

Rürup, Matthias

Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern

Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 467-477



Quellenangabe/ Reference:

Rürup, Matthias: Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 467-477 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272767 - DOI: 10.25656/01:27276

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272767>

<https://doi.org/10.25656/01:27276>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Matthias Rürup

Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern

Types of School Inspection in the Federal States of Germany

Aufbauend auf einer Befragung der deutschen Kultusministerien werden im Beitrag die aktuellen Konzepte von Schulinspektion vergleichend aufbereitet. Sieben gemeinsame Merkmale der Länderkonzepte werden identifiziert. Als Hauptfunktion von Schulinspektion tritt dabei die Förderung von Schulentwicklung durch Einsicht (Konfrontation mit unerwarteter Information) hervor. Zudem werden zwei verschiedene Strategien der Umsetzung bzw. Typen der Schulinspektion diskutiert. Schulinspektion erscheint eher als Erhebung wissenschaftlich-objektiver Daten oder als fallorientiertes Peer Review.

Schlüsselwörter: Schulinspektion, Bildungspolitik, Rezeptionsforschung

Based on a survey conducted by all sixteen ministries of education in Germany, the article summarises the current situation of school inspection in Germany. Seven common characteristics of school inspection are specified, while the main function of school inspection in Germany is identified as confronting schools with knowledge to foster their development. Next, two types of school inspection in Germany are defined, namely the collection of scientific data and the case-oriented peer review. Characteristics and examples of these two types of school inspection are discussed.

Keywords: school inspection, educational policy, evaluation utilization

Der Aufbau von Schulinspektionen ist ein wesentliches Element der aktuellen Schulreform in Deutschland. Die Entwicklung in den Ländern erlaubt dabei über die politischen Verlautbarungen hinaus schon Einblicke in die konkreten Details der Umsetzung. Bei allen Differenzen handelt es sich um ein neues, von der bisherigen Tätigkeit der staatlichen Schulaufsicht abgegrenztes Verfahren der systematischen evaluativen Bestandsaufnahme der Arbeitsbedingungen, Arbeitsweisen und Arbeitsergebnisse der einzelnen Schulen. Unterhalb dieser allgemeinen Definitionen findet sich jedoch eine erhebliche Vielfalt von Ausgestaltungen der Schulinspektionen. Dies zeigt sich schon ganz oberflächlich an den variablen Bezeichnungen in den Ländern: neben „Schulinspektion“ und „Externer Evaluation“ finden sich auch Namen wie „Schulvisitation“, „Fremdevaluation“ oder „Qualitätsanalyse“.

Im vorliegenden Beitrag setze ich mich mit dieser Pluralität der Länderkonzepte auseinander und schlage einen theoretisch fundierten Ansatz zur Bestimmung von zwei Typen von Schulinspektion vor. In Abschnitt 1 gehe ich auf vorliegende Typisierungsansätze ein und in Abschnitt 2 auf sieben Merk-

male, die alle deutschen Länderumsetzungen von Schulinspektion prägen. Mit ihnen wird das deutsche Grundmodell (Anstoß zur Schulentwicklung durch Einsicht) näher bestimmt. In Abschnitt 3 werde ich dann zwei Typen von Schulinspektionsmodellen theoretisch differenzieren und in Abschnitt 4 in ihren Unterscheidungsmerkmalen erläutern. Abschnitt 5 dient der Diskussion. Wesentliche Datengrundlage meines Beitrages ist ein von allen Bundesländern von Juli bis September 2007 beantworteter Fragebogen mit sowohl standardisierten als auch offenen Abfragen (s. Döbert, H. u.a. 2008).¹ Diese Auskünfte der Kultusministerien wurden durch Internet- und Dokumentrecherchen soweit wie möglich nachvollzogen, validiert oder ergänzt, so dass auch neuere Entwicklungen in den Ländern seit Juli 2007 einbezogen werden konnten. Für bestimmte Aspekte – wie z.B. zu den Ergebnisberichten – wurden zudem eigenständige Recherchen unternommen.

1. Typisierungen von „Schulinspektionen“: ein analytisches Defizit

Schulinspektion als neues Instrument der deutschen Bildungspolitik hat in der erziehungswissenschaftlichen Forschung schon einige Aufmerksamkeit gefunden. Bisherige Bestandsaufnahmen der Umsetzung in den deutschen Bundesländern haben sich jedoch weitgehend dem Anspruch entzogen, nicht nur Unterschiede zu konstatieren (und auf offene Fragen zu verweisen), sondern Typen von Implementationsformen mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Vorgehensweisen und Wirkungspotentialen zu benennen und abzugrenzen (s. z.B. Maritzen 2006; Bos/Holtappels/Rösner 2006; Bos u.a. 2007).

