

Gruschka, Andreas

Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht

Pädagogische Korrespondenz (2010) 41, S. 75-92



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht - In: Pädagogische Korrespondenz (2010) 41, S. 75-92 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80850 - DOI: 10.25656/01:8085

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80850>

<https://doi.org/10.25656/01:8085>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 41

FRÜHJAHR 2010

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

- 5 **ESSAY**
Michael Parmentier
Die Welt noch einmal. Anfang und Ende des musealen Anspruchs
auf universale Repräsentation
- 22 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Rainer Bremer / Andreas Gruschka
30 Jahre Theorie des kommunikativen Handelns oder: wer ist denn
Herr Sloterdijk?
- 46 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andrea Liesner / Anke Wischmann
Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heran-
wachsender und die Grenzen der Pädagogik
- 63 **ERZIEHUNG NEU**
Ludwig A. Pongratz
Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als
gouvernementale Strafpraxis
- 75 **REFORMSCHICKSAL**
Andreas Gruschka
Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht
- 93 **DIDAKTIKUM**
Alfred Schirlbauer
37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?
- 107 **AUS DEN MEDIEN**
Wolfram Meyerhöfer
Der Blick von der anderen Seite

Andreas Gruschka

Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht

I

Bis auf weiteres dürfte sich die Schulinspektion (in manchen Bundesländern „externe Evaluation“ oder „Schulvisitation“ genannt) als eine nachhaltige Reformmaßnahme erweisen, die die bundesdeutschen Schulen zu ihrer Selbstverbesserung veranlassen soll (vgl. zu Stand, Hintergrund und den Versprechen: Böttcher/Kotthof 2007 und Döbert/Dedering 2008). Die mit großem publizistischen Getöse vor sechs Jahren an Pilotschulen begonnene Maßnahme müsste 2010 die Mehrheit der Schulen erreicht haben. Sie alle haben den Besuch der Inspektoren und Evaluatoren hinter sich gebracht, den mehr oder weniger dicken Inspektionsbericht gelesen und mit der Schulaufsicht Gespräche über geeignete Maßnahmen zur Optimierung der schulischen Arbeit und Abläufe verabredet. Die Schulen haben damit zu rechnen, dass in einigen Jahren die Inspektion wiederkommt.

Alle Bundesländer haben für die Schulinspektion im Kern ein gleiches Verfahren entwickelt, lediglich deren Institutionalisierung differiert. Manche Länder gründeten oder beauftragten für die Maßnahmen eigens Institute, andere griffen auf die bisherige Schulaufsicht zurück und wiesen ihr die neue Aufgabe mit entsprechendem Personal zu.

Vor einer Inspektion haben die Schulen eine umfassende Bestandsaufnahme ihrer äußeren Situation, eine Selbstbeschreibung zum Stand ihrer pädagogischen Arbeit und ihrer oft in Schulprogrammen niederlegten Entwicklungsarbeiten vorzulegen. In der Regel arbeiten an diesem Bericht Arbeitsgruppen über Monate. Es folgt eine gemeinsame Planung des Besuchs der Inspektoren in der Schule. Die Gruppe der Inspektoren wird in den Ländern unterschiedlich zusammengestellt. In manchen greift man auf Schulleiter und Mitglieder der Schulverwaltung zurück, in anderen werden eigens für die Aufgabe qualifizierte ehemalige Lehrkräfte, selten werden Wissenschaftler eingesetzt. Die Kommission wird in Teilen ihrer Arbeit unterstützt durch Vertreter der Wirtschaft und der Eltern. Der Besuch richtet sich in der Regel auf die Schule in ihrer Gesamtheit. Der bauliche Zustand und die Umgebung der Gebäude werden genauso erfasst, wie die inhaltlichen Planungen, der Krankenstand, die Schulorganisation und der Unterricht. Schulleitung, Lehrerschaft, Schülerschaft und Eltern werden befragt. In der Regel sollen die Inspektoren auch Unterricht evaluieren. Das geschieht, indem sie sich einen repräsentativen Überblick über das dortige Geschehen verschaffen. Die Instrumente der Beobachtungen sind weitge-

hend standardisiert. Dort, wo keine harten Daten vorliegen, kommt es zu Einschätzungen in der Form von Rating-Urteilen nach Maßgabe von vorliegenden Skalen. Die Differenziertheit der Beobachtungsdaten ist beträchtlich. Inspektoren in NRW berichten selbstbewusst darüber, dass sie während eines 15 Minuten dauernden Besuchs einer Unterrichtsstunde „42 Indikatoren abarbeiten“. Die Instrumente unterscheiden sich zwischen den Bundesländern nur unwesentlich. Man erkennt hier die Vorarbeit der Protagonisten des Verfahrens. Der Auftraggeber der Inspektion stellt immer wieder heraus, dass es sich um eine wissenschaftliche Erfassung des Standes einer Schule handele, da man auf die entsprechend geprüften Verfahren der Evaluation zurückgreife.

Nach dem Besuch haben die Inspektoren einige Wochen für ihre Rückmeldung Zeit. Die Schulen erhalten einen Bericht, zu dem sie Stellung nehmen können. In der Regel werden im Bericht weder Empfehlungen ausgesprochen, noch soll überhaupt Inspektion in Beratung übergehen. Die Inspektion bewertet die Schule lediglich in der Form, in der die Beobachtungskriterien Einschätzungen verlangen. Man sah dann X häufig, manchmal, selten oder nie. Mit den hohen (kumulierten) Werten ist es möglich zu zeigen, wo augenscheinlich die Stärken der Schule liegen bzw. wo deren Schwächen gesehen werden. Zuweilen wird der Bericht auf eine entsprechende einseitige Tabelle pointiert.

Der gesamte Bericht gilt als eine interne Rückmeldung. Konsequenzen hat er erst, wenn die Schulaufsicht mit den Schulen die Folgerungen aus ihm diskutiert. Danach haben die Schulen Zeit, bis zur nächsten Inspektion die aufgewiesenen Probleme zu bearbeiten.

Die Protagonisten der Inspektion in Wissenschaft, Schulverwaltung und nun auch den sie durchführenden zentralen Landesinstituten verweisen unisono auf die Notwendigkeit, die Schulen durch Inspektion anzuregen und zu verpflichten, im Interesse der Kinder, Eltern und der Gesellschaft alles zu tun, um ihren Auftrag zu erfüllen und Defizite in der Erledigung dieses Auftrages zu beseitigen. Die Optik ist die, die schon seit längerem und durch viele andere Reformmaßnahmen eingerichtet wird: Schulen sind Dienstleistungsunternehmen der Gesellschaft und sie haben sich wie alle anderen Unternehmen auch einer kontinuierlichen Qualitätskontrolle zu unterziehen. Da nunmehr die richtigen Instrumente für diese Aufgabe zur Verfügung stehen und der Staat erkannt hat, dass er nicht mehr mit der altbackenden Schulaufsicht jenes Ziel erreichen kann, wird Schulinspektion zu einem zentralen Mittel der inneren Effizienzsteigerung der Schule. Der konzentrierte wie umfassende Blick von außen erfolgt gegen die interne Betriebsblindheit. Die selbstgenügsame Einrichtung in die Routinen wird aufgestört, die Schule messerscharf objektivierend mit ihren Prozessen, Selbstbeschreibungen und Wirkungen konfrontiert.

Niemand kann es sich heute leisten, grundsätzliche Vorbehalte gegenüber einer solchen Maßnahme zu äußern, ohne in den Verdacht zu geraten, er habe etwas zu verbergen. Aber der Zweck der kritischen Reflexion auf

die eigene Arbeit rechtfertigt noch nicht jedes Mittel, wie sie ins Werk gesetzt wird. Und immanent betrachtet bedeutet die Zustimmung zur Evaluation noch nicht, dass das Verfahren der Schulinspektion leistet, was es leisten soll.

