiteten Kompetenzdefiziten	Tischler, Weber
	Hospitation & Beratung zur Unterrichtsgüte auf Nachfrage der Lehrkraft	Thorwaldsen
	Hospitation zwecks Vergewisserung über Umsetzung VERA-datenbasierter Vereinbarungen	Weber, Tischler
<b>Nutzungsbarrieren/hemmende Faktoren (2)</b>		
<b>systembezogene Barrieren</b>	Wahrnehmung datenbasierter Steuerung als bildungspolitische Fehlstrategie	Seelig, Baumann, Scharf, Lache
	Wahrnehmung von Schule als selbstregulierendem System (kein Personalcontrolling erforderlich)	Baumann
	Unzufriedenheit mit Implementationsvorgaben zu PE und/oder testbasierter Steuerung	Baumann, Scharf, Wortmann, Fuhrmann-Brenner, Lache
	Gefühlter Autonomieverlust/Deprofessionalisierung durch mangelndes Mitspracherecht zu Instrumenten der SE oder PE oder ungenügende rechtliche Eigenständigkeit der Schule	Seelig, Fuhrmann-Brenner, Baumann, Scharf, Weiss, Lache
	Bewertung der Unterstützungsleistungen für Weiterbildung als mangelhaft	Weiss, Seelig, Scharf

	Verweis auf PE-Tätigkeiten (Einstellung/Einsatz und Qualitätssicherung) als schulaufsichtliche Aufgabe	Lessing, Eulig, Wortmann
	Empfundene Benachteiligung durch sozialschwache/bildungsferne Schulklientel	Weiss, Fuhrmann-Brenner, Lache
	Irritation durch Wahrnehmung widersprüchlicher Steuerungsimpulse	Weiss, Wortmann, Berger
	Präferieren alternativer (externer) Evidenz	Baumann, Scharf, Berger
<b>instrumentbezogene Barrieren</b>	Bewertung als schwieriges Verfahren bei benachteiligter Schülerschaft	Lache, Berger
	Zweifel an Aussagekraft der Daten (i.S.v. eingeschränkter Diagnostik durch querschnittliche Anlage, Aufgabenstellung, mangelnde Benotungsmöglichkeit...)	Baumann, Seelig, Scharf, Lessing
	Bewertung der Ergebnisse als bereits durch Erfahrungswissen bekannte Information (mangelnder Neuigkeitswert)	Lache, (Dunkert)
	Wahrnehmung als unfaire Vergleiche (nicht-adjustierte Daten)	Weiss, Scharf
	Mangelndes Verständnis der Testanlage	Scharf, Fuhrmann-Brenner
	Empfundene Unangemessenheit bzgl. Aufwand/Ressourcenintensität	Lache, Baumann, Weiss, Lessing, Seelig, Anders
	Unzufriedenheit mit dem IQB-Kompetenzstufenmodell	Fuhrmann-Brenner
	Ablehnung eines Rückschlusses der Ergebnisse auf Arbeitseinsatz der Fachlehrkraft	Baumann, Lessing
<b>organisationsbezogene Barrieren</b>	Selbstbestimmungsbedürfnis/Widerstand der Profession	Baumann, Dunkert, Wortmann
	Überlastung und/oder Überforderung der LK	Baumann, Lache, Eulig, Lessing, Berger
	Geringe Flexibilität oder Fortbildungsbereitschaft infolge hoher Altersstruktur	Seelig, Baumann, Fuhrmann-Brenner
	Als ausreichend empfundene Bearbeitung der Ergebnisse innerhalb der Profession/Fachkonferenz	Weiss, Freitag, Janusch, Dunkert, Anders, Eulig, Lessing
	Persönliche Einbindung in das Sozialgeflecht der Organisation („kollegiale Beißhemmung“)	Freitag, Janusch, Wortmann, Weiss
	Keine Abweichung zur Eigendiagnostik im Kollegium	Dunkert, Lache

	Aufgrund vorheriger Führungserfahrungen ungeeignetes Organisationsklima	Dunkert
	Durchschnittl. Ergebnisse entfalten keine Signalwirkung für Schule in schwieriger Lage	Freitag
	Schule erreicht zufriedenstellende Ergebnisse an anderer Stelle (z.B. Abschlussprüfungen)	Baumann, Janusch, Scharf, Freitag, Dunkert
<b>personenbezogene Barrieren</b>	Persönliche Zweifel am Potential evaluationsbasierter Steuerung	Seelig, Baumann, Scharf
	Zögerliche/mangelnde Bereitschaft zur Übernahme der Rolle als Personalentwickler	Weiß, Eulig, Seelig
	Zeitdauer der Beschäftigung als Schulleiter	Dunkert, Janusch, Weiß
	Kompetenzdefizit I: Gefühl fehlender Vorbereitung auf Weiterarbeit mit VERA	Weiß, Scharf, Freitag
	Kompetenzdefizit II: Gefühl mangelnder Befähigung zur Umsetzung von PE	Wortmann, Dunkert
	Kompetenzdefizit III: Eigenwahrnehmung mangelnden fachdidaktischen Vermögens	Eulig, Wortmann, Anders, Lessing, Freitag
	Kompetenzdefizit IV: Tendenz zum Verschieben von Maßnahmen	Dunkert
	Ressourcendefizit: eigener Zeitmangel	Freitag, Wortmann, Eulig, Dunkert
<b>Nutzungsbedingungen/förderliche Faktoren (3)</b>		
<b>systembezogen-förderliche Faktoren</b>	Reformbedarf/Suche nach pädagogischer Neuorientierung infolge kritischer Auseinandersetzung mit DDR-Ideologie	Tischler
	Erwartungsdruck der Bildungsabnehmer (Ansprüche der Eltern-, Schülerschaft)	Weber, Freitag, Lessing
	Erwartungsdruck von Institutionen schwerpunktbezogener Schulförderung	Thorwaldsen
	Erwartungsdruck der Schulaufsicht	Freitag, Dunkert, Weiss
<b>instrumentbezogen-förderliche Faktoren</b>	Wahrnehmung des Benchmarking-Prinzips als allgemeingültiger Bezugspunkt der Arbeitsgesellschaft	Tischler
	Wertschätzung eines hohen Leistungspotentials als Steuerungsinstrument	Klein, Thorwaldsen
	bestehende Evaluationskultur in der Schule	Thorwaldsen

<b>organisationsbezogen-förderliche Faktoren</b>	explizites Dienstleistungsverständnis (geprägt durch eigene Rekrutierung der Schülerschaft)	Thorwaldsen
	Controlling als organisational verankertes Entwicklungsprinzip	Tischler
	Schamgefühl/Sorge der Fachlehrkräfte vor Erfolglosigkeit im kollegialen Vergleich	Thorwaldsen
	Akzeptanz des Kollegiums gegenüber VERA	Dunkert
	Datenbasierte PE als etablierte Routine	Tischler
<b>personenbezogen-förderliche Faktoren</b>	hohe data literacy des Schulleiters	Klein
	Eigene Sozialisation als Lehrkraft in Organisation mit evidenzbasierter Personalführung	Berger
	Expertenwissen zum Testverfahren	Weber
	Berufsbiographischer Hintergrund des Schulleiters	Weber, Thorwaldsen
	Wissenschaftsaffinität	Thorwaldsen, Tischler, Weber
	auf die Verantwortung der Einzellehrkraft gerichtetes Führungshandeln	Thorwaldsen
	ausgeprägtes Pflichtverständnis	Tischler
	gleichzeitige Zuständigkeit für Funktionsstelle im Kernfach (Fachkonferenzleiter)	Klein
<b>Verständnis von Evaluation und Ergebnisverantwortung</b>		
<b>Wahrgenommene Funktion von VERA (4)</b>	eigener Erkenntnisgewinn zum Stand der Schule	Scharf, Freitag, Lache, Janusch, Lessing, Dunkert, Seelig, Weiss, Eulig, Fuhrmann-Brenner, Weber
	Entwicklung	Klein, Weber, Thorwaldsen, Tischler, Janusch, Dunkert, Fuhrmann-Brenner, Berger, Lessing, Anders, Wortmann
	Gefürchtete/bemängelte Rechenschaftslegung	Seelig, Lache, Freitag, Anders, Wortmann, Dunkert, Fuhrmann-Brenner, Scharf

	Akzeptierte Rechenschaftslegung	Klein, Tischler, Thorwaldsen
	Systemmonitoring	Seelig, Baumann, Weiss, Lache, Fuhrmann-Brenner
	Information/Marketing ggü. Eltern, Dritten	Freitag, Lessing, Weber, Tischler, Dunkert, Klein, Eulig
<b>Bildung eines Zusammenhangs zwischen Leistungen der SuS und Leistungen der LK</b>	erfolgt bzgl. fachlicher Expertise & fachdidaktischer Kompetenz der LK	Thorwaldsen, Weber, Wortmann, Berger, Klein, Tischler
/	erfolgt bzgl. Lehrerpersönlichkeit	Lessing, Janusch, Klein, Tischler
<b>Zuweisung Ergebnisverantwortung auf einzelne LK (5)</b>	wird unter Verweis auf externale Faktoren (Schülerschaft...) relativiert	Seelig, Baumann, Freitag, Lache, Lessing, Eulig
<b>Leitungsverständnis (6)</b>	Eigene Steuerung bzw. Kontrolle und organisationale Hierarchie wird relativiert; Selbststeuerung/Autonomie der LK wird hervorgehoben	Baumann, Seelig, Scharf, Dunkert, Wortmann, Freitag
	Eigene Steuerung bzw. Kontrolle und organisationale Hierarchie wird betont	Thorwaldsen, Weber, Tischler, Berger
	Geteilte Verantwortlichkeit (Distributed Leadership)/Funktionsdifferenzierung	Eulig, Janusch, Lessing, Anders
	Steuerung über Vorbilder	Thorwaldsen, Tischler, Weber
	Steuerung über Incentives	Thorwaldsen

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

## Veröffentlichungen

### 2019

Thiel, F., Tarkian, J.; Lankes, E. M., Maritzen, N., Riecke-Baulecke, T., Kroupa, A. (Hrsg.) (2019). Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen - Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Springer VS.

Tarkian, J., Maritzen, N., Eckert, M., Thiel, F. (2019). Vergleichsarbeiten (VERA) - Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In Thiel et al. (Hrsg.), Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen - Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Tarkian, J., Lankes, E. M., Thiel, F. (2019) Externe Evaluation - Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In Thiel et al. (Hrsg.), Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen - Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Tarkian, J., Riecke-Baulecke, T., Thiel, F. (2019). Interne Evaluation - Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In Thiel et al. (Hrsg.), Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen - Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Kroupa, A., Tarkian, J., Füssel, H. P., Schewe, C., Thiel, F. (2019). Bildungsrechtliche Grundlagen datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung. In Thiel et al. (Hrsg.), Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen - Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

### 2016

Thiel, F., Tarkian, J. & Kuper, H. (2016). Editorial „Schulinspektionen – Vielfalt und Effekte der Evaluation“. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19(3), S. 481-485. doi:10.1007/s11618-016-0689-z.