Maritzen (2008, S. 91f.) differenziert zwar vier Modelle der Implementation von Schulinspektionen (Netzwerk-, Experten-, Inspektorats- und Zertifizierungsmodell), in der Anwendung dieser Typen auf die deutsche Situation bleibt er jedoch uneindeutig, und Annahmen über eventuelle Wirkungsunterschiede fehlen gänzlich. Einen expliziten Ansatz theoretischer Modellierung entwerfen Böttger-Beer und Koch (2008), ohne diesen jedoch ausführlich herzuleiten und zu verorten. Sie unterscheiden idealtypisch drei Funktionen von externen Evaluationen (Dienstleistung, Kontrolle, Legitimation/Transparenz), die in den Praxismodellen in unterschiedlichen Gewichten hervortreten. In der paarweisen Verknüpfung dieser Funktionen postulieren Böttger-Beer und Koch (2008) drei mögliche Wirkungsmechanismen von externen Evaluationen, die Schulentwicklung entweder über Wettbewerb (Kontrolle durch Transparenz), Konsequenzen (Optimierung von Aufsicht als zentrale Dienstleistung) oder Einsicht (Einschätzung durch Externe als zentrale Dienstleistung) anzustoßen beabsichtigen. In Deutschland – insbesondere in Sachsen – herrscht jedoch, so Böttger-Beer und Koch (2008), nur ein Wirkungsmechanismus vor. Deutsche Schulinspektionen sollen vor allem einen Anstoß zur eigenverantwortlichen Schulentwicklung durch Einsicht geben. Dieses theoretische Modell scheint

1 Ausdrücklich danken möchte ich dem DIPF und insbesondere Hans Döbert, mit den vorhandenen Projektdaten eine eigenverantwortliche Analyse vornehmen zu dürfen.

so geeignet, das in Deutschland vorherrschende Konzept zu identifizieren und es gegenüber anderen Ansätzen in anderen Staaten abzugrenzen. Für eine Analyse von Unterschieden innerhalb der deutschen Schulinspektionsmodelle erscheint es allerdings noch als zu abstrakt und undifferenziert. Trotz einer gewissen Ähnlichkeit im „konservativen“ Grundansatz (s. Maritzen 2008, S. 91) vollzieht sich die deutschlandweite Implementation von „Schulinspektion“ variantenreich. Dies bedeutet nicht notwendigerweise 16 verschiedene Konzepte. Allerdings fehlt es gegenwärtig an Typisierungsvorschlägen, die versuchen, in Kenntnis der Länderregelungen zur Schulinspektion eine deutlich geringere Anzahl möglicherweise konkurrierender Typen zu bestimmen und anhand bestimmter Merkmale zu definieren. Bevor ich meinen eigenen Typisierungsvorschlag entfalte, sei noch vertiefend auf die Gemeinsamkeiten der Schulinspektionskonzepte in Deutschland eingegangen. Sie stellen den analytischen Rahmen oder das Normalmodell dar, von dem aus zu fragen ist, ob und welche Unterschiede in den Länderansätzen eventuell bedeutsam sind.

2. Gemeinsame Merkmale der Schulinspektion in Deutschland

Im Ländervergleich der Konzepte der „Schulinspektion“, „Externen Evaluation“, „Qualitätsanalyse“ oder „Schulvisitation“ lassen sich sieben länderübergreifend gültige Merkmale identifizieren, mit denen beschrieben werden kann, was Schulinspektion in Deutschland grundsätzlich darstellt.