Nach einer Reihe von eigenen Fallstudien zur Inspektion und der Normalisierung des Vorgehens anschließend an eine Phase des Experiments erscheint es möglich, einige Hinweise zur inneren Logik des Vorganges zu geben. Wie durchweg bei solchen Reformen wird die Literatur über die Inspektion durch deren Protagonisten geprägt. Eine kritische Evaluation der Evaluation lässt auf sich warten.

II

Vor einem analytischen Blick in die Modernität der Schulinspektion lohnt es sich, das postulierte Neue einer aufgeklärt verwissenschaftlichten Kontrollpraxis mit der überkommenen zu vergleichen.

Es kann keine Rede davon sein, dass sich der Staat in der Vergangenheit nicht um die Qualitätskontrolle der Schule bemüht habe. Die Schule war alles andere eine kontroll- und aufsichtsfreie Zone der pädagogischen Selbstverwirklichung des Lehrpersonals.

Zum einen sorgte und sorgt weiterhin das stählerne Gehäuse des Schulrechts dafür, dass der Rahmen des Schulischen kontrolliert gesichert wird. Es stellt eine der beachtlichsten Leistungen des Systems dar, wie weit es dem Rahmen folgt, den der Staat setzt, während über dessen juristische Ausprägung weitgehende Unkenntnis besteht. Überall dort, wo Freiheitsgrade zugebilligt werden, folgen diese der gleichen Voraussetzung, die auch der „neuen Steuerung“ zugrunde liegt. Schule ist, wie Bildungssoziologen es pointiert haben, ein „loosely coupled system“. Der Staat kann für viele Bereiche der Arbeit nur regulative, vergleichsweise weiche Anforderungen stellen. Schule kann ihre Aufgabe nur erfüllen, wenn die Steuerung sich auf Steuerbares wie etwa Stundentafeln und zentrale Prüfungsaufgaben beschränkt. Wo aber Gestaltungsnotwendigkeit wie auch -freiheit bestehen, muss damit gerechnet werden, dass sie nicht im Sinne des Betriebsziels optimal umgesetzt werden. Deswegen erschien es in der frühen Phase der „neuen Steuerung“ als das Beste, dass die Akteure selbst über ihre Praxis kritisch wachen. Das war der Sinn der vor zehn Jahren mit der Schulprogrammarbeit propagierten internen Evaluation (vgl. Gruschka et al. 2003). Nun kommt die damals bewusst zur Ausnahme erklärte externe Evaluation als Regel hinzu.

Über die Praxis der Schulen wacht sodann vor allem die Schulaufsicht. Sie ist gestaffelt aufgebaut und bedeutet, dass jede Schule ihren eigenen Schulaufsichtsbeamten und im Prinzip jeder Lehrer einen fachlich zuständigen dazu hat. In stetem Kontakt zu den Schulen führt die Aufsicht ihre Kontrollaufgaben durch. Schulaufsicht ist die klassische Form der externen Evaluation und Inspektion, sie hieß früher genau so. Wenn nun auf die Evaluati-

on von solchen Experten gesetzt wird, die nicht wie die Schulaufsichtsbeamten die Schule genau kennen, sondern die als ambulante Teams durch die Lande ziehen und eine Schule nach der anderen aufsuchen, so muss es dafür Gründe geben, die der Bildungspolitik von den Modernisierern, also nicht nur von außen eingeredet wurden. Die Evaluationsteams müssen ein Können versprechen, das der alten Aufsicht nicht zur Verfügung stand. Und umgekehrt muss das alte Kontrollsystem Lücken und kontraproduktive Elemente aufgewiesen haben, die das Neue als Alternative nötig machte.

Die alte Aufsicht hatte nie nur die Funktion, darauf zu achten, dass alles so geschieht, wie es verordnet war. Sie war je nach politischer Konjunktur immer auch dafür verantwortlich die oben verordneten Veränderungen an der Basis durchzusetzen. In den Anweisungen, wie sie als Erlasse für alle Akteure verbindlich gemacht wurden, steckten nie nur die Maßnahmen, die vollzogen werden sollten, sondern immer auch eine Idee ihrer möglichst qualitativen Realisierung. Der Schulrat wie seine Kollegin, von der im Folgenden nicht mehr die Rede sein wird, hatte also eine dreifache Funktion: Gewährleistung der Aufgaben, Durchsetzung von Reformen, Überwachung der Qualität der Arbeit. Die Tätigkeit der Räte war einerseits vielfach selbst geregelt, andererseits auch durch manche institutionellen und personellen Gestaltungsspielräume ausgezeichnet. Schulräte haben sich danach in der Begleitung der Schulen als strenge oder weiche, innovierende oder Bestand sichernde, konstruktiv helfende oder zurückhaltende erwiesen.

Das neue System setzt das nicht fort. Es erfolgt eine Arbeitsteilung, indem in der Hochzeit der Schulinspektion Experten der Evaluation für die Schulverwaltung das Dossier schreiben, auf dessen Basis anschließend „entwicklungsfördernde Aufsicht“ erfolgt. Das bedeutet in ambivalenter Weise etwas Doppeltes: Zum einen wird die bisherige Expertise des Schulrates entwertet, nun abhängig gemacht von der wissenschaftlichen Evaluation. Auf der anderen Seite wird der Schulrat entlastet und mit geliehener Autorität ausgestattet. Nun können die Schulen ihm nicht mehr vorhalten, er urteile subjektiv über die Schule, denn es existiert eine wissenschaftliche Grundlage für die Darstellung der Stärken und Schwächen. Was aber geschieht, wenn die externe Expertise nicht ins Zentrum der spezifischen Probleme der Schule zielt oder wenn die Urteile darüber zwischen Evaluatoren, Schulaufsicht und Schule auseinandergehen? Darauf wird zurückzukommen sein.

Der alte Schulrat konnte mit einer Autorität und Macht ausgestattet sein, die seine normalen Befugnisse grenzwertig berührte. In dieser Haltung wurde er nicht selten zum Reformmotor für die ihm anvertrauten Schulen. Im Rahmen seiner langjährigen wissenschaftlichen Begleitung der nordrhein-westfälischen Kollegschaften hat der Autor Schulräte erlebt, die wie Innovationsagenturen wirkten, gewaltige Mittel für ihre Schule einwarben und deren Gesicht stark prägten. Hier wurden nur diejenigen neue Schulleiter, die zur Unternehmensphilosophie der Verwaltung passten. Man sprach denn auch nicht bloß von der Schulaufsicht, sondern ironisch von „Fürstentümern“. Die modernen Verfahren des Unterrichts wurden auf Anweisung umgesetzt, neue

Organisationsformen und Angebote eingeführt. Externe Evaluation war hier überflüssig.