Tarkian, J. & Thiel, F. (2016). Einleitung: „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) – Bilanz der Befunde aus der ersten Förderphase. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Steuerung im Bildungssystem – Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen, Bildungsforschung, Band 43, S. 3-6.

### 2015

Brauckmann, S., Thiel, F., Kuper, H. & Tarkian, J. (Hrsg.) (2015). School leadership in Germany between low stakes testing and high expectations. International Journal of Educational Management 29(6)

Brauckmann, S., Thiel, F., Kuper, H. & Tarkian, J. (2015). Guest editorial. In Brauckmann, S., Thiel, F., Kuper, H. & Tarkian, J. (Hrsg.), School leadership in Germany between low stakes testing and high expectations. International Journal of Educational Management 29(6), 710–713.

### 2013

Thiel, F., Thillmann, K. & Tarkian, J. (2013). Die Förderung des Practice Impact empirischer Bildungsforschung als Herausforderung für die Koordination von Forschungsverbänden. Bericht der Koordinierungsstelle des Forschungsverbands „Steuerung im Bildungssystem“. In van Ackeren, I., Heinrich, M. & Thiel, F. (Hrsg.). Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 12. Beiheft, 276-284.

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die Dissertation selbstständig ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe. Alle den benutzten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen sind als solche einzeln kenntlich gemacht.

Ein Promotionsverfahren wurde zu keinem früheren Zeitpunkt an einer anderen Hochschule oder bei einem anderen Fachbereich beantragt. Die vorliegende Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

---

Berlin, 12.04.2019



## Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1950). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt.
- Alkin, M. C., Patton, M. Q. & Weiss, C. H. (1990). *Debates on evaluation*. Newbury Park, Calif: SAGE Publications. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0655/90008278-d.html>
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das Autonomie-Paritätsmuster als Innovationsbarriere. In Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195–221). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2016). Stichwort Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 487–508. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0688-0>
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016a). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016b). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1)
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden* (Schulisches Qualitätsmanagement, 2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–278). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Zugriff am 01.10.2017.
- Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2003). The Effects of High Stakes Testing on Student Motivation and Learning. *Educational Leadership*, 60(5), 32–38.
- Anderson, S., Leithwood, K. & Strauss, T. (2010). Leading Data Use in Schools. Organizational Conditions and Practices at the School and District Levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292–327. <https://doi.org/10.1080/15700761003731492>
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik, Themenheft Schulleitung* 26(1), 123–141.
- Argyris, C. (1983). *Reasoning, learning, and action. Individual and organizational* (3. pr). San Francisco, Cal.
- Argyris, C. (1993). Defensive Routinen. In G. Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch* (EHP-Organisation, S. 179–226). Köln: Ed. Humanistische Psychologie.
- Argyris, C. (1996). Defensive Routinen gegen Überprüfungen von OE-Projekten. In G. Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung und Supervision. Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen* (EHP-Organisation, Bd. 1, S. 127–148). Köln: Ed. Humanistische Psychologie.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness* (Bd. 39). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. <https://doi.org/10.1002/bs.3830390308>

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2002). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Argyris, C., Schön, D. A. & Riehl, W. (2008). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis* (/Management - Die blaue Reihe], 3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel. Verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dok-serv?id=3154226&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dok-serv?id=3154226&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)
- Arnold, I. (2015). *Personalentwicklung von Führungskräften in Zeiten von Change. Eine Betrachtung aus Sicht des systemorientierten Managements* (1. Aufl.). Zugl.: Mainz, Univ., Diss., 2014. Lohmar: Eul.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel ; im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*: Bertelsmann. Verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/>
- Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Isermann, K., Kimmig, T. & Seeber, S. (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ im Land Berlin*. im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Hrsg.). Berlin: DIPF.
- Avenarius, H. & Füssel, H.-P. (2008). *Schulrecht im Überblick* [2. Aufl.]. Darmstadt: WGB (Wiss. Buchges.).
- Avenarius, H. & Füssel, H.-P. (2010). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (Handbuch Schulrecht, 8., Neubearb. Aufl.). Kronach: Link. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-556-01185-0>
- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H. A. & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung. Ausmaß und Voraussetzungen der Datennutzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 61–84. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0486-5>
- Baker, S. E. & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. ESRC National Centre for Research Methods, University of Southampton.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bardens, R. (2001). Wegweiser zu echten Zielen, Training von Zielvereinbarungen. *managerSeminare*, 48(3), 118–124.
- Barnett, B. G. & O'Mahony, G. R. (2010). Building leadership capacity to improve student learning: The power and practice of reflection. In S. D. Horsford (Hrsg.), *New Perspectives in Educational Leadership: Exploring Social, Political, and Community Contexts and Meaning* (S. 67–88). Peter Lang.
- Bartz, A. (2004). *Projektmanagement in Schule* (Schulleitungsfortbildung NRW, Bd. 10, 1. Aufl.). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler.

- Bass, B. M. (Ed.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* [1. Dr.]. Thousand Oaks: Sage Publ. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0655/93030874-d.html>
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 78. <https://doi.org/10.1108/03090599010135122>
- Becker, H. P. (1950). *Through Values to Social Interpretation: Essays on Social Contexts, Actions, Types, and Prospects*: Duke University Press. Sociological series.
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6., überarb. und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. Verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/tubraunschweig/docDetail.action?docID=10773078>
- Bellmann, J., Duzevic, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016). Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, (03), 381–403. <https://doi.org/10.3262/ZP1603381>
- Bellmann, J., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016). Nebenfolgen Neuer Steuerung unter Bedingungen von "low-stakes" und "no-stakes" - qualitative und quantitative Befunde einer Untersuchung in vier Bundesländern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, Bd. 43, S. 208–237). Bertelsmann.
- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286–308. Zugriff am 14.09.2017. Verfügbar unter [https://www.pe-docs.de/volltexte/2011/4251/pdf/ZfPaed\\_2009\\_2\\_Bellmann\\_Weiss\\_Risiken\\_Neue\\_Steuerung\\_D\\_A.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2011/4251/pdf/ZfPaed_2009_2_Bellmann_Weiss_Risiken_Neue_Steuerung_D_A.pdf)
- Berger, H. (2015). Zum Rechtscharakter von Ziel- und Leistungsvereinbarungen im Hochschulbereich. Am Beispiel Thüringen. *Zeitschrift für das Juristische Studium*, 461–465. Zugriff am 03.12.2017. Verfügbar unter [http://forum-iuridicum.com/dat/artikel/2015\\_5\\_937.pdf](http://forum-iuridicum.com/dat/artikel/2015_5_937.pdf)
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1994). *The managerial grid* (Paperback rerelease of 1964 ed.). Houston: Gulf Publ.
- Blase, J. & Blase, J. (2003). *Handbook of Instructional Leadership: How Successful Principals Promote Teaching and Learning* (2nd ed.): SAGE Publications. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=bfq3AAwAAQBAJ>
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. et al. (2010). *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung: Jahrgutachten 2010* (Bd. 2010). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92025-2>
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich* (2. Aufl. 2018). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55683-2>
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 422). Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2002. Münster: Waxmann.

- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–324). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Zugriff am 11.10.2017.
- Bonsen, M. & Gathen, J. von der (2004). Schulentwicklung und Testdaten. Die innerschulische Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, S. 225–252). Band 13. Weinheim: Juventa Verl.
- Bonsen, M., Gathen, J. von der, Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns* (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund). Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (1999). *Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht* (Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung, Bd. 10). Dortmund: IFS-Verl.
- Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation. Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? *sowi-onlinejournal*, 0/2000. Zugriff am 11.11.2017. Verfügbar unter <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/bormann.pdf>
- Bos, W., Dederling, K., Holtappels, H. G., Müller, S. & Rösner, E. (2014). Schulinspektion in Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 241–258). Frankfurt: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Zugriff am 29.10.2017.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung* (Juventa-Materialien). Weinheim: Juventa-Verl.
- Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. G. (Eds.). (2008). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)*. Münster: Waxmann.
- Boudett, K. P. & Steele, J. L. (2007). *Data wise in action: stories of schools using data to improve teaching and learning*: Harvard Education Press. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=FME1AQAAIAAJ>
- Bourdieu, P. (1993). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*: Suhrkamp. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=hffcXWAACAAJ>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information. Thematic Analysis and Code Development*: SAGE Publications. Verfügbar unter [https://books.google.de/books?id=\\_rfCIWRhIKAC](https://books.google.de/books?id=_rfCIWRhIKAC)
- Boyer, J. F. & Langbein, L. I. (1991). Factors Influencing the Use of Health Evaluation Research in Congress. *Evaluation review*, 15(5), 507–532. <https://doi.org/10.1177/0193841X9101500501>
- Brägger, G., Bucher, B., Landwehr, N. & Böttcher, W. (Hrsg.). (2005). *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation*. Bern: Hep.
- Brauckmann, S. (2012a). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D). Empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. *Empirische Pädagogik*, (26)(1), 78–102. Zugriff am 10.10.2017. Verfügbar unter [http://www.pe-docs.de/volltexte/2012/5872/pdf/Brauckmann\\_Schulleitungshandeln\\_3D\\_EmpirPaed.pdf](http://www.pe-docs.de/volltexte/2012/5872/pdf/Brauckmann_Schulleitungshandeln_3D_EmpirPaed.pdf)

