

Die Neugestaltung der Schulinspektion im Spannungsfeld von Evaluation und Schulentwicklung

Rudolf Messner

Die in Hessen geplante Einführung einer systematisch angelegten Evaluation aller Schulen durch externe Teams, welche in ihrer Arbeit einem objektivierbaren Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung verpflichtet sind, stellt einen einschneidenden Wandel in der Wahrnehmung der Aufsichtspflicht des Staates gegenüber den Schulen, Lehrerinnen und Lehrern dar. Bisher wurde diese Aufgabe gleichsam „face to face“ durch die Schulleiter und Schulräte wahrgenommen. So jedenfalls die Situation de jure, während in der Praxis – wenn die eigenen Beobachtungen nicht trügen – die Schulleiter ihrer Verpflichtung, sich über den Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule zu informieren, vor allem bei zunehmendem Dienstalder des Lehrpersonals lediglich in sehr zurückhaltender Form nachkommen. Die Schulräte nehmen ihre Aufsichtsfunktion überhaupt vorwiegend in beratender Weise wahr. Durch die nun eingeleitete Reform der Schulinspektion – schon der Begriff selbst ist in der gegenwärtigen Praxis ungebräuchlich, wenn nicht tabu – sollen die Lehrerinnen und Lehrer, durchaus mit Betonung ihrer je individuellen Verantwortlichkeit, als Teil des Systems Einzelschule einer auf objektivierten Daten beruhenden Überprüfung durch externe Experten unterzogen werden.

1. Zur Notwendigkeit der externen Evaluation von Schulen

Die mit dem Konzept der „Externen Evaluation“ eingeleiteten Reformmaßnahmen in der Wahrnehmung der staatlichen Aufsichtspflicht gegenüber den Einzelschulen können nach übereinstimmender Sicht von Experten aus Bildungsforschung und Schulentwicklung als durchaus zeitgemäß und konsequent qualifiziert werden. Zugleich dürften sie von der Mehrheit der betroffenen Lehrpersonen jedoch als sehr weitreichend, ja traditionswidrig erlebt werden. Insofern wird die schulische Implementation der externen Evaluation nur mit Hilfe einer gelungenen Einführungspraxis, verbunden mit überzeugender Aufklärungsarbeit, erfolgreich sein können.

Zeitgemäß und konsequent ist die geplante Reform nicht nur deswegen, weil Hessen damit einer Entwicklung folgt, welche in anderen europäischen Staaten und in einzelnen Bundesländern schon eingeleitet worden ist. Die Entscheidung für die Ersetzung der traditionellen Schulaufsicht durch externe Schulevaluation ist schon dadurch angebahnt worden, dass sich die Bundesrepublik Deutschland im letzten Jahrzehnt den Handlungsrahmen schulischer Qualitätsentwicklung der Schulvergleichsstudien TIMSS und PISA zu eigen gemacht hat. Dies ist insbesondere durch die faktische Inanspruchnahme von deren Ergebnissen als zentrales Steuerungsmittel der Schul- und Bildungsentwicklung geschehen. Das Stichwort lautet

„Outputorientierung“. Im früher gültigen Muster der „Inputsteuerung“ vollzog sich die Entwicklung des Bildungswesens über Lehrpläne und Prüfungsrichtlinien sowie über die Zuteilung von professionellem Personal und Ressourcen. Im neuen Paradigma wird nicht einfach der Zuteilung solcher „Inputs“ vertraut. Der Erfolg des Systems Schule wird an seinen Resultaten, vor allem den Lernergebnissen der Schüler, gemessen. Die Einführung eines professionellen Verfahrens der Systemüberprüfung umfasst nach dem Konzept der Evaluation die Entwicklung von Qualitätskriterien, das methodengeleitete Sammeln und Analysieren von Informationen über die Erreichung dieser Kriterien sowie deren Interpretation und Bewertung im Sinne der Feststellung von Stärken, Schwierigkeiten und Defiziten der untersuchten Praxis (vgl. Altrichter 1998). Die Einführung einer systematischen externen Schulevaluation stellt somit einen konsequenten Schritt der Verwirklichung des im Anschluss an TIMSS und PISA im deutschen Bildungswesen eingeleiteten Wechsels von der Input- zur Outputsteuerung dar.