Andere Schulräte haben ihren Gestaltungsraum nicht reformerisch, sondern paternalistisch wahrgenommen. Sie liebten es, die Schulen überraschend zu besuchen, unangemeldet den Unterricht von Kollegen heimzusuchen, nicht nur, wenn die sich für eine Beförderungsstelle bewarben. Im anschließenden Gespräch wurde kein Blatt vor den Mund genommen. Alle aus der Sicht des Aufsichtführenden auffälligen Mängel in der Unterrichtsgestaltung wurden freimütig ausgesprochen und Besserung angemahnt. Die Schulleitung machte der Schulrat auf bauliche Mängel aufmerksam, die der Schulträger zu beheben hatte. Besonders peinlich, wenn der Schulrat mit der Sammlung von Hausmüll ins Direktorenzimmer trat, die er auf dem Weg dorthin einsammeln konnte. Diese paternalistische Weise der Schulaufsicht war an der Ordnung der Dinge, wie sie sein sollten, orientiert und somit vor allem als eine erzieherische in Szene gesetzt. Nicht selten wurden diese Schulräte in den Schulen gefürchtet. Auch die zu bearbeitenden Aktenlagen, die normalen wie durch Konflikte in der Schule bewirkten, lieferten willkommene Anlässe für Interventionen. Diese Schulräte verfügten über ein dezidiertes Wissen darüber, wie eine Schule zu funktionieren hat und was das für ihre pädagogische Arbeit bedeutet. Der Schulrat reagierte nicht flächendeckend mit Bestandsaufnahmen. Überflüssig solches, wenn man seine „Pappenheimer“ kennt. Die Eingriffe erfolgten an den Stellen, an denen Ungemach erwartet wurde oder es bereits kenntlich geworden war. Die Schwachstellen des Systems waren weithin Räten wie Schulleitern bekannt.

Schließlich bestand und besteht die Schulaufsicht aus Personen, deren Autorität nicht an die der ersten beiden genannten Fälle und ihrer durchschlagenden Wirkung heranreichen konnte. Nicht selten wurden solche Kollegen Schulräte, die es nicht geschafft hatten, selbst zu einem Schulleiter aufzusteigen. Sie waren an der letzten Bewerbungsschwelle gescheitert. Zuweilen mussten diese Personen just die Schule beaufsichtigen, in der sie vordem gearbeitet hatten. Wenn solche Schulräte auf entsprechend selbstbewusste Schulleiter stießen, entstand sofort ein Spannungsverhältnis und die Frage, wer sich strategisch durchsetzen würde. Schulen lernten, mit den Schulräten so umzugehen, dass sie sie gewähren ließen, und sie gleichzeitig weiter tun konnten, was sie für richtig hielten. Die Autorität der Schulaufsicht lebte von deren Fähigkeit, authentisch und kompetent das zu vertreten, was sie gegenüber den Schulen durchzusetzen hatten. Oft haperte es an dieser Stelle, so dass die Ansprachen der Schulräte in den Kollegien nicht verfangen. Das ging bis zu dem Punkte, an dem der Schulrat als solcher nicht mehr ernst genommen wurde.

Andere suchten sich in ihrer schwierigen Rolle zu behaupten, indem sie ihre privaten Einsichten über das Schulehalten den Schulen gegenüber propagierten. Die realisierten das Geforderte nicht selten als lästige Pflicht, das heißt nicht richtig, sondern auf dem Wege eines Dienstes nach Vorschrift.

III

Auf den ersten Blick ist dieser produktive oder unproduktive Subjektivismus der alten Schulaufsicht und Qualitätskontrolle nun im rationalen Verfahren der Schulinspektion aufgehoben bzw. überwunden. Die Inszenierung des Vorhabens besteht wesentlich in der Versachlichung und Verwissenschaftlichung eines strukturell prekären Zusammenwirkens von Arbeits- und Aufsichtsebene. Die Aufsicht erhebt sich über die Arbeitsebene nicht mehr kraft personaler oder Amtsautorität, sondern mit den Mitteln der wissenschaftlichen Expertise.

Damit hängt alles an der diagnostischen Durchschlagskraft des Instruments, seiner sozialen Orchestrierung und der Inkorporierung der Verfahrensrationalität durch deren Bearbeiter. Diese Dimensionen sollen im Folgenden mit Rückgriff auf die eingesehenen bzw. die mitverfolgten Fälle näher analysiert werden.

(1) Diagnostisches Vermögen

Versprochen wird mit der Evaluation eine umfassende Bestandsaufnahme. Man wird den Kriterienkatalogen, den sog. „Referenzrahmen“ für die Inspektion, die sich in allen Bundesländern gleichen, nicht abstreiten können, umfassend zu sein. Der Nachvollzug zeigt eindringlich, wie sehr man sich um eine schier enzyklopädische Ausdifferenzierung allen schulisch Relevanten bemüht hat. Als wolle man die Kritik im Keime ersticken, das Wesentliche vergessen zu haben, was die Schule auszeichne, wird auf eine tendenzielle Totalerhebung Wert gelegt. Entsprechend umfassend ist das Handbuch, das die Schulen den Evaluatoren zu deren Vorbereitung zur Verfügung stellen. Nimmt man nur die Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung, so ist der Leser überwältigt von der Genauigkeit, mit der Prozesse dimensional ausdifferenziert werden. In NRW sind es 42, in Hessen deutlich mehr Indikatoren.

Man liest und erkennt sofort: Hier wird nicht pauschal geurteilt, sondern Präzision versprochen. Es gilt nicht mehr eine Berufsideologie nach Schulherrenart. Kritisiert werden könnte allenfalls die Selektivität des Vokabulars oder dessen Tendenz. Sie entstammt dem zeitgeistigen Mainstream aus angewandter Betriebswirtschaftslehre und pädagogischer Psychologie. Sie entfernt sich damit von einer genuin pädagogischen Beschreibung der Schule. Aber das wurde vom Autor schon so oft kritisiert, dass es hier nur als prinzipieller Hinweis wiederholt werden soll.

Entscheidender ist in unserem Zusammenhang die Frage, was man sich einhandelt, wenn man so umfassend Wirklichkeit erheben, aufgreifen und deuten will. Die Komplexität, die auf diese Weise kumuliert wird, muss nach der Datenaufnahme bearbeitet werden. Wer möglichst alles erfassen will, muss sich dafür auch mit entsprechend Zeit und Personal sowie den rein technischen Ressourcen ausstatten, ansonsten droht die Ganzheit nur oberflächlich in den Blick zu kommen. Sodann besteht die Gefahr, sich im Detail zu verlieren, man sieht den Wald vor lauten Bäumen nicht. Und als Gegenreaktion droht eine willkürliche Synthetisierung der diversen Eindrücke, mit Rückgriff auf eine

eingebraachte Berufsideologie. Schon das stellt eine enorme Herausforderung an die Evaluatoren dar, wollen sie den Sinn ihrer Aufgabe einholen.