- A) *Schulinspektionen werden in Abgrenzung zur staatlichen Schulaufsicht eingerichtet.* Damit wird vor allem die Schulaufsicht von Teilen ihrer bisherigen Aufgaben – der Schulevaluation – entlastet und wird dieser Arbeitsaspekt der Schulaufsicht verselbstständigt, aufgewertet und professionalisiert. Dies gilt auch für Schleswig-Holstein, wo der zuständige Schulaufsichtsbeamte das Evaluationsverfahren leitet. Auch hier ist die Schulinspektion vom sonstigen Handeln der Schulaufsicht verfahrensförmig und durch die besondere Konstellation des mehrperspektivisch besetzten Evaluationsteams (Schulaufsicht, Pädagog/-inn/en, Schulentwickler/-innen) getrennt.
- B) *Arbeitsauftrag ist die Evaluation der Schule als Handlungseinheit.* Damit ersetzt Schulinspektion nur einen Teil der bisherigen Evaluationsaufgaben der Schulaufsicht, vor allem nicht die bisherigen Verfahren der dienstlichen Beurteilung des Personals. Zugleich ist „Schulinspektion“ auf die Evaluation von Schulen spezialisiert. Sie ist somit ebenfalls kein Ersatz für Institutionen und Angebote der Schulberatung, die infrastrukturell ebenfalls unabhängig von der Schulinspektion eingerichtet sind.
- C) *Orientierungsrahmen für Schulqualität dienen als normativer Maßstab.* Sie definieren gegenüber den Schulen administrativ gesetzte Erwartungen an guten Unterricht und gute Schule und geben konkrete Evaluationskriterien an (zur Kritik s. z.B. Avenarius 2007). Umgekehrt helfen „Schulinspektionen“ bei der Implementation der Orientierungsrahmen als verbindliche Normsetzung. Schließlich sind sie eine konkrete Anwendung, der die Schulen nicht ausweichen können und die bei wesentlichen Defizitbeobachtungen mit Sanktionsandrohungen verbunden ist.

- D) „Schulinspektionen“ sind in Ablauf und Instrumenten standardisiert. Sie unterliegen dem generellen Anspruch einer objektivierten, für alle Schulen prinzipiell vergleichbaren, datengestützten Evaluation.
- E) Unabhängig davon, welche weiteren schulsystemischen Akteure über die Schulinspektionsbefunde informiert werden: *der erste Adressat der Evaluationsergebnisse ist die einzelne Schule.* „Schulinspektion“ zielt so zuallererst auf die Förderung einzelschulbezogener Schulentwicklung, allerdings nicht als administrativ ungerichteter Wunsch. Mit „Schulinspektion“ werden konkrete inhaltliche Impulse gesetzt, die ab einem bestimmten Zeitpunkt (der Datenrückmeldung) mit einer konkreten zeitlichen Perspektive (zumindest bis zur Folgeevaluation) verarbeitet werden müssen.
- F) *Zielvereinbarungen sind das zentrale Ergebnis eines einzelnen Inspektionszyklus.* Wenn auch noch nicht in allen Ländern und für alle Schulen verbindlich, ist die Tendenz eindeutig, dass die Schulinspektionsbefunde abschließend in eigenständigen Zielvereinbarungen zwischen Schule und zuständiger Schulaufsicht verarbeitet werden sollen. Vertragsförmig festgehalten werden soll dabei, in welchen Handlungsfeldern die Schule in der nächsten Zeit konkrete Verbesserungsanstrengungen unternimmt und welche Unterstützung die Schulaufsicht dazu bereitstellen wird.
- G) Nicht zuletzt ist darauf zu verweisen, dass „Schulinspektion“ nicht das einzige Verfahren schulbezogener Evaluation darstellt. *Schulinspektionen sind nur ein Element in einem System der Qualitätssicherung.* Parallel erhalten Schulen auch aus Lernstandserhebungen, zentralen Anschlussprüfungen oder schulstatistischen Erhebungsprogrammen evaluative Rückmeldungen. Auch werden Schulen nicht allein durch „Schulinspektionen“ zu Schulentwicklung aufgefordert. Daneben sollen sie auch Schulprogramme entwickeln, fortschreiben und der Schulaufsicht vorlegen sowie interne Evaluationen durchführen und verarbeiten. „Schulinspektion“ kommt hier als eine relativ späte Neuerung hinzu.

Insgesamt erscheint Schulinspektion in Deutschland als eine Ausdifferenzierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung einer Teilaufgabe des bisherigen Spektrums schulaufsichtlicher Tätigkeiten. Schulinspektion in Deutschland ist als Optimierungsinstrument innerhalb des staatlichen Schulsystems zu interpretieren, das die Schulaufsicht entlastet, die Schulen differenzierter und systematischer zur Qualitätsentwicklung auffordert und für das systemweite Bildungsmonitoring Daten zur Prozessqualität von Schule beisteuert. Als ein Instrument der Förderung und Orientierung des lokalen Wettbewerbs der Schulen um Elternzustimmung und um Schüler/-innen tritt Schulinspektion gegenwärtig weniger hervor. In keinem Bundesland ist eine detaillierte Veröffentlichung der schulbezogenen Inspektionsbefunde vorgesehen.

