

„Data Richness“ in Hamburger Schulen

Wie Schulen unterschiedliche Daten in Schulentwicklungsprozessen unter den spezifischen Rahmenbedingungen des Stadtstaats nutzen

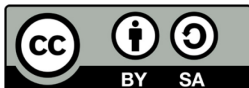
Stefan Hahn^{1,*},

Ruth Anna Hejtmanek² & Esther Dominique Klein²

¹ Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg

² Technische Universität Dortmund

* Kontakt: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg
stefan.hahn@ifbq.hamburg.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Die internationale Schulentwicklungsforschung weist mit Blick auf sich erfolgreich entwickelnde Schulen auf die Bedeutsamkeit der Nutzung unterschiedlicher Daten und wissenschaftlicher Evidenzen hin (z.B. Mandinach & Schildkamp, 2021; Muijs et al., 2004; Rutledge et al., 2015). Auch in Deutschland erhält die Nutzung von Daten im Schulentwicklungsprozess zunehmende Aufmerksamkeit. Ausgehend von Hinweisen auf diverse förderliche Rahmenbedingungen, die die Ausbildung einer „Data Richness“ in Schulen begünstigen, untersucht vorliegender Beitrag, inwiefern ein reichhaltiges Datenangebot durch die Bildungsadministration im Stadtstaat Hamburg eine Entsprechung im Datennutzungsverhalten der Schulen findet. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Hamburger Schulleitungen legen nahe, dass Hamburger Schulen sowohl die von der Bildungsadministration bereitgestellten als auch intern generierte Datenbestände intensiv und zielorientiert in ihrer Schulentwicklung nutzen. Dabei berichten sie häufig von der Etablierung organisationaler Regelungen der Datennutzung und Funktionsstellen im mittleren Management, damit Daten für verschiedene Adressat*innengruppen auf Schulleitungs-, Team- und Individualebene ausgewählt und für die pädagogischen Entwicklungskontexte anschlussfähig aufbereitet werden können.

Schlagwörter: datengestützte Schulentwicklung; Data Richness; Hamburg

1 Einleitung

Die Perspektive der Steuerung von Bildungssystemen hat sich in Deutschland spätestens seit den ernüchternden PISA-2000-Ergebnissen (Baumert et al., 2001) deutlich zugunsten einer evidenzbasierten Qualitätssicherung und -entwicklung gewandelt, die einhergeht mit mehr Selbstverantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten für die Einzelschule. Die meisten Bundesländer haben im Rahmen der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006, 2015) eigene Instrumente und Verfahren der externen Evaluation eingeführt, um systematisch und datengestützt Informationen über Leistungen und Herausforderungen des Bildungssystems zu erhalten und auf verschiedenen Handlungsebenen nutzen zu können. Hamburg stellt den Einzelschulen einerseits sehr viele von der Bildungsadministration erhobene Daten über den jeweiligen Kontext, die Prozesse und Ergebnisse der pädagogischen Arbeit zur Verfügung und unterstützt sie andererseits auch bei der Erhebung eigener Daten aus Feedback und interner Evaluation. Ein Vergleich der Maßnahmen zur datenbasierten Qualitätssicherung und -entwicklung in den Bundeslän-

dern (Thiel et al., 2019) legt den Eindruck nahe, dass man sowohl in der Hamburger Bildungsadministration als auch in den Hamburger Schulen aufgrund des Angebots an Daten besonders genau hinschauen und viele Entscheidungen evidenzbasiert treffen kann. Allerdings fehlen bislang Befunde, die eine breitere Nutzung von Daten in den Hamburger Schulen auch empirisch abbilden.

Im vorliegenden Beitrag soll mit Blick auf dieses Desiderat der Frage nachgegangen werden, inwiefern der Datenreichtum im Stadtstaat auch eine Entsprechung im Datennutzungsverhalten der Schulen findet bzw. inwiefern Hamburger Schulen den verfügbaren Daten überhaupt eine Entwicklungsfunktion zuweisen und als „data-rich“ (Muijs et al., 2004) gelten können.

Data Richness ist ein Ansatz aus der internationalen Schulentwicklungsforschung, mit dem eine zielorientierte Nutzung mehrperspektivischer Datenbestände in Schulen bezeichnet wird. Klein und Hejtmanek (2023) haben für das Konstrukt auf der Grundlage des Forschungsstandes zu datengestützter Schulentwicklung und einer empirischen Befragung von Schulleitungen erfolgreicher, d.h. für den Deutschen Schulpreis nominiertes Schulen ein Analyseraster vorgelegt.

Im Folgenden werden das „Data Richness“-Konzept beschrieben (Kap. 2), das Datenangebot für Hamburger Schulen dargestellt (Kap. 3) sowie das Design (Kap. 4) und die zentralen Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt (Kap. 5), in der die Kategorien aus dem o.g. Analyseraster zur inhaltsanalytischen Auswertung von Interviews mit Schulleitungen einer repräsentativen Auswahl Hamburger Schulen verwendet wurden. Da es sich bei dieser Untersuchung um eine Replikation der Untersuchung von Klein und Hejtmanek (2023) handelt, können im Ergebnisteil auch Vergleiche zwischen beiden Samples gezogen werden. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der o.g. Fragestellung und dem in Kapitel 2 dargestellten Forschungsstand diskutiert (Kap. 6) und in einem Ausblick weitergehende Fragestellungen benannt.

Diese Untersuchung ist im Rahmen des Projektes „Mehrperspektivische Datenbestände in der Schulentwicklung. Eine Analyse der Rahmenbedingungen von Data Richness“ entstanden, das im Rahmen des Programms „Wie geht gute Schule? – Forschen für die Praxis“ von der Robert Bosch Stiftung gefördert wurde (vgl. Robert Bosch Stiftung, o.J.).

2 Data Richness in der Schulentwicklung – eine Systematisierung

In der internationalen Schulentwicklungsforschung verweisen zahlreiche Befunde darauf, dass erfolgreiche Schulen in Hinblick auf die kognitiv-fachliche Leistungsentwicklung ihrer Schüler*innen in unterschiedlichen Phasen der Schulentwicklung verschiedene Daten und wissenschaftliche Evidenzen nutzen (vgl. z.B. Mandinach & Schildkamp, 2021; Muijs et al., 2004; Rutledge et al., 2015). Schulen, die mehrperspektivische Datenbestände für eine evidenzbasierte Entwicklung von Organisation und Unterricht verwenden, werden als „data-rich“ bezeichnet (Muijs et al., 2004). Die Data Richness einer Schule bezieht sich dabei weniger auf die reine Quantität verwendeter Daten, sondern eher auf die qualitative Reichhaltigkeit der Daten im Sinne einer Zusammenstellung auch methodologisch unterschiedlich konzeptionalisierter und erhobener Daten mit viel Aussagekraft und hoher Relevanz für die jeweils bearbeitete Fragestellung und ihre zielorientierte Nutzung im Schulentwicklungsprozess:

“Being data-rich means that data can be turned into information used as a basis for school and classroom decision-making [...]. Data-rich schools collect and centralise a wide variety of data, including exam results, standardised and teacher made test results, questionnaires, and qualitative data, but this is of no use if it is not used to improve schooling” (Muijs et al., 2004, S. 158).

Während Ansätze der datengestützten Schulentwicklung häufig davon ausgehen, dass bestimmte Daten aus der Bildungsverwaltung in Schule gegeben und dadurch Entwicklungsprozesse ausgelöst werden, steht bei Data Richness also eher im Vordergrund, dass Schulen erstens ein konkretes Ziel verfolgen, das Ausgangspunkt für die Datennutzung ist und ihr Sinn verleiht, und dass die Schulen hierfür zweitens eine Vielzahl an unterschiedlichen Daten nutzen, die ihnen in verschiedenen Phasen im Prozess die Möglichkeit bieten, den Entwicklungsprozess aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.

Klein und Hejtmanek (2023) haben verschiedene Dimensionen von Data Richness aus der Forschungsliteratur zusammengetragen, anhand von leitfadengestützten Interviews mit Schulleitungen erfolgreicher Schulen ausdifferenziert und in einem anschaulichen Analyseraster beschrieben (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite), das zunächst zwischen verschiedenen Arten von Datenquellen, unterschiedlichen Funktionen der Daten im Schulentwicklungsprozess und den datennutzenden Akteur*innen unterscheidet.