Aus pädagogischer Sicht lässt sich wenig dagegen einwenden, dass die Rechenschaftslegung über die Resultate der eigenen Arbeit, wie sie sich vor allem in den Schülerleistungen zeigen, künftig zum professionellen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern gehören werden. Gerade die anspruchsvolle Tätigkeit im permanent entwicklungsbedürftigen Systemzusammenhang der Schule erfordert ein Sich-Freimachen von bloßen Wirksamkeitwünschen und illusionären Wirkungserwartungen, vor denen niemand gefeit ist, zugunsten einer empiriegestützten nüchternen Bilanzierung der tatsächlich erzielten Arbeitsergebnisse. Kein Zweifel allerdings auch, dass mit der externen Evaluation ein Schub der Objektivierung schulischer Arbeit erfolgt, der seine Rationalität aus ökonomischen Vorstellungen effektiver Produktivität bezieht. Dies bedeutet, dass bei der Neuausrichtung von Schulentwicklung im Sinne outputorientierter Steuerung die Eigenart schulischer Leistungen nicht vergessen werden darf (vgl. Messner 2004, 35 ff.). Es handelt sich dabei um die Anleitung zu und die Begleitung von Bildungsprozessen, die sich in den einzelnen Lernenden vollziehen und nur von ihnen selbst als je individuelle Eigenleistung verwirklicht werden können. In einem solchen Sich-Bilden realisiert sich nicht nur leistungsrelevantes Wissen und Können, sondern immer auch dessen subjektiv-biographischer Sinngehalt. Die externe Evaluation hat es mit persönlich bedeutsamen Lernprozessen zu tun. Diese können von den Lehrpersonen als Träger der Kerntätigkeit des Unterrichts nicht einfach „produziert“, sondern – unter Wahrung der notwendigen Freiheitsgrade – immer nur beispielhaft vorgegeben, motiviert, angeleitet und begleitet werden. Die Umstellung der Steuerung in einem so komplexen und diffizilen Feld pädagogischer Praxis erfordert dementsprechend ein hohes Maß an Sensibilität, gerade wenn es darum geht, die bisher dem professionellen Können von Lehrkräften umstandslos zugeschriebene Kompetenz über die Objektivierung der schulisch-unterrichtlichen Arbeit und ihrer Resultate auf empirischem Wege kenntlich zu machen und zu bewerten.

Die eigene Leistung im Evaluationsprozess objektiviert zu sehen, wird Lehrpersonen vermutlich nicht nur ungewohnt sein, sondern vielfach als traditionswidrige

Vergegenständlichung der eigenen Arbeit erscheinen. Holtappels hat schon 1995 darauf hingewiesen, dass eine Umstellung auf Outputsteuerung und Evaluation aus unterschiedlichen Sichtweisen konträr interpretiert werden kann (Holtappels 1995). Aus systemtheoretischer und entwicklungsstrategischer Perspektive mag sie unstrittig sein und insofern einem Schulverwaltungshandeln mit Modernitäts- und Reformanspruch zwingend geboten erscheinen. Aus der Sicht betroffener Akteure kann derselbe Veränderungsprozess – im Kontrast zu den bisher vertrauten Wertvorstellungen, Handlungsrouinen und Selbsteinschätzungen der eigenen Rolle und Kompetenz – als staatliche Machtausübung und Wiederaufrichtung einer überwunden geglaubten Kontrollpraxis erlebt werden. Dazu könnte auch die teilweise angespannte Stimmungslage beitragen, wie sie im Zuge organisatorischer Umstellungen, Deputatssteigerungen und Einkommenseinbußen gegenwärtig die Situation an den Schulen kennzeichnet. Es muss alles getan werden, damit die betroffenen Lehrpersonen die Reformmaßnahme der externen Evaluation nicht als Ausweitung staatlicher Kontrolle, sondern als notwendiges und sinnvolles Instrument zu einer gemeinsam betriebenen, ohne objektive Grundlagen nicht durchführbaren Weiterentwicklung ihrer Schule verstehen. Dazu soll im Folgenden durch Stichworte zur Problematik externer Evaluation aufgrund der Tagungsergebnisse beigetragen werden.¹