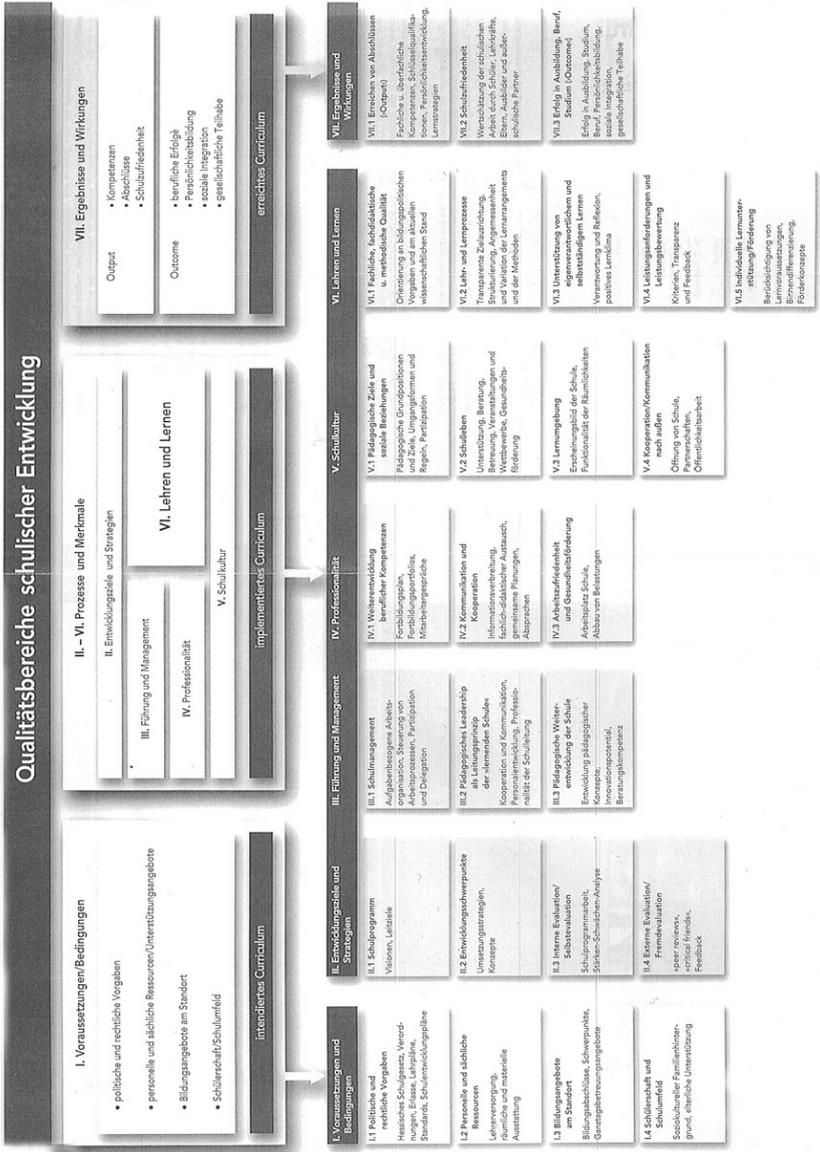
Die erhobenen und die von der Schule zur Verfügung gestellten Datenkomplexe müssen in kurzer Zeit angemessen verarbeitet werden, die blanke Widerspiegelung der Komplexität wird keine Reformimpulse freisetzen. Ein Telefonbuch als Rückmeldung wird niemanden erfreuen, geschweige denn überzeugen. Wer also alles erfasst, muss auch zeigen können, dass er mit dem kumulierten Erkenntnissen verantwortlich umgegangen ist. Datenfriedhöfe bekümmern den Forscher, der nach einer lebendigen Erkenntnis strebte. Wer mit großen Anstrengungen seinen Evaluatoren möglichst viele Daten zur Verfügung gestellt hat, erwartet naturgemäß auch, dass diese substantiell, mithin erkenntnisreich gewürdigt werden.

Es zeigt sich nun, dass mit der extensiven Katalogisierung nur dem Anschein nach gründlich, in Wirklichkeit aber in die Breite und nicht in die Tiefe geschaut wird. Man erfasst alles, und indem man das tut, kann man gar nicht an den vielleicht entscheidenden Stellen in die Tiefe gehen. Beim hessischen Referenzrahmen haben wir es mit sieben Qualitätsbereichen zu tun. Diese haben alle drei bis fünf Unterbereiche als Dimensionen und Ziele und diese wiederum werden durch zwei bis neun Kriterien weiter ausdifferenziert, die schließlich durch „Beispiele für Indikatoren“ weiter bestimmt werden. „Beispiel“ steht für Unvollständigkeit wie auch für Möglichkeit, und zuweilen ist die pädagogische Phantasie ungemein vielfältig und reicht bis zu neunzehn solchen Indikatoren für ein einzelnes Beobachtungskriterium. Die Evaluationsfragen münden methodisch ein in mehr oder weniger ausdifferenzierte Anregungen, wie man dergleichen als Daten erfassen kann: Interviews, Fragebögen, Beobachtungen, Dokumentenanalysen.

Ein kompletter Durchgang durch den Referenzrahmen ist entweder sehr schnell gemacht oder aber erweist sich als unmöglich. Schnell gemacht wäre er, sofern man alle Dimensionen wie einen Bogen behandelte, dessen Fragen man mit summarischen Einschätzungen beantwortet. Alles, was im Rahmen aufgeführt wird, lässt sich mit Eindrücken belegen, man findet es vor oder aber hat es nicht gesehen. Entsprechend sieht das einseitige Rückmeldeblatt aus, mit dem alles zusammengefasst wird, was die Inspektoren gesehen, erkannt und bewertet haben.

Sobald man aber beginnt, die Fragen ernsthaft zu stellen, müsste man bereits früh die Hoffnung, sie alle verantwortlich beantworten zu können, fahren lassen. Würden die Evaluatoren differenzierend durcharbeiten, was sie im Blick haben sollen, müssten sie bald vor der Last der selbstgestellten Aufgabe resignieren, zumal angesichts der geforderten Qualitätsurteile über alles, was ihnen augenscheinlich mit Hunderten von Kriterien, Indikatoren und Bearbeitungsmethoden begegnet.

Als Selbstberuhigung für die korrekte Aufgabenerfüllung kann die befolgte Systematik wirken, sie ist die des Archivs und dient primär der Herstellung einer Aktenlage. Eine wissenschaftlich begründbare Analyse kann aus ihr schwerlich folgen.



Mit dem umfassenden Referenzrahmen wird das je Charakteristische einer Schule keineswegs so intensiv untersucht werden können, wie dieses es verdiente. Die Beobachtungsdaten liefern nur eine abstrakte Bestimmung. Es kommt zu keiner Aufnahme der Situation einer Schule, vielmehr wird diese gemessen an einem idealen Rahmen von Merkmalen. Hierin kündigt sich das Problem an, inwiefern sich eine Schule dann noch in dem wiedererkennen kann, was evaluativ über sie ausgesagt wird. Wo alles gleich temperiert erfasst und beurteilt wird, muss das Besondere im Allgemeinen untergehen. Es wird nur noch als positiver oder negativer Ausreißer bez. einer Standarderwartung vermerkt.

Das Problem stellte sich nicht so gravierend, würde die Evaluation von vorne herein auf bestimmte, als besonders relevant oder Priorität besitzende Probleme ausgerichtet. Dann wäre die Ansage eindeutig und man könnte sich mit den eigenen Bedingungen ins Verhältnis zu dem Gewünschten setzen.

Warum haben sich die Initiatoren nicht auf eine solche zielführende Beschränkung verständigt? Man hätte dann eine klar umrissene Erwartung an Schulen formuliert und danach geprüft, ob sie ihr entsprechen konnten. Möglicherweise wollten die Konstrukteure der Inspektion vermeiden, dass das Verfahren vorab als selektiv abgelehnt wird, die Qualität der wissenschaftlichen Analyse also durch deren Finalisierung für bestimmte Entwicklungsziele unterlaufen würde. Wenn das aber richtig ist, so wäre es umso dringender, den Eindruck zu vermeiden, die Analysen würden hinterrücks doch durch eine offenkundige inhaltliche Ausrichtung auf Reformmaßnahmen bestimmt. Man täte so, als ob man systematisch die Situation erfasse, damit umso überzeugender vermittelt werden kann, was man als Tendenz mit dem Instrument durchsetzen will?