2.1 Datenquellen

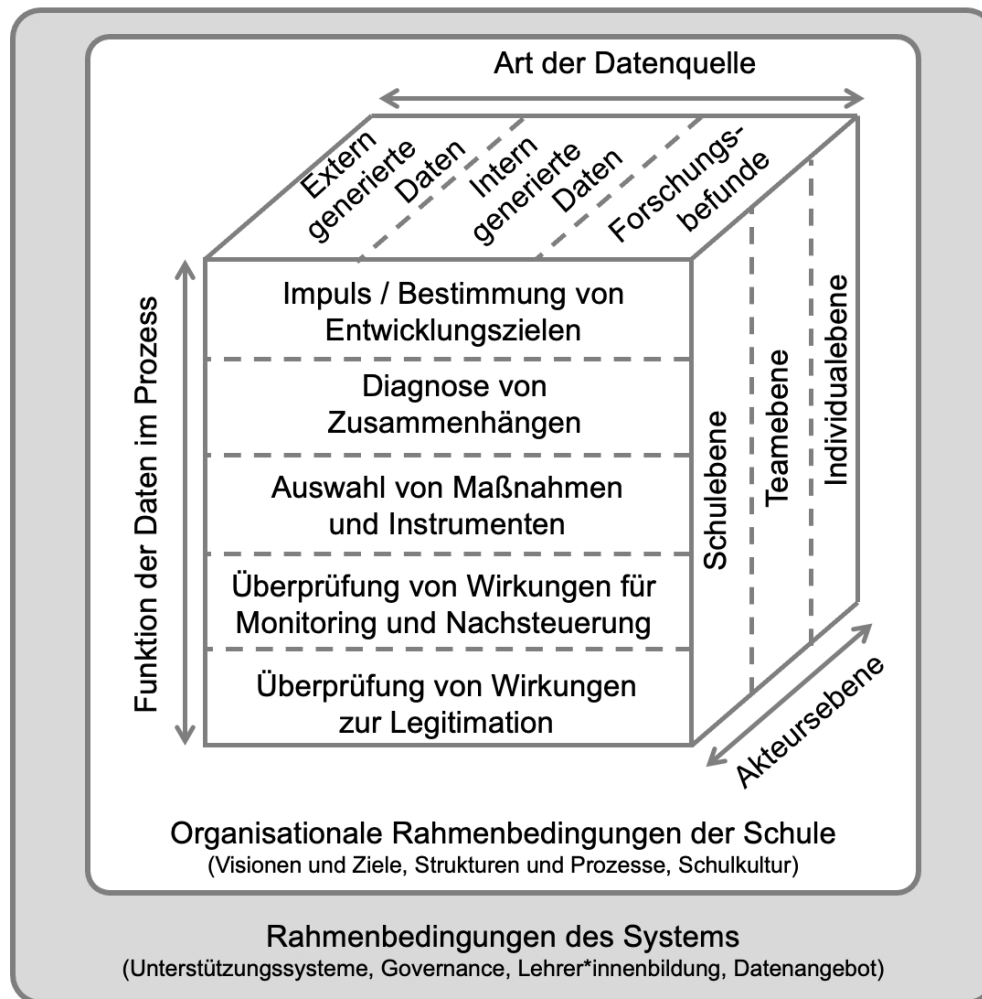


Abbildung 1: Dimensionen und Bedingungsfaktoren von Data Richness an Schulen (Klein & Hejtmanek, 2023, S. 216)

In Anlehnung an Demski (2017) differenziert das Analyseraster die in Schulentwicklungsprozessen verwendeten Daten nach extern generierten Daten (1), intern generierten Daten (2) und Forschungsbefunden (3). Demski et al. (2012) zufolge sind diese Datenquellen als „systematisch generierte, verobjektivierte und explizierte Informationen und Wissensbestände zur Wirksamkeit von Bildungsprozessen und ihren spezifischen Rahmenbedingungen“ (Demski et al., 2012, S. 132) zu verstehen, die nur dann Wirksamkeit in der Schulentwicklung entfalten können, wenn sie mit Informationen kombiniert werden, die schulische Insider z.B. durch ihre Beobachtungen und Gespräche in der Praxis sammeln (Mandinach & Schildkamp, 2021). Diese Verknüpfungen unterschiedlicher Informationsquellen mit dem Kontext- und Professionswissen der Handelnden vor Ort gelten für eine evidenzbasierte Schul- und

Unterrichtsentwicklung als essenziell (Coburn et al., 2009) und werden konzeptionell als Prozess des Sensemaking (Weick, 1995), Nacherfindens (Kussau, 2007) oder Re-Kontextualisierens (Fend, 2006) gefasst. Sowohl in der Forschungsliteratur (z.B. Wurster et al., 2017) als auch in den Analysen von Klein und Hejtmanek (2023) schreiben schulische Akteur*innen intern generierten Daten insgesamt eine größere Relevanz und Nützlichkeit zu als extern generierten Daten und greifen in Schulentwicklungsprozessen entsprechend häufiger auf diese Art der Datenquelle zurück – selbst dann, wenn Schulen eine Vielzahl extern generierter Daten zur Verfügung gestellt wird (Besa & Gesang, 2020). In der o.g. Analyse von Data Richness an erfolgreichen Schulen berichtete aber keine Schulleitung von einer ausschließlichen Nutzung intern generierter Daten (Klein & Hejtmanek, 2023).

2.2 Funktionen der Daten im Prozess

Die unterschiedlichen Funktionen von Daten werden im Analyseraster anhand der Idee eines zielorientierten, iterativen Schulentwicklungsprozesses mit verschiedenen Phasen entfaltet, in denen Daten eine Rolle spielen können. Neben Phasen der Bestandsaufnahme (Buhren, 2017) oder Standortbestimmung (Müller, 2017), in denen Entwicklungsbedarfe geklärt und Impulse für die Formulierung von Entwicklungszielen gesetzt werden (1), und Phasen einer datenbasierten Analyse von Ursachen und einer Diagnose komplexerer Zusammenhänge (2) gibt es Phasen der Entscheidung über sinnvolle Entwicklungsmaßnahmen (3) und der Bewertung ihrer Wirksamkeit zu Zwecken der Nachsteuerung (4) oder der Legitimation nach außen (5). Klein und Hejtmanek (2023) zeigen auf, dass erfolgreiche Schulen in verschiedenen Phasen sehr spezifische Datenquellen für unterschiedliche Funktionen nutzen.

2.3 Datennutzende Akteur*innen

Das Data-Richness-Konzept betrachtet die datennutzenden Akteur*innen einer Schule als Professionelle, die eigenverantwortliche Entscheidungen auf organisationaler und individueller Ebene treffen, dabei professionstypische Antinomien, Widersprüche und Spannungen ausbalancieren (Helsper, 2004) und in der Lage sind, Daten zu interpretieren und Konsequenzen abzuleiten („Data Literacy“, vgl. Gummer & Mandinach, 2015). Das Analyseraster differenziert nach verschiedenen innerschulischen Handlungsebenen, auf denen Daten genutzt werden können. Während eine Datennutzung auf Schulebene (1) insbesondere Entwicklungsprozesse adressiert, die die Schule als Ganzes betreffen, erfolgt auf der Teamebene (2) die Datennutzung in der ko-

operativen Schulentwicklungsarbeit in Fach-, Jahrgangs- und/oder multiprofessionellen Teams. Auf der Individualebene (3) sind einzelne Pädagog*innen angesprochen, welche Daten bei der Gestaltung der konkreten pädagogischen Praxis in einer Lerngruppe nutzen. Auf allen Ebenen entscheiden Überzeugungen und Erfahrungen im Umgang mit Daten maßgeblich über ihre Nutzung. Empirische Befunde verweisen bei Lehrkräften auf ein Primat „anekdotischer Evidenz“ aus der eigenen Profession gegenüber wissenschaftlichen Befunden (Landrum et al., 2002), auch weil viele Daten nicht hinreichend anschlussfähig an die professionelle Handlungslogik von Lehrkräften dargeboten werden (Hendriks et al., 2021). Auf welcher Ebene mit Daten umgegangen wird, hängt aber auch davon ab, inwiefern Daten Informationen zu schulweiten oder unterrichtsbezogenen Fragestellungen beinhalten. Demski (2017) verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass Schulleitungen ähnlich wie Lehrkräfte intern generierten Datenquellen mehr Relevanz zuweisen als extern generierten, letzteren aber dennoch eine größere Bedeutung beimessen, als Lehrkräfte dies generell tun. Unterrichtsbezogene Daten wie etwa Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten werden hingegen häufiger auf den Ebenen unterhalb der Schulleitung verarbeitet (vgl. Kuper et al., 2016; Muslic, 2017; Wurster & Richter, 2016).

2.4 Organisationale und systemische Rahmenbedingungen

Ob und inwiefern schulische Akteur*innen Daten und wissenschaftliche Erkenntnisse in der Schulentwicklung nutzen, ist auch von den Handlungsbedingungen abhängig, die auf organisationaler oder systemischer Ebene gestaltet werden. So hängt bspw. eine datengestützte Unterrichtsentwicklung in Jahrgangs- oder Fachteams maßgeblich davon ab, ob eine Schule funktionierende Kooperationsstrukturen aufbauen konnte (Feldhoff et al., 2014), aber auch vom Datenangebot und weiteren Unterstützungsleistungen, die ihnen von der Bildungsadministration ihres Bundeslandes bereitgestellt werden.

Eine Betrachtung der systemischen Rahmenbedingungen für Data Richness, wie sie auch in der vorliegenden Untersuchung vorgenommen wird, muss der Erkenntnis Rechnung tragen, dass schulisches Handeln nicht direkt gesteuert werden kann. Da Steuerungsimpulse immer an die lokalen Kontextbedingungen und eigenen Handlungslogiken angepasst werden, hat sich deshalb auch die Idee einer Kontextsteuerung (Altrichter & Maag Merki, 2016) durchgesetzt – eine „Steuerung“ durch Schaffung von Strukturen und Rahmenbedingungen, die eine Beliebigkeit schulischen Handelns einschränken und ein bestimmtes Handeln wahrscheinlicher machen. Der Forschungsstand zu den Rahmenbedingungen des Datennutzungsverhaltens innerhalb von Schulen

belegt durchaus, dass die Frage, wie Schulen Daten betrachten und nutzen, auch durch systemische Rahmenbedingungen beeinflusst wird. So zeigen einige Studien, dass die Einbettung von Datennutzung in Accountability-Strukturen einen ungünstigen Einfluss auf Überzeugungen und Praxis der Pädagog*innen hat (Datnow & Hubbard, 2016; Mandinach & Schildkamp, 2021). Andere Studien verweisen aber auch auf positive Effekte systemischer Rahmenbedingungen auf die Nutzung von Daten: So zeigen etwa Studien aus den USA, dass sich die Schwerpunktsetzungen in School Districts (z.B. auf Daten zur Verbesserung des Unterrichts oder auf Daten zu Schüler*innengruppen mit bestimmten demografischen Merkmalen) und die Art und Weise, wie Daten im District konzeptionalisiert werden (z.B. Betonung ihrer Rechenschafts- oder Entwicklungsfunktion), auch systematisch im Nutzungsverhalten der Schulleitungen abbilden (Roegman, 2020) und dass auch Unterstützungsstrukturen und die Einbettung der Datennutzung in eine gute Strategie zentral für das Nutzungsverhalten sind (Kerr et al., 2006). Um Data Richness an allen Schulen zu unterstützen, braucht es also auf Systemebene Angebote, Routinen und Strukturen, die eine zielführende Datennutzung wahrscheinlicher machen. Der Forschungsstand legt nahe, dass neben einem breiten Datenangebot auch Strukturen notwendig sind, die Schulen zu Data Richness motivieren.