3. Typen der Schulinspektion

Diese Merkmale beschreiben nur den deutschlandweit einheitlichen konzeptuellen Rahmen von Schulinspektion. In den organisatorischen prozessualen Details findet sich hingegen eine erhebliche Vielfalt. Dies reicht von der Be-

nennung der Schulinspektionen über deren organisatorische Anbindung an bisherige Behördenstrukturen, ihre rechtliche Verankerung, die Größe der Inspektionsteams und die Dauer der Schulbegehungen bis hin zum Umfang und der Dauer der Unterrichtsbeobachtungen. Die Frage der Bedeutung dieser Abweichungen für die Akzeptanz und Wirkung von Schulinspektionen kann ohne empirische Forschung nicht ausreichend beantwortet werden. Vorbereitend wäre aber zu diskutieren, ob die beobachtbaren Unterschiede nicht doch auf Differenzen der Länder in den Wirkungskonzepten von Schulinspektion hindeuten, die dann als mehr oder weniger geeignete Modi des Anstoßes zur Schulentwicklung zu untersuchen wären. Eventuell nutzen einige Länder die Schulinspektion doch eher zur Optimierung externer Kontrolle und Aufsicht, während andere eher ein kollegiales Miteinander im Bemühen um Qualitätsentwicklung in den Vordergrund stellen. In der Matrix steuerungsstrategischer Orientierungen von Maritzen (2008, S. 89) entspräche dies dem Gegensatz der Logik dezentraler Selbstorganisation der Schule und zentraler Machteinflüsse. Mit Maritzen (2008) wäre zudem nach Unterschieden in der konzeptuellen Fundierung – den Geltungsansprüchen – der „Schulinspektionen“ zu fragen. Bilden eher politische, d.h. verhandelbare, mit veränderten politischen Konstellationen variable Qualitätsmaßstäbe die normative Basis der Inspektionen (vor allem der Orientierungsrahmen) oder eher professionell begründete Maßstäbe? Mit Blick auf theoretische Differenzierungen aus der Professions- und Verwendungsforschung wäre bei letzteren noch zwischen Geltungsansprüchen bzw. Wissensformen wissenschaftlich-objektiv gesicherter Wahrheit bzw. fall- und erfahrungsbasierter Angemessenheit zu unterscheiden (s. z.B. Berkemeyer 2007, S. 47; Drewe u.a. 1992; Wildt 2000), die durch Schulinspektion den Einzelschulen als Handlungsimpulse nahe gelegt werden.

Mein Typisierungsvorschlag baut grundsätzlich auf dieser Differenzierung professioneller Wissensformen auf. Mit ihr, so möchte ich behaupten, ist es möglich, theoriebasiert bedeutsame Modellunterschiede der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern zu bezeichnen. Anders gesagt: Die vorfindbaren Ländermodelle lassen sich sinnvoll danach differenzieren, ob sie eher vorgeben, wissenschaftliches Wissen zu generieren, d.h. ob sie also einem durch Theorie- und Methodenprogramme kontrollierten Wahrheitskriterium folgen – oder ob sie in ihre Evaluationen praktisches Handlungswissen aktiv einbeziehen, sich also zusätzlich auch „am Kriterium der Angemessenheit in der Handhabung von in der Praxis gültigen Regeln im Umgang mit dort bestehenden Handlungsanforderungen“ (Wildt 2000) orientieren. Inwieweit politisch-parteispezifische Setzungen diese professionellen Geltungsansprüche punktuell ablösen und aufweichen, würde dann als zusätzliches Kriterium zu beobachten sein.

Zum anderen lassen sich an diese Wissensformen auch konkrete Wirksamkeitsannahmen koppeln, die von einer unterschiedlichen Anschlussfähigkeit an Handlungslogiken und Handlungsinteressen der Schulpolitik, der Schulaufsicht, der Schulleitung und der Lehrkräfte ausgehen. Studien zur Rezeption von Bildungs- und Schulinspektionsberichten oder Assessmentdaten legen nahe, dass

sich zwischen Administrator/-inn/en und Pädagog/-inn/en nicht nur die Wahrnehmungsweisen, sondern auch die Verwendungsmöglichkeiten entsprechender Wissensangebote unterscheiden (z.B. Ingram u.a. 2004; Kohler 2005; Coburn/Talbert 2006; de Wolf/Janssens 2007; Guskey 2007). Quantitative „wahrheits“-bezogene Ergebnisberichte scheinen dabei eher für Administrator/-inn/en hilfreich, qualitative – argumentativ-abwägende – Diagnosen dagegen eher für Praktiker/-innen. Auch die Tradition der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung (s. Drerup 1987; König/Zedler 1989; Drerup/Terhart 1990; Heid/Harteis 2005) legt eine skeptische Einschätzung zur direkten praxisbezogenen Verwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens nahe.