Zur Erläuterung ist eine Abschweifung angebracht: Die Schulinspektion hätte in dieser Hinsicht von ihren Vorläufern lernen können, wenn sie denn wirklich daran interessiert gewesen wäre, in einem offenen Prozess Schulen bei der Verwirklichung ihrer und der allgemeine Ziele zu unterstützen. Wer die entsprechenden Strategien der Unternehmensberatungsfirmen McKinsey und der seligen A. Anderson Consulting vor Ort beobachten konnte, der wurde mit der Zeit ungehalten über die Diskrepanz zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch an die Diagnose der jeweiligen Lage der Betriebe und der Indifferenz der Berater gegenüber den speziellen Betriebsbedingungen. Das Meeting, auf dem einem Reifenhersteller die Ergebnisse der Betriebsdiagnose vorgestellt wurden, war bis auf marginale Daten durch die gleiche Präsentation, die schon bei einem Energieunternehmen und bei einer Schokoladenfabrik erfolgten, geprägt. Die Vortragsfolien hatten die Diagnostiker oft nur dort verändert, wo es um die Nennung des Untersuchungsobjektes ging. Unabhängig von ihm hatten sie überall die gleichen Schwächen ausgemacht. Das geschah freilich nicht als durchgeführte erschließende Analyse, sondern mit der Nennung von Postulaten, für die beliebige Belege aus der Praxis geliefert wurden. Statt die Krankheit des Patienten durch eine Anamnese einzugrenzen und anschließend zu diagnostizieren, um für sie eine passende Therapie zu

finden, wurde die bevorzugte Betriebsphilosophie als Diagnose verkauft. Man suchte erst gar nicht nach etwas, sondern wusste immer schon, was man finden würde, dabei konsequent dem eigenen betrieblichen Überzeugungsboden folgend. So dachten sich Aufsichtsräte zuweilen: Das Geld hätte man sich sparen können.¹

Blicken wir vor diesem Erfahrungshintergrund auf die Kriterienraster der Schulevaluation, wird aus dem Vielfältigen der Beobachtungstatsachen doch schnell so etwas wie eine eingeschlichene Normativität.

Dann zeigt sich nämlich, dass bestimmte Aspekte die negativen Urteile über Schulen determinieren. Es wird nach etwas gefragt, während man es gar nicht vorzufinden erwartet, um es dann als Defizit weiterreichen zu können. Nehmen Sie schon Butzitool für die Personalentwicklung in Ihrem Hause (häufig, manchmal, selten, nie)? Das „selten“ oder gar das „nie“ indiziert neben anderem den Mangel, dass die Schule noch keine lernende Organisation ist. Es fehlt ihr an den avancierten Methoden des multiplen Selbstmanagement. Im Unterricht sind die fortschrittlichen Methoden noch nicht eingeführt wurden.

Früher hat man eine Neuerung propagiert oder angewiesen, nun macht man daraus eine Rückmeldung über unerledigte, übersehene, vernachlässigte eigene Hausaufgaben. Wenn das Umgekehrte der Fall ist, kann der Schule verkündet werden, sie sei ein Vorbild für die anderen.

(2) Die Rahmung der Inspektion

Die in der Frühzeit auch als TÜV apostrophierte Inspektion hat in so manchen Schulen stärker noch als die Aufgabe, ein Schulprogramm zu schreiben, eine Krise ausgelöst. Das war so wohl auch beabsichtigt. Mit der Totalerfassung in dem versprochenen wissenschaftlichen Gewand sollten alle Schwachpunkte der Institution offen gelegt werden. Ungleich geringer dürfte die Freude darüber verbreitet gewesen sein, nun würde endlich erfasst und anerkannt, was man alles in der Schule leiste. Unabhängig davon, wie viel Anlass für eine solche Leistungsbilanz bestehen mag, die Inszenierung der Evalua-

1 Nicht anders ist es übrigens den Hochschulen ergangen, die in den vergangenen Jahren vielfältigen Evaluationen von außen unterzogen wurden. Als irritierenden Ausdruck der akademischen Selbstverwaltung haben das die Kollegen Peers für die anderen vielen Kollegen erledigt. Einige wenige haben sich in der Arbeit aufgezehrt, waren also fast überall zur Stelle, um so unterschiedliche Einrichtungen wie Schwäbisch Gemünd oder Frankfurt/M. zu evaluieren. Auch hier wurde versprochen, die Stärken und Schwächen je fallspezifisch zu untersuchen. Aber es zeigte sich bald, dass die Kriterien keineswegs der Diagnose dienen, sondern bereits als ausgemachte allgemeine Entwicklungsaufgabe galten. Stärken sind danach hohe Drittmittelsummen, der Anteil an international visiblen Publikationen, also wesentlich in US-amerikanischen Journalen und anderes managerial Ausgedachtes mehr. Davon abweichende Stärken waren vor diesem normativen Hintergrund immer denn doch Schwächen und schon die geringe Ladung auf einem der zentralen Erfolgsparameter war Grund genug, wegen erwiesener Defizite zur Besserung aufzufordern. Lutz Koch (2004) hat das treffend als „normative Evaluation“ beschrieben und damit auf den Bruch aufmerksam gemacht, der mit der wissenschaftlichen Expertise verbunden ist, die Politikziele mit den Mitteln einer korrumpierten Wissenschaft durchzusetzen versucht.

tion verspricht keinen neutralen leidenschaftslosen Vergleich von Soll und Haben. Sie dient nicht der lobenden Motivierung der Schulen: Gut und weiter so! Man setzt sie überhaupt nur ins Werk, weil man von den weit verbreiteten Defiziten schon vor der Evaluation weiß und weil man nach Verfahren sucht, das so massiv wie möglich den Schulen gegenüber kenntlich zu machen, damit sie sich bessern. Das negative Urteil ist bereits gefällt, bevor überhaupt etwas geschehen ist. Fraglich ist für die Schulen lediglich, wie viel Prügel sie beziehen werden oder wie heil sie aus der Inspektion herauskommen.

So verwundert es nicht, dass die Schulen im Vorfeld der Inspektion einen beträchtlichen Aufwand betreiben, eine möglichst lückenlose Aktenlage beibringen zu können. Man weiß zu diesem Zeitpunkt bereits, worauf die Inspektoren achten werden und bemüht sich nicht selten darum, vorweg eilende Beflissenheit überall dort an den Tag zu legen, wo das Geforderte schnell noch nachgeholt werden kann.

Mit der List der Gesamtschau verbunden ist die kritische Selbstsicht, welchen Eindruck man denn in der jetzigen Verfassung auf die Schulinspektion machen werde. Schnell werden die Fachkonferenzen aufgefordert, noch Muster für Lerndiagnosebögen zu erstellen, da dergleichen zur Dokumentation gehören soll. Die Schule wird so weit wie möglich für den Termin des Besuchs herausgeputzt. Alle Lehrer sind durch Konferenzen darauf eingeschworen, ja einen guten Eindruck zu hinterlassen. Das gilt für die Interviews und vor allem für die Unterrichtsbesuche, die anstehen. Die Schule verhält sich als Institution so, wie es die Referendare einmal gelernt haben, dass sie sich nämlich für den Besuch präparieren müssen und einen Feiertag zu zeigen haben.

Die gelassene Reaktion auf diese Prüfungssituation dürfte insgesamt deutlich seltener anzutreffen gewesen sein als die hektische, zuweilen angstbesetzte. Selbst Profis der Selbstdarstellung müssen lernen, wie man mit den neuen Mannschaften umgehen kann, die sich nun als neutrale Beobachter angekündigt haben.