- Brauckmann, S. (2012b). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) im internationalen Forschungskontext. Beschreibungen und empirische Befunde. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 223–247). Münster: Waxmann.
- Brauckmann, S. (2012c). *Vom Verwalter zum Gestalter? Empirische Befunde aus der 6-Länder Schulleitungsstudie „SHaRP“*. Posterbeitrag der SteBis Abschlusstagung. SteBis. Zugriff am 07.08.2018. Verfügbar unter [http://www.stebis.de/mediathek/poster\\_abschlusstagung/poster\\_abschlusstagung/Brauckmann\\_Poster.pdf](http://www.stebis.de/mediathek/poster_abschlusstagung/poster_abschlusstagung/Brauckmann_Poster.pdf)
- Brauckmann, S. (2013). *Schulleitungshandeln im Kontext Neuer Steuerung - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ergebnisse aus der "SHaRP"-Studie im Forschungsschwerpunkt SteBis (Steuerung im Bildungssystem)*. Präsentation auf der Abschlusstagung der 1. Förderphase. Zugriff am 31.10.2017. Verfügbar unter [http://www.stebis.de/mediathek/presentationen\\_abschlusstagung/forum2/a\\_Brauckmann\\_AbschlusstagungKurzvortrag.pdf](http://www.stebis.de/mediathek/presentationen_abschlusstagung/forum2/a_Brauckmann_AbschlusstagungKurzvortrag.pdf)
- Brauckmann, S. & Böse, S. (2017). Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround - Ansätze und empirische Erkenntnisse. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (85-103). Waxmann Verlag GmbH.
- Brauckmann, S. & Böse, S. (2018). Datengestütztes Schulleitungshandeln zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Einsichten und Aussichten. In P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen. Festschrift zum 60. Geburtstag vom Konrad Krainer* (S. 165–178).
- Brauckmann, S., Geißler, G., Feldhoff, T. & Pashiardis, P. (2016). Instructional Leadership in Germany: An Evolutionary Perspective. in *Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))International Studies*, 44(2), 5–20.
- Breisig, T. (1998). *Personalbeurteilung - Mitarbeitergespräch - Zielvereinbarungen. Grundlagen, Gestaltungsmöglichkeiten und Umsetzung in Betriebs- und Dienstvereinbarungen* (Handbücher für die Unternehmenspraxis, Bd. 6). Frankfurt am Main: Bund-Verl.
- Brinkmann-Hein, D. & Reh, S. (2005). Der Arbeitsplatz von Lehrerinnen: Welche Rolle spielen Kooperation und professionelle Reflexion? *Journal für Schulentwicklung*, 9(2), 30–36.
- Brodbeck, F. C. (2008). Evidenzbasiertes (Veränderungs-) Management. Einführung und Überblick. *OrganisationsEntwicklung*, (1), 1–9.
- Brunsson, N. (1982). THE IRRATIONALITY OF ACTION AND ACTION RATIONALITY: DECISIONS, IDEOLOGIES AND ORGANIZATIONAL ACTIONS. *Journal of Management Studies*, 19(1), 29–44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1982.tb00058.x>
- Brunsson, N. & Adler, N. (2006). *The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations* (2. ed.). Malmö: Liber.
- Buchen, H. (Hrsg.). (2006). *Professionswissen Schulleitung* (Beltz Handbuch, 1. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Buck, D. & Jäger, W. (2013). *Aspekte der Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung*: Deutscher Universitätsverlag. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=f0-EBwAAQBAJ>

- Buhren, C. G. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Feedback in der Schule* (Pädagogik). Weinheim und Basel: Beltz. Verfügbar unter [http://content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407294036](http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294036)
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43): Bertelsmann. Zugriff am 01.10.2017. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_43.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_43.pdf)
- Bundesministerium für Bildung, Jugend und Sport. Verwaltungsvorschriften über die Führung eines Leistungs- und Entwicklungsgesprächs mit Lehrkräften an öffentlichen Schulen (VV-Leistungs- und Entwicklungsgespräch- Lehrkräfte - VVLEG-L).
- Burmester, D. (2011). *Rezension zu: Carl Peter Kleidat: Bedingungen der Akzeptanz von Reform Wiesbaden*, Portal für Politikwissenschaft. Verfügbar unter [http://pw-portal.de/rezension/34001-bedingungen-der-akzeptanz-von-reform\\_40754](http://pw-portal.de/rezension/34001-bedingungen-der-akzeptanz-von-reform_40754)
- Burns, J. M. (1978). *Leadership* (1. Aufl.). New York: Harper & Row. Verfügbar unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/3632001>
- Burstein, L., Freeman, H. E. & Rossi, P. H. (1985). *Collecting evaluation data. Problems and solutions* (1st print). Beverly Hills, Calif.: Saga Publ. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0654/85001848-d.html>
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (2010). *The Principles of Educational Leadership & Management*: SAGE Publications. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=c8rVknoW99IC>
- Buske, R., Stump, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2016). *Evidenzorientierte Einstellungen und epistemologische Überzeugungen der Schulleitung und ihr Einfluss auf deren Datennutzung. Vortrag auf der 4. Jahrestagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105536>
- Cartwright, D. & Zander, A. F. (1968). *Group dynamics - research and theory* (3. Aufl.). New York: Harper & Row. Verfügbar unter <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/437148>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling. Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244. Zugriff am 27.09.2017.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Coburn, C. E. & Talbert, J. E. (2006). Conceptions of Evidence Use in School Districts: Mapping the Terrain. *American Journal of Education*, 112, 469–495.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz* (S. 29–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Connell, N. (1996). *Getting off the List. School Improvement in New York City*. New York: Education Priorities Panel. Zugriff am 14.11.2017. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED448212>
- Cousins, J. B. & Leithwood, K. A. (1986). Current Empirical Research on Evaluation Utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331–364. <https://doi.org/10.3102/00346543056003331>
- Cousins, J. B. & Leithwood, K. A. (1993). Enhancing Knowledge Utilization as a Strategy for School Improvement. *Knowledge*, 14(3), 305–333. <https://doi.org/10.1177/107554709301400303>
- Covey, S. R. (2008). *Die effektive Führungspersönlichkeit: Prinzipienorientiert managen*: Campus Verlag. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=rkzekwtasDoC>
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement. The background and outline of the project. *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 359–371. <https://doi.org/10.1080/09243450500234484>
- Crow, G. M. & Weindling, D. (2010). Learning to be political. New English headteachers' roles. *Educational Policy*, 24(1), 137–158. Zugriff am 10.10.2017.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Dedering, K. (2012). Schulentwicklung und Schulentwicklungstheorie. In K. Dedering (Hrsg.), *Steuerung und Schulentwicklung* (S. 3–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6_2)
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Dissertation. Fakultät für Bildungswissenschaften; Universität Duisburg-Essen, Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Dettling, D. (2007). *Kontraktmanagement und Ministerverantwortlichkeit. Zur verfassungsrechtlichen Verträglichkeit und den verwaltungspolitischen Implikationen des neuen Steuerungsinstruments* (Potsdamer Rechtswissenschaftliche Reihe, Bd. 22). Zugl.: Potsdam, Univ., Diss., 2004-2005. Berlin: Frank & Timme.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dietrich, K. (1971). *Leitung und Verwaltung einer Schule. Arbeitshilfen für Schulleiter und Lehrer zur sinnvollen Erfüllung und neuzeitlichen Gestaltung ihrer Verwaltungsaufgaben* (5.). Neuwied: Luchterhand.
- DiPaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2005). Bridging or buffering. The impact of schools' adaptive strategies on student achievement. *The Journal of Educational Administration*, 43(1), 60–71.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Beiheft, S. 73–92). Beltz. Zugriff am 01.04.2018. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8486/pdf/Ditton\\_2000\\_Qualitaetskontrolle\\_und\\_Qualitaetsicherung\\_in\\_Schule\\_und\\_Unterricht.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8486/pdf/Ditton_2000_Qualitaetskontrolle_und_Qualitaetsicherung_in_Schule_und_Unterricht.pdf)
- Dobbelstein, P., Groot-Wilken, B. & Koltermann, S. (Hrsg.). (2017). *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (Beiträge zur Schulentwicklung, 1. Auflage). Münster: Waxmann.

- Döbert, H. (Hrsg.). (2008). *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster: Waxmann.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership. Commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: Free Press.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Vereinfachtes Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl*, audiotranskription.de. Zugriff am 08.12.2018. Verfügbar unter <https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/VereinfachteTranskription30-09-11.pdf>
- Drucker, P. F. (1955). *The practice of management*. London: HarperCollins.
- Drumm, H. J. (2013). *Personalwirtschaftslehre*: Springer Berlin Heidelberg. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=EdeEBwAAQBAJ>
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Bd. 21, 1. Aufl.). Zürich: Verl. d. Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2. vollst. neu bearb. Aufl.). Zürich: Verl. SVK.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (Beltz Handbuch, 1. Aufl., S. 102–176). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“. Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0021-1>
- Ehrenspeck, Y., Haan, G. de & Thiel, F. (Hrsg.). (2008). *Bildung - Angebot oder Zumutung // Bildung. Angebot oder Zumutung?* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- EMSE-Netzwerk. (2009). Nutzung und Nutzen von Schulrückmeldungen im Rahmen standardisierter Lernstandserhebungen/ Vergleichsarbeiten. Zweites Positionspapier des EMSE-Netzwerkes – verabschiedet auf der 9. EMSE-Fachtagung, 16.-17. Dezember 2008, Nürnberg. *Die Deutsche Schule*, 101(4), 389–396.
- Ender, B. & Strittmatter, A. (2001). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Bedürfnisse und Ziele, die 7 Handlungsfelder, die 5 Gesprächsanlässe, die Instrumente dazu, die Wege dahin, die heiklen Punkte* (Werkstatt Schulentwicklung, Bd. 1). Innsbruck [u.a.]: Studienverl.
- Ennuschat, J. (2017). *Reform der Schulaufsicht in NRW. Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen*. Vortrag des Verfassers auf der Tagung "Handlungsfelder der Schulaufsicht" der QUALIS in Soest. Zugriff am 29.10.2017. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Tagung-am-19\\_-und-20\\_01\\_2017-in-Soest/3\\_4-Manuskript-Ennuschat.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Tagung-am-19_-und-20_01_2017-in-Soest/3_4-Manuskript-Ennuschat.pdf)
- Erkrath, M. [2018]. *Qualifizierung und Auswahl zukünftiger Schulleitungen. Eine organisationstheoretisch geleitete Untersuchung der Implementierung eines Assessment Center-Verfahrens*.
- Falk, S. (Hrsg.). (2007). *Personalentwicklung, Wissensmanagement und Lernende Organisation in der Praxis. Zusammenhänge Synergien Gestaltungsempfehlungen* (Personal- und Organisationsentwicklung, 1. Auflage). Mering: Rainer Hampp Verlag. Verfügbar unter [https://www.wiso-net.de/document/EBOK,AEBO\\_\\_9783866181199120](https://www.wiso-net.de/document/EBOK,AEBO__9783866181199120)



- Feldhoff, T. (2017). Chancen und Herausforderung von Referenzrahmen als Instrument zur Schulentwicklung. In P. Dobbelsstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (Beiträge zur Schulentwicklung, 1. Auflage, S. 85–104). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule* (U-&-S-Pädagogik). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness* (McGraw-Hill series in management). New York: McGraw-Hill.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Foran, J. V. (1990). *Instructional leadership. The role of the supervisor*. Eden Prairie, Minn.: Paradigm.
- Franz, G. & Herbert, W. (1986). *Werte, Bedürfnisse, Handeln. Ansatzpunkte politischer Verhaltenssteuerung* (Campus Forschung, Bd. 488). Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Frederking, V., Heller, H. & Scheunpflug, A. (2012). *Nach PISA: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=Xad8BwAAQBAJ>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Chicago: Univ. of Chicago Press. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/description/uchi051/00064877.html>
- Freidson, E. & Rhea, B. (1965). Knowledge and judgment in professional evaluations. *Administrative Science Quarterly*, 10(1), 107–124.
- French, J. R.P. & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Hrsg.), *Studies in social power* (S. 150–167). Ann Arbor Mich.: Univ. of Michigan Research Center for Group Dynamics Inst. for Social Research.
- Frühwacht, A. (2012). *Bildungsstandards in der Grundschule. Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten aus der Sicht von deutschen und finnischen Lehrkräften* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Füssel, H.-P. (1998). Schulleitung zwischen staatlicher Steuerung und schulischer Handlungsautonomie. In H. Ackermann (Hrsg.), *Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität* (S. 149–159). Neuwied: Luchterhand.
- Galvin, R. (2015). How many interviews are enough? Do qualitative interviews in building energy consumption research produce reliable knowledge? *The Journal of Building Engineering*. Just Solutions Cambridge Working Paper 2014B. Zugriff am 27.09.2017.
- Gempeler, S. & Pekruhl, U. (2005). *Leistungslohn an Schulen. Eine empirische Untersuchung an den kantonalen Schulen des Kantons Solothurn* (Sonderdr). Olten: Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz Institut Mensch und Organisation.
- Gerhardt, U. (1986). *Patientenkarrieren: eine medizinsoziologische Studie*: Suhrkamp. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=kWOhAAAACAAJ>

- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule: Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*: Waxmann Verlag GmbH. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=AQalBQAAQBAJ>
- Giesel, K. D. (2001). Typenbildung im Rahmen der Leitbildanalyse. In G. Haan, E.-D. Lantermann, V. Linneweber & F. Reusswig (Hrsg.), *Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung* (S. 227–241). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-322-94975-2.pdf>
- Gieske, M. (2013). *Mikropolitik und schulische Führung. Einflussstrategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels* (Klinkhardt Forschung). Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2012. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (Hans Huber Programmbereich Pflege). Bern u.a.: Huber.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick\_London. Zugriff am 12.09.2017.
- Glatzer, R. & Kydd, L. (2003). “Best Practice” in Educational Leadership and Management. Can we Identify it and Learn from it? *Educational Management and Administration*, 31(3), 231–243. Zugriff am 14.09.2017. Verfügbar unter <https://de.scribd.com/document/82986941/Best-Practice-in-Educational-LEADERSHIP-AND-mANAGEMENT>
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus, M. Abel & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Greenfield, W. (1987). *Instructional leadership: concepts, issues, and controversies*: Allyn and Bacon. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=Dr0lAQAAIAAJ>
- Groß Ophoff, J. (2012). *Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Grunwald, A. (2005). Zur Rolle von Akzeptanz und Akzeptabilität von Technik bei der Bewältigung von Technik-konflikten. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 14(3), 54–60. Verfügbar unter [https://www.tatup-journal.de/downloads/2005/tatup053\\_grun05a.pdf](https://www.tatup-journal.de/downloads/2005/tatup053_grun05a.pdf)
- Hahmann, J. (2013). *Freundschaftstypen älterer Menschen. Von der individuellen Konstruktion der Freundschaftsrolle zum Unterstützungsnetzwerk* (SpringerLink : Bücher). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355. Zugriff am 14.11.2017. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1085156>
- Hanßen, K. (2011). Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen, 1–60.
- Hanßen, K. (2012). Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der

- Rechtslage in den Ländern Brandenburg und Hamburg (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen), 1–46.
- Hanßen, K. (2013). Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg), 1–50. Verfügbar unter [https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/Endfassung\\_BE\\_NI.pdf](https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/Endfassung_BE_NI.pdf)
- Harzd, B. (2010). Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, S. 261–288). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Evidence-based leadership. Address to First-time Principals Programme Residential Course*. Centre for Educational Leadership. Faculty of Education. University of Auckland. Verfügbar unter <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Pedagogical-leadership/Evidence-based-leadership>
- Hattie, J. A. C. (2010). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). London: Routledge.
- Hattie, J. A. C. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heck, R. H. (1992). Principals' Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21–34. <https://doi.org/10.3102/01623737014001021>
- Heckel, H., Avenarius, H. & Fetzer, H. (1986). *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (6., völlig neubearb. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Hellrung, K. & Hartig, J. (2013). Understanding and using feedback – A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers. *Educational Research Review*, 9, 174–190. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.09.001>
- Hellrung, K. & Nachtigall, C. (2013). Zur zeitlichen Entwicklung der Rezeption von Vergleichsarbeiten. In I. Hosenfeld & M. Zimmer-Müller (Hrsg.), *Zehn Jahre Vergleichsarbeiten: Eine Zwischenbilanz aus verschiedenen Perspektiven. Empirische Pädagogik*. 27 (4), 423–441 [Themenheft].
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In G. Brägger, B. Bucher, N. Landwehr & W. Böttcher (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 127–151). Bern: Hep. Zugriff am 27.09.2017.
- Henry, G. T. & Rog, D. J. (1998). A Realist Theory and Analysis of Utilization. *New Directions for Evaluation*, 78, 89–102. Verfügbar unter <https://online-library.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ev.1102>
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources* (4. ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Verfügbar unter <http://media.obvsg.at/AC10838990-2001>
- Hildebrandt, E. (2008). *Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 45, Druck nach Typoskript). Zugl.: Kassel, Univ., FB Erziehungswiss., Diss., 2007. Weinheim: Juventa-

- Verl. Verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3124131&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3124131&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hohberg, I. (2014). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen: Eine empirische Studie in NRW*: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=CaKvBQAAQBAJ>
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen* (S. 62–76). Münster: Waxmann.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung, 7. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-1978-0201>
- Hornberg, S. & Bos, W. (2007). Schule als Ort der Bildung — Schule im internationalen Vergleich: Der Beitrag von internationalen Schulleistungsstudien am Beispiel von PIRLS/IGLU. In M. Haring, C. Palentien & C. Rohlf (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (1. Aufl., S. 155–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90637-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90637-9_9)
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *"Warum tun die das?". Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (Educational Governance, 1. Aufl., S. 95–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Huber, S. G. (2009). Schulleitung. Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. *Lehren & Lernen*, 8 / 9, 12–28. Zugriff am 01.10.2017. Verfügbar unter [http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2\\_3/Huber-2009-SchulleitungAnforderungenUndProfessionalisierung.pdf](http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2_3/Huber-2009-SchulleitungAnforderungenUndProfessionalisierung.pdf)
- Huber, S. G. (2010). *Schulleitung und Schulaufsicht* (Konferenz der kantonalen Kader für die Volksschule der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein, Hrsg.). Grindelwald: IBB, PHZ Zug. Zugriff am 12.12.2017. Verfügbar unter [http://bildungsmanagement.net/pdf\\_gesichert/Huber-2010-SchulleitungSchulaufsicht-10-07-18.pdf](http://bildungsmanagement.net/pdf_gesichert/Huber-2010-SchulleitungSchulaufsicht-10-07-18.pdf)
- Huber, S. G. (2011). *Schulleitung – Was sie nicht gerne tun und was sie belastet. Erste Ergebnisse einer internationalen Studie. Vortrag am Sächsischen Schulentwicklungs-/Schulleitungssymposium am 9.3.2011 in Dresden*.
- Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Berlin: Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.
- Hudecek, M. & Heiss, S. (2019, in Vorb.). *Zukunftsfähige psychologische Personalentwicklung. Lehrbuch mit Fallbeispielen vom Start-Up bis zum Großkonzern*. [S.l.]: DE GRUYTER OLDENBOURG.
- Husfeldt, V. (2004). Large-Scale-Assessments. Ihr möglicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 96(Heft 4), 500–513. Verfügbar

- unter [https://www.digizeitschriften.de/download/PPN509092632\\_0096/PPN509092632\\_0096\\_\\_log105.pdf](https://www.digizeitschriften.de/download/PPN509092632_0096/PPN509092632_0096__log105.pdf)
- Hüsing, B., Bierhals, R., Bührlen, B., Friedewald, M., Kimpeler, S., Menrad, K. et al. (2002). *Technikakzeptanz und Nachfragemuster als Standortvorteil. Abschlussbericht an das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Karlsruhe: Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovatio. Zugriff am 03.06.2018.
- Ikemoto, G. S. & Marsh, J. A. (2007). Cutting Through the "Data-Driven" Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 105–131. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00099.x>
- Jaeger, M. (2006). Steuerung an Hochschulen durch interne Zielvereinbarungen. Aktueller Stand der Entwicklungen. *die hochschule*, 02, 55–66. Zugriff am 03.12.2017. Verfügbar unter [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/06\\_2/Jaeger\\_Interne\\_Zielvereinbarungen.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/06_2/Jaeger_Interne_Zielvereinbarungen.pdf)
- Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (Deutsche Telekom Stiftung, Hrsg.). (2007). *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern*. Verfügbar unter [https://dzlm.de/files/uploads/17\\_01\\_07\\_mathematiklehrerbefragung.pdf](https://dzlm.de/files/uploads/17_01_07_mathematiklehrerbefragung.pdf)
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F. & Zeisel, H. (2018). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit : mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie* (Edition Suhrkamp, Bd. 769, 26. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Jensen, M. C. & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360. [https://doi.org/10.1016/0304-405X\(76\)90026-X](https://doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X)
- Johnson, R. B. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21(1), 93–110.
- Jungkamp, B. & John-Ohnesorg, M. (2016). Zehn Punkte. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Mehr Daten - mehr Qualität? Qualitätsentwicklung durch Bildungsmonitorin* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 36, S. 8–16). Berlin.
- Kahn, R. L. & Katz, D. (1952). *Leadership practices in relation to productivity and morale*. University of Michigan. Verfügbar unter [https://www.psc.isr.umich.edu/dis/infoserv/isr-pub/pdf/Leadership\\_701\\_.PDF](https://www.psc.isr.umich.edu/dis/infoserv/isr-pub/pdf/Leadership_701_.PDF)
- Kallweit, R. (2015). *Wissensorientierte Gestaltung der Produktentwicklung: Entwicklung eines Ansatzes für die militärische Luftfahrtindustrie in Deutschland*: Josef Eul Verlag GmbH. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=wsWuCQAAQBAJ>
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 2002. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kasper, B. (2017). *Implementation von Schulqualität: Governanceanalyse des Orientierungsrahmens Schulqualität in Niedersachsen*: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=ZcMWDgAAQBAJ>
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 4). Opladen: Leske + Budrich.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*.