2. Evaluation und Entwicklung sind unlösbar verknüpft

Hartmut Ditton hat in seinem einleitenden Vortrag „Von der Evaluation zur Qualitätsentwicklung“ die Reform der Schulaufsicht in Form externer Evaluation in den Systemzusammenhang der Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht eingeordnet (vgl. Dittons Tagungsbeitrag; siehe auch Posch/Altrichter 1997). Danach ist die Beziehung zwischen Schulentwicklung und -evaluation so zu denken, dass in der Qualitätssicherung und -entwicklung Evaluation „verstetigt“ wird. Dies bedeutet, dass die Ausschärfung der externen Evaluation von vornherein als Teilfunktion eines größeren Handlungszusammenhanges gesehen werden muss. Externe Evaluation ist, auch wenn sie als spezifische Aktion noch so klug in Szene gesetzt wird, nicht Selbstzweck, sondern Mittel zur Weiterentwicklung der Schulen. Allein schon die Erhaltung des Erreichten bedarf permanenter Weiterarbeit. Aus der Evaluation entstehen also Folgeprobleme und -aktivitäten in Sachen Schulentwicklung. Kultusministerin Wolff hat dazu sinngemäß ausgeführt, dass nach dem Konzept einer externen Evaluation, wie sie in Hessen ab dem nächsten Schuljahr erprobt werden soll, nach abgeschlossener Evaluation „keineswegs ein Punkt gemacht“ werde. Gesetzt werde vielmehr mit Blick auf den nachfolgenden

¹ Die folgenden Anmerkungen stellen eine Zusammenfassung ausgewählter Punkte des am Ende der Tagung vorgetragenen Resümees dar. Methodologisch gesehen stützen sie sich also auf den auf der Tagung in Austausch gebrachten vielfältigen Sachverstand und nicht auf einzelne Forschungsergebnisse. Die Einführung und die Varianten einer externen Evaluation können allein schon aufgrund ihres Pilotcharakters gegenwärtig nicht im Einzelnen empirisch abgesichert werden. Es gilt vielmehr, die ersten Entwürfe einer entsprechenden Handlungspraxis aufgrund der verfügbaren praktischen und wissenschaftlichen Expertise im Dialog mit den Betroffenen zu erproben. Dann kann es sich empfehlen, zu neuralgischen Punkten empirische Absicherung zu gewinnen.

Prozess ein „Doppelpunkt“. Dies verweist darauf, dass es nach erfolgter Evaluation weitergehen soll. Laut Duden kann ein Doppelpunkt jedoch sowohl Signalfunktion für deklarative Äußerungen, etwa Ankündigungen anweisenden Charakters haben als auch vor Aussagen stehen, „die das Vorgegangene zusammenfassen oder daraus eine Folgerung ziehen“.² Um die externe Evaluation zum Erfolg zu führen, wird alles darauf ankommen, über den „Doppelpunkt“ hinauszudenken und die outputkonzentrierte Evaluation auf Maßnahmen der Qualitätsentwicklung rückzubeziehen, ja die Betroffenen von Anfang an zu Beteiligten und Mitträgern einer Untersuchung und Bewertung ihrer eigenen Praxis zu machen, die auf die Weiterentwicklung ihrer Schule angelegt ist.³ Dies schließt ein, dass der Zielrahmen der externen Evaluation im Konsens mit den beteiligten Schulen konkretisiert, die geplanten Untersuchungen partizipativ angelegt und ausgewertet sowie bei den notwendigen Änderungsvorschlägen darauf gesetzt wird, die Eigenkompetenz der jeweiligen Schule anzufordern.