Die Inspektoren wissen von dieser Verunsicherung, und sie haben sie in das Konzept ihres eigenen Umgangs mit der Schule zu integrieren. Schon damit sind sie zu einem rücksichtsvollen Umgang angehalten. Sie müssen der Verführung durch das Machtgefühl des Röntgenblicks widerstehen und haben sich stattdessen ganz hinter der sachlichen Aufgabe zurückzunehmen. Anders als der Revisor oder der Consulter haben sie lediglich aufzunehmen, was ist. Aber das ist eben deutlich mehr als lediglich die Gas- und Wasserstände abzulesen. Sie sollen zugleich den Wasserverbrauch einschätzen, nachschauen, ob und wie gespart wurde. Die Doppelung aus Diagnose und Reformagenda macht die Inspektoren zu Agenten der Reformerwartungen des Staates. Das begrenzt nicht nur ihre Neutralität, sondern macht sie zu Bütteln eines an höherem Ort verfolgten Interesses. Sie sind nicht versehen mit den Attributen des unabhängigen Wissenschaftlers, der auf eine Erkenntnis aus ist: von niemanden angeleitet und auf den Weg geschickt, allein dem Ethos der Forschung verpflichtet und der eigenen Neugier folgend. Nicht einmal für die Instrumente können die Inspektoren bei ihrer Arbeit einstehen.

Sie agieren wie verlängerte Messinstrumente, die nach fremdbestimmten Kriterien geeicht wurden. Es ist mit ihnen wie mit den Hilfskräften von Forschungsunternehmen, die geschult werden, damit sie alle nach den gleichen Normen ticken, wenn sie Einschätzungen abgeben. Sie sind mehr Steuerprüfer als Besitzer einer Expertise.

Somit ergeben sich Rollenkonflikte. Zum einen müssen die ehemals selbst als Lehrer Tätigen nachweisen können, dass sie deswegen nicht subjektiv urteilen. Zum anderen können sie für die Objektivität der Messungen nicht bürgen, die sie durchführen. Sie sollen habituell wie Wissenschaftler auftreten, aber sie verfügen nicht über die Mittel der autonomen Forschung. So können sie letztlich nur der Rationalität folgen, die auch die von ihnen besuchten Lehrer besitzen. Ihre Objektivität ist nur eine instrumentell fingierte und damit geliehene. Sie verfügen nicht über eine professionelle Expertise und haben die Kritik zu vergegenständlichen, mit der der Staat gegenüber seinen Schulen auftritt.

Dass der Techniker vom TÜV die eingeschränkte Funktionsfähigkeit der Bremsen moniert, mag wegen der Folgekosten den Fahrer des PKW ärgern, aber er wird auch froh sein, dass auf diese Weise die ihn und andere gefährdende Sorglosigkeit aufgefallen ist. Schwer lässt sich Vergleichbares bei TÜV-Schule finden.

Vor allem eines fehlt den Inspektoren: die Verfügung über Zeit. Die Inspektorenteams sind in ein standardisiertes Programm integriert, sie haben in eng begrenzter Zeit ein Produkt abzuliefern. Dass dergleichen überhaupt zu schaffen ist, lebt vom hohen Maß an Standardisierung. Die wird sich mit der

Routine im Umgang mit der Maßnahme hilfreich auswirken. Schaut man sich den Alltag der Inspektoren an, so fällt sofort die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an eine professionell verantwortete Diagnose und dem Zeitdruck auf, dem die Inspektoren ausgesetzt sind. Sie sind letztlich nur in der Lage, pünktlich zu liefern, wenn sie mechanisch vorgehen. Sie müssen alle Abkürzungen offensiv nutzen, die im Verfahren stecken, angefangen bei den standardisierten Befragungen und Einschätzungen bis hin zu einer selektiven Inhaltsanalyse der Dokumente. Sie müssen dabei in der Regel auf Hilfskräfte zurückgreifen, die ihnen die langwierige Lektüre der zur Verfügung gestellten Dokumente ersparen. Solche Hilfskräfte mustern die Akten nach dem Muster durch, ob etwas Gesuchtes vorhanden oder nicht vorhanden ist. Die Daten werden unmittelbar berichtsfähig eingegeben. Anders wäre die Arbeit nicht zu leisten. Würde eine Inspektion sich an einem besonders interessanten Punkt in eine tiefer gehende Analyse verbeißen, müsste das andere noch viel oberflächlicher verarbeitet werden, als das eh schon der Fall ist.

Dieser letztlich nur schwer gegenüber den Schulen zu rechtfertigende Umgang mit dem jeweiligen individuellen Fall schafft eine Basis für ein schlechtes Gewissen. Auch aus diesem Grund empfiehlt es sich, mit den Schulen pfleglich umzugehen. Das beginnt bei der offensiven Haltung gegenüber der reduzierten eigenen Aufgabenstellung, der Erklärung, man würde nicht werten. Es setzt sich fort in einer benevolenten Form der Einschätzung, die die möglichen scharfen Urteile mildert. Entgegen dem Neutralitätsvorbehalt wird denn doch lieber gelobt als kritisiert. Für das Erstere wird man sich nicht rechtfertigen müssen, bei Letzterem kann leicht Widerstand ausgelöst werden.

Der entzündet sich etwa am flotten Wechsel der besuchten Unterrichtsstunden. Die Inspektoren wandern von Klasse zu Klasse. Sie folgen der Doktrin, dass man in 15 Minuten schon das Meiste sehen kann. Es folgt die Beruhigung, dass ja nicht der einzelne Lehrer mit seiner Pädagogik eingeschätzt werden soll, sondern das Kollegium. Hierfür ist es besser, möglichst viel an vielen Stellen des Unterrichts zu sehen. Auch wenn diese Haltung nicht einfach als Willkür abgewehrt werden kann, kann sich leicht aus der Perspektive der besuchten Lehrer Ärger breit machen, so wenn von den Inspektoren nicht mehr gesehen wird, was später doch geschehen ist oder wenn von ihnen nicht wahrgenommen wurde, was an den Aufgaben der Lehrer wesentlich für die Stunde war. Unseriös erscheinen die meisten der quantifizierenden Urteile, weil man in 15 Minuten nicht sagen kann, ob der Lehrer oft, manchmal, selten oder nie die Schüler ermutigt. Wenn die beobachtete Viertelstunde eine Arbeitsphase enthielt, kann nur die, nicht aber der Unterricht umfassend eingeschätzt werden.

Gegenüber solcher Kritik empfiehlt es sich präventiv zu reagieren. Das bedeutet, den Objektivitätsanspruch der Urteile über *den* Unterricht zurückzufahren und sich auf das zu verlegen, was als positiv wie negativ wohl weniger strittig sein dürfte.

Noch komplizierter wird es mit der Anmutung in den Interviews, Lehrer und Schüler und Schulleitung zur Selbstkritik zu ermutigen. In diesen Gesprächen werden nicht nur Fakten erhoben, sondern notwendig auch Einschätzun-

gen der Akteure zum Zustand ihrer Schule. Würde der Kontext ein wissenschaftlicher sein, so wäre es nicht allzu schwierig, authentisch die nicht durch die Situation definierten Urteile zu erfahren. Die Daten dienen nicht der Rechtfertigung oder Anklage, sie würden als solche gewertet, eben als Modus des Urteilens. Hier aber ist die Ausgangslage ganz anders. Sprechen die Schüler und Lehrer besonders gut von der Schule, damit sie im guten Licht erscheint, oder sprechen sie geradezu besonders kritisch, damit das eigene Urteil wahrgenommen wird? Man repräsentiert vor einem Wertenden die eigene Schule. Wenn der Evaluator weggegangen ist mit den Urteilen, bleibt man selbst Teil der Institution, die bald im Bilde sein wird darüber, wie intern über sie geurteilt wurde. Auf diese Gemengelage haben die Interviewenden sensibel zu reagieren. Sie haben auch hier einer Verführung zu widerstehen, Schönreden als solche zu bewerten oder auch nur eine entsprechende Vermutung zu äußern. Sie müssen so tun, als würden sie auf ihre Fragen authentische Urteile erhalten. Auch haben sie zu erklären, welchen Stellenwert die Interviews überhaupt für die Aussagen über die Schulen besitzen. Soll mit ihnen Differenz hergestellt werden zwischen den Beobachtungstatsachen und den Selbsteinschätzungen, können diese korrigieren, was jene feststellen? Soll die Schulzufriedenheit und das Schulklima als solches gemessen werden?