4. Unterscheidungsmerkmale von Typen der Schulinspektion

Im Folgenden möchte ich ausgewählte Merkmale von Schulinspektion vorstellen, mit denen ansatzweise eine Zuordnung der Länderkonzepte zu den vorgeschlagenen Typen möglich wird (Tabelle 1). Dabei überwiegen jene Merkmale, die helfen, angemessenheitsbezogene Inspektionsmodelle zu identifizieren. Dies liegt daran, dass eine solche Ausrichtung größere Ergänzungen zum Normalmodell erforderlich macht. Grundsätzlich ist „Schulinspektion“ auf eine standardisierte, für alle Schulen vergleichbar stattfindende Evaluation hin orientiert. Ein intensiver Wissenschaftsbezug ist somit von vornherein nahe gelegt.

Die Differenz zwischen eher wahrheits- oder angemessenheitsorientierten Modellen zeigt sich in der Zusammensetzung des Inspektionsteams (s. die Merkmale „Team“ in Tabelle 1). Je mehr die Inspektionen durch aktive Lehrkräfte und Schulleiter/-innen geprägt sind, umso mehr geht in die Inspektionsprozesse ein pragmatischer Blick auf die Aufgabe der Schul- und Unterrichtsgestaltung ein. Dies spräche für stärker angemessenheitsorientierte Inspektionen. Abgesehen davon, dass sich auch hauptamtliche Inspektor/-inn/en in der Regel aus der Schulaufsicht oder aus Schulleitungen rekrutieren, finden sich hier bemerkenswerte Länderunterschiede. So existieren in Bayern, Thüringen und Schleswig-Holstein Nebenamtlichen-Modelle. In Brandenburg und Baden-Württemberg finden sich zwar hauptamtliche Inspektor/-inn/en, allerdings ist bei ihnen nur eine befristete Abordnung aus ihren ursprünglichen Tätigkeiten vorgesehen. Der Praxiskontakt bleibt entsprechend intensiv.

Ausschließliche Hauptamtlichenmodelle, in denen den professionellen Inspektor/-inn/en auch keine aktiven Pädagog/-inn/en oder (nicht zuständige) Personen der Schulaufsicht beigelegt werden, finden sich nur in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland. In Bayern, Berlin, Hessen und Thüringen sollen dagegen auch nebenamtliche externe Gutachter/-innen (Vertreter/-innen von Eltern, der Wirtschaft etc.) in den Inspektionsteams beteiligt werden, was zusätzlich für einen diskursiv-partizipativen statt einen wissenschaftlich-objektivistischen Ansatz spricht.

Andererseits sind Unterschiede bei den Erhebungsverfahren zu beachten, nämlich inwieweit standardisierte, auf quantifizierte Bewertungen zielende Befragungen in die Verfahren der Inspektion einbezogen werden (Merkmal „Mes-

sung“ in Tabelle 1). So gehen die Ergebnisse von Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg, in Thüringen und im Saarland (bisher) *nicht* systematisch in die Analysen der Schulinspektion ein (wenn auch einer mündlichen Nachfrage im Rahmen der Schulbesuche nichts im Wege steht). In Baden-Württemberg, Bremen, Nordrhein-Westfalen gibt es hingegen keine standardisierten Vorab-Befragungen von Lehrkräften, Schüler/-inne/n und Eltern. Die Einschätzungen der verschiedenen schulischen Anspruchsgruppen zur Schulqualität werden so vor allem über Interviews im Rahmen der Schulbesuche erhoben. In Sachsen-Anhalt sind standardisierte schriftliche Befragungen zwar nicht im Rahmen der Schulinspektionen angedacht, sie finden flächendeckend in einem eigenständigen Turnus statt und sollen für die Schulen eine weitere unabhängige Quelle von Rückmeldungen sein.