2.1 Zur Akzeptanz der externen Evaluation

Von entscheidender Bedeutung ist, ob sich eine Schule im Spiegel der Evaluation wiedererkennen kann. Wichtig dürfte sein, dass die Mitglieder des Evaluationsteams die doppelte Botschaft ausstrahlen, schulische Praxis im Hinblick auf ihre Stärken und Schwächen – wie immer aspekthaft – in relevanter Weise „lesen“ zu können sowie die gewonnenen Einsichten in den Dienst eines kooperativ angelegten Entwicklungsprozesses zu stellen. Wenn die Schulen den Eindruck haben, dass ihre Arbeit und Kompetenz von den Evaluatoren nicht respektiert wird und deren Beobachtungen und Analysen der Schule für ihre Weiterentwicklung „nichts bringen“, dürfte sich nicht das nötige Vertrauensverhältnis herausbilden; die Evaluation misslingt. Besonders wird es darum gehen, die Ausgangsbedingungen der jeweiligen Schule sensibel wahrzunehmen. Lernergebnisse beruhen nicht nur auf mehr oder weniger gelungenem Unterricht, sondern zu einem erheblichen Teil – die Forschung spricht vom größten Varianzanteil – auf der von den Schülern schon in die Schule mitgebrachten unterschiedlichen Leistungsfähigkeit. In der Pilotphase des Projekts wird daher der Auswahl der Evaluatoren und der Zusammensetzung der Evaluationsteams besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden sein. Weniger dürfte hier mehr sein. Es gilt, Personen mit unbezweifelbarer Sachautorität und Schulnähe zu gewinnen.

Exkurs: Was kann vom niederländischen Inspektionsmodell gelernt werden?

In Niedersachsen wird davon gesprochen, dass das niederländische Inspektionsmodell „Vorbild, Ideengeber und einer der aktiven Motoren“ für den Aufbau einer landesspezifischen Schulinspektion sein soll, welche in Form regelmäßiger externer Evaluation der Schulen die bisherige Praxis der Schulaufsicht weiterführen soll. Nun lässt sich am niederländischen Beispiel sicherlich lernen, dass Schulinspektion als gelungene Praxis möglich ist, dass sie als institutionell weitgehend selbstständiger Bereich organisiert und erfolgreich und öffentlichkeitswirksam durchgeführt werden kann. Dabei ist bemer-

2 Vgl. Duden, Richtlinien zur Rechtschreibung.

3 Vgl. dazu die von Ditton vorgetragenen Überlegungen über Standards für Evaluatoren.

kenswert, dass in den Niederlanden die Kontroll- und Überprüfungsfunktion von Schulinspektion ungescheut deklariert wird. Allerdings wird der Selbstevaluation der Schulen seit jeher großes Gewicht eingeräumt (vgl. Liket 1993, 51 ff.). Was die Schulen selbst an Erkenntnissen über ihre Arbeit und deren Erfolg ermittelt haben, bildet den Ausgangspunkt der externen Evaluation und kann diese entscheidend beeinflussen. Die Schulinspektoren werden insbesondere dann aus Eigenem aktiv, wenn eine Schule deutliche Qualitätsmängel zeigt. Das niederländische Beispiel demonstriert auch, dass sich ein Kreis hochqualifizierter Schulinspektoren gewinnen und heranbilden lässt, deren Arbeit von den betroffenen Lehrpersonen akzeptiert wird. Ihre besondere Kompetenz liegt darin, Schulpraxis vor allem durch direkte Beobachtung unmittelbar und ohne hohen Forschungs- und Dokumentationsaufwand beurteilen zu können (es gibt ihn also, den geschulten „Kennerblick“ in der Einschätzung von Unterrichtsrealität). Andererseits ist das Unternehmen sehr spannungsreich. Es erfordert von den beteiligten Inspektoren, so der Bericht der niederländischen Experten, in den nicht seltenen Konfliktfällen ein hohes Maß an psychischer Stabilität und die Fähigkeit zum Aushalten emotionaler Distanz, d. h. als Sachautorität anerkannt, aber von den Betroffenen nicht „geliebt“ zu werden.

Im Hinblick auf die von den Mitgliedern der Evaluationsteams benötigten spezifischen Beobachtungs- und Beurteilungsfähigkeiten von Schule und Unterricht lässt sich also vom niederländischen Exempel lernen. Höchst zweifelhaft erscheint demgegenüber die Möglichkeit einer Übernahme des Modells als solches. In den Niederlanden haben die Schulen im Vergleich zur Bundesrepublik schon von ihrem Status her ein größeres Maß an Freizügigkeit; der Anteil an Privatschulen am öffentlichen Schulwesen ist unvergleichlich hoch. Das institutionell sehr selbstbewusste und „robuste“, in seiner Praxis zielgerichtet-strenge Kontrollsystem der niederländischen Schulinspektion stellt insofern das notwendige Gegenstück zur freieren Verfasstheit des dortigen Schulwesens dar. Demgegenüber dürfte dem eng mit dem Staat liierten deutschen Schulsystem eine wesentlich partizipativere Handhabung der Kontroll- und Aufsichtsfunktion entsprechen, welche die Schulevaluation als Impulsgebung und Freisetzung notwendiger Reformprozesse versteht.