Der Bericht und die ihm folgende mündliche Rückmeldung stellen für die Inspektoren vor allem ein kommunikatives Problem dar. Es setzt am Umgang mit der zusammenfassenden Einschätzung an und setzt sich fort in der Fähigkeit, zumindest illustrativ erläutern zu können, was man damit meint, dass x nur schwach ausgeprägt war, sowohl zu den Daten, die man besitzt, als auch zu der Ursache, die man damit beurteilt. Entsprechend der Gesamtschau wird auch eine darauf Bezug nehmende Rückmeldung erwartet werden. Die aber würde im Wortsinne nur eine Wiederholung aller Daten nach sich ziehen. Eine Verdopplung der Wirklichkeit hilft nicht dabei, sie einzuschätzen. Der Bericht muss mithin so umfassend sein, dass er zu allem etwas sagt, andererseits muss er fokussiert werden können. Es empfiehlt sich eine Auswahl nach Maßgabe des Stärken- und Schwächenparadigmas. Entsprechend müsste alles, was in der Mitte liegt, unabhängig davon, wie optimierungsbedürftig es ist, aus dem Fokus verschwinden. Bei der Bewertung auch von diesen Zonen auszugehen, liefere andererseits nur auf eine ungewichtete Rückmeldung über Einschätzungen hinaus. Für das eigentliche Ziel der Definition von Zonen der nächsten Entwicklung würde die Selektion fehlen. Die Schule kann schlecht aufgefordert werden, an allen Baustellen sich zu verbessern, oder etwa doch? Dann bestünde überall, wo nicht Exzellenz eingekehrt ist, Entwicklungsbedarf. Nach Maßgabe einer realistischen Einschätzung dürfte das fast überall der Fall sein. Egal, wie gut die Schule abgeschnitten hat, sie hat sich überall weiterzuentwickeln. Die Botschaft kann aber auch lauten, dass aufs Ganze gesehen die Dinge unterschiedlich liegen, eben wie im richtigen Leben und man eben Prioritäten setzen muss.

Damit würde freilich die Relativierung den ganzen Aufwand der Evaluation zunichte machen. Von daher muss eine Tendenz vorgegeben werden.

Auf der sicheren Seite steht die Inspektion dann, wenn sie die faktische Modernisierungsvorstellung, die der Inspektion zugrunde liegt, als Programm vermittelt. Zu ihm muss sich die Schule verhalten, vor allem dort, wo sie noch nicht ist, was sich aber die oberste Inspektion von ihr erwartet. Das darf man aber nicht zu deutlich herausstreichen, weil dann die bereits benannte Gefahr droht, dass die gesamte Inspektion nur als Mittel zum Zweck erscheint, bestimmte Programme in der Schule durchzusetzen. Das hätte man dann deutlich einfacher haben können.

Ist die Inspektion verschwunden, übernimmt die Schulaufsicht. Sie hat über das von ihr nicht geschaffene Dritte mit der Schule zu verhandeln. Auch hier lässt sich absehen, wie man pragmatisch fortsetzt, was mit der Präsentation bereits entsprechend vorbereitet wurde. Man einigt sich mit der Leitung auf die Schwerpunkte der Entwicklungsarbeit, die aus der Differenz zwischen dem Gewünschten und dem Realisierten folgen.

(3) Kollateralschäden und -nutzen

Das grundsätzlich geschilderte Szenario konkretisiert sich vor Ort in vielfältiger Weise. Die Reaktion ist abhängig sowohl vom Zustand der inspizierten Schule als auch vom geschickten Handling der Inspektoren. Die sind erfolgreich, wenn sie keinen Ärger produzieren und doch Bereitschaften zur Selbstverbesserung ausgelöst haben. Die Schulen sind erfolgreich, wenn sie mit den Ergebnissen der Evaluation Politik machen können.

Dieses ist eines der auffälligsten Ergebnisse der Inspektion. Internetrecherchen machen darauf aufmerksam, wie offensiv viele Schulen sowohl mit der Inspektion als solcher, als auch mit dem Urteilen über sie umgehen. Die Bereitschaft, sich evaluieren zu lassen, gilt bereits als ein wertvolles Gut der Kommunikation nach außen. Man zeigt damit seine Professionalität. In dem Maße wächst das Interesse, den internen Bericht zu veröffentlichen, in dem dort die Arbeit der Schule zusammenfassend im guten Licht erscheint. Fündig wird man dagegen nicht so leicht mit Veröffentlichungen solcher Ergebnisse und Berichte, die der Öffentlichkeit zeigen sollen, wie ungerecht man sich von einem inkompetenten Evaluationsteam behandelt sieht. Auch das kommt vor, aber es ist wohl schon deswegen die Ausnahme von der Regel, weil jede Klage über unzureichende Inspektoren schnell auf die zurückfällt, die sich beschweren. Das System der Kontrolle lebt eben von der vorab geteilten Unterstellung, dass die Schule nicht ist, was sie sein sollte und es deswegen keinen Grund geben kann, sich nicht auf die Finger wenigstens schauen, wenn nicht klopfen zu lassen. Der Protest wirkt so wie der von Lehrern gegen die Veröffentlichung von Schülerurteilen über sie im Internet. Er liefert vor allem den Beleg für die geschlossene Gesellschaft Schule, die sich nicht in die Karten schauen lassen will, die etwas zu verstecken hat, von dem wir alle so manches entsprechend dem Ungenügen an der pädagogischen Aufgabe ahnen. Es ist wie mit dem Gerücht, es bleibt immer etwas hängen. Komplementär zur Unkultur des Verdachts und des pauschalierenden Urteils entfaltet sich dagegen die der Propaganda. Die

schulischen Selbstbeschreibungen versprechen Leistungen, dass sich die Balken biegen müssten.

Vor diesem Hintergrund kann es als Ausdruck von Stärke wahrgenommen werden, wenn Schulen auch die nicht so schmeichelhaften Ergebnisse der Evaluation der Öffentlichkeit mitteilen. Man drückt damit aus, dass man die Probleme erkannt und anerkannt hat und sich auf den Weg macht, noch besser zu werden, als man bereits ist.

Sowohl der Protest als auch die Zustimmung lohnen abschließend eine nähere Betrachtung. Es lassen sich mindestens vier typische Fälle der Rezeption unterscheiden.

(a) Eine der wenigen Schulen, die sich wehren gegen eine unprofessionelle Behandlung betont, wie selbstverständlich ihr bislang die interne kritische Evaluation war und sie mit ihrer Kritik an der Kritik der Inspektion keineswegs die Berechtigung auch von externer Evaluation infrage stellen will. Dann aber wird ausgeteilt gegen eine Inspektion, deren fehlende Professionalität an allen Ecken und Kanten festgestellt werden musste. Die Inspektoren haben sich zu wenig für die komplizierte Angebotsstruktur der Schule interessiert, und deswegen weit unterhalb des in der Schule vorhandenen Kenntnisstandes geurteilt. Sie haben es an jener Zurückhaltung ermangeln lassen und immer wieder ausgeplaudert, dass sie genau wüssten, mit welcher „Selbstbeweihräucherung“ sie in der Schule rechnen müssten. Die Evaluatoren haben es in den Augen der Schule an jenem Respekt fehlen lassen, die noch der Kommissar dem Verdächtigen gegenüber schuldet. Vereinbarungen und Ankündigungen wurden nicht eingehalten usf.