Die in der vorliegenden Untersuchung verfolgte Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen systemischen Bedingungen für Data Richness und dem Datennutzungsverhalten in Hamburger Schulen erfordert zunächst eine Beschreibung des bundeslandspezifischen Datenangebots und der systemseitig gesetzten Strukturen der Datennutzung.

3 Systemische Bedingungen für Data Richness am Beispiel Hamburg

In der Einleitung dieses Beitrags wurde bereits hervorgehoben, dass Hamburg die KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006, 2015) sehr umfassend umsetzt und durch das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) zahlreiche Daten erheben lässt, die den Schulen für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung zurückgemeldet werden. Dieses Angebot umfasst folgende Daten:

- In sechs Jahrgangsstufen werden unter dem Label „Kompetenzen ermitteln“ (Kermit) jährlich Vergleichsarbeiten geschrieben (Lücken et al., 2014). Die Rückmeldungen enthalten Angaben zu den Kompetenzständen der Schüler*innen sowie „faire Vergleiche“ (Schulte et al.,

2014) zu Schulen mit ähnlicher sozialer Zusammensetzung der Schüler*innenschaft. In Rückmeldungen der Kermit-Ergebnisse für die Jahrgangsstufen drei, fünf, sieben und neun erhalten die Schulen zusätzlich Angaben zu den Lernentwicklungen der Schüler*innen seit der letzten Testung.

- Zum Zeitpunkt der hier berichteten Befragungen konnten Hamburger Stadtteilschulen auch in ihrer gymnasialen Oberstufe KESS-Lernstandserhebungen (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) durchführen lassen (Vieluf et al., 2011). Dieses Angebot wird aktuell in eine weitere Kermit-Erhebung in Jahrgangsstufe elf überführt.
- Mit dem Instrument SCHNABEL (schreiben = nachdenken, anwenden, behalten, erfolgreich lernen) werden flächendeckend die Recht-schreibkompetenzen aller Schüler*innen der Jahrgangsstufen eins bis acht diagnostisch erfasst und den Schulen zurückgemeldet (Heidkamp, 2018).
- In regelmäßigen Abständen erhalten Schulen eine Rückmeldung der Hamburger Schulinspektion (Pietsch et al., 2015).
- Es gibt den jährlichen Datenreport „Schule im Überblick“ – kurz „SchÜb“ – (IfBQ, 2015, S. 19), u.a. mit Angaben zum sozialräumlichen Umfeld einer Schule und der soziokulturellen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft.
- Zusätzlich gibt es eine jährliche Rückmeldung zu den Ergebnissen der Abschlussprüfungen mit den Vergleichswerten des Vorjahres und den Ergebnissen relevanter Referenzgruppen.

Neben diesen extern generierten Daten stellt die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) den Schulen auch Fortbildungen zum Umgang mit Kermit-Ergebnissen und zu Fragen der internen Evaluation, ein Beratungsangebot sowie Online-Tools und Instrumente zur internen Erhebung von Schuldaten zur Verfügung. So können Schulen z.B. auf die Hamburger Selbstevaluations- und Befragungsportale (IfBQ, o.J.) und auf das Portal zur Erhebung überfachlicher Kompetenzen (Heckt et al., 2019) zurückgreifen.

In Ergänzung zu diesem Datenangebot werden auf administrativer Ebene auch schon Formen der Datennutzung strukturell verankert. So erzeugt der

Stadtstaat Hamburg insofern eine relativ hohe Verbindlichkeit in der schulischen Datennutzung, als dass Schulinspektion, Kermit- und SCHNABEL-Testungen obligatorisch stattfinden und zu einer ebenenübergreifenden Zielorientierung beitragen sollen. Auch die Schulaufsicht ist in die Rückmeldung der Inspektionsergebnisse eingebunden und wird über schulspezifische Kermit-Ergebnisse informiert, um Auffälligkeiten im jährlich ersten Qualitätsentwicklungsgespräch mit den Schulleitungen thematisieren zu können. Obwohl auch die Daten- und Ergebnisnutzung in den Schulen systematisch im Rahmen der Schulinspektion erfasst und damit potenziell zum Gegenstand der Gespräche mit der Schulaufsicht wird, entscheiden die selbstverantworteten Schulen jedoch selbst, ob und wie sie bei ihren Entscheidungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Daten zurückgreifen.

4 Studiendesign

Bislang ist nicht systematisch erforscht worden, inwiefern Hamburger Schulen sich im Sinne der Data Richness die vorstehend beschriebenen (und andere) Daten in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu Nutze machen. Die im Folgenden dargestellte Interviewstudie mit Schulleitungen eines Samples, das die Heterogenität der Hamburger Schullandschaft in der Sekundarstufe I abbildet, geht deshalb der Frage nach, inwieweit diese Schulen als „data-rich“ gelten können, d.h. unterschiedliche Daten zielbezogen in ihren Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen nutzen.

Im Projekt „Mehrperspektivische Datenbestände in der Schulentwicklung. Eine Analyse der Rahmenbedingungen von *Data Richness*“ (gefördert durch die Robert Bosch Stiftung) wurde das Data-Richness-Konzept empirisch ausdifferenziert (Klein & Hejtmanek, 2023). Dies erfolgte anhand von 14 problemzentrierten Interviews mit Leitungen solcher Schulen, die für den Deutschen Schulpreis nominiert waren oder diesen Preis gewonnen haben. Grundlage dieser Ende 2020 geführten Interviews war ein Leitfaden mit offenen Fragen zur Praxis der Schulentwicklung an der jeweiligen Schule, zur Bedeutung und Nutzung unterschiedlicher Datenquellen und zur Wahrnehmung der eigenen Rolle als Schulleiter*in in diesem Prozess. Diese Interviewdaten wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2016) ausgewertet, wobei die Kategorien sowohl deduktiv aus dem Forschungsstand als auch induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitet wurden. Die deduktiv gewonnenen Kategorien beziehen sich dabei auf

- (1) die Nutzung von Daten, in Anlehnung an Demski (2017) differenziert nach den Kategorien intern generierte Datenquellen, extern generierte Datenquellen und Forschungsbefunde;
- (2) die Phasen der Schulentwicklung, in denen Daten eine Rolle spielen; diese wurden differenziert nach den Funktionen von Daten als Impuls für die Identifikation von Entwicklungszielen, Auswahl und Entwicklung von Maßnahmen sowie Überprüfung von Wirkungen;
- (3) die in die Datennutzung involvierten Akteur*innen, differenziert nach Schulleitung bzw. die Schule als Ganzes, Teams und individuelle Lehrkräfte.

Die induktive Kategorienbildung führte insbesondere zu einer Ausdifferenzierung der Funktionen von Daten im Schulentwicklungsprozess, wie sie im Data-Richness-Würfel (Klein & Hejtmanek, 2023, S. 216; vgl. Abb. 1) aufgegriffen wurden.

Für die vorliegende Studie wurde im Sommer 2021 eine Stichprobe von 16 weiterführenden Hamburger Schulen gezogen, deren Schulleitungen um eine Teilnahme an einem Interview gebeten wurden, dessen Leitfaden nahezu identisch zu dem aus der Befragung der für den Schulpreis nominierten Schulen war. Es wurde lediglich eine Frage nach den Wünschen an das Unterstützungssystem ergänzt. Diese Stichprobe sollte die Heterogenität der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in Hamburg gut abbilden, auch in Hinblick auf den Stellenwert, den Daten in der Schulentwicklung besitzen. Es wurde deshalb ein Sampleplan entwickelt, der folgende Kriterien berücksichtigt:

- Engagement in systematischer Schulentwicklung und Datennutzung: Um im Sample einen Bias von Schulen mit einer besonders profilierten datengestützten Schulentwicklung zu vermeiden, wurde bei der Auswahl auf Ergebnisse aus Schulinspektionsberichten zurückgegriffen, die nicht länger als drei Jahre zurücklagen. Die Auswahl der Schulen wurde einerseits anhand der Bewertung der Qualitätsbereiche „Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern“ und „Qualitätsmanagement etablieren“ (Dimension Engagement in der Schulentwicklung) und andererseits anhand der Bewertung des Qualitätsbereichs „Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen“ (Dimension Datennutzung) getroffen. Im Sinne einer maximalen Kontrastierung wurde eine Vierfeldertafel erstellt, die nach über- bzw. unterdurchschnittlichen Bewertungen beider

Dimensionen in den Inspektionsergebnissen differenziert (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Aus jedem Feld sollten vier Schulen gezogen werden.