2.2 Partizipation der betroffenen Kollegien

Zu beachten ist, dass trotz aller Bezüge zur Schulentwicklung die externe Evaluation nach übereinstimmendem Expertenurteil primär Evaluation sein soll. Sie ist insofern vom Prozess der Schulentwicklung an der jeweiligen Schule personell eindeutig abgesetzt, darf sich aber andererseits nicht von der Wahrnehmung der internen Schulentwicklung abgrenzen; im Gegenteil, sie muss ihr gegenüber anschlussfähig sein und sich in ihrem Kontext bewegen. Um zu vermeiden, dass Evaluation und Schulentwicklung an den einzelnen Schulen beziehungslos nebeneinander herlaufen, wird es beispielsweise notwendig sein, die schulspezifischen Entwicklungsprozesse, z. B. in Form von Schulprogrammarbeit o. ä., zum Thema der externen Evaluation zu machen.

Der weitestgehende *personelle* Vorschlag zur Gewährleistung der Partizipation der Schulen an der externen Evaluation bestünde darin, dass jede Schule eines der Mitglieder des Evaluationsteams selbst benennen darf (eine nicht der Schule angehörende Person). Von diesem Mitglied des Evaluationsteams könnte erwartet werden, dass es in besonderer Weise die Situation der jeweiligen Schule im Auge hat, die organisatorische Vermittlung zwischen Schule und Evaluationsteam übernimmt sowie im Konfliktfall die Funktion einer „Ombudsfrau“/eines „Ombuds-

mannes“ erfüllt.

Exkurs: Die Einzelschule als „Pädagogische Handlungseinheit“

In der Schlussdiskussion wurde darauf hingewiesen (z. B. von Maag-Merki), dass die institutionelle Ausgestaltung der externen Evaluation das gesamte Gefüge von Schule, Schulverwaltung und Schulentwicklung verändert. In Anknüpfung daran lässt sich auch sagen, dass eine partizipative Durchführung und Auswertung der externen Evaluation im Sinne einer fruchtbaren Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation das Vorhandensein eines spezifischen Niveaus der Personal- und Organisationsentwicklung an der einzelnen Schule voraussetzt. Besonders wichtig wird sein, dass sich die Schulen als „Pädagogische Handlungseinheit“ verstehen (vgl. Fend 1986), für ihre Eigenentwicklung Verantwortung übernommen und dafür eine entsprechende organisatorische Infrastruktur aufgebaut haben. Organisatorisch „starke“ Schulen verfügen über eine solche interne Struktur und sind dementsprechend handlungs- und kommunikationsfähig. Der Schulleitung kommen dabei wichtige Initiierungs- und Controlling-Funktionen zu, die wiederum entsprechende Verantwortlichkeiten und Kompetenzen im Bereich der Personal-, Unterrichts- und innerschulischen Organisationsentwicklung voraussetzen. Andererseits wird die Schulleitung, insbesondere an größeren Schulen, nicht Hauptträgerin des schulischen Entwicklungsprozesses sein, sondern dazu Arbeitsgruppen von Lehrpersonen mit schulinterner Akzeptanz und Sachautorität einrichten.