Die mehrfach veröffentlichte Kritik der Schule an der Inspektion setzt weniger an der Methode selbst, und auch nicht an den einzelnen Ergebnissen an, dafür aber am menschlichen Faktor ihrer Umsetzung. Wer ernst genommen werden will mit dem Anspruch an schulische Professionalität, dürfe keine Inspektoren schicken, deren eigene Unprofessionalität offen zutage trete.

Nur vereinzelt wird das konkrete Urteil der Inspektoren zum Gegenstand der Kritik gemacht, also die fachliche Expertise sowohl in ihrer Machart als auch in ihrer Umsetzung problematisiert. Angesichts der Diskrepanz zwischen der innerschulischen Denkform und der der Reform kann man das als ein Zeichen der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins der schulischen Akteure an die verordnete Sozialtechnik interpretieren. Die Inspektion spricht eine fremde Sprache und urteilt mit ihr über eine ihr äußerlich bleibende Sache. Dass das so weitgehend fraglos hingenommen wird, ist auch deswegen überraschend, als die Evaluatoren als ehemalige Lehrer die neue Sprache des Schulmanagements nutzen, ohne dass man den Eindruck gewinnt, sie würden ihren Sinn bedeutungsvoll ausschöpfen. Vieles wirkt wie angelesen und weiterhin unbegriffen fremd. Protest erhebt sich allein bei eklatanten Fehlurteilen, die aber in der Regel im Vorfeld der Berichterstattung ausgeräumt werden können.

(b) Eine mehr erduldete Form der Frustration entzündet sich an den Erfahrungen von Schulen mit der fehlenden Würdigung ihrer für die Inspektion geleisteten Anstrengungen. Die schulische Berichterstattung zeigt, wie sehr sich die Schule mit der ihr zugewiesenen Aufgabe bereits vor dem Eintreffen der Inspektoren identifiziert hat. Nun fühlt man sich missbraucht, durch die Art der Behandlung. Die Evaluateure haben diese Mühen gar nicht zur Kenntnis genommen, sie zeigten sich nicht wirklich an den geforderten und zur Verfügung gestellten Informationen interessiert. Die Inspektoren haben auf sie nur dort zugegriffen, wo sie im Sinne des übergeordneten Auftrages von Belang waren. Tritt dann auch noch zutage, dass etwa ein Student mit der Verfassung eines Abstracts zu den Dokumenten befasst war, so schlägt Enttäuschung in Verbitterung um. Die Inspektion hat gezeigt, dass man als reformbereite Schule von der Inspektion nicht wahrgenommen und anerkannt worden ist. Alle gegenteiligen Versicherungen in den Absichtserklärungen und Berichtskommentaren verfangen nicht mehr, man fühlt mit Bitternis, wie man sich hat vereinnahmen lassen.

Bei der nächsten Inspektion wird die Schule die Übung nicht mehr entsprechend wiederholen, sondern sich auf die Kosmetik verlegen. Nun weiß sie, wie sie den gewünschten guten Eindruck machen kann.

(c) Ein weiterer Modus der Verarbeitung besteht im Aushalten und Durchkommen, um am Ende eine Aktenlage zu erhalten, die erlaubt, weiter zu machen.

Die Aufregung der Inspektion ist vergangen, man hat nicht viel Neues erfahren, routiniert die Berichterstattung hinter sich gebracht und die Aufgaben mit der Schulaufsicht verabredet. Nun kann man sich bis zur nächsten Aktion wieder dem alltäglichen Geschäft widmen. Die Schule hat außerhalb der Geschäftigkeit für den Besuch nur wenig mit dem Ziel der Inspektion zu schaffen gehabt. Sie war eine der vielen verordneten Maßnahmen, denen man heute folgen muss. Die Lehrer, deren Unterricht inspiziert worden ist, haben den Besuch verarbeitet wie viele vordem auch, er ist schon wieder vergessen. Die Interviewurteile haben kein Erdbeben ausgelöst, die Differenz zwischen dem lauten Wort im Lehrerzimmer und dem für den Inspektor ist nicht zu spüren. Die Evaluation wird absorbiert wie viele andere ähnliche Aktionen der Vergangenheit.

Diese Schulen haben keine neue Erfahrungen gemacht, sondern die Inspektion bereits mit einer entsprechenden Erwartung begleitet. Man weiß zu reichend, wie schwer es ist, unproduktive schulische Routinen produktiv aufzustören. Eine vage Hoffnung hat das Mitmachen motiviert: Vielleicht kann die Inspektion doch etwas bewirken? Mehr als Abwehr des Unerfüllten und als Apologie des Gewesenen heißt es in der Schule: Zumindest Gedanken über die eigene Arbeit mussten sich einmal mehr viele Akteure der Schule machen. Es wurde wieder über die Maßstäbe der gemeinsamen Arbeit geredet und zwar anders als im Modus der üblichen Klagen. Wenn die Schulgemeinde anlässlich des Besuchs der Inspektion die Erfahrung gemacht hat, wie ordentlich und sauber es überall aussehen kann, so mag das vielleicht das

Motiv gestärkt haben, das nicht erst wieder bei der folgenden Inspektion erleben zu wollen.

(d) Eine besonders merkwürdige Erfahrung machten Inspektoren und Inspizierte schließlich in einem Fall, in dem bei der Präsentation glaubhaft versichert wurde, man hätte „leider keine Defizite nennenswertem Umfangs“ feststellen können, denn die Schule arbeite so, als hätte sie den Referenzrahmen nicht nur erfunden, sondern die Erfindung auch schon in ihrer Praxis veralltäglich. Als Reformschule hatte das Kollegium schon Jahre vor der Inspektion die nun allgemein empfohlenen Modernisierungsverfahren realisiert. Die reformpädagogische Konsequenz in den Arbeiten konvergierte vollständig mit der betriebswirtschaftlichen Optimierungsstrategie. Die Irritation war beträchtlich auf beiden Seiten. Die Inspektoren entdeckten hinter der scheinbar alternativen Pädagogik die Wirklichkeit ihres Programms und die Schule staunte darüber, dass sie als Modell erhalten kann für die Technik der Qualitätsoffensive und der Herstellung von Exzellenz.

Aber die beidseitige Überraschung legte sich wieder, weil deutlich wurde, dass das Lob an der Oberfläche der realen Verhältnisse klebte. Denn es bezog sich auf bloße Aktivitäten, nicht aber auf eine Analyse ihrer realen Wirkung in Erziehung, Bildung und Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler. Da die Inspektion dergleichen nicht auf einer substanziellen Ebene zur Kenntnis zu nehmen hatte, musste auch nicht auffallen, dass sie letztlich blind blieb für die ortsspezifischen Problemlagen. Die Schule war beruhigt, dass die Inspektion nicht wirklich in die Sache eingedrungen war, der sie dienen sollte. Der große Blick verstellte ihnen den für das signifikante Detail. Gezeigt werden konnte, dass man sich auf dem richtigen Weg befindet. Das bestätigt alle, auch den Auftraggeber.

LITERATUR

- Böttcher, Wolfgang/Kotthof, Hans-Georg (Hrsg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007.
- Döbert Hans/Dederig, Kathrin: Externe Evaluation von Schulen, Münster 2008.
- Gruschka, Andreas et al.: Innere Schulreform durch Kriseninduktion, Frankfurt/Main, 2003.
- Koch, Lutz: Normative Empirie; in: Böhm, Winfried et al. (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Hochschulen, Würzburg 2004, S. 39-55.