- Schulform: Da es in Hamburg nur zwei weiterführende Schulformen gibt, das Gymnasium und die Stadtteilschule, sollten beide Schulformen mit je acht Schulen im Sample vertreten sein und jeweils zwei Schulen pro Feld gezogen werden.
- Ressourcenausstattung und Zusammensetzung der Schüler*innenschaft: Darüber hinaus wurde der Sozialindex (SI) (Heufelder et al., 2017) berücksichtigt, weil sich in den Schulen abhängig von diesem Index sowohl die Anforderungen an das pädagogische Handeln als auch ihre Ressourcenausstattungen unterscheiden (Schulen mit niedrigem Sozialindex erhalten höhere Ressourcenzuweisungen). In Hamburg variiert dieser Index zwischen eins und sechs, weshalb in jedem Feld die beiden Schulen einer Schulform einmal einen niedrigen und einmal einen hohen Sozialindex haben sollten.

Tabelle 1: Sampleplan für die Interviews an Hamburger Schulen (eigene Darstellung)

		<i>Dimension „Engagement in der Schulentwicklung“</i>	
		<i>(eher) niedrig</i>	<i>(eher) hoch</i>
<i>Dimension „Datennutzung“</i>	<i>(eher) niedrig</i>	Stadtteilschule (SI ≤ 3) Stadtteilschule (SI > 3) Gymnasium (SI ≤ 4) Gymnasium (SI > 4): nicht realisiert	Stadtteilschule (SI ≤ 3) Stadtteilschule (SI > 3) Gymnasium (SI ≤ 4) Gymnasium (SI > 4)
	<i>(eher) hoch</i>	Stadtteilschule (SI ≤ 3) Stadtteilschule (SI > 3) Gymnasium (SI ≤ 4) Gymnasium (SI > 4)	Stadtteilsch. (SI ≤ 3): nicht realisiert Stadtteilschule (SI > 3) Gymnasium (SI ≤ 4) Gymnasium (SI > 4): nicht realisiert

Der Sampleplan konnte nicht vollständig umgesetzt werden, weil drei der 16 Schulleitungen keine Zeit für ein Interview aufbringen konnten oder wollten. Dennoch kann die realisierte Stichprobe als gutes Abbild der Heterogenität der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hamburgs gelten. Lediglich Schulen, die in den Qualitätsbereichen der Schulinspektion „Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern“, „Qualitätsmanagement etablieren“ und „Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und

Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen“ durchgängig positiv bewertet wurden, sind mit nur zwei Schulen etwas unterrepräsentiert.

Die Interviewpartner*innen wurden zunächst durch das IfBQ kontaktiert. Die Interviews führte demgegenüber eine Mitarbeiterin der Technischen Universität Dortmund, um die Ergebnisse möglichst nicht durch sozial erwünschtes Antwortverhalten zu verzerren. Die 13 Interviews aus dem Hamburger Sample wurden entsprechend von der gleichen Person mit den gleichen Leitfragen geführt wie die 14 Interviews mit den Schulleiter*innen der für den Deutschen Schulpreis nominierten Schulen. Die transkribierten Interviews wurden ebenfalls anhand des gleichen Kategoriensystems in MaxQDA codiert. Die zusätzliche Frage nach den Wünschen an das Unterstützungssystem ist nicht Gegenstand der vorliegenden Analysen.

Der Vergleich der für den Deutschen Schulpreis nominierten Schulen (nachfolgend „Schulpreis-Schulen“) mit den Hamburger Schulen erfolgt entlang der drei Dimensionen von Data Richness an Schulen (Datenquellen, Funktionen, Akteursebenen). Die bereits veröffentlichten Befunde aus den Schulpreis-Schulen werden dabei zunächst in den wesentlichen Punkten zusammengefasst (Kap. 5.1). Nach der ausführlicheren Darstellung der Befunde aus der Hamburger Stichprobe in Kapitel 5.2 werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Stichproben in Kapitel 5.3 gegenübergestellt. Die Kontrastierung beider Stichproben erlaubt es abschließend, die spezifischen Rahmenbedingungen des Hamburger Systems in Hinblick auf ihren Impact für die Datennutzung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu reflektieren.

5 Ergebnisse

Bei der Darstellung der Interviewergebnisse wird die den Interviewpartner*innen zugesicherte Anonymität gewahrt, indem auf Nennung von Schulformen, Stadtteilen, Personennamen etc. verzichtet wird.

5.1 Data Richness in den Schulpreis-Schulen

Bei der nachfolgenden Darstellung handelt es sich um eine Zusammenfassung der Befunde aus der Studie von Klein und Hejtmanek (2023).

5.1.1 Mehrperspektivische Datenquellen

In der Stichprobe der 14 Schulpreis-Schulen wiesen die Schulleiter*innen internen Datenquellen eine besondere Relevanz zu. Dabei dominierten Strategien zum Einholen qualitativen Feedbacks sowie quantitative Befragungen von Schüler*innen, Eltern und/oder Lehrkräften. Teilweise haben diese Schulen auch Strukturen geschaffen, in denen diese Daten systematisch und regelmäßig eingeholt werden. Von einigen Interviewpartner*innen wurden zudem Hospitationen an anderen Schulen als relevant, motivierend, authentisch und informativ beschrieben.

In den Schulpreis-Schulen werden durch die Bildungsverwaltung extern generierte Daten nur vereinzelt thematisiert. Wenngleich ebenfalls nicht von allen Schulen genannt, greift ein Teil der Schulen ferner auf Forschungsergebnisse, Artikel aus Zeitungen wie *DIE ZEIT*, die Hattie-Studie, typische „Lehrkräftezeitschriften“ wie *PÄDAGOGIK* und das Portal des Deutschen Schulpreises zurück.

5.1.2 Funktionen im Entwicklungsprozess

In allen Interviews mit Schulleitungen aus den Schulpreis-Schulen wird eine Nutzung von Daten berichtet, die sich auf Entscheidungen über Entwicklungsziele bezieht. Überwiegend werden Daten zum Monitoring der eigenen Schule genutzt und helfen, die Entwicklungsarbeit zu fokussieren und an der richtigen Stelle ggf. nachzusteuern. Der Schwerpunkt der Datennutzung liegt also auf der Analyse der jeweils aktuellen Situation einer Schule.

Wenn Schulen größere Entwicklungsschwerpunkte aus der Analyse ihrer Daten ableiten, dann nennen die Schulleitungen vor allem die internen Datenquellen Feedback und Befragungen, selten auch die Ergebnisse aus der Schulinnspektion.

Nur wenige Schulleitungen greifen bei der *Bestimmung von Entwicklungszielen* auf Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen zurück. Dabei weisen sie darauf hin, dass Daten nicht per se hilfreich seien, sondern von den Schulen zunächst eine weitere Interpretation erfolgen müsse.

Die Nutzung von Daten für die *Auswahl und Entwicklung von Maßnahmen* wird von Schulen eher selten beschrieben. Wenn, dann erfüllen Hospitationen in anderen Schulen und Forschungsbefunde über konkrete Maßnahmen diese Funktion.

Zur *Evaluation von Wirkungen* ihrer Maßnahmen bzw. zur Nachsteuerung nutzen die Schulen in sieben von 14 Fällen standardisierte Befragungen. Daneben werden systematische Feedbackstrukturen zur Überprüfung der Maßnahmen thematisiert. Extern generierte Daten spielen hier nur in Einzelfällen eine Rolle und zwar dann, wenn die Schule wissenschaftlich begleitet wird oder an einem wissenschaftlichen Projekt teilnimmt. Daten aus Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen besitzen für die Schulen allenfalls eine legitimatorische Funktion. Sie signalisieren nach außen, dass eine Schule erfolgreich arbeitet, und eröffnen damit mitunter Handlungsspielräume für die Entwicklungsvorhaben der Schulen.

5.1.3 Akteursebenen

Bei der Befragung von Schulleitungen aus den für den Schulpreis nominierten Schulen gehen sechs Schulleitungen explizit auf die Nutzung von Daten durch einzelne Lehrpersonen, Jahrgangs- oder Fachteams ein. Sie thematisieren individuelle Lehrkräfte im Kontext schulweiter Verfahren der Nutzung intern generierter Daten – in der Regel Daten aus Schüler*innenfeedbacks. Im Zusammenhang mit der Arbeit in Fach- oder Jahrgangsteams werden nur vereinzelt die Arbeit mit Vergleichsarbeiten und die Auseinandersetzung mit Informationen aus Hospitationen an anderen Schulen genannt.

In Einzelfällen werden auch Forschungsbefunde für eine Auseinandersetzung in Gesamtkonferenzen oder Schulentwicklungstagen aufbereitet.

5.2 Data Richness in den Hamburger Schulen

5.2.1 Mehrperspektivische Datenquellen

In den 13 Interviews mit Hamburger Schulleitungen wird intern generierten Datenquellen eine große Bedeutung beigemessen. Elf Schulleitungen nennen mindestens zwei verschiedene intern generierte Datenquellen, wobei Befragungen von Schüler*innen, Eltern und teilweise auch Kolleg*innen mit sieben, systematische Feedbackverfahren mit fünf und kollegiale Unterrichtshospitationen mit vier Nennungen am häufigsten eingesetzt werden. Teilweise berichten die Schulleitungen, sich bei der Entwicklung von Fragebögen mit Expert*innen aus dem Unterstützungssystem abgestimmt zu haben.