Tabelle 1: Übersicht über mögliche Identifikationsmerkmale von Schulinspektionstypen in Deutschland

| Kürzel | Merkmale* | Länderzuordnung* |
|---------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Team | Nur nebenamtliche Inspektoren in den Inspektionsteams | (BB, BW) ¹ , BY, SH, TH |
| Team | Nur hauptamtliche Inspektoren in den Inspektionsteams | NI, NW, SL |
| Messung | Lernstandsdaten werden nicht einbezogen | BW, (SL), TH |
| Messung | Keine schriftlichen Vorab-Befragungen | BW, HB, NW, (ST) |
| Inhalt | Schulspezifisch variable Evaluationsthemen | BE, BB, BW, HB, (SL) |
| Inhalt | Normierung und Gewichtung von Messkriterien ² | BE, BB, NI, NW |
| Bericht | Handlungsmöglichkeiten der Schulen werden erörtert ² | BW, HB, HH, NI, SH, (SL) |
| Bericht | Messwerte stehen im Vordergrund der Darstellung ² | BE, BB, BW, NW, SN, (ST) |

* Grau unterlegte Merkmale verweisen auf eine Wahrheits- und nicht unterlegte Merkmale auf eine Angemessenheitsorientierung des Schulinspektionsansatzes

** Länderabkürzungen: BB = Brandenburg, BE = Berlin, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, HB = Bremen, HE = Hessen, HH = Hamburg, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen.

1 In Klammern stehende Länderzuordnungen verweisen auf besondere – spezifisch eingeschränkte – Ausformungen des Merkmals. Erläuterungen folgen im Text.

2 Für die Länder BY, MV, SL und TH sind keine Einschätzungen möglich (Inspektionsberichte lagen nicht vor).

Quelle: DIPF-Länderbefragung zu Konzepten der Schulinspektion (Juli 2007), eigene Auswertung und eigene Recherchen

Des Weiteren wären unterschiedliche Möglichkeiten der thematischen Variation der Inspektionsverfahren aufgrund von Präferenzwahlen der Schulen zu beachten (Merkmal „Inhalt“ in Tabelle 1). Besonders weitgehend ist dies in Baden-Württemberg und Bremen möglich, wo die Evaluationsschwerpunkte ausdrücklich erst zwischen Schule und Schulinspektion abgestimmt werden. In Berlin und Brandenburg können Schulen zusätzlich zu einem verbindlichen Set von untersuchten Qualitätsmerkmalen ein bis zwei weitere Evaluationsbereiche bestimmen. Und im Saarland ist es Aufgabe des Evaluationsteams, im Rahmen der Inspektion schulbezogene Schwerpunktsetzungen vorzunehmen. Ein inhaltsbezogenes Indiz für einen explizit objektivistisch-wahrheits-suchenden Inspektionstyp findet sich im Orientierungsrahmen. Wenn in ihm nicht nur einzelne Messkriterien angegeben sind, sondern zugleich formalisiert und gewichtet wird, in welchem quantitativen Anteil sie in zusammenfassende Bewertungen eingehen, ist ein mathematisch additives Verständnis von Qualität und von Evaluation als quasi-objektivem Messverfahren nahe gelegt. In Berlin, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurden solche Vorgaben sichtbar.

Nicht zuletzt ist der Ergebnisbericht als zentraler Handlungsimpuls an die Schulen zu beachten (Merkmal „Bericht“ in Tabelle 1). Vor allem nach seinen Inhalten und der Art ihrer Darstellung wäre zu fragen. Hat der Bericht eher – bei allem standardisierten Aufbau – die Form einer schulbezogenen datengestützten Argumentation, bei der die vielfältigen Erhebungsdaten (statistische Angaben, Dokumentenanalysen, Fragebögen, Interviews, Beobachtungen) der Inspektoren miteinander abgewogen werden? Oder hat der Bericht eher den Charakter eines Indikatorenreports, in dem zu den einzelnen Kriterien und Qualitätsmerkmalen des Orientierungsrahmens vor allem Messergebnisse – zumeist in vierwertigen Skalen – präsentiert werden? Mit zwei Merkmalen wird in Tabelle 1 der Charakter der Ergebnisberichte zumindest ansatzweise beschrieben.² Auf einen eher kollegial-angemessenheitsorientierten Berichtsstil verweist das Merkmal, ob im Bericht nicht nur Hinweise auf Entwicklungsbedarfe gegeben werden, sondern direkte Empfehlungen zu Handlungsmöglichkeiten an die Schule erörtert werden. In allen Ländern bis auf Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt fanden sich in den Berichten eigenständige Abschnitte, in denen Entwicklungsbedarfe der Schulen ausgewiesen wurden, aber nur in Baden-Württemberg, Bremen und Schleswig-Holstein wurden deutlich über die Kategorien des Orientierungsrahmens hinaus gehend konkrete schulbezogene Handlungsmöglichkeiten vorgestellt. Im Saarland legt zumindest das Inspektionskonzept ähnlich differenzierte Handlungsempfehlungen nahe (s. Saarland 2006).