2.3 Zur Wirksamkeit der Evaluationsergebnisse

Im Konzept der externen Evaluation ist vorgesehen, dass die Evaluationsergebnisse der einzelnen Schule in Form eines Berichts über sie vorgelegt werden. Die Schule kann entscheiden, ob sie zu diesem Bericht Stellung nehmen will. Mit Recht hat Michael Schratz dazu festgestellt, dass ein Bericht allein einen relativ „schwachen“ Änderungsimpuls darstellt. Abgesehen davon, dass es geschulte Schreibkompetenz erfordert, solche Berichte wirksam abzufassen (dafür gibt es Vorbilder und Fortbildungs-Szenarien), wäre es durchaus wünschenswert, den Bericht, eventuell schon in seiner Rohfassung, mit der betroffenen Schule zu diskutieren. Die Schule sollte der erste Adressat ihrer eigenen Bewertung sein; gerade aufgrund der frühzeitigen Diskussion zwischen Evaluatoren und Vertretern des Kollegiums können sich wertvolle Impulse für die weitere Arbeit ergeben. Wichtig erscheint auch, die Botschaften eines solchen Berichts in unmittelbarer Kommunikation zwischen den Beteiligten zu transportieren (und nicht auf erlassähnlichen Wegen). Was schließlich die Öffentlichkeit der Schuldaten und Schulberichte betrifft, so sollten diese in aller Regel ausschließlich dienstlich-intern verwendet werden. Öffentliche Rankings leisten, wie u. a. das frühere englische Beispiel zeigt, der Tendenz Vorschub, das öffentliche Erscheinungsbild der Schule zum Hauptzweck ihrer Entwicklung werden zu lassen (vgl. Van Ackeren 2003). Zudem ist nicht ohne weiteres vermittelbar, dass nicht die absoluten Leistungsdaten über die Qualität einer Schule Auskunft geben, sondern, was sie aus ihren jeweiligen Ausgangsbedingungen zu machen versteht. Damit ist nichts dagegen gesagt, dass Schulen auch im Leistungsbereich partiell in Wettbewerb miteinander treten oder dass es der Öffentlichkeit nicht verborgen bleiben kann, wenn sich eine Schule als

entwicklungsresistent erweist.

2.4 Zur Unterstützung bei der Auswertung der Evaluationsergebnisse

Evaluatoren können und sollen nicht zugleich Schulentwickler und Unterrichtsberater sein. Es ist eine Sache – wie das niederländische Beispiel zeigt, eine relativ unabhängige Kompetenz –, die Stärken und Schwächen schulischer Praxis treffsicher wahrzunehmen oder die Betroffenen über den Weg der weiteren Schulentwicklung zu beraten. Die Evaluationsteams werden sich klugerweise auf die Bewertung der vorfindbaren Praxis beschränken. Dies bedeutet aber nicht, dass ihre Tätigkeit gegenüber der Einzelschule mit dem erwähnten Doppelpunkt enden muss und alles, was dahinter kommt, der Schule überlassen bleibt. Denkbar wäre, dass parallel zur Einrichtung der Evaluationsteams für einzelne Regionen „Unterstützungsteams“ gebildet werden, welche die Schulen im Hinblick auf Folgemaßnahmen beraten, die aufgrund der Evaluation möglich und geboten erscheinen (einschließlich der Vermittlung geeigneter Methoden und Organisationsformen für die schulinterne Entwicklung oder Weiterbildung). Die Erfahrung lehrt, dass gerade weniger erfolgreiche und selbstbewusste, in ihrer inneren Organisation „schwache“ Schulen einer solchen Stützung der eigenen Entwicklungsarbeit bedürfen.

Exkurs: Die neue Funktion der Schulaufsicht

Klärungsbedürftig ist in diesem Zusammenhang besonders die künftige Rolle der (unteren) Schulaufsicht. Grundsätzlich gilt, dass die Neugestaltung im Sinne der externen Evaluation für die Schulaufsicht die Chance bietet, die bisherige, in langjähriger Praxis entstandene Diffusität in der Rollenzuschreibung im Sinne einer neuentwickelten trennscharfen funktionalen Differenzierung zu überwinden (vgl. Rosenbusch 1994). Allerdings muss, um eine weitere Verunsicherung zu vermeiden, zugleich mit der schrittweisen Institutionalisierung der neugestalteten Schulinspektion eine Klärung ihrer Aufgaben, Verantwortlichkeiten sowie des zu ihrer Wahrnehmung erforderlichen Qualifikationsbedarfs erfolgen. Dabei wird zu entscheiden sein, welche Rolle der Schulaufsicht bei der Beratung und dem Controlling der durch die externe Evaluation an der Einzelschule ausgelösten Folgeaktivitäten zukommt. In diesem Zusammenhang ließe sich vorstellen, dass zur Unterstützung der Schulaufsicht regionale Arbeits- und Koordinationsgruppen eingerichtet werden, welche – unter der Leitung der zuständigen Schulräte – die Schulentwicklung in überschaubaren Bereichen koordinieren. Dies ist jedoch lediglich ein erster Gedanke zur völlig offenen Gestaltung einer Schulaufsicht als kreativem entwicklungsförderndem Prozess. Zudem ist zu überlegen, welche Rolle dabei die im Konfliktfall unvermeidliche Verstärkung der Kontrollfunktion gegenüber einzelnen Problemschulen spielt (einschließlich der Frage der Einleitung von Sanktionen).