Ein Anlass zum Beispiel war, wir haben einen weiteren Entwicklungsschwerpunkt in den vergangenen Jahren gehabt, Partizipation, also Partizipationsprozesse zu stärken in der Schülerschaft, aber auch bei den Kollegen und Kolleginnen. Und dazu machen wir dann Befragungen. Wir erheben erstmal so den

Ist-Zustand, ne. Und dann haben wir zwei Jahre gearbeitet, verschiedene Dinge angeschoben und dann erneut eine Befragung gemacht. Das spielt schon bei uns eine große Rolle oder so was wie Feedback zum Beispiel. Das machen wir/ (SLHH6).

Weitere vereinzelt genannte Datenquellen für die Schulentwicklung sind abgestimmte Klassenarbeiten für Parallelklassen, Selbsteinschätzungsbögen für Schüler*innen, themenbezogene Abfragen bei Schüler*innen oder die qualitative Auswertung von Erfahrungen aus dem Distanzunterricht. Ähnlich wie in den Schulpreis-Schulen werden interne Daten in der Hamburger Stichprobe häufig systematisch, d.h. regelmäßig und mit einem festgelegten Verfahren generiert. Sechs der Hamburger Schulen bemühen sich explizit um Multiperspektivität und befragen mit Lehrer*innen, Schüler*innen und teilweise auch Eltern mehrere Akteur*innengruppen zu einem Thema bzw. holen auch Feedback zum Unterricht von Schüler*innen und Kolleg*innen ein.

Wir waren da, möchte ich mal behaupten, auch in Hamburg eine der ersten Schulen, die auch wirklich professionell mit einem professionellen Tool, dann Schüler- und Eltern- und auch Kollegen-Befragungen gemacht haben, um, ich sage mal, ein Ventil zu haben, aber auch um die allgemeine Situation zu erfassen, zu gucken, wo hakt es noch, wo ist es schwierig, wo müssen wir nachsteuern (SLHH13).

Hospitationen finden in der Hamburger Stichprobe selten und in der Regel schulintern statt. Lediglich eine Schule schaut sich den Unterricht in benachbarten Grundschulen an, um das Lernkonzept für die fünften Klassen anschlussfähig zu gestalten. Impulse für den eigenen Schulentwicklungsprozess von anderen Schulen beziehen die Schulen aus der Hamburger Stichprobe eher über andere Zugänge, etwa die Teilnahme an Projekten (z.B. „Digital macht Schule“), Dienstbesprechungen oder andere durch die BSB initiierte Austauschrunden für Führungskräfte sowie Fortbildungsangebote (z.B. die Fortbildungsreihe „Neu im Amt“).

In sechs Hamburger Schulen werden auch Forschungsbefunde als Informationsquellen für die Schulentwicklung thematisiert. Dabei werden Artikel aus Zeitungen wie *DIE ZEIT*, die Hattie-Studie, die Zeitschriften *PÄDAGOGIK* und *Hamburg macht Schule* sowie das Portal des Deutschen Schulpreises genannt.

Von den 13 Hamburger Schulleitungen berichten alle von der Nutzung der Ergebnisse aus Lernstandserhebungen. Sechs Schulen haben geregelte Verfahren zur Betrachtung der Kermit-Rückmeldungen in Leitungsgruppe, Fach- und Jahrgangsteams sowie durch die Klassenlehrkräfte eingeführt und sorgen

durch Funktionsstellen dafür, dass die jeweils relevanten Informationen für die unterschiedlichen Adressat*innen aufbereitet werden. Von den anderen Hamburger Schulleitungen wird der Umgang mit den Kermit-Rückmeldungen nicht näher spezifiziert, im Einzelfall auch kritisiert als „*quantitativ und schematisch*“ (SLHH10) und als zu spät für eine individualdiagnostische Nutzung erfolgreich. Überwiegend wird diese Datenquelle jedoch als hilfreich eingeschätzt.

Ich meine, Kermit läuft natürlich mit, das ist klar, das ist für uns ja/ das hat sich ja mittlerweile etabliert, dass man auch sehen kann, welche Entwicklung machen wir, wo gibt es besondere Schwierigkeiten, woran muss man arbeiten. (SLHH8)

In sieben Hamburger Schulen wird auch die Rückmeldung der Schulinspektion als wichtige Datenquelle genannt, die Stärken und Schwächen einer Schule benennt und teilweise wichtige Entwicklungsimpulse bereithält.

Und dann kriegen wir natürlich auch immer mal, ja, nicht immer mal, sondern wir kriegen regelmäßig Rückmeldungen, die sich aus Testungen ergeben, die sich aus dem Schulinspektionsbericht ergeben. Und da werden ja auch Felder aufgezeigt, auf denen wir gut sind. Aber es werden eben auch Felder aufgezeigt, wo noch, ja, Optimierungsbedarf besteht. (SLHH4)

Sechs Hamburger Schulleitungen berichten von der Nutzung des SchÜb, weil darin Vergleiche zu ähnlichen Schulen gezogen werden und ein Überblick über die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft gewonnen werden kann. SchÜb wird zwar nicht explizit ein unmittelbarer Impact für den schulischen Alltag zugewiesen; es wird vereinzelt aber durchaus zur Hand genommen, wenn nach einer Erklärung für bestimmte beobachtete Phänomene an einer Schule gesucht wird.

Dann gibt es von außen kommend noch diese SchÜb-Bogen, Schule im Überblick, da bekommen wir einmal im Jahr eine, also eine sehr umfassende Übersicht darüber, wie die Sozialstruktur in dieser Region ist, wie die Elternschaft einge/ also sozial zu verorten ist und so weiter. [...] also wir müssen ja Rückmeldung geben, welche Kinder hier auf der Schule angemeldet werden. Und das wird in einem Bogen dann verdichtet. Den nehmen wir zur Kenntnis. [...] Und wenn man mal sagt, woher könnte das Phänomen kommen, dann kann man natürlich, guckt man da vielleicht noch mal drauf und sagt, aha, ja, so ist es. (SLHH1)

Als weitere extern generierte Datenquellen werden in den Interviews mit Hamburger Schulleitungen die Ergebnisse aus dem Monitoring der Abschlussprüfungen, die SCHNABEL-Diagnosen für Rechtschreibkompetenzen, eine Gefährdungsbeurteilung¹ und die KESS-Lernstandserhebungen genannt, die zum Zeitpunkt der Befragungen lediglich den gymnasialen Oberstufen in Stadtteilschulen angeboten wurden.

5.2.2 Funktionen im Entwicklungsprozess

In der Hamburger Stichprobe berichteten die Schulleitungen von einer Datennutzung, die sich zwar auf *Entscheidungen über Entwicklungsziele* bezieht, aber nicht in einem deterministischen Sinne. Wenn eine Schulleitung im Interview die Genese der Schulentwicklungsziele expliziert, werden neben Impulsen aus Daten der Schule immer auch andere Quellen genannt, insbesondere das Leitbild einer Schule, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen (z.B. die Corona-Krise), administrative Vorgaben und/oder die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Schulaufsicht. Entscheidungen über Entwicklungsziele stützen sich in der Regel also nicht nur auf eine Quelle:

Dann die Ergebnisse unserer Schulinspektion sind für uns natürlich auch Entwicklungsimpulse. Wir haben sehr gute Ergebnisse gehabt. Aber genau in dem Bereich Selbststeuerung von Schülern und Schülerinnen im Unterricht, da war es nicht so gut. Das traf zusammen mit unserer eigenen Wahrnehmung, sodass wir auch eben uns darin noch mal gestärkt gesehen haben (SLHH6).

Neben Evidenzen aus Daten stellen mehrere Hamburger Schulleiter*innen die Bedeutung ihres pädagogischen Leitbildes bei der Formulierung von Entwicklungszielen heraus, betonen teilweise aber wiederum, dass auch ein solches Leitbild mit Hilfe von Befragungen unter Schüler*innen, Eltern und Kollegium erarbeitet wurde. Auch wird in den Interviews teilweise deutlich, dass Daten (neben Forschungsbefunden ohne konkreten Bezug zur eigenen Schule) auch bei der Rechtfertigung von Entwicklungszielen eine Rolle spielen:

¹ Die Schulen sind dazu aufgefordert, etwa alle fünf Jahre die Arbeitssicherheit und die mit der Arbeit verbundene psychische Belastung der Mitarbeiter*innen zu beurteilen, um geeignete Maßnahmen zur Belastungsreduktion umsetzen zu können. Die Gefährdungsbeurteilung ist eine umfragegestützte Analyse der Ist-Situation, die diese Beurteilung unterstützt.

Verschiedene Datenquellen haben wir jetzt als Legitimationsfolie benutzt, um ein bestimmtes Schulentwicklungsziel stark zu machen (SLHH2).

Dieser legitimatorische Rückgriff auf Daten kann darauf zurückgeführt werden, dass in der Hamburger Stichprobe Daten überwiegend zum *Monitoring der eigenen Schule* genutzt werden, um ggf. die Entwicklungsarbeit zu fokussieren und an der richtigen Stelle nachzusteuern. Wie die oben geschilderte umfangreichere Nutzung extern generierter Daten in der Hamburger Stichprobe bereits vermuten lässt, nehmen insbesondere die Kermit-Daten hier einen besonderen Stellenwert ein. Neun von 13 Hamburger Schulen nutzen die Kermit-Rückmeldungen, um Optimierungsbedarfe zu identifizieren. Einige dieser Schulen betrachten diese Rückmeldungen auch als individualdiagnostische Informationsquelle, die z.B. in Lernentwicklungsgesprächen mit den Schüler*innen aufgegriffen wird. Vier Hamburger Schulen nutzen auch Ergebnisse aus ihren Feedbackroutinen und Befragungen zur Vergewisserung und entnehmen ihnen ggf. Hinweise auf Nachsteuerungsnotwendigkeiten.