Je mehr hingegen die Berichte formalisierte Darstellungen von Qualitätseinschätzungen auf zumeist vierwertigen Skalen (von stark bis schwach) in den Vordergrund stellen, um so eher ist hier ein objektivistisch-wahrheitsorientierter Ansatz zu erkennen. Sehr deutlich wird dieser in Sachsen, wo die Verankerung der quantitativen Qualitätseinschätzung gleich mehrfach farblich (Ampel), symbolisch (++) bis (--) und verbal (niedrig bis hoch) erfolgt. Daneben finden sich auch in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen

Berichte, bei denen quantifizierte Einschätzungen der einzelnen Qualitätsaspekte im Vordergrund stehen. In Sachsen-Anhalt scheint hingegen der sieben-seitige Bericht nur stichwortartige, stark summierende Hinweise auf Beobachtungen zu einzelnen Qualitätsmerkmalen einer Schule zu beinhalten: ein knapper Report qualitativer Einzeldaten.

5. Diskussion und Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten: Kein Land lässt sich eindeutig einem Inspektionstypus zuweisen. Die Typen definieren ein Kontinuum, in dem sich die Ländermodelle höchstens als mehr oder weniger starke Annäherungen an einen Pol verorten lassen. Mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen, das insofern am klarsten für eine „Wahrheits“-Orientierung steht, ist keines der Länder bei allen Merkmalen eines Inspektionstyps vertreten. Und die Länder mit häufigerem Auftreten erscheinen zumeist auch bei einem Merkmal des konkurrierenden Typus. Dies weist auf Notwendigkeiten hin, genauer hinzuschauen. Welche einzelschulischen Differenzierungsmöglichkeiten von Schulinspektion werden z.B. nahe gelegt, wenn in einem hoch standardisierten Verfahren der Indikatorenmessung wie in Brandenburg und Berlin durch die Schulen noch ein, zwei weitere optionale Bereiche benannt werden können, in denen dann hoch standardisiert gemessen wird?

Auch sind die benannten Merkmale sicherlich nicht gleich bedeutsam. Zudem ist auf Lücken und Unsicherheiten zu verweisen. So waren für Bayern und Thüringen, die ansonsten als Vertreter des Angemessenheits-Ansatzes erscheinen, durch fehlende Materialien wichtige Einschätzungen nicht möglich. Nicht zuletzt wurde in der Analyse mit Daten und Dokumenten gearbeitet, die außerordentlich schnell veralten. Für Baden-Württemberg lagen nur Auskünfte zur Pilotphase der Fremdevaluation vor, die ausdrücklich Erprobungscharakter hatte. Auch in anderen Ländern ist konzeptuell immer noch viel in Bewegung, auch deswegen weil die Schulinspektionen selbst evaluierend begleitet werden und beständige Verbesserungen somit vorgesehen und zu erwarten sind.

Bei aller Vorläufigkeit und Diskussionsbedürftigkeit der einzelnen Inspektionsmerkmale und Länderzuordnungen möchte ich dennoch für die vorgelegten Analysen als hilfreiche Tendenzbeschreibungen und Heuristiken eintreten. So scheint in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Schleswig-Holstein und Thüringen bei allen Unterschieden eher ein Inspektionstypus vorzuliegen, der Schulentwicklung durch ein kollegiales, auf Abwägung und Argumentation setzendes Peer Review befördern möchte. Am deutlichsten trat dieser Ansatz in Baden-Württemberg und daneben auch in Thüringen hervor. Hier ist z.B. vorgesehen, dass die Schule nach Ende der Evaluation ausschließlicher Eigentü-

2 Für die Länder BY, MV, RP, SL, TH konnte leider kein schulbezogener Ergebnisbericht der „Schulinspektion“ recherchiert und eingesehen werden. Für RP konnte allerdings der Ergebnisbericht der Pilotphase (s. AQS 2007) mit seinen Beschreibungen des Evaluationsberichts orientierend herangezogen werden.

mer der Daten und des Evaluationsberichts wird. Vor allem die Schulaufsicht erhält kein Exemplar. Auf der anderen Seite erscheinen Berlin, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen als deutlichere Vertreter eines stärker objektivistisch-wahrheitsorientierten Inspektionstypus, in dem Schulentwicklung durch die Konfrontation der Schule mit möglichst objektiven und validen Daten erreicht werden soll. Zumindest was den Bericht anging, scheint auch Sachsen diesem Typus zuzugehören. Die anderen Länder sind mit dem vorliegenden Material nicht ausreichend einzuschätzen. Vorläufig zumindest bilden sie die ambivalente Mitte.