- Kelle, U., Marx, J., Pengel, S., Uhlhorn, K. & Witt, I. (2003). Die Rolle theoretischer Heuristiken im qualitativen Forschungsprozeß. Ein Werkstattbericht. In H.-U. Otto, G. Oele-  
rich & H.-G. Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und  
Arbeitsbuch* (S. 239–257). München.
- KGSt & Köln, K.G.S. (1998). *Kontraktmanagement. Steuerung über Zielvereinbarungen:*  
KGSt. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=BUrXAQAACAAJ>
- Kick, T. & Scherm, E. (1993). Individualisierung in der Personalentwicklung (PE). *German  
Journal of Human Resource Management*, 7(1), 35–49.  
<https://doi.org/10.1177/239700229300700104>
- King, J. A. & Pechman, E. M. (1984). Pinning a Wave to the Shore: Conceptualizing Evalu-  
ation Use in School Systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 241–  
251. <https://doi.org/10.3102/01623737006003241>
- Kiper, H. (2013). *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*  
(1. Aufl.). s.l.: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter [http://gbv.ebib.com/patron/FullRe-  
cord.aspx?p=1613706](http://gbv.ebib.com/patron/FullRe-<br/>cord.aspx?p=1613706)
- Kleidat, C. P. (2011). *Bedingungen der Akzeptanz von Reform.* Wiesbaden: VS Verlag für  
Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93088-6>
- Klemm, K. & Meetz, F. (2008). Personalmanagement und Sachmittelbewirtschaftung. In H.  
G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungs-  
autonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige  
Schule" in Nordrhein-Westfalen* (S. 174–182). Münster: Waxmann.
- Klippert, H. (2008). *Besser lernen: Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im  
Schulalltag:* Klett. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=NDljCAAQBAJ>
- Klug, C. & Reh, S. (2000). Was fangen die Schulen mit den Ergebnissen an? Die Hambur-  
ger Leistungsvergleichsstudie aus der Sicht "beforschter" Schulen. *Pädagogik (Wein-  
heim)*, 52(12), 16–21.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung.  
*FQS - Forum: Qualitative Sozialforschung, Vol. 1, No. 1, Art. 14.* Zugriff am  
06.06.2017. Verfügbar unter [http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/ar-  
ticle/viewFile/1124/2498](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/ar-<br/>ticle/viewFile/1124/2498)
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance:  
A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory.  
*Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Knoch, C. (2016). *Professionalisierung von Personalentwicklung: Theorie und Praxis für  
Schulen und Non-Profit-Organisationen:* Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar  
unter <https://books.google.de/books?id=jXdaCwAAQBAJ>
- Koch, S. & Gräsel, C. (2004). Schulreform und Neue Steuerung -. erziehungs- und verwal-  
tungswissenschaftliche Perspektive. In S. Koch & R. Fisch (Hrsg.), *Schulen für die Zu-  
kunft. Neue Steuerung im Bildungswesen* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 51, S. 4–  
24). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. Zugriff am 14.09.2017.
- Koch, U. (2011). *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkom-  
petenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsar-  
beiten.* Münster.
- Koch, U., Groß Ophoff, J., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006a). Das Projekt VERA. Von  
der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung? *Schulverwaltung: Zeitschrift für  
Schulentwicklung und Schulmanagement, Hessen/Rheinland-Pfalz* 10(6), 134–137. Zu-

- griff am 27.09.2017. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/241109508\\_Das\\_Projekt\\_VERA\\_Von\\_der\\_Evaluation\\_zur\\_Schul-\\_und\\_Unterrichtsentwicklung](https://www.researchgate.net/publication/241109508_Das_Projekt_VERA_Von_der_Evaluation_zur_Schul-_und_Unterrichtsentwicklung)
- Koch, U., Groß Ophoff, J., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006b). Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung - Ergebnisse der Lehrerbefragungen zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen. In F. Eder (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 187–199). Münster: Waxmann.
- Kollmann, T. (1998). *Akzeptanz innovativer Nutzungsgüter und -systeme. Konsequenzen für die Einführung von Telekommunikations- und Multimediasystemen* (Neue betriebswirtschaftliche Forschung, Bd. 239). Wiesbaden: Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09235-3>
- Koretz, D. (2008). Test-Based Educational Accountability. Research Evidence and Implications. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 777–790.
- Koretz, D. (2017). *The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better*: University of Chicago Press. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=bloxDwAAQBAJ>
- Kotthoff, H.-G. (2003). *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen* (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Zugl.: Münster (Westf.), Univ., Habil.-Schr., 2002. Münster: Waxmann.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.). (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (uniscope. Die SGO-Stiftung für praxisnahe Managementforschung). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3>
- Kronsoth, K., Muslic, B., Graf, T. & Kuper, H. (2018). Der Zusammenhang von Führungsmustern der Schulleitungen und der Nutzung von Ergebnisrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. (eingereicht). In I. van Ackeren & F. Thiel (Hrsg.), *Heftschwerpunkt "Datenbasiertes Schulleitungshandeln"*.
- 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* (S. 231–312). Springer VS.
- Kuckartz, U. (1988). *Computer und verbale Daten: Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*: Lang. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=jvWFAAAACAAJ>
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*: Beltz Juventa. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=nC6RtgAACAAJ>
- Kuckartz, U. (2016a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa. Zugriff am 09.05.2017.
- Kuckartz, U. (2016b). Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In M. W. Schnell, C. Schulz, U. Kuckartz & C. Dunger (Hrsg.), *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Eine Typologie* (Research, 1. Auflage, S. 31–53). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12317-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12317-8_2)

- Kühl, S. (2017). *Organisationskultur - Eine systemtheoretische Anwendung von Ockhams Rasiermesser. Working Paper 7/2017*. Vorüberlegungen zu einem geplanten Buch „Organisationskultur. Eine systemtheoretische Bestimmung“. Eine Langfassung des Artikels mit ausführlichen Erläuterungen findet sich unter [http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan\\_Kuehl/workingpapers.html](http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/workingpapers.html). Verfügbar unter [http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-Working-Paper-7\\_2017-Organisationskultur-Eine-systemtheoretische-Bestimmung-.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-Working-Paper-7_2017-Organisationskultur-Eine-systemtheoretische-Bestimmung-.pdf)
- Kühle, B. & Peek, R. (2007). Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Evaluationsbefunde zur Rezeption und zum Umgang mit Ergebnismeldungen in Schulen. *Empirische Pädagogik*, 21(4), 428–447.
- Kuhn, H.-J. (2015). Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 385–418). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. - Konstanzer Beschluss -*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Zugriff am 14.09.2017. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_10\\_24-Konstanzer-Beschluss.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München, Neuwied. Zugriff am 31.10.2017. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring\\_Broschuere\\_Endf.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring_Broschuere_Endf.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Köln.
- Kultusministerkonferenz. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*.
- Kultusministerkonferenz. (2018a). *VERA 3 und VERA 8 (Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 3 und 8): Fragen und Antworten für Schulen und Lehrkräfte. von der 87. Amtschefscommission „Qualitätssicherung in Schulen“ am 19.04.2018 zustimmend zur Kenntnis genommen*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_04\\_19-VERA-FragenundAntworten.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_04_19-VERA-FragenundAntworten.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2018b). *Vereinbarung zur Weiterentwicklung von VERA. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012 i.d.F. vom 15.03.2018*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Weiterentwicklung-VERA.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf)
- Kuper, H. (2008). Entscheiden und Kommunizieren Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 149–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_8)
- Kuper, H. (2014). *Schulleitung in der Verantwortung für Lernerfolg und Chancengleichheit. Hängen Maßnahmen von Schulleitungen zur schulinternen Qualitätssicherung mit*



- den in Vergleichsarbeiten erzielten Ergebnissen zusammen? 2. Berliner Schulleitungstagung, 19. September 2014.
- Kuper, H., Maier, U., Graf, T., Muslic, B. & Ramsteck, C. (2016). Datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzleitungen, Schulleitungen und Schulaufsichten. Qualitative Fallstudien aus vier Bundesländern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, S. 39–67). Bertelsmann. Zugriff am 01.10.2017.
- Kuper, H. & Schneewind, J. (Hrsg.). (2006). *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). München: Psychologie-Verl.-Union; Beltz.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–69). Bern: Hep.
- Lang, K. (2009). *Personalführung - nicht nur reden, sondern leben! Methoden für eine erfolgreiche Kompetenz- und Potenzialentwicklung - mit praxiserprobten Instrumenten und Umsetzungsbeispielen* (Linde international Fachbuch Wirtschaft, 3., überarb. und erw. Aufl.). Wien: Linde.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Küpers, W. (2006). *Organisation und Führung*: Waxmann Verlag GmbH. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=gpJICd1nGdEC>
- Lee, H. (2013). *Kapital - Weiterbildung - Arbeit: der "Tarifvertrag zur Qualifizierung" in der chemischen Industrie als Beispiel der arbeitspolitischen Regulierung von Weiterbildung*: Edition Sigma. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=PxHOH25GjtcC>
- Legewie, H. (1996). Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory. *Journal für Psychologie* 4, 4. Zugriff am 19.03.2017.
- Lehmeier, H. (2003). Personalentwicklung in der Schule - Was kann sie leisten? Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich. In A. Schreyögg & H. Lehmeier (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule* (S. 1–15). Bonn: Dt. Psychologen-Verl. Zugriff am 31.10.2017. Verfügbar unter <http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/personalentwicklunginderschule.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. Minneapolis: Center for Applied Research, University of Minnesota.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B. & Gordon, M. (2010). How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. In A. Hargreaves, A. Lieberman, D. Hopkins & M. Fullan (Eds.), *Second international handbook of educational change. Part 1* (Springer International Handbooks of Education, vol. 23, pp. 611–629). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_35](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_35)
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.

- Levin, J. A. & Datnow, A. (2012). The Principal Role in Data Driven Decision Making. Using case study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School effectiveness and school improvement*, 23(2), 179–201. Zugriff am 24.10.2017.
- Leviton, L. C. & Hughes, E. F.X. (1981). Research On the Utilization of Evaluations. *Evaluation review*, 5(4), 525–548. <https://doi.org/10.1177/0193841X8100500405>
- Lewis, J. & Caldwell, B. (2005). Evidence-Based Leadership. *The Education Forum: Sustaining Educational Leadership*, 69, 182–191. Verfügbar unter <https://de.scribd.com/document/79321052/Evidence-Based-Leadership>
- Liasidou, A. & Svensson, C. (2013). Theorizing educational change within the context of inclusion. In J. Cornwall & L. Graham-Matheson (Eds.), *Leading on inclusion. Dilemmas, debates and new perspectives* (1st ed., pp. 33–44). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lindemann, H. (2017). *Unternehmen Schule: Führung und Zusammenarbeit: Theorien, Modelle und Arbeitshilfe für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht*: Vandenhoeck & Ruprecht. Verfügbar unter [https://books.google.de/books?id=Q\\_gfDgAAQBAJ](https://books.google.de/books?id=Q_gfDgAAQBAJ)
- Lindner-Lohmann, D., Lohmann, F. & Schirmer, U. (2016). Ziele, Aufgaben und Funktionsbereiche Personalmanagement - Funktionsbereiche des Personalmanagements. In D. Lindner-Lohmann, F. Lohmann & U. Schirmer (Hrsg.), *Personalmanagement* (BA KOMPAKT, S. 1–7). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-48403-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-48403-6_1)
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute, Reform der Lehrerbildung*, 3.(5), 1–17.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Lortie, D. C. (1977). *Schoolteacher. A sociological study* (Phoenix Books, vol. 748). Chicago: Phoenix.
- Lucke, D. (1995). *Akzeptanz: Legitimität in der "Abstimmungsgesellschaft"*: Leske + Budrich. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=8WC2AAAAIAAJ>
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdt. Verl.
- Luhmann, N. (2005). Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt? In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung* (S. 38–54). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11450-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11450-5_3)
- Luhmann, N. (2018). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 666, 17. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 391, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Magerhans, A. (2016). *Marktforschung: Eine praxisorientierte Einführung*: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=X6reDAAAQBAJ>
- Maier, U. (2008a). Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. Paralleltitel: The teacher's approach to comparable standardized tests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 95–117.
- Maier, U. (2008b). Vergleichsarbeiten im Vergleich – Akzeptanz und wahrgenommener Nutzen standardbasierter Leistungsmessungen in Baden-Württemberg und Thüringen.

- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 453–474. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0036-0>
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen: Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 88–99.
- Maier, U., Uwe, Bohl, T., Thorsten, Kleinknecht, Marc et al. (2011). Einflüsse von Merkmalen des Testsystems und Schulkontextfaktoren auf die Akzeptanz und Rezeption von zentralen Testrückmeldungen durch Lehrkräfte. *Journal for educational research online*, 3(2), 62–93. Zugriff am 09.05.2018.
- Malik, F. (2001). *Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit* (4. Aufl.): Deutsche Verlags-Anstalt DVA. Verfügbar unter <https://opacplus.bsb-muenchen.de/search?isbn=3453196848&db=100>
- Mandinach, E. B. (2008). *Data-Driven School Improvement. Linking Data and Learning* (Technology, Education—Connections Series). New York, NY: Teachers College Press. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4803490>
- Mandinach, E. B. (2012). A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71–85. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.667064>
- March, J. G. (1978). Bounded Rationality, Ambiguity, and the Engineering of Choice. *The Bell Journal of Economics*, 9(2), 587–608. Verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/3003600>
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring: Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 398–413.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works*. Alexandria: ASCD.
- May, H. & Supovitz, J. A. (2010). The Scope of Principal Efforts to Improve Instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332–352. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383411>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz. Zugriff am 30.08.2017.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse - ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung, 1–17. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Heft 9: Visuelle Methoden in der Forschung. <https://doi.org/10.21240/MPAED/09/2005.04.01.X>
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Perspektiven*: Klinkhardt. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=94Uivh43D5sC>
- Mentzel, W. (2001). *Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden* (dtv Beck-Wirtschaftsberater, Bd. 50854, Orig.-Ausg., 1. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-423-50854-4>
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis* (2., verbesserte Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Miceli, N. (2017). *Schulautonomie als Element neuer Steuerung: Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive*: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter [https://books.google.de/books?id=\\_P9BDwAAQBAJ](https://books.google.de/books?id=_P9BDwAAQBAJ)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*: SAGE Publications. Verfügbar unter [https://books.google.de/books?id=U4IU\\_wJ5QEC](https://books.google.de/books?id=U4IU_wJ5QEC)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. (2007). *Aufgaben des pädagogischen Personals an Schulen in öffentlicher Trägerschaft im Land Brandenburg. Leitfaden*. Zugriff am 28.22.2017. Verfügbar unter <http://docplayer.org/12022679-Aufgaben-des-paedagogischen-personals-an-schulen-in-oeffentlicher-traegerschaft-im-land-brandenburg-leitfaden.html>
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. (2016). Kernaufgaben der Schulaufsicht. VVStSchÄ. Zugriff am 01.11.2017.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern & Institut für Qualitätsentwicklung. (2017). *Konzept der internen und externen Evaluation für allgemeinbildende Schulen in öffentlicher Trägerschaft ("Selbstständige Schulen") in Mecklenburg-Vorpommern*. Verfügbar unter [https://www.bildung-mv.de/downloads/Evaluation\\_Gesamtkonzept\\_Evaluation7.pdf](https://www.bildung-mv.de/downloads/Evaluation_Gesamtkonzept_Evaluation7.pdf)
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of the research* (The theory of management policy series). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg/Lech: mi Verlag Moderne Industrie.
- Moynihan, D. P. (2005). Goal-Based Learning and the Future of Performance Management. *Public Administration Review*, 65(2), 203–216. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2005.00445.x>
- Moynihan, D. P. & Hawes, D. P. (2012). Responsiveness to Reform Values: The Influence of the Environment on Performance Information Use. *Public Administration Review*, 72(s1), 95-S105. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02653.x>
- Müller, J. F.W. (2004). *Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Qualitätsmanagement der Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens am Beispiel Altenhilfe* (1. Auflage). Mering: Rainer Hampp Verlag. Verfügbar unter [https://www.wiso-net.de/document/EBOK,AEBO\\_\\_9783879888603556](https://www.wiso-net.de/document/EBOK,AEBO__9783879888603556)
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule. Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17268-8>
- Muslic, B., Ramsteck, C. & Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fallstudien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. DDS - Die deutsche Schule*. (12. Beiheft), 97–120 [Themenheft]. Münster u.a: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.ciando.com/ebook/bid-994754>
- Neuberger, O. (1980). *Das Mitarbeitergespräch. Persönl. Informationsaustausch im Betrieb, lernpsycholog. aufbereitet* (Neues Lernen, Studienbücher, Psychologie im Betrieb, Bd. 3, 2. Aufl.). Goch: Bratt-Inst. für neues Lernen.
- Neuberger, O. (1990). Der Mensch ist Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittel. Punkt. Acht Thesen zum Personalwesen. *Personalführung*, 1, 3–10.

- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung* (Basistexte Personalwesen, Bd. 2, 2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1995). *Führen und geführt werden* (Basistexte Personalwesen, Bd. 3, 5. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung ; mit zahlreichen Tabellen und Übersichten* (UTB für Wissenschaft Betriebswirtschaftslehre, Psychologie, Bd. 2234, 6., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*: Harvard Education Press. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=kaVhDwAAQBAJ>
- Oliver, G. R. (2018). *Managerial Accountant's Compass: Research Genesis and Development*: Taylor & Francis. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=FDdyDwAAQBAJ>
- Oliver, W. (2010). *Motivation und Führung von Mitarbeitern: Personalführung in Zeiten des Wertewandels*: Diplomica Verlag. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=KyL6AwAAQBAJ>
- Ovando, M. N. & Ramirez, A. (2007). Principals' Instructional Leadership Within a Teacher Performance Appraisal System. Enhancing Students' Academic Success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1), 85–110. <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9048-1>
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.). (2013). *IQB-Ländervergleich 2012* (Empirische Erziehungswissenschaft 2013/14). Münster: Waxmann Verlag. Verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783830979906](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830979906)
- Patton, M. Q. (1988). The evaluator's responsibility for utilization. *Evaluation Practice*, (9), 5–24.
- Peek, R. (2006). Dateninduzierte Schulentwicklung. In H. Buchen (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (Beltz Handbuch, 1. Aufl., S. 1343–1366). Weinheim [u.a.]: Beltz. Zugriff am 01.10.2017.
- Pfeffer, J. & Sutton, R. I. (2007). *Hard facts, dangerous half-truths, and total nonsense. Profiting from evidence-based management* [Nachdr.]. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Plaschke, J., Sauter, W. & Zinder, T. G. (2007). *Personalmanagement. Von der Personalverwaltung zum Human Resource Management, Personalmarketing, Arbeitsorganisation & Arbeitsgestaltung, Personalführung, Personalentwicklung, Grundlagen des Arbeitsrechts* (EBook, 1. Aufl.). Berlin: TEIA - Internet Akademie und Lehrbuch Verlag. Zugriff am 27.03.2019. Verfügbar unter <https://www.teialehrbuch.de/Kostenlose-Kurse/Personalmanagement/index.html>
- Pöge, A. (2017). *Werte im Jugendalter. Stabilität - Wandel - Synthese*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14873-7>
- Pressmar, D. B. (1982). Zur Akzeptanz von Computergestützten Planungssystemen. In H. Krallmann (Hrsg.), *Unternehmensplanung und -steuerung in den 80er Jahren. Eine Herausforderung an die Informatik, Anwendersgespräch, Hamburg, 24.-25. November 1981* (Betriebs- und Wirtschaftsinformatik, Bd. 3, S. 324–348). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-68601-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-642-68601-6_17)

- Pukrop, J. & Breiter, A. (2018). *Der Einfluss der Datenkompetenz von Lehrkräften auf deren Akzeptanz von Vergleichsarbeiten und Potenziale interaktiver Rückmeldesysteme*. Working Paper (20). Communicative Figurations: Universität Bremen. Verfügbar unter [http://www.zemki.uni-bremen.de/fileadmin/redak\\_zemki/dateien/Kofi-Arbeitspa-piere/CoFi\\_EWP\\_No-20\\_Pukrop-Breiter.pdf](http://www.zemki.uni-bremen.de/fileadmin/redak_zemki/dateien/Kofi-Arbeitspa-piere/CoFi_EWP_No-20_Pukrop-Breiter.pdf)
- Quiring, O. (2006). *Methodische Aspekte der Akzeptanzforschung bei interaktiven Medientechnologien*. Münchener Beiträge zur Kommunikationswissenschaft: 6.
- Rädiker, S. (2013). Evaluation von Bildungsprozessen in Weiterbildungsorganisationen: Eine Studie zu Status quo, Umsetzungsproblemen und Kompetenzanforderungen. In J. U. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S. 65–86). Waxmann Verlag GmbH.
- Rechberger, M. (2013). *Wirkungsorientiertes Kontraktmanagement. Konstitutive Rahmenbedingungen für die Festlegung von Wirkungszielen im Rahmen von Leistungskontrakten mit Nonprofit-Organisationen* (Springer Gabler Research NPO-Management). Zugl.: Linz, Univ., Diss., 2012. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Reichwein, K. (2007). *Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum working knowledge von Schulleitungen*. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2006/07. Zürich: Rüegger.
- Reynolds, D., Sammons, P., Fraine, B. D., van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. et al. (2014). Educational effectiveness research (EER). A state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Richter, A. & Gamisch, A. (2011). *Stellenbeschreibung für den öffentlichen und kirchlichen Dienst. Nach TVöD, TV-L, TV-H, TV-V, AVR, BAT-KF ; Praxishandbuch mit Musterformulierungen* (1. Aufl.). Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (Social science, Fifth edition, Free Press trade paperback edition). New York: Free Press. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/bios/simon052/2003049022.html>
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12(4), 306–324.
- Rolff, H.-G. (2007). Skizzen zu einer Theorie der Schulentwicklung. Eine Einführung. Tagung des Netzwerks "Schulentwicklung" am 14./15. Februar 2017 in Köln. Zugriff am 26.10.2017. Verfügbar unter [http://www.netzwerk-schulentwicklung.de/Skizzen\\_zu\\_einer\\_Theorie\\_der\\_Schulentwicklung.pdf](http://www.netzwerk-schulentwicklung.de/Skizzen_zu_einer_Theorie_der_Schulentwicklung.pdf)
- Rolff, H.-G. (2008a). Konsequenzen aus Schulleistungsstudien und ihre Umsetzung auf Schulebene. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM, Deutschland) (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis ; [16.] OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Potsdam (Deutschland) vom 25. - 28. September 2007* (S. 147–159). Berlin: Berliner Wiss.-Verl.
- Rolff, H.-G. (2008b). Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In N. Berkemeyer (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 1, S. 73–94). Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2012a). *DGUV pluspunkt*, (4).

- Rolff, H.-G. (2012b). Schulentwicklung - was ist das? *DGUV pluspunkt*, (4), 3–5. Zugriff am 31.03.2019.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (Pädagogik 2014). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter [http://sub-hh.ci-ando.com/book/?bok\\_id=506965](http://sub-hh.ci-ando.com/book/?bok_id=506965)
- Rolff, H.-G. (2014). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen. Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (SpringerLink, 2., überarb. und aktual. Aufl., 171-193). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung. Von der Standortplanung zur "Lernenden Schule". In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I* (Beiträge zur Schulentwicklung, 1. Auflage, S. 115–140). Münster: Waxmann.
- Rosenbusch, H. (1999). Schulleitung und Schulaufsicht. In E. Rösner (Ed.), *Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998* (pp. 243–258). Dortmund: IFS-Verl.
- Rosenbusch, H. & Huber, S. G. (2018). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 745–756). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rossi, P. H. (1995). Comprehensive, Tailored, Theory-Driven Evaluations. A Smorgasbord of Options. In W. R. Shadish, T. D. Cook & L. C. Leviton (Hrsg.), *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice* (377-411). SAGE Publications.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation. A systematic approach* (6. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach* (7. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0657/2003015926-d.html>
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee "Schulautonomie" im Ländervergleich* (Educational Governance, Bd. 4, 1. Aufl.). Zugl.: Erfurt, Univ., Diss. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90735-2>
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel von Interviewtexten*. Münster: Aschendorff.
- Salley, C., McPherson, R. B. & Baehr, M. E. (1979). What principals do: A preliminary occupational analysis. In D. Erickson & T. Reller (Hrsg.), *The principal in metropolitan schools* (S. 42–66). Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Schäfer, L. M. (2018). *Zwischen Gestaltungsfreiheit und Isomorphismus: Implementierung von Reformen im System Schule: Eine multiperspektivische Analyse differenter Implementierungsvoraussetzungen auf Schulebene*: Waxmann Verlag GmbH. Verfügbar unter [https://books.google.de/books?id=\\_nJ\\_DwAAQBAJ](https://books.google.de/books?id=_nJ_DwAAQBAJ)
- Schäfer, M. & Keppler, D. (Zentrum Technik und Gesellschaft, Hrsg.). (2013). *Modelle der technikorientierten Akzeptanzforschung. Überblick und Reflexion am Beispiel eines Forschungsprojekts zur Implementierung innovativer technischer Energieeffizienz-Maßnahmen*. discussion paper, Technische Universität Berlin. Nr. 34/2013. Zugriff am 29.05.2018. Verfügbar unter [https://www.tu-berlin.de/fileadmin/f27/PDFs/Discussion\\_Papers/Akzeptanzpaper\\_\\_end.pdf](https://www.tu-berlin.de/fileadmin/f27/PDFs/Discussion_Papers/Akzeptanzpaper__end.pdf)

- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness, 68.
- Schermuly, C. C., Schröder, T., Nachtwei, J., Kauffeld, S. & Gläs, K. (2012). Die Zukunft der Personalentwicklung. Eine Delphi-Studie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56(3), 111–122. Zugriff am 05.03.2018. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/260448926\\_Die\\_Zukunft\\_der\\_Personalentwicklung\\_Eine\\_Delphi-Studie](https://www.researchgate.net/publication/260448926_Die_Zukunft_der_Personalentwicklung_Eine_Delphi-Studie)
- Schildkamp, K., Ehren, M. & Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: from policy to practice to results. *School effectiveness and school improvement*, 23(2), 123–131. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652122>
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform. Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482–496. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007>
- Schimank, U. (2005). Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (Organisation und Gesellschaft, S. 143–164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_6)
- Schliesing, A. C. (2017). *Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten (VERA). Eine methoden-integrative Studie zur Gestaltung und Rezeption von VERA-Rückmeldungen.*
- Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen.* Dissertation. Erfurt School of Education; Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Universität Erfurt. Zugriff am 01.11.2017.
- Schmidt, C. (2009). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628 : Rowohlt's Enzyklopädie, 7. Auflage, S. 447–456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Zugriff am 28.09.2017.
- Schmidt, K. H. & Kleinbeck, U. (2006). *Führen mit Zielvereinbarung*: Hogrefe Verlag. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=c37dCIQISr8C>
- Schneewind, J. (2007). *Wie Lehrkräfte mit Ergebnisrückmeldungen aus Schulleistungsstudien umgehen. Ergebnisse aus Befragungen von Berliner Grundschullehrerinnen*: Rau, Schneewind & Company. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=zQ85OAAACAAJ>
- Schneewind, J. & Kuper, H. (2009). Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 113–129). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schnell, M. (2009). Einführung in die Akzeptanzforschung am Beispiel von Web-TV. *WissenHeute*, 62(1).
- Scholl, A. (2003). *Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung*. KONSTANZ: UVK Verl.-Ges.



- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions* (The Jossey-Bass higher education series). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schönecker, H. G. (1980). *Bedienerakzeptanz und technische Innovationen. Akzeptanzrelevante Aspekte bei der Einführung neuer Bürotechniksysteme* (Minerva-Fachserie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). Zugl.: München, Univ., Fak. für Wirtschafts- und Sozialwiss., Diss., 1980. München: Minerva Publ.
- Schorlemer, G. von. (2009). *Schulqualitätsmanagement: Konzepte, Modellversuche und Ergebnisse*: Books on Demand. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=yuq2DE36JMkC>
- Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783830973133](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830973133)
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=56b500a55cd9e36fb28b4585&asset-Key=AS%3A325861132783616%401454702756916>.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *FQS - Forum: Qualitative Sozialforschung, Vol. 15*(1, Artikel 18). Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043>
- Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen* (1. Aufl.). Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91885-3>
- Senge, P. M. (2017). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (Systemisches Management, 11., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, 2011. Unveränderter Nachdruck). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. Verfügbar unter <https://www.schaeffer-poeschel.de/shop>
- Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bonsen, M., Zimmer, K., Lehmann, R. et al. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In M. Prenzel (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland ; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 296–314). Münster: Waxmann.
- Simon, H. A. (1959). Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. *The American Economic Review, 49*(3), 253–283. Verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/1809901>
- Smith, N. L. & Chircop, S. (1989). The Weiss-Patton debate: Illumination of the fundamental concerns. *Evaluation Practice, 10*(1), 5–13. [https://doi.org/10.1016/S0886-1633\(89\)80034-0](https://doi.org/10.1016/S0886-1633(89)80034-0)
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership. How principals make a difference*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Spall, S. (1998). Peer Debriefing in Qualitative Research. Emerging Operational Models. *Qualitative Inquiry, 4*(2), 280–292. <https://doi.org/10.1177/107780049800400208>
- Spiel, C. & Bergsmann, E. (2009). Zur Nutzung der Evaluationsfunktion. Partielle Bestandsaufnahme und Pilotstudie in österreichischen und deutschen Bundesministerien. In T. Widmer, W. Beywl & C. Fabian (Hrsg.), *Evaluation. Ein systematisches Handbuch* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership* (Jossey-Bass Leadership Library in Education). New York: John Wiley & Sons. Retrieved from <http://gbv.ebib.com/patron/Full-Record.aspx?p=694355>
- Sroka, W., Avenarius, H., Kampa, N., Döbert, H., Isermann, K. & Seeber, S. (2007). *Die Entwicklung zu selbstständigen Schulen im Land Brandenburg: Erfahrungen und Ergebnisse. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSeS) im Land Brandenburg* (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Hrsg.). Berlin: im Auftrag des Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2013, 10. Juli). *Legende zum Bayerischen Qualitätstableau. Version 0.6* (Qualitätsagentur, Hrsg.).
- Staatskanzlei des Landes Brandenburg. (2003). *Das Mitarbeitergespräch. Handlungsempfehlung*. Zugriff am 26.09.2017.
- Staehele, W. H. (1999). *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive* (Vah-lens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 8. Auflage). München: Verlag Franz Vahlen.
- Staehele, W. H., Conrad, P. & Sydow, J. (2014). *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*: Vahlen. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=Az5aBAAAQBAJ>
- Stamm, M. (2003). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*: Waxmann Verlag. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=soVSnUddhMQC>
- Statistisches Bundesamt. (2007). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3)*. Wiesbaden.
- Steffens, U. (2017). Referenzsysteme zur Schulqualität - ein konzeptioneller Ansatz und seine Ausgestaltung. In P. Dobbstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (Beiträge zur Schulentwicklung, 1. Auflage, S. 13–34). Münster: Waxmann.
- Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung - Führungsaufgabe von Schulleitungen* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 597): Waxmann.
- Steinmann, H., Schreyögg, G. & Koch, J. (2013). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung : Konzepte - Funktionen - Fallstudien* (Lehrbuch, 7., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Stockbauer, U. (2000). Was macht Evaluation nützlich? Überblick zum Forschungsstand - Ergebnisse von Fallstudien. In H. Müller-Kohlenberg & K. Münstermann (Hrsg.), *Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen* (S. 121-128). Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement* (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 5). Münster: Waxmann.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership; a survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25, 35–71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
- Strittmatter, A. (1995). Schulleitungsleute tragen Sombreros. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Ein Reader* (Raabe Nachschlagen-Finden, C 31.1. - C. 31.17). Stuttgart: Raabe. Zugriff am 27.09.2017.

- Strittmatter, A. (1999). Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In J. Thonhauser & R. Albert (Hrsg.), *Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 22, S. 173–188). Innsbruck: Studien-Verl.
- Strittmatter, A. (2010). *Führen als Vertrag. Mentale Modelle und erprobte Instrumente für die Leitung von Schulen und anderen Organisationen* (Impulse zur Schulentwicklung, 1. Aufl.). Bern: Schulverlag plus.
- Strübing, J. (2009). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=rbDBbJk6X9YC>
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung*: De Gruyter. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=H5NdDwAAQBAJ>
- Strunck, S. (2011). *Schulentwicklung durch Wettbewerbe. Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben* (1. Aufl.). Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2011 u.d.T.: Strunck, Susanne: Schulentwicklung durch Wettbewerbe / Zugl.: Duisburg, Essen, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94154-7>
- Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Mater, O. (2016). The effects of transformational leadership on teachers' data use. *Journal for Educational Research Online*, 8, 80–99. Retrieved from [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12807/pdf/JERO\\_2016\\_3\\_Stump\\_Zlatkin\\_Troitschanskaia\\_Mater\\_Effects\\_of\\_transformational\\_leadership.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12807/pdf/JERO_2016_3_Stump_Zlatkin_Troitschanskaia_Mater_Effects_of_transformational_leadership.pdf)
- Szabo, E. (2009). Grounded Theory. In C. Baumgarth, M. Eisend & H. Evanschitzky (Hrsg.), *Empirische Mastertechniken. Eine anwendungsorientierte Einführung für die Marketing- und Managementforschung* (S. 107–129).
- 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* (S. 105–183). Springer VS.
- Tarkian, J., Maritzen, N., Eckert, M. & Thiel, F. (2019). Vergleichsarbeiten (VERA) - 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* (S. 41–103). Springer VS.
- Tarkian, J., Riecke-Baulecke, T. & Thiel, F. (2019). Interne 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* (S. 185–229). Springer VS.
- Tarkian, J. & Thiel, F. (2019). Analyse bildungspolitischer und -rechtlicher Dokumente – Methodische Grundlagen. 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* (S. 9–14). Springer VS.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference. Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.

- Terhart, E. (2014a). Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In C. Preusker, D. Fricke & K. Zierleyn (Hrsg.), *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* (S. 8–9). Bonn: HRK. Zugriff am 09.03.2019. Verfügbar unter [https://www.hrk.de/uploads/media/270626\\_HRK\\_Lehrerbildung\\_web\\_02.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf)
- Terhart, E. (2014b). Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 13, S. 181–200). Münster: Waxmann.
- Thiel, F. (2007). Stichwort: Umgang mit Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 153–169.
- Thiel, F. (2008a). Die Organisation der Bildung - eine Zumutung für die Profession? In Y. Ehrenspeck, G. de Haan & F. Thiel (Hrsg.), *Bildung - Angebot oder Zumutung // Bildung. Angebot oder Zumutung?* (1. Aufl., S. 211–228). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Zugriff am 10.10.2017.
- Thiel, F. (2008b). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(02/2008), 31–39.
- Thiel, F. (2008c). Schulleitung in Berlin - quo vadis? Vortrag zur 18. Herbsttagung des IBS. Zugriff am 29.10.2017.
- Thiel, F. (2014a). Evidenzbasierte Bildungspolitik. Generierung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens, 116–127.
- Thiel, F. (2014b). Faktoren erfolgreichen Schulleitungshandeln. Unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. *Schulmanagement - Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung*, 4, 8–11.
- Thiel, F., Cortina, K. S. & Pant, H. A. (2014). Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. In R. Fatke (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik*. (60. Beiheft), 123–138 [Themenheft].
- Thiel, F., Hannover, B. & Pant, H. A. (2014). Nutzung und Effekte zentraler Abschlussprüfungen und standardbasierter Schulleistungstests als Instrumente der Neuen Steuerung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 3–6. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0482-9>
- Thiel, F., Heinrich, M. & van Ackeren, I. (2013). Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-Förderschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem (SteBis). In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. DDS - Die deutsche Schule*. (12. Beiheft), 11–18 [Themenheft]. Münster u.a: Waxmann.
- Thiel, F. & Tarkian, J. (2019). Rahmenkonzepte zur Definition von Schulqualität 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* (S. 15–39). Springer VS.
- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N. & Riecke-Baulecke, T. (2019). Strategien datenbasierter Steuerung zur Sicherung und Entwicklung von Schulqualität in den 16 Ländern - Zusammenfassung und Diskussion. 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* (S. 313–325). Springer VS.
- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N., Riecke-Baulecke, T. & Kroupa, A. (Hrsg.). (2019). *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*: Springer VS.
- Thiel, F. & Thillmann, K. (2012). Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung von Schulen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 35–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_2)
- Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*.
- Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_8)
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern* (Schule und Gesellschaft, Bd. 43, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91127-4>
- Tuytens, M. & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation. An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891–899. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.004>
- Ueberschaer, N. (2014). *Führung: - Kompaktes Wissen - Konkrete Umsetzung - Praktische Arbeitshilfen*: Carl Hanser Verlag GmbH & Company KG. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=Sbf3AAQAQBAJ>
- Ulich, D., Haußer, K., Mayring, P., Strehmel, P., Kandler, M. & Degenhardt, B. (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Van Ackeren, I. (2003a). *Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden*: Waxmann. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=wNa1AAAACAAJ>
- Van Ackeren, I. (2003b). *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden* (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.) (Reihe Bildungsreform 3). Berlin. Zugriff am 05.03.2019. Verfügbar unter <http://docplayer.org/11729601-Nutzung-grossflaechiger-tests-fuer-die-schulentwicklung-erfahrungen-aus-england-frankreich-und-den-niederlanden.html>
- Van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendoerfer, P. et al. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.
- Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S. & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies*, 40(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.830245>

- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., van Petegem, P. & Valcke, M. (2012). Flemish primary teachers' use of school performance feedback and the relationship with school characteristics. *Educational Research*, 54(4), 431–449. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734726>
- Verbiest, E., Vanlommel, K., Mahieu, P., Lazarova, B., Malmberg, K., Neimane, S. et al. (2014). Becoming a data-wise school leader: Developing leadership capacity for data-informed school improvement. *Journal of contemporary educational studies*, 99(04/2014), 64–78.
- Vigerske, S. (2016). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis*. Dissertation. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-17685-3>
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School effectiveness and school improvement*, 14(3), 321–349. <https://doi.org/10.1076/sesi.14.3.321.15842>
- Wacker, A. (Hrsg.). (2012). *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (Educational Governance, Bd. 9). Wiesbaden: Springer VS. Zugriff am 21.02.2017.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012). Ergebnisorientierte Steuerung. Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (Educational Governance, Bd. 9, S. 9–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, C. (2011). *Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte* (Berufliche Bildung im Wandel, Bd. 15). Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2011. Frankfurt am Main: Lang.
- Wahler, P. & Witzel, A. (1985). Arbeit und Persönlichkeit - jenseits von Determination und Wechselwirkung. Anmerkung zur Rekonstruktion der Handlungslogik einer werdenden Arbeitskraft. In E. Hoff, L. Lappe & W. Lempert (Hrsg.), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung*. Bern\_Stuttgart\_Wien.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 475–498.
- Waters, M. (1989). Collegiality, Bureaucratization, and Professionalization: A Weberian Analysis. *American Journal of Sociology*, 94(5), 945–972. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/2780464>
- Wayman, J., Spring, S., Lemke, M. & Lehr, M. (2012). *Using data to inform practice. Effective principal leader strategies*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. revidierte Aufl.). Tübingen.
- Weber, M. (2016). *Wissenschaft als Beruf* (1. Auflage). Berlin: Contumax; Hofenberg.
- Weber, M., Winckelmann, J. & Weber, M. (Hrsg.). (1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (UTB für Wissenschaft, Bd. 1492, 7. Aufl., photomechanischer Nachdr. der 6. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weiber, R. (1992). *Diffusion von Telekommunikation. Problem der kritischen Masse* (Neue betriebswirtschaftliche Forschung, Bd. 101). Wiesbaden: Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09799-0>

- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weick, K. E. (1995). *Der Prozess des Organisierens* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1194, 5. [Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie. [Lehrbuch]* (Anwendung Psychologie, 5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621279130](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621279130)
- Weiss, C. H. (1974). *Evaluation research. Methods for assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice-Hall.
- Weiss, C. H. (1979). The Many Meanings of Research Utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426. <https://doi.org/10.2307/3109916>
- Weiss, C. H. (1980). Knowledge Creep and Decision Accretion. *Knowledge*, 1(3), 381–404. <https://doi.org/10.1177/107554708000100303>
- Weiss, C. H. (1998a). *Evaluation. Methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Weiss, C. H. (1998b). Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21–33. Verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.585.6912&rep=rep1&type=pdf>
- Weiss, C. H. & Bucuvalas, M. J. (1980). *Social Science Research and Decision-Making*. New York: Columbia University Press. Zugriff am 27.09.2017.
- Weiß, M. & Bellmann, J. (2007). Bildungsfinanzierung in Deutschland und Schulqualität - eine gefährliche Balance? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 55(1), 20–36. Verfügbar unter <https://www.bwv-verlag.de/digibib/bwv/apply/viewpdf/opus/229116/contribution/2474/>
- Wenglinsky, H. (2002). The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. 2002, 10. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 423–447). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Willke, H. (1994). *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Einführung in die Theorie der Intervention in komplexe Sozialsysteme*. Stuttgart: Fischer, UTB.
- Winkler, C. (2013). *Entwicklungsgespräche und Anreizsysteme für schwedische Lehrkräfte. Instrumente des schulischen Personalmanagements vor dem Hintergrund des neuen Steuerungsmodells*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19576-6>
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Drs. 5065/01. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen* (Juventa-Materialien). Weinheim: Juventa-Verl.
- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46.(6), 851–865. Verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6927/pdf/ZfPaed\\_6\\_2000\\_Wissinger\\_Schulleitung.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6927/pdf/ZfPaed_6_2000_Wissinger_Schulleitung.pdf)

- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–115). Münster: Waxmann.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 123–140). Waxmann Verlag GmbH.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz. Zugriff am 28.03.2017.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *FQS - Forum: Qualitative Sozialforschung*, (Vol. 1, No. 1, Art. 22). Zugriff am 14.05.2017. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Wunderer, R. (1996). Führung und Zusammenarbeit - Grundlagen innerorganisatorischer Beziehungsgestaltung. *German Journal of Human Resource Management*, 10(4), 385–409. <https://doi.org/10.1177/239700229601000405>
- Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre* (8., aktual. und erw. Aufl.). Köln: Luchterhand.
- Wunderer, R. & Dick, P. (2003). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre* (5., überarb. Aufl.). München: Luchterhand.
- Wunderer, R. & Kuhn, T. (Hrsg.). (1995). *Innovatives Personalmanagement. Theorie und Praxis unternehmerischer Personalarbeit*. Neuwied: Luchterhand.
- Wurster, S. & Richter, D. (2016). Nutzung von Schülerleistungsdaten aus Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen für Unterrichtsentwicklung in Brandenburger Fachkonferenzen. Paralleltitel: Use of student performance data of state-wide comparison tests and centralized examinations for instructional improvement in Brandenburg. *Journal for educational research online*, 8(3), 159–183. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-128204>
- Wurster, S., Richter, D., Schliesing, A. & Pant, H. A. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (Die deutsche Schule, S. 19–50). Münster u.a.: Waxmann. Zugriff am 01.10.2017.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report, REL 2007*, (033). Verfügbar unter <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Young, V. M. (2006). Teachers' Use of Data. Loose Coupling, Agenda Setting, and Team Norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521–548. <https://doi.org/10.1086/505058>
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations* (3. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Klagenfurt. Verfügbar unter <https://docplayer.org/70544297-Zur-nachhaltigkeit-von-lehrer-innenfortbildung.html>



Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen* (Berufliche Bildung im Wandel, Bd. 10). Frankfurt am Main: Lang.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Zimmer, L. M., Mater, O., Laier, B., Koch, A. R., Binnewies, C. et al. (2016). Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen – eine mehrbenenanalytische Studie. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, S. 8–38). Bertelsmann.