Zugegeben, es ist für uns auch automatisch immer ein Impuls, wenn wir merken, also bei uns können die in der sechsten Klasse, Anfang der siebten, keine Bruchrechnung. Dann überlegen wir eben, was können wir für den nächsten Jahrgang für Bruchrechnung tun und was können wir für den Jahrgang, der nicht gut dran ist, rückwirkend noch an Wiederholungsschleifen einziehen? Also das ist schon tatsächlich etwas, was unser Handeln beeinflusst (SLHH5).

Die gleiche Funktion nehmen an einzelnen Schulen auch der Bericht der Schulinspektion und abgestimmte Klausuren für Parallelklassen ein.

Die Nutzung von Daten für die didaktische Entwicklung von Maßnahmen wird in der Hamburger Stichprobe nicht beschrieben. Die Schulleitungen aus drei Hamburger Schulen berichten jedoch von unmittelbaren Folgerungen aus Lernstandserhebungen für die Zuweisung von und Schwerpunktsetzungen in den „Förder- und Fördermaßnahmen“ (SLHH13).

In den Interviews mit den Hamburger Schulleitungen spielt die *legitimatorische Funktion der Datennutzung* gegenüber den Eltern oder der Öffentlichkeit allenfalls eine untergeordnete Rolle; sie wird zumindest nicht explizit genannt. Legitimatorische Funktion übernehmen Kermit-Daten mitunter aber nach innen:

Was wir trotzdem machen, nach Jahrgangsstufe sechs entscheidet ja die Klassenkonferenz über den Verbleib in der Schulform Gymnasium. Wir legen noch mal die Kermit-Ergebnisse aus fünf daneben und sagen, was sagt das eigentlich

über das Leistungsvermögen dieses kleinen Menschen da aus und liegen wir richtig? (SLHH1)

Auch wird in einigen Interviews deutlich, dass insbesondere extern generierte Daten im Kontext der mit der Schulaufsicht getroffenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen und ihrer Überprüfung eine Rolle spielen und damit ebenfalls an der Schnittstelle zur Bildungsadministration eine legitimatorische Funktion übernehmen können.

5.2.3 Akteursebenen

In den Hamburger Schulen, deren Schulleitungen befragt wurden, werden individuelle Lehrpersonen von allen Befragten als Datennutzende adressiert. Allerdings variiert die Art und Weise, wie Informationen aus Daten aus dem Schulleitungsteam an einzelne Lehrkräfte kommuniziert werden. Einige wenige Schulleitungen berichten und diskutieren Daten teilweise beiläufig in Flurgesprächen, in Lehrer*innenkonferenzen, Zeugniskonferenzen oder an Schulentwicklungstagen. Andere leiten die Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen einfach an die entsprechenden Klassen- und Fachlehrer*innen weiter. Die Mehrheit der befragten Schulleitungen nutzt jedoch gezielt Multiplikator*innen im Kollegium, die eine Funktionsstelle einnehmen, über eine gewisse Datenexpertise verfügen und Daten und Ergebnisrückmeldungen für die Kolleg*innen aufbereiten. Neben Didaktischen Leitungen sind es oft sogenannte Kermit-, Evaluations-, Feedback- oder Qualitätsbeauftragte, die insbesondere extern generierte Daten gezielt in Jahrgangs- und Fachteams geben. In sechs Schulen, die ein solches mittleres Management für den Umgang mit Daten eingerichtet haben, existieren auch abgesprochene Verfahren, die das Lesen der Daten und das Schlussfolgern für die Unterrichtsentwicklung strukturieren.

Also es gibt verschiedene Prozesse, die einfach dafür sorgen sollen, dass die Kollegen wissen/ also, es fängt an bei, was sollen mir diese Daten sagen? Wie lese ich diese Daten? Worauf achte ich? Welche Schlussfolgerungen kann ich ziehen, wie verarbeite ich diese Daten? Mit wem gemeinsam verarbeite ich sie? Also da haben wir sozusagen Prozesse oder Leitfäden. [...] Dass man die Kermit-Daten nicht einfach nur irgendwie kriegt, sondern ich weiß, was ich damit anzufangen habe. Das ist auch eine verbindliche Verabredung und das machen auch alle in meinem Jahrgang. Und dann tauschen wir uns aus. [...] Was fällt bei dir auf, was fällt bei mir auf und was bedeutet das für uns auf fachlicher Ebene? (SLHH 6)

Die Nutzung von Daten erfolgt in acht von 13 Schulen gezielt in den Teams oder AGs, in denen auch die konkrete Unterrichtsentwicklungsarbeit stattfindet. Eine Schulleitung verzichtet hingegen bewusst auf ein Einspeisen von Daten in kooperative Arbeitszusammenhänge, weil befürchtet wird, dass über Kermit gemessene Unterschiede auf die Lehrkräfte zurückgeführt werden und dies eine kooperative Unterrichtsentwicklung hemmen könnte. In dieser Schule werden die Rückmeldungen von den Klassenlehrkräften eher dazu genutzt, die Eindrücke aus dem Unterricht zu den Lernständen und -entwicklungen einzelner Schüler*innen zu validieren. Dieses Motiv wird auch häufiger in den Schulen genannt, die Lernstandsdaten ansonsten auch in Jahrgangs- oder Fachteams auswerten:

Ich finde die Auswertung der Kermit-Ergebnisse in Hamburg hier sehr gut, muss ich sagen. [...] Und man kann da auch mal checken, ob der Eindruck, den man von der Lerngruppe hat, ob der im Grunde jetzt auch über die Daten gestützt wird oder ob es da irgendwie Differenzen gibt, und wenn es Differenzen gibt, ist das durchaus spannend (SLHH 11).

In der Hamburger Stichprobe werden vereinzelt auch Forschungsbefunde für eine Auseinandersetzung in Gesamtkonferenzen oder Schulentwicklungstagen aufbereitet. Bestimmte Datenquellen adressieren in den Hamburger Schulen nur bestimmte Akteur*innen einer Schule. So bekommt erstmal nur eine Schulleitung das Datenblatt „Schule im Überblick“ zugesandt, während Daten aus allen Formen des Feedbacks in erster Linie den Feedbacknehmenden gehören und lediglich an einzelnen Schulen eine Metaperspektive auf diese Daten in einer Konferenz eingenommen wird.

5.3 Vergleich der Stichproben

5.3.1 Mehrperspektivische Datenquellen

Die beiden Stichproben unterscheiden sich nicht in Hinblick auf die hohe Relevanz intern generierter Daten wie Befragungen und Feedback sowie in dem weit verbreiteten Bemühen um eine Multiperspektivität von Daten. Ebenso wenig unterscheiden sich die beiden Stichproben in Bezug auf die Nutzung von wissenschaftlichen Forschungsbefunden aus einschlägigen Quellen, die explizit Pädagog*innen adressieren.

Im Gegensatz zu den befragten Schulleiter*innen der Schulpreis-Schulen, die nur in Einzelfällen auf die von der Bildungsverwaltung bereitgestellten Daten

aus Vergleichsarbeiten, Abschlussprüfungen und der Schulinspektion zurückgreifen, berichten die Schulleitungen der Hamburger Schulen eine intensive Nutzung extern generierter Daten.

5.3.2 Funktionen im Entwicklungsprozess

Sowohl in den für den Schulpreis nominierten Schulen als auch in den Hamburger Schulen werden Daten im Kontext von Entscheidungen über Entwicklungsziele genutzt, wobei in beiden Stichproben neben empirischen Evidenzen weitere Perspektiven in die Zielsetzungen einfließen. Gemeinsam ist den meisten Schulen aus beiden Stichproben ebenfalls, dass vielfältige intern generierte Daten zur Zielklärung beitragen. Der wesentliche Unterschied liegt in der Nutzung extern generierter Daten, insbesondere aus der Schulinspektion und Lernstandserhebungen. Diese werden in Hamburg auch in Bezug auf die Definition von Entwicklungszielen häufiger thematisiert als in den für den Schulpreis nominierten Schulen, weil diese Daten – neben Ergebnissen aus Feedbackroutinen und Befragungen – auch systematisch zum Monitoring der eigenen Schule genutzt werden und teilweise dabei helfen, Zielsetzungen schulintern zu legitimieren.

Die meisten Hamburger Schulleitungen weisen sowohl extern als auch intern generierten Daten eine Rolle zur Evaluation von Wirkungen pädagogischer Maßnahmen zu; in den Schulpreis-Schulen werden Hinweise auf Wirkungen eher internen Datenquellen entnommen.

Die Auswahl von pädagogischen Maßnahmen wird in beiden Stichproben nur bedingt datengestützt betrieben. Während die Schulpreis-Schulen teilweise aus Hospitationen an anderen Schulen Inspiration für die Neugestaltung der pädagogischen Praxis gewinnen konnten, nutzen einige Hamburger Schulen Daten nicht für die didaktische Entwicklung von Maßnahmen, sondern eher für die Zuweisung bestehender Maßnahmen. Konkret wurden Ergebnisse aus Lernstandserhebungen und diagnostischen Test für die Zuweisung von Förderkursen und -materialien an Schüler*innen verwendet.