Diese Zuordnungen können sicher keine endgültigen Einschätzungen darstellen. Die empirische Prüfung – insbesondere ob sich schulbezogene Wirksamkeitsunterschiede der Schulinspektionstypen finden lassen – steht noch aus. Als Reflexionsfolie für bundesweite Diskurse darüber, was für eine Entwicklung und was für einen schulbezogenen Handlungsimpuls die Einführung von „Schulinspektion“ eigentlich darstellt, mögen die vorgestellten Differenzierungen aber schon jetzt hilfreich sein.

Literatur

- AQS (Hrsg.) (2007): Externe Evaluation in Rheinland-Pfalz. Dokumentation der Pilotphase 2006/2007. URL: http://aqs.rlp.de/uploads/media/Dokumentation_Pilotphase.pdf, Zugriffsdatum: 25.08.2008.
- Avenarius, H. (2007): Schule in erweiterter Verantwortung und Schulinspektion. Vortrag bei der Fachtagung der Arbeitsgruppe Qualitätssicherung der DGBV am 2. März 2007 in Kassel. URL: http://www.dgbv.de/veranstaltungen/Ergebnisse/ag_qualitaetssicherung_2u3maerz2007/hermann_avenarius.pdf, Zugriffsdatum: 20.05.2008.
- Berkemeyer, N. (2007): Schulleitung zwischen Evaluation und Organisation. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 35-60.
- Bos, W./Dedering, K./Holtappels, H.G./Müller S./Rösner, E. (2007): Schulinspektion in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.M.: Lang, S. 241-257.
- Bos, W./Holtappels, H.G./Rösner, E. (2006): Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – Eine Baustellenbeschreibung. In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung, Band 14. Weinheim: Juventa, S. 81-123.
- Böttger-Beer, M./Koch, E. (erscheint 2008): Externe Schulevaluation in Sachsen – Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Vortrag auf der Fachtagung der KBBB in Berlin, 28.-29. September 2007.
- Coburn, C.E./Talbert, J.E. (2006). Conceptions of Evidence Use in School Districts: Mapping the Terrain. In: American Journal of Education 112, H. 4, S. 469-495.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich, S. 70-91.
- Döbert, H./Rürup, M./Dedering, K. (2008): Externe Evaluation von Schulen in Deutschland – Die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Döbert, H., u.a. (Hrsg.): Externe Evaluation von Schulen. Münster: Waxmann.

- Drerup, H. (1987): *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.) (1990): *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Guskey, T.R. (2007): *Multiple Sources of Evidence: An Analysis of Stakeholders' Perceptions of Various Indicators of Student Learning.* In: *Educational Measurement: Issues and Practice* 26, H. 1, S. 19-27.
- Heid, H./Harteis, C. (Hrsg.) (2005): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ingram, D./Seashore Louis, K./Schroeder, R.G. (2004): *Accountability Policies and Teacher Decision Making: Barriers to the Use of Data to Improve Practice.* In: *Teachers College Record* 106, H. 6, S. 1258-1287.
- Kohler, B. (2005): *Rezeption internationaler Schulleistungsstudien. Wie gehen Lehrkräfte, Eltern und die Schulaufsicht mit Ergebnissen schulischer Evaluation um?* Münster: Waxmann.
- König, E./Zedler, P. (Hrsg.) (1989): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maritzen, N. (2006): *Schulinspektion in Deutschland.* In: Buchen, H./Korster, L./Rolf, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion und Schulleitung.* Stuttgart: Raabe, S. 7-26.
- Maritzen, N. (2008): *Schulinspektionen – Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen.* In: *Die Deutsche Schule* 100, H. 1, S. 85-96.
- Saarland (2006): *Qualitätssicherung an allgemeinbildenden Schulen des Saarlandes.* URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Konzept_Qualitaetssicherung_Saarland.pdf, Zugriffsdatum: 25.08.2008.
- Wildt, J. (2000): *Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung.* In: *Sowi-Online-Journal* 1, H. 1. URL: <http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/wildt.htm>, Zugriffsdatum: 20.05.2008.
- Wolf, I.F. de/Janssens, F.J.G. (2007): *Effects and Side Effects of Inspections and Accountability in Education: An Overview of Empirical Studies.* In: *Oxford Review of Education* 33, H. 3, S. 379-396.

Matthias Rürup, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ZBL) an der Bergischen Universität Wuppertal
 Anschrift: Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
 E-Mail: ruerup@uni-wuppertal.de