2.5 Evaluation muss die Schüler-Lernprozesse einbeziehen

Die angestrebte externe Evaluation wird, entsprechend dem Prinzip der Output-Orientierung, nur wirksam sein können, wenn sie in ihren Beobachtungen und Beurteilungen den Kern von Schule zu erfassen vermag, nämlich das Unterrichtsgeschehen und die in ihm erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Das

wichtigste Ziel jeder Lehrertätigkeit und damit auch der Evaluation und Entwicklung von Schule besteht in der Förderung des Wissens, Könnens und der Werthaltungen der Schüler. Die Qualität der im Unterricht erreichten Leistungen wird aber nur einzuschätzen sein, wenn die Spur des Lernens bis in die Arbeits- und Lernprozesse der Schüler verfolgt wird. Erst auf diese Weise lässt sich die vorhandene Unterrichtsqualität, z. B. in Sachen Differenzierung und Umgang mit Heterogenität oder in der Herausforderung eigenständigen Schülerlernens, präzise einschätzen. Im Übrigen ist empirisch erwiesen, dass gerade Schüler zu sehr zutreffenden Urteilen über die Stärken und Schwächen des von ihnen erfahrenen Unterrichts fähig sind (ohne es bei ihren Auskünften im Normalfall an Solidarität gegenüber ihren Lehrpersonen fehlen zu lassen).

2.6 Unterrichtsentwicklung ist immer zugleich Schulentwicklung

Der Qualitätsrahmen, welcher der externen Evaluation zugrunde gelegt werden soll, umfasst auch die Bereiche „Führung und Management“, „Professionalität“ und „Schulkultur“. Dem liegt die richtige Erkenntnis zugrunde, dass „Lehren und Lernen“, also Unterricht im engeren Sinn, dauerhaft nur wirksam weiterentwickelt werden können, wenn zugleich auch die schulkulturellen Bedingungen mit-erneuert werden. Eine wirksame Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts lässt sich etwa nicht ohne eine entsprechende Gestaltung des sozialen Lernens oder die Rhythmisierung der Schularbeit über den Tag hin erzielen. So wichtig es ist, dass durch TIMSS und PISA die Aufmerksamkeit auf die lange vernachlässigte Unterrichtsqualität focussiert wird, so wenig erfolgreich wäre die Strategie, Unterricht ohne die Mitentwicklung seines Schulkontextes innovieren zu wollen. Zu diesem gehören auch die genannten organisatorischen und professionsbezogenen Strukturen einer Schule, z. B. das Personalmanagement und die Fortbildungspraxis.

2.7 Zur Evaluationsatmosphäre: Kontrolle vs. Entwicklungshilfe

Wenn Evaluation, wie eingangs erwähnt, auf die Verstetigung von Schulentwicklung zielt, dann ist nach den Bedingungen zu fragen, unter denen Betroffene bereit sind, ihre Praxis weiterzuentwickeln, dabei Fehler zu korrigieren und neue Impulse zu setzen. Zu den wichtigen Voraussetzungen gelingender schulischer Entwicklungsprozesse gehören die Einbindung der Entwicklungsarbeit in positiv erlebte Ziele, die Respektierung und Herausforderung der bei den Lehrkräften vorhandenen professionellen Kompetenzen sowie eine insgesamt helfend-gestaltende Orientierung aller von außen kommenden Interventionen (vgl. Altrichter, Schley, Schratz 1998). Kontrolle sollte möglichst über die Förderung und kritisch-konstruktive Begleitung der Selbstkontrolle der Beteiligten im Rahmen schulischer Selbstevaluation erfolgen. Das Forcieren einer vorwiegend externen Kontrolle im Sinne eines „Anziehens der Kontrollschraube“ kann zwar zu einer kurzfristigen Leistungssteigerung führen (im Fall fehlender Verantwortlichkeit auch zur deutlichen Anhebung der erbrachten Leistungen), es zerstört jedoch die motivationalen und prozessualen Grundlagen, die für eine langfristig-nachhaltige Entwicklungsarbeit

unerlässlich sind. Dazu gehört insbesondere die Freisetzung der eigenen Kompetenzen und beruflichen Zufriedenheit der beteiligten Akteure in einem selbstverantworteten Entwicklungsprozess. In einem solchen Umfeld entsteht auch die Bereitschaft, sich als „lernende Organisation“ mit den Schwachstellen der eigenen Praxis auseinanderzusetzen (vgl. Schratz, Steiner-Löffler 1999).