Zudem nennen die Schulleitungen aus beiden Stichproben in gleichem Maße Artikel aus Zeitungen wie *DIE ZEIT*, die Hattie-Studie, typische „Lehrer*innenzeitschriften“ und das Portal des Deutschen Schulpreises als Quellen für die Entwicklung bzw. Nacherfindung pädagogischer Maßnahmen. Hamburger Schulleitungen berichten aber auch von einem die eigene Schulentwicklung inspirierenden Austausch mit Vertreter*innen anderer Schulen.

5.3.3 Akteur*innenebenen

In beiden Stichproben berichten die Schulleitungen davon, dass sie und ihre Leitungskolleg*innen Daten nutzen. Zudem findet in beiden Gruppen auch auf der Team- und Individualebene eine Auseinandersetzung mit Daten statt. Dabei fällt in der Hamburger Stichprobe auf, dass alle Schulleitungen die einzelnen Lehrpersonen als Datennutzende benennen, eine Mehrheit auch Teams oder AGs und in den meisten Fällen klare Zuständigkeiten und Verfahren für die Weitergabe und die Arbeit mit Daten an ihren Schulen etabliert haben. Die Interviewergebnisse legen nahe, dass in Hamburg gezielt Multiplikator*innen mit Funktionsstelle und Datenexpertise für die Aufbereitung und Kommunikation von Daten genutzt werden, um sie anschlussfähiger an die Prozesse der Konzeptentwicklung und -implementation zu machen.

6 Diskussion: Data Richness unter den spezifischen Rahmenbedingungen des Hamburger Schulsystems

Der Diskussion der empirischen Befunde aus der Interviewstudie mit Hamburger Schulleitungen muss zunächst vorangestellt werden, dass ein Mitarbeiter des IfBQ in die Akquise der Interviewpartner*innen involviert war. Auch wenn die Durchführung der Interviews einer „systemexternen“ Mitarbeiterin der Technischen Universität Dortmund überantwortet wurde, ist es nicht auszuschließen, dass die Interviewpartner*innen die spezifischen Rahmenbedingungen des Hamburger Systems aufgrund eines sozial erwünschten Antwortverhaltens in einem besonders positiven Lichte darstellen. Der Auswertungsfokus liegt daher zunächst nur auf der Beschreibung der jeweiligen Praxis der Datennutzung, weniger auf der Bewertung dieser Praxis durch die interviewten Schulleitungen. Insgesamt lassen sich die Interviewdaten zu folgenden Erkenntnissen verdichten:

In Anbetracht des Forschungsstands ist durchaus zu erwarten, dass Schulen, die für den Deutschen Schulpreis nominiert wurden, tatsächlich als data-rich gelten können, sie also mehrperspektivische Datenbestände zielorientiert in der Schulentwicklung nutzen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass dies ebenfalls für die Auswahl von Schulen im Stadtstaat Hamburg gilt. Während sich beide Samples nicht wesentlich in Hinblick auf intern generierte Datenbestände und wissenschaftliche Informationsquellen unterscheiden, nutzen die Hamburger Schulen zusätzlich auch intensiv extern generierte Daten aus Lernstandserhebungen, Schulinspektion und anderen Monitoringverfahren. Der hohe Stellenwert externer Monitoring- und Evaluationsverfahren könnte

zunächst auf die Akzeptanz dieser Verfahren als schulische Entwicklungsinstrumente sowie auf ihre Nützlichkeit und Relevanz in der schulischen Entwicklungsarbeit verweisen. Die Hamburger Schulen verfügen aber auch über deutlich mehr Lernstandsergebnisse als Schulen aus dem Sample der für den Schulpreis nominierten Schulen und zudem noch über solche, die aufgrund einer einheitlichen Metrik Vergleiche zwischen Kohorten erlauben und überdies Informationen über die *Kompetenzentwicklungen* der einzelnen Schüler*innen zwischen zwei Kermit-Testungen enthalten. Außerdem muss beim Vergleich der Stichproben auch in Rechnung gestellt werden, dass einige Bundesländer zum Zeitpunkt der Interviews die Schulinspektion bzw. externe Evaluation ausgesetzt haben. Schließlich lassen sich die Ergebnisse vermutlich teilweise auch durch den besonderen Einbezug der Schulaufsicht in Hamburg erklären: Sie nimmt immer an den Rückmeldungen aus der Schulinspektion teil und bekommt Hinweise auf auffällige Kermit-Ergebnisse, weshalb diese Datenquellen einen mittelbaren Einfluss auf die Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht haben können.

Intern und extern generierte Daten werden sowohl in den für den Schulpreis nominierten als auch in den Hamburger Schulen häufig regelmäßig und mit festgelegten Verfahren genutzt; es werden entsprechend systematisch Daten in den Schulentwicklungsprozess einbezogen. Ebenso finden sich in beiden Samples viele Schulen, die vermittelt über Daten die Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innengruppen auf einen Gegenstand der Schul- und Unterrichtsentwicklung berücksichtigen.

Die Herausforderung, extern generierte Daten anschlussfähig an die professionelle Handlungslogik schulischer Akteur*innen aufzubereiten, wird in Hamburg auf unterschiedlichen Ebenen bearbeitet. Einerseits werden an verschiedenen Stellen der Interviews die Qualität der Rückmeldeformate und die Unterstützung durch Akteur*innen des Unterstützungssystems hervorgehoben; andererseits haben die Schulen durch organisationale Regelungen die Anschlussfähigkeit erhöhen können: Es gibt erstens in allen Schulen etablierte Kooperationsstrukturen mit festen Zeiten, Arbeitsgruppen und geklärten Verantwortlichkeiten, um Daten mit dem Kontext- und Professionswissen der Pädagog*innen zu verknüpfen und auf ihre Praxis zu beziehen. Zweitens gibt es an den meisten Schulen ein mittleres Management, häufig die Didaktische Leitung oder Beauftragte für Feedback, Evaluation und Qualitätsentwicklung, das Daten für verschiedene Adressat*innengruppen auf Schulleitungs-, Team- und Individualebene auswählt und aufbereitet.

Die verschiedenen Datenquellen nehmen in unterschiedlichen Phasen der Schulentwicklung spezifische Funktionen ein. Dabei dominiert die Nutzung schulspezifischer Daten für Bestandsaufnahmen im Sinne eines Monitorings, das auf Nachsteuerungsbedarfe und Optimierungsmöglichkeiten aufmerksam macht. Anders als in den für den Schulpreis nominierten Schulen enthalten die Aussagen der Schulleitungen keine expliziten Hinweise darauf, dass extern generierte Daten in den Hamburger Schulen eine Legitimationsfunktion gegenüber Elternschaft und Öffentlichkeit einnehmen. Bei der Bestimmung von Entwicklungszielen legitimieren Daten aber durchaus nach innen. In diesem Zusammenhang zeigen die Befunde recht deutlich, dass Schulen in beiden Samples ihre Entwicklungsagenda in der Regel mehrperspektivisch setzen, d.h., im Leitbild verankerte pädagogische Orientierungen ebenso eine Rolle spielen wie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, administrative Vorgaben und die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Schulaufsicht.

Daten über die eigene Schule spielen bei der Auswahl und Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen eine untergeordnete Rolle. Hier haben in beiden Samples wissenschaftliche Publikationen eine vergleichbare Bedeutung. Während die für den Schulpreis nominierten Schulen externe Hospitationen hervorheben, verweisen die Hamburger Schulleitungen häufiger auf das Unterstützungssystem, konkret auf von der BSB initiierte Projekte, Dienstbesprechungen, Fortbildungen und andere Veranstaltungen mit kollegialen Austauschmöglichkeiten.

Insgesamt konnten die oben beschriebenen Dimensionen von Data Richness als Analysewerkzeug zur Auswertung der Interviews aus dem Hamburger Sample eingesetzt werden. Die Befunde legen nahe, dass Hamburger Schulen in ihren Entwicklungsprozessen sowohl auf interne also auch auf die obligatorisch erhobenen externen Daten zurückgreifen. Entsprechend scheinen auch sie im Sinne des Data-Richness-Konzepts vielfältige Datenbestände zielführend für ihre Schulentwicklung zu nutzen und die Daten dabei spezifische Funktionen für die innerschulische Analyse- und Bewertungsprozesse einzunehmen.

Für die leitende Fragestellung dieser Untersuchung, inwiefern systemische Rahmenbedingungen, wie sie im Stadtstaat Hamburg vorliegen, eine zielführende Datennutzung in der Schulentwicklung an Einzelschulen unterstützen, untermauern die vorliegenden Ergebnisse also insgesamt die zentralen Erkenntnisse aus dem aktuellen Forschungsstand: Die Bereitstellung von Daten zu Kontexten, Prozessen und Ergebnissen des schulischen Lernens findet in Hamburg eine weitgehende Entsprechung im Datennutzungsverhalten der

Schulen. Auch die relativ hohe Verbindlichkeit in der Auseinandersetzung mit Daten wird nicht nur bei Schulleitungen durch systemische Routinen mit der Schulaufsicht (z.B. Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Qualitätsentwicklungsgespräche) hergestellt, sondern spiegelt sich auch in den von den Interviewpartner*innen geschilderten schulinternen Prozessen, die häufig über gezielte Verfahren und klare Zuständigkeiten gesteuert werden.

7 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung bringt einige Hinweise auf günstige Rahmenseetzungen hervor, die von Seiten der Schule und der Bildungsadministration für die Kultivierung einer evidenzgestützten Entwicklungsarbeit in Schulen vorgenommen werden können. Sowohl die genaue Ausgestaltung als auch die praktische Bedeutsamkeit einzelner Elemente der Kontextsteuerung müssten allerdings durch zukünftige Forschungsvorhaben noch genauer herausgearbeitet werden. So verweist etwa die in den Interviews angesprochene zielgruppenspezifische Auswahl von Daten und ihre an das Kontext- und Professionswissen schulischer Akteur*innen anschlussfähige Aufbereitung auf die besondere Bedeutung von Feedback-, Evaluations- und Qualitätsbeauftragten. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Herausforderungen dieser Akteur*innengruppe würde den datengebenden Qualitätsinstituten wichtige Hinweise zur Gestaltung von Rückmeldungen extern generierter Daten bereitstellen und auch Professionalisierungsbedarfe für diese Akteur*innengruppe markieren, die seitens des Unterstützungssystems gezielt durch Fortbildungs- und Beratungsangebote angesprochen werden.

Ebenso deuten die Interviews an, dass insbesondere die Bestimmung von Entwicklungszielen komplexe Abstimmungsprozesse zwischen Schulleitung, Kollegium, Administration, Schulaufsicht und weiteren Außenbezügen einer Schule beinhalten und sich Ziele bei der Operationalisierung durchaus inhaltlich und zeitlich ausdifferenzieren lassen. Offen bleibt dabei, inwiefern Daten bei diesen Abstimmungsprozessen zu einem Alignment zwischen den involvierten Akteur*innengruppen beitragen können und auf welchem Konkretisierungsgrad Ziele aus ihnen sinnvoll abzuleiten sind.

Unberücksichtigt blieb in der vorliegenden Untersuchung auch, dass eine zielbezogene Datennutzung teilweise auch eine anlassbezogene Sichtung und Aufbereitung der von der Bildungsadministration erhobenen externen Daten erfordert. Die Rückmeldungen aus Schulinspektion, Lernstandserhebungen, SchÜb etc. erreichen Schulen zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten im

Schuljahr und völlig unabhängig davon, in welcher Phase des Entwicklungsprozesses sich eine Schule aktuell befindet. Insbesondere vor dem Hintergrund des Befundes, dass viele Schulen Funktionsstellen für die Qualitätsentwicklung eingerichtet haben, könnten zukünftige Untersuchungen genauer erkunden, unter welchen schulischen Rahmenbedingungen und ausgestattet mit welchen Fähigkeiten diese Personen in die Lage versetzt werden können, für die je aktuelle Fragestellung vorhandene Daten zusammenzustellen und fehlende Informationen durch gezielte (interne) Datenerhebungen einzuholen.

In den Interviews mit Schulleitungen aus Hamburger und Schulpreis-Schulen wurden vereinzelt weitere Hilfestellungen angesprochen, die ihre Schulen aus dem Unterstützungssystem erhalten haben. Diese weiteren Hinweise für die Weiterentwicklung der systemischen Rahmenbedingungen deuten schon an, dass nicht allein mit Daten und Verpflichtungen mehr Data Richness an Einzelschulen etabliert werden kann, sondern eine in diesem Sinne erfolgreiche Kontextsteuerung für Schulen weitere Serviceangebote wie Fortbildungen, Beratungen und Netzwerke bereithalten sollte. Diese Hinweise wurden im Rahmen des Projektes in den Forschungsstand integriert und in der Handreichung *Data Richness in Schulen unterstützen* für Akteur*innen aus dem Unterstützungssystem aufbereitet (Hejtmanek et al., 2024).

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Besa, K.-S. & Gesang, J. (2020). Potenziale und Grenzen datengestützter Schulentwicklung an Hamburger Schulen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012–2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 115–128). wvb.
- Buhren, C.G. (2017). Evaluieren. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2., durchges. u. neu ausgestattete Aufl.) (S. 222–240). Beltz.
- Coburn, C.E., Toure, J. & Yamashita, M. (2009). Evidence, Interpretation, and Persuasion: Instructional Decision Making at the District Central Office.

- Teachers College Record*, 111 (4), 1115–1161. <https://doi.org/10.1177/016146810911100403>
- Datnow, A. & Hubbard, L. (2016). Teacher Capacity for and Beliefs about Data-Driven Decision Making: A Literature Review of International Research. *Journal of Educational Change*, 17 (1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Demski, D., Rosenbusch, C., Ackeren, I. van, Clausen, M. & Schmidt, U. (2012). Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes EviS. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 131–150). Waxmann.
- Feldhoff, T., Gromala, L. & Brüsemeister, T. (2014). Organisationales Lernen von Schulen im Kontext datenbasierter Steuerung. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungskennnisse zum schulischen Wandel* (S. 241–258). Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Gummer, E.S. & Mandinach, E.B. (2015). Building a Conceptual Framework for Data Literacy. *Teachers College Record*, 117 (4), 1–22. <https://doi.org/10.1177/016146811511700401>
- Heckt, M., Pohlmann, B. & Klitsche, S. (2019). Überfachliche Kompetenzen als Grundlage erfolgreicher Bildungsprozesse. *Hamburg macht Schule*, 31 (2), 39–42.
- Heidkamp, A. (2018). Das SCHNABELtier kommt! Einführung eines neuen Diagnoseinstruments zur Untersuchung von Rechtschreibkompetenzen. *Hamburg macht Schule*, 30 (3), 36–37.
- Hejtmanek, R.A., Hahn, S., Schulte, K. & Klein, E.D. (2024, März). *Data Richness in Schulen unterstützen. Eine Handreichung für Akteur*innen aus dem Unterstützungssystem* (2. Aufl.). Universitätsbibliothek Dortmund. https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/05/TUDortmund_DataRichnessinSchulen_2024_barrierearm.pdf
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2

- Hendriks, F., Seifried, E. & Menz, C. (2021). Unraveling the “Smart but Evil” Stereotype: Pre-Service Teachers’ Evaluations of Educational Psychology Researchers versus Teachers as Sources of Information. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (2–3), 1–15. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000300>
- Heufelder, J., Schulte, K., Warnt, M. & Diedrich, M. (2017). Indexbasierte Ressourcenverteilung am Beispiel des Hamburger Sozialindex. *schulheft*, 41 (4), 56–66.
- IfBQ (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung). (o.J.). *Referat Schulinterne Evaluation*. <https://www.hamburg.de/bsb/bq-2/interne-evaluation/>
- IfBQ (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung). (2015). *Tätigkeitsbericht 2012–2014*. IfBQ.
- Kerr, K.A., Marsh, J.A., Ikemoto, G.S., Darilek, H. & Braney, H. (2006). Strategies to Promote Data Use for Instructional Improvement: Actions, Outcomes, and Lessons from Three Urban Districts. *American Journal of Education*, 112 (4), 496–520. <https://doi.org/10.1086/505057>
- Klein, E.D. & Hejtmanek, R.A. (2023). „Data Richness“ als Merkmal erfolgreicher Schulen. Ein Systematisierungsversuch. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen* (Educational Governance, Bd. 55) (S. 197–220). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_10
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006, August). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring_Broschuere_Endf.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015, Juni). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06. 2015*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- 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 (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation*

- und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 39–67). BMBF.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–303). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8
- Landrum, T.J., Cook, B.G., Tankersley, M. & Fitzgerald, S. (2002). Teacher Perceptions of the Trustworthiness, Usability, and Accessibility of Information from Different Sources. *Remedial and Special Education*, 23 (1), 42–48. <https://doi.org/10.1177/074193250202300106>
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M. & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fi-ckermann & 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. 127–154). Waxmann.
- Mandinach, E.B. & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about Data-Based Decision Making in Education: An Exploration of the Literature. *Studies in Educational Evaluation*, 46 (69), 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Müller, S. (2017). Diagnostizieren und Bestandsaufnahme. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2., durchges. u. neu ausgestattete Aufl.) (S. 90–108). Beltz.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/152.149.30433>
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule. Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17268-8>
- Pietsch, M., Scholand, B. & Schulte, K. (Hrsg.). (2015). *Schulinspektion in Hamburg: Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 15). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11460>

- Robert Bosch Stiftung. (o.J.). *Wie geht gute Schule? Forschen für die Praxis*.
<https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/forschungsprogramm-wie-geht-gute-schule-forschen-fuer-die-praxis#0>
- Roegman, R. (2020). Central Office Foci and Principal Data Use: A Comparative Study of Equity-Focused Practice in Six Districts. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 181. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5304>
- Rutledge, S.A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L. & Roberts, R.L. (2015). Understanding Effective High Schools. Evidence for Personalization for Academic and Social Emotional Learning. *American Educational Research Journal*, 52 (6), 1060–1092. <https://doi.org/10.3102/0002831215602328>
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. 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. 67–80). Waxmann.
- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N., Rieke-Baulecke, T. & Kroupa, A. (Hrsg.). (2019). *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5>
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (Hrsg.). (2011). *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Waxmann.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage.
- Wurster, S. & Richter, D. (2016). Nutzung von Schülerleistungsdaten aus Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen für Unterrichtsentwicklung in Brandenburger Fachkonferenzen. *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 159–183. <https://doi.org/10.25656/01:12820>
- Wurster, S., Richter, D. & Lenski, A.E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (4), 628–650. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0759-x>

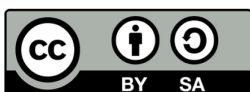
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hahn, S., Hejtmanek, R.A. & Klein, E.D. (2025). „Data Richness“ in Hamburger Schulen. Wie Schulen unterschiedliche Daten in Schulentwicklungsprozessen unter den spezifischen Rahmenbedingungen des Stadtstaats nutzen. *PFLB – Praxis-ForschungLehrer*innenBildung*, 7 (1), 1–32. <https://doi.org/10.11576/pflb-7805>

Online verfügbar: 05.02.2025

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>