3. Zur Strategie der Einführung einer externen Schulevaluation in Hessen

Abschließend seien implizit schon ausgeführte Folgerungen für eine erfolgversprechende Einführung der „Externen Evaluation“ in Hessen kurz zusammengefasst:

- Von entscheidender Bedeutung für das Gelingen der Einführung wird ein sorgfältig gestalteter Anfang sein. Den Pilot-Evaluationsteams kommt eine Schlüsselfunktion dabei zu, dass die betroffenen Lehrkräfte und Schulen die Neugestaltung der Schulinspektion nicht als Rückfall in überwunden geglaubte Kontrollpraktiken, sondern als respektierte Entwicklungshilfe erleben.
- Wichtig wird sein, die Erfahrungen in anderen Bundesländern systematisch für den eigenen Reformprozess auszuwerten. Aus diesen Entwicklungen lässt sich ersehen – um nur, ohne systematischen Anspruch, wenige Beispiele zu nennen –, wie externe Evaluation mit Schulprogrammarbeit vernetzt werden kann (Schleswig-Holstein), wie auch unter schwierigen Bedingungen alle beteiligten Gruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) in den Reformprozess einbezogen werden können (Sachsen-Anhalt) oder wie im schulischen Qualitätsmanagement externe und interne Aktivitäten zusammenspielen können.
- Durch die Einführung der externen Evaluation werden sich Schule, Schulentwicklung und Schulverwaltung/Schulaufsicht verändern. Die sich dabei vollziehende Ausdifferenzierung der jeweiligen Rollen und Verantwortlichkeiten muss selbst als längerfristiger Prozess verstanden werden, der nur gemeinsam mit den Beteiligten schrittweise zu tragfähigen Institutionalisierungen führen kann.
- Die Neugestaltung der Schulinspektion muss aus dem weiten Horizont eines umfassenden Konzepts schulischer Qualitätsentwicklung geschehen. Dabei wird curricular, im Hinblick auf Professionalität und Partizipation, methodologisch und entwicklungsstrategisch Neuland betreten. Vor allem ist die Wirkung der eingeleiteten Maßnahmen empirisch nicht geklärt; ihre positiven Wirkungen müssen in einem längerfristigen Entwicklungsgang erst bestätigt werden.
- Wichtig wird sein, bei der Neugestaltung der Schulaufsicht das zugrunde liegende Muster der Outputorientierung in seiner Wirkung nach innen zu lenken, anders gesagt Schul- und Unterrichtsentwicklung zu einem gesellschaftlich bedeutsamen, für die Beteiligten attraktiven und öffentlich gewürdigten Unternehmen werden zu lassen.
- Die Einführung und Ausgestaltung der externen Evaluation stellt, wenn dessen größerer Reform- und Entwicklungskontext betrachtet wird, ein

Generationenproblem dar. Insofern kann die Empfehlung nur lauten, zwar beim Start des Unternehmens keine Zeit zu verlieren, sich aber für den insgesamt in vielen Einzelschritten zu absolvierenden Weg die erforderliche Zeit zu nehmen. Nicht die möglichst rasche „flächendeckende“ Durchführung des Ganzen ist das Erfolgskriterium, sondern das Gelingen der ersten Erprobungen der neuen Praxis.

Literatur

- Altrichter, H. (1998). Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hg.). Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag, 263-335.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hg.) (1998). Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 3/1986, 275-293.
- Holtappels, H.G. (1995). Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: Rolff, H. G. (Hg.). Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher StudienVerlag, 327-354.
- Liket, Th.M.E. (1993). Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet. In: Die Deutsche Schule. 8. Beiheft: Bildung und Standards, 26-47.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rosenbusch, H.S. (1994). Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Van Ackeren, I. (2003). Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

Autor: Prof. Dr. Rudolf Messner, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel