

Hopes, Clive

Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union

Frankfurt, Main : GFPF ; DIPF 1998, XVII, 169 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Hopes, Clive: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. Frankfurt, Main : GFPF ; DIPF 1998, XVII, 169 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30974 - DOI: 10.25656/01:3097

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30974>

<https://doi.org/10.25656/01:3097>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

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. 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

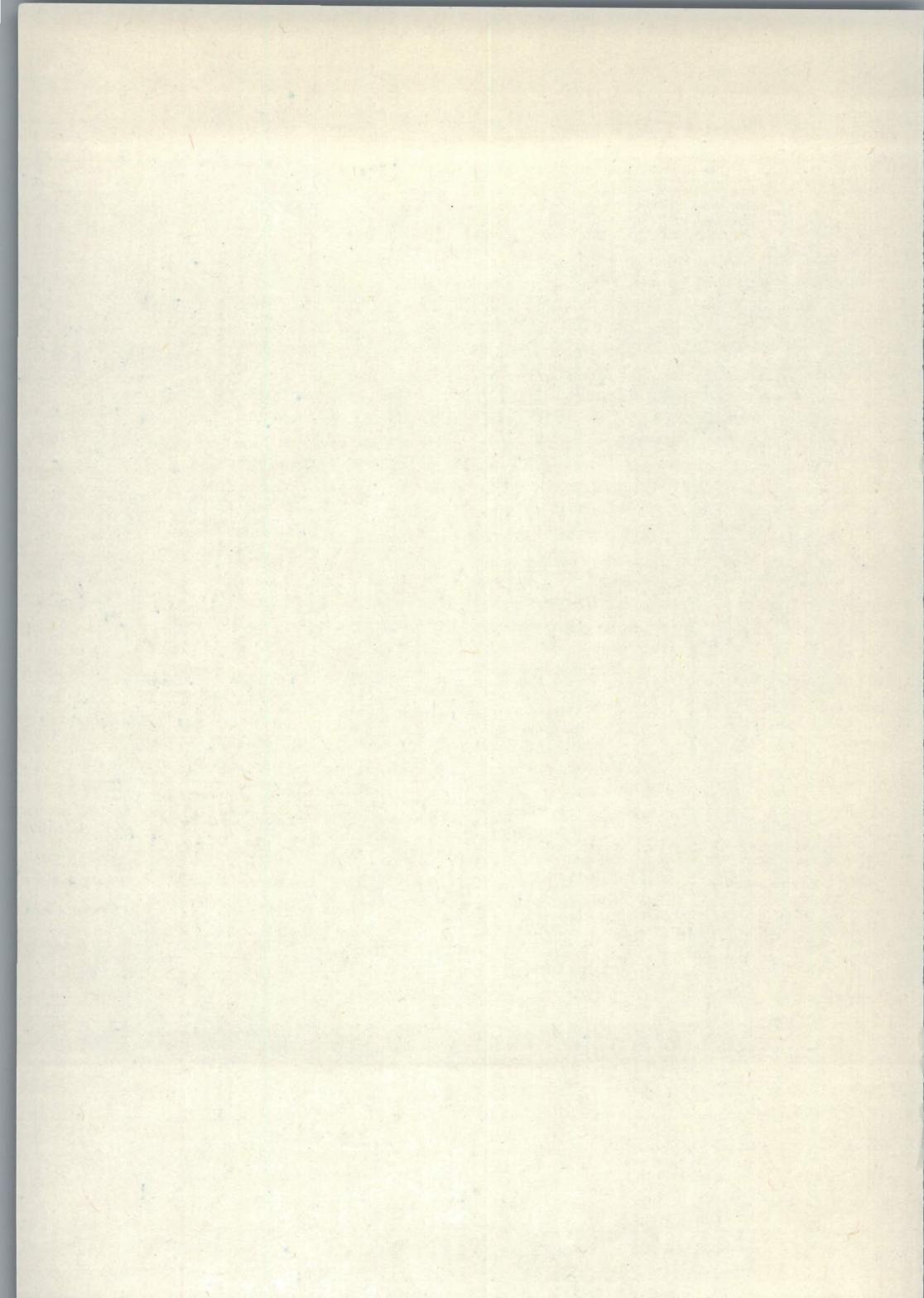
GFPF



Clive Hopes

Beurteilung, Evaluation und
Sicherung der Qualität an Schulen
in der Europäischen Union

Materialien zur Bildungsforschung
Band 3



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung

DPF

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

Clive Hopes

Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union

mit Beiträgen von

Luigi Clavarino, Gearóid Ó Conluain, Jorge Dias,
Aase Herskind, Hella Høyrup, Frans Janssens,
Birte Kjaer Jensen, René Laumen, Gernot Lückert,
Norbert Marizen, Virgilio Marrone, Maria Júlia Neves,
Werner Scholz, Hartmut Schrewe, Diane Simmonds,
Sten Sjørlev, Anna Piperno Soliani, Harvey Stalker

Materialien zur Bildungsforschung

Band 3

Diese Initiative wurde gefördert mit einem Zuschuß von der
Generaldirektion XXII, Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend
Europäische Kommission, Brüssel

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an
Schulen in der Europäischen Union** / Gesellschaft zur Förde-
rung Pädagogischer Forschung ; Deutsches Institut für Interna-
tionale Pädagogische Forschung. Clive Hopes. With Beitr. von
Luigi Clavarino ... – Frankfurt am Main : GFPP ; Frankfurt am
Main : DIPF, 1998

(Materialien zur Bildungsforschung; Bd. 3)

Engl. Ausg. u.d.T.: Assessing, evaluating and assuring
quality in schools in the European Union

ISBN 3-923638-20-5

Copyright © 1998 by Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main

Druck und buchbinderische Verarbeitung:
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Frankfurt am Main

Printed in Germany
ISBN 3-923638-20-5

IV

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gebührt folgenden Personen, die diese Initiative ermöglicht haben:

| | |
|--|---|
| Generaldirektion XXII: Belgien (Flämische Gemeinschaft): Dänemark: | Corinne Hermant René Laumen, Generalinspektor Uffe Gravers Pedersen, Direktor, Abteilung für die Sekundarstufe II Aase Herskind, Leiterin des Beratungsdienstes |
| Deutschland (Bremen): | Gernot Lückert, Leiter der Schulaufsicht |
| Deutschland (Hessen): | Herbert Schnell, Leiter der Schulaufsicht |
| Deutschland (Thüringen): Großbritannien, England: | Hermann Ströbel, Staatssekretär John Singh, Leiter der Abteilung für Internationale Beziehungen, OFSTED |
| Großbritannien, Schottland: | Mr. Beveridge, H M Depute Senior Chief Inspector of Schools |
| Republik Irland: | Seán MacGleannain, Chief Inspector |
| Italien: | Antonio Augenti, Direz. Generale per gli Scambi Culturali |
| Niederlande: | Andries Stekelenburg, Generalinspektor |
| Portugal: | Isabel Cabao Antunes Leiterin des Inspektorats |
| Deutschland: | Professor Dr. Hermann Avenarius, Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung |

Besonders möchte ich den auf den folgenden Seiten aufgeführten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern danken, die durch ihre Diskussionen und schriftlichen Beiträge Klarheit in die so komplexe Materie der Aufgaben der Beurteilung und Evaluation in ihren Ländern gebracht haben.

Eine Reihe von Personen machte unsere Tagungen in den verschiedenen Ländern möglich. Mein Dank gilt Herrn Malachy Vallely, dem Geschäftsführenden Leiter des Irischen Instituts für Europäische Angelegenheiten, der die Gruppe bei ihrer Tagung in Leuven begrüßte, und Frau Annemie de Launoit, Geschäftsführerin, für die Tagungsorganisation. Das Hessische Kultusministerium gab uns die Erlaubnis, die Räumlichkeiten des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung auf Schloß Heiligenberg in der Nähe von Darmstadt zu nutzen, und unser Dank gilt ebenso Herrn Jöckel, dem Leiter des Instituts, für seine bereitwillige Unterstützung. In den Niederlanden erteilte uns der damalige Generalinspektor, Herr Andries Stekelenburg, die Genehmigung zur Nutzung der Zentrale des Inspektorats in Utrecht, wo Herr Dr. Frans Janssens, Leiter des Stabs des Schulinspektorats, sich sorgsam um die Bereitstellung von Arbeitsräumen kümmerte. Unsere Abschlußtagung fand in der Ecole Supérieure des personnels d'encadrement in Paris statt. Herr Mulet, der Leiter, und Herr Maccario, sein Stellvertreter, unterstützten unser Projekt auf großzügige Weise.

Im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung gebührt mein Dank Frau Brinkmann im Sekretariat der Abteilung für ihre hervorragende Unterstützung, Frau Baumbusch für ihr starkes Engagement bei der Vorbereitung der Veröffentlichung und Herrn Diesing von der Service-Abteilung für das Einbringen seines Fachwissens.

Die Arbeit der Übersetzer Muriel Favre und Hans-Joachim Schulze verdient höchstes Lob. Insbesondere die Unterstützung von Herrn Schulze bei den Arbeitsseminaren war für uns unverzichtbar.

Liste der Mitarbeiter

Die aus der Praxis kommenden Berater erarbeiteten die Materialien als Grundlage für den Austausch von Wissen und Erfahrungen im Bereich der Beurteilung und Evaluation an Schulen.

Es nahmen drei Arten von Beratern teil: nominierte (N), kooptierte (K) und außerordentliche Berater (A).

Belgien

René Laumen (N), Inspecteur-generaal, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Brüssel

Dänemark

Helle Høyrup (N), ehemalige Beraterin, Abteilung für die Sekundarstufe II des Bildungsministeriums, Kopenhagen

Birte Kjær Jensen (N), Beraterin, Abteilung für den Primarbereich und die Sekundarstufe I des Bildungsministeriums, Kopenhagen

Sten Sjørslev (N), ehemaliger Berater, Abteilung für den Primarbereich und die Sekundarstufe I des Bildungsministeriums, Kopenhagen

Bundesrepublik Deutschland

Constanze Albrecht (N), Referentin für Schulberatung, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka, Thüringen

Peter Gaude (A), Oberschulrat, Wissenschaftliches Landesprüfungsamt, Berlin

Gernot Lückert (N), Leiter der Schulaufsicht, Senat für Bildung und Wissenschaft, Bremen

Norbert Maritzen (N), Leiter der Schulinspektion, Senat für Bildung und Wissenschaft, Bremen

Werner Scholz (N), Schulamtsdirektor, Leiter des Staatlichen Schulamts für den Landkreis Darmstadt-Dieburg, Dieburg, Hessen

Hartmut Schrewe (A), Schulamtsdirektor, Leiter des Staatlichen Schulamts für den Lahn-Dill-Kreis, Wetzlar, Hessen

Großbritannien – England

Diane Simmonds (N), HM Inspector of Schools, Office for Standards in Education, London

Großbritannien – Schottland

Harvey Stalker (N), HM Chief Inspector, HM Inspectorate of Schools, Education and Industry Department, Scottish Office, Edinburgh

Republik Irland

Gearóid Ó Conluain (N), Senior Inspector, Office of the Chief Inspector, Department of Education, Dublin

Italien

Luigi Clavarino (K), Ispettore Ministero Pubblica Istruzione, Leiter, Sovrintendenza Scolastica Regionale, Genova

Virgilio Marrone (A), Ispettore Ministero Pubblica Istruzione, Sovrintendenza Scolastica Regionale, Bari

Anna Piperno Soliani (N), Ispettore Ministero Pubblica Istruzione, Sovrintendenza Scolastica Regionale

Niederlande

Frans Janssens (N), Leiter des Stabs des Schulinspektorats, Inspectie van het onderwijs, Utrecht

Portugal

Jorge Dias (N), Delegação Regional do Centro da IGE, Coimbra

Maria Júlia Neves (K), Inspeção-geral da educação, Ministério da educação, Lisboa

Inhalt

| | |
|--|----|
| Danksagung | IV |
| Liste der Mitarbeiter | VI |
| Vorwort | XI |
| 1 Einleitung | 1 |
| 1.1 Themen der Seminare | 1 |
| 1.2 Definitionen | 1 |
| 1.3 Perspektiven der Beurteilung und der Evaluation | 3 |
| 1.4 Tendenzen in den Verfahren der externen Beurteilung und Evaluation | 5 |
| 1.5 Jüngste Veränderungen in den beteiligten Ländern | 7 |
| 1.6 Überblick über die Verfahren der Beurteilung und Evaluation in den verschiedenen Ländern | 12 |
| 2 Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen | 21 |
| 2.1 Belgien (Flämische Gemeinschaft) | 21 |
| 2.2 Dänemark I: Die allgemeinbildende Sekundarstufe II (Altersgruppe 16-19 Jahre) | 25 |
| 2.3 Dänemark II: Primarbereich und Sekundarstufe I (<i>Folkeskole</i>) (Altersgruppe 6-15 Jahre) | 31 |
| 2.4 Dänemark III: Beide Schulstufen (Altersgruppe 6-15 Jahre und Altersgruppe 16-19 Jahre) | 35 |
| 2.5 Bundesrepublik Deutschland | 36 |
| 2.6 Großbritannien – England | 39 |
| 2.7 Großbritannien – Schottland | 51 |
| 2.8 Republik Irland | 69 |
| 2.9 Italien | 75 |
| 2.10 Niederlande | 79 |
| 2.11 Portugal | 95 |

X

| | | |
|-----|---|-----|
| 3 | Andere Themen und Ergebnisse | 99 |
| 3.1 | Strukturen und Prozesse | 99 |
| 3.2 | Spezifische strukturelle oder verfahrenstechnische Aspekte | 104 |
| 3.3 | Systemkontrolle, Entwicklung und Umsetzung politischer Maßnahmen, Unterstützung | 115 |
| 4 | Kritische Analyse | 119 |
| 4.1 | Überblick | 119 |
| 4.2 | Analyse der Hauptthemen | 119 |
| 4.3 | Analyse der Organisationsstrukturen und -verfahren | 125 |
| 4.4 | Analyse der angebotenen Aus- und Weiterbildung | 139 |
| 5 | Resümee | 145 |
| 5.1 | Ziele, Beteiligung und Themen | 145 |
| 5.2 | Entwicklung und Fortgang der Initiative | 146 |
| 5.3 | Die wichtigsten Ergebnisse | 147 |
| 5.4 | Allgemeine Beobachtungen | 149 |
| 5.5 | Bilanz | 150 |
| | Ausgewählte Literatur | 151 |
| | Anhang | 153 |
| | Anhang 1 | 155 |
| | Anhang 2 | 166 |
| | Anhang 3 | 167 |

Vorwort

Grundlage und Hintergrund dieser Initiative

Grundlage und Hintergrund dieser Initiative war die Arbeit, die von 1989 bis 1991 zu einem ähnlichen Thema in Form einer Untersuchung der Systeme der Schulaufsicht/Schulinspektion in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft durchgeführt wurde. Die Ergebnisse wurden in einer Reihe von Länderanalysen mit identischem Aufbau veröffentlicht (*Hopes, C., Hrsg.: School Inspectorates in the Member States of the European Community – Belgium, England and Wales, France, the Republic of Ireland, Italy, Luxembourg, The Netherlands, Portugal, Spain. Frankfurt am Main: DIPF 1991, etwa 800 Seiten*). Das aktuelle Projekt wurde vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung aus geleitet und in Zusammenarbeit mit den obersten Schulinspektoren in den verschiedenen Mitgliedstaaten durchgeführt. Es wurde von dem Institut und den Bildungsministerien getragen sowie mit einem Zuschuß von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Generaldirektion XXII (Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend), unterstützt.

Im Laufe des früheren Projekts war ein Netzwerk engagierter Praktiker auf dem Gebiet der Beurteilung und Evaluation in Europa entstanden. Mehrere internationale Arbeitsseminare wurden organisiert. Ein Bericht über das Projekt wurde der Task Force Human Resources im Juni 1990 vorgelegt. Die Existenz dieses Netzwerkes ermöglichte es, die gegenwärtige Initiative schnell in die Tat umzusetzen. Das neue Projekt lief im Dezember 1994 an, kurz vor dem Start des SOKRATES-Programms der Europäischen Kommission im Jahre 1995. Bewußt wurde eines der Elemente dieses Programms vorweggenommen, nämlich (Kapitel III, Aktion 3) „der Austausch von Informationen und Erfahrungen zu Fragen von gemeinsamem bildungspolitischen Interesse“.

Aufbau und Inhalt dieses Buches

In diesem Buch werden die Materialien vorgestellt, zusammengefaßt und analysiert, die auf Tagungen für Fachleute aus der Praxis der Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen erarbeitet wurden. Es

handelt sich dabei um eine gekürzte deutsche Fassung der englischen Ausgabe, welche außerdem zusätzliche Kapitel über die Leitung und Verwaltung der Beurteilungs- und Evaluationssysteme sowie über die Aus- und Fortbildung der in diesen Bereichen tätigen Personen enthält. Am Anfang des Buches steht eine Einleitung mit Erläuterungen über den Ursprung dieser Initiative, Definitionen der von den Arbeitsgruppen bei dieser Initiative verwendeten Terminologie und einer Zusammenfassung der Länderberichte über die Beurteilung und Evaluation. Kapitel 2 enthält die Berichte der Praxisberater über Beurteilung und Evaluation in ihren Ländern. Eine Analyse der Strukturen und Prozesse der Beurteilungs- und Evaluationssysteme in den verschiedenen Ländern wird in Kapitel 3 vorgenommen, das außerdem einen kurzen Überblick darüber enthält, wie solche Systeme den politischen Entscheidungsträgern von Nutzen sein können. Gegenstand von Kapitel 4 ist eine kritische Überprüfung der Beiträge aus den Ländern, die an dieser Initiative beteiligt sind. Das Buch schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und einigen allgemeinen Beobachtungen. In den Anhängen sind die wichtigsten Leitlinien und Instrumente, die bei der Strukturierung der Diskussionen in den Arbeitsgruppen zur Anwendung kamen, enthalten.

Zweck und Sinn dieser Initiative

Hinter diesem Projekt stand die Absicht, Berater, Inspektoren und Schulaufsichtsbeamte zusammenzubringen, um Informationen, Erkenntnisse und Erfahrungen auf dem Gebiet der Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union auszutauschen. Bei internationalen Zusammenkünften sind es eher Fragen der Schulstrukturen, der Curricula und des Unterrichts, die im Mittelpunkt stehen, während mit wenigen Ausnahmen einem wichtigen Aspekt, nämlich der Beurteilung und Evaluation der Schulen als Organisationen und ihrer Mitarbeiter, in der Vergangenheit nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Es ist wichtig festzustellen, daß im Mittelpunkt der Arbeit die Beurteilung und Evaluation stand, nicht die Inspektion (Schulaufsicht) und Beratung. Die Merkmale der Schulsysteme in den verschiedenen Mitgliedstaaten sind so vielfältig, daß man nicht davon ausgehen kann, daß alle Mitgliedstaaten über Inspektoren oder Berater oder beide Gruppen von Mit-

arbeitern verfügen. Durch die Konzentration auf Beurteilung und Evaluation als wichtige *Aufgaben* in einer Organisation war es überhaupt möglich, die verschiedenen Personen, die sich in verschiedenen Bildungskulturen unter unterschiedlichen Positionsbezeichnungen mit der Tätigkeit der Beurteilung und Evaluation beschäftigen, zusammenzubringen. So haben manche Länder zum Beispiel Inspektoren, andere nicht. In einem Land gibt es ein gut ausgebautes System von Beratern; die Funktion der Schulinspektion wird jedoch aufgrund einer Reihe von Faktoren als unnötig angesehen. In einem anderen Land dagegen spielen Schulaufsichtsbeamte eine wichtige Rolle bei der Verwaltung des Schulsystems, müssen aber als zusätzliche Aufgabe nur eine begrenzte Form von Beurteilung und Evaluation übernehmen.

In Anbetracht der gestiegenen Bedeutung, die man der Frage der Qualitätssicherung und der Standards in Schulsystemen zumißt, wurde in diesem Projekt der Versuch unternommen, die Aufgaben und die Ziele einer systemweiten Beurteilung und Evaluation eingehend zu untersuchen. Damit sollte eine Grundlage für den internationalen Austausch von Ansichten, Informationen und Erkenntnissen geschaffen werden.

Gegenstand und Grenzen des Projekts

Im Mittelpunkt des Projekts standen systemweite Ansätze der Beurteilung und Evaluation sowie die Objekte und Verfahren der Beurteilung und Evaluation. In den drei Hauptteilen des Projekts wurden folgende Aspekte untersucht: a) die Organisationsstrukturen, die in den verschiedenen Ländern für eine systemweite Beurteilung und Evaluation aufgebaut wurden, b) die verschiedenen Formen der Beurteilung und Evaluation, einschließlich der angewandten Methoden, und schließlich c) die Frage, wie man mit der Ausbildung der Personen umgeht, die die Aufgaben der Beurteilung und Evaluation übernehmen sollen.

Ein solches Projekt, das sich über den kurzen Zeitraum eines Jahres erstreckt, kann nicht alle Personen oder Suborganisations in einem Schulsystem behandeln, die in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern der Beurteilung und Evaluation tätig sind. So kann es zum Beispiel externe Prüfungssysteme geben, die den ökonomischen Wert von Teilen des Schulsystems untersuchen. In manchen Ländern sind eigene Institute dafür eingerichtet

XIV

worden, sich mit Fragen der Curriculum- und Lehrplanentwicklung zu befassen; damit sind umfangreiche Kontroll-, Beurteilungs- und Evaluationsaufgaben verknüpft. Die Berichte aus den einzelnen Ländern spiegeln folglich nicht alle denkbaren Aspekte der Systembeurteilung und -evaluation wider, sondern befassen sich vielmehr ausführlich mit einigen entscheidenden Elementen der Effektivität von Schulen, und dies aus der Sicht von eigens dafür zuständigen Mitarbeitern, die im Schulsystem, jedoch nicht an den betreffenden Schulen beschäftigt sind.

Ziele

Oberstes Ziel dieser Initiative war es, unser Wissen darüber, wie Qualität an Schulen beurteilt, evaluiert und gesichert wird, zu erweitern. Dieses Ziel sollte durch den Informationsaustausch in einem Prozeß des beiderseitigen Lernens unter den Teilnehmern an einem Netzwerk der Europäischen Union erreicht werden. Dabei wurden auch die Interessen der Generaldirektion Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend (DG XXII, die frühere Task Force Human Resources) in diesem Bereich und die Vorstellungen der nationalen Vertreter aus den einzelnen europäischen Ländern berücksichtigt; das besondere Augenmerk galt den Arbeitsbereichen, bei denen im Laufe des vorangegangenen Projekts ein weiterer Erkenntnisbedarf festgestellt wurde. Dies waren:

- die „Philosophie“, die hinter der Beurteilung und Evaluation von Schulsystemen und ihren Lehrern steht,
- die Verfahren und Strukturen der Verwaltung und Organisation, die entscheidend für die Aufgaben der Beurteilung, Inspektion und Beratung sind, und
- die Suche nach effektiveren Methoden der Aus- und Fortbildung von Inspektoren und Beratern.

Die Kommunikation zwischen Fachleuten aus verschiedenen Ländern wird manchmal durch falsche Vorstellungen darüber erschwert, wie die Arbeit der Zielgruppen tatsächlich aussieht, besonders dann, wenn Titel in den verschiedenen Sprachen einander stark ähneln. Unterschiede zwischen den Bildungssystemen müssen deutlich herausgearbeitet werden, bevor man sich an eine Analyse macht. Daher wurden internationale Se-

minare organisiert, auf denen Forscher und Praktiker zusammenkamen, um diese Probleme soweit als möglich in den Griff zu bekommen.

Die Strukturen und Prozesse der Organisation der Aufgaben von Beurteilung, Inspektion und Beratung sind deswegen von größtem Interesse, weil eine effektive Organisation, Kommunikation und Berichterstattung unabdingbar sind, wenn die Tätigkeit der Berater, des Schulaufsichtspersonals und der Inspektoren einen Einfluß auf die Schulsysteme haben sollen. Auch die Ansätze für die Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter in der Beurteilung, Inspektion und Beratung von Schulen sollten eingehender untersucht werden. Frühere Untersuchungen hatten gezeigt, daß in vielen Ländern nur eine oberflächliche oder unzureichende Aus- oder Fortbildung existiert.

Finanzierung

Das Projekt wurde durch einen Zuschuß der Europäischen Kommission, Generaldirektion Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend (DG XXII), ermöglicht. Um eine breitere finanzielle Unterstützung für das Projekt sicherzustellen, wurden die Personen, die in den jeweiligen Bildungsministerien an höchster Stelle für die Beurteilung, Evaluation und Beratung des Systems und seiner Mitarbeiter zuständig waren, darum gebeten, die Seminare als Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb des eigenen Fortbildungsprogramms anerkennen zu lassen. Damit sollten die Ministerien in die Finanzierung der Seminare einbezogen werden, indem sie einen Teil der Unterbringungs- und Verpflegungskosten der Teilnehmer übernehmen. Das Projekt wurde von den Behörden Belgiens, Dänemarks, Englands, Irlands, Italiens, der Niederlande, Portugals und Schottlands stark unterstützt. Ein Großteil der finanziellen Unterstützung wurde vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung aus dem normalen Etat des Instituts im Rahmen seines Forschungsprogramms geleistet. Ferner beteiligten sich auch die deutschen Bundesländer Bremen, Hessen und Thüringen an der Finanzierung.

Nach dem Projekt blieb ein erwarteter Beitrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, der der Verbreitung von Informationen über das Projekt in deutscher Sprache dienen sollte, aus.

XVI

Die Übersetzung des englischen Originals wäre nicht möglich gewesen ohne beträchtliche finanzielle Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Hessen, Thüringen und Bremen. Für ihre Mitarbeit in dieser Angelegenheit gebührt ihnen besonderer Dank. Unterstützung kam auch vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung und eine hohe private Spende vom Autor.

Durchführung des Projekts

Im Dezember 1994 bewilligte die Europäische Kommission einen finanziellen Zuschuß zu dem Projekt. Daraufhin wurden Einladungen an die Obersten Schulinspektoren und Berater in den Bildungsministerien gesandt mit der Bitte um eine Fortsetzung der mit der Untersuchung von 1989-1991 geleisteten gemeinschaftlichen Arbeit. Teilnahmezusagen trafen ein aus Belgien (Flämische und Französische Gemeinschaft), Dänemark, England, drei Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Irland, Italien, den Niederlanden, Portugal und Schottland. Das Projekt, das vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main aus koordiniert wurde, lief im Januar 1995 an und dauerte bis Juni 1996.

Während eines Planungsseminars wurde ein Netzwerk aus nominierten nationalen Inspektoren und Beratern eingerichtet. Diese Vertreter waren von den Leitern der für Beurteilung und Evaluation zuständigen Abteilungen in den verschiedenen Bildungsministerien vorgeschlagen worden. In dem Fall, in dem für das neue Projekt andere Personen nominiert wurden als die, die an der ersten Untersuchung teilgenommen hatten, wurden letztere als „Kooptierte Berater“ in das Projekt einbezogen, um sicherzustellen, daß das neue Projekt über die Ergebnisse der ersten Untersuchung hinausgehen würde. Weitere Interessenten wurden als „assoziierte Berater“ zur Teilnahme an dem Projekt eingeladen; sie beteiligten sich an der Verbreitung der gemachten Erkenntnisse und an der Auswertung der Dokumentation.

Bereits vor dem Planungsseminar waren die beteiligten Behörden gebeten worden, Themen vorzuschlagen, die nach gemeinsamen Interessen eingeteilt wurden. Zu den Themen „Aus- und Weiterbildung“ und „Interne und externe Evaluation“ (später auf Wunsch der Teilnehmer verkürzt auf

„Externe Evaluation“) wurden zwei internationale Arbeitsgruppen eingerichtet. Die Teilnehmer des Planungsseminars entwickelten Fragen, die für diese Hauptthemenkreise relevant waren, um später spezifische Probleme im Laufe der Diskussionen zu klären. Diese Themen und Fragen sind in den Anhängen enthalten.

Das Planungsseminar fand im Februar 1995 in Belgien statt; es nahmen Vertreter aus allen beteiligten Ländern teil. Im Mai desselben Jahres schloß sich ein erstes Arbeitsseminar in Deutschland an, an dem Vertreter aus neun Ländern teilnahmen. Ein zweites Arbeitsseminar wurde im September 1995 in den Niederlanden durchgeführt. Das dritte und abschließende Arbeitsseminar fand im März 1996 in Frankreich statt. Auf den Seminaren sollte zum einen der Informationsaustausch unter den Teilnehmern durch strukturierte Diskussionen gefördert und zum anderen die Dokumentation vorbereitet werden.

Als ein Ergebnis dieser Initiative einer transnationalen Kooperation läßt sich festhalten, daß ein umfangreicher Austausch von praktischen Erfahrungen und fachlichen Erkenntnissen zwischen den Vertretern der beteiligten Mitgliedstaaten der Europäischen Union stattfand.

Frankfurt am Main, Januar 1998

Clive Hopes

1 Einleitung

1.1 Themen der Seminare

Dieses Buch basiert auf Dokumenten, die in den Jahren 1995 und 1996 für internationale Seminare zum Thema der „Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union“ verfaßt wurden. Die ursprünglichen Hauptthemen dieser transnationalen, gemeinschaftlichen Initiative waren:

- das System der Beurteilung und Evaluation in den einzelnen Ländern und die Veränderungen, die sich darin in den fünf Jahren von 1991 bis 1995 ergeben haben,
- die Art und Weise, wie Aufgaben der Beurteilung und Evaluation gehandhabt werden, und die damit zusammenhängenden Organisationsprozesse,
- die Aus- und Weiterbildung zur Förderung einer größeren Effektivität bei der Ausübung dieser Funktionen.

In dieser gekürzten Fassung wird nur das erste der drei Hauptthemen behandelt.

1.2 Definitionen

Da Englisch – die Arbeitssprache des Projekts – für die meisten Teilnehmer eine Fremdsprache war, wurden die Fachausdrücke des Themenbereiches vereinfacht, um eine schnelle Kommunikation und Verständigung zu gewährleisten und eine möglichst klare Verwendung der Terminologie zu erleichtern.

Evaluation

Das englische Wort *evaluation*, im Deutschen übersetzt mit „Evaluation“, wurde in Anlehnung an die Bedeutung des Verbs *to evaluate* (evaluieren) definiert: „den numerischen Ausdruck für eine Sache finden, abrechnen, den Wert einer Sache bestimmen, etwas mit Hilfe von bekannten Sachverhalten ausdrücken“. Die Evaluation, die Handlung des „Evaluierens“,

wurde für unsere Diskussionen definiert als ein Konzept, das einem Urteil absolute Werte zuordnet, zum Beispiel „gut“ oder „schlecht“, „bestanden“ oder „nicht bestanden“, Noten wie die Zahlen 1 bis 5 oder die Buchstaben A bis F. Eine solche Evaluation könnte sowohl eine Situation in einem System betreffen (Systemevaluation) als auch eine Person (Personalevaluation).

Assessment/Beurteilung

Dagegen bezeichnet das englische Wort *assessment*, im Deutschen wiedergegeben als „Beurteilung“, eine Einschätzung, eine Annäherung oder eine Auffassung von einer Situation in einem System (Systembeurteilung) oder von einer Person (Personalbeurteilung).

Einige Teilnehmer dieses Projekts benutzten die Wörter *audit* (Audit) und *appraisal* (Einschätzung), die in ihrem Kontext beschrieben werden. In der Regel können diese Wörter entweder durch die Begriffe „Evaluation“ oder „Beurteilung“ ersetzt werden.

Externe Evaluation und externe Beurteilung

Externe Evaluation wurde definiert als die Evaluation (a) von Schulen in einem System oder (b) von Teilen dieses Systems oder (c) eine Evaluation der Mitarbeiter einer Schule durch Menschen, die zwar einen Beruf im Bildungssystem ausüben, aber nicht an einer Schule beschäftigt sind. Die externe Beurteilung wurde analog definiert.

Interne Evaluation und interne Beurteilung

Interne Evaluation wurde definiert als die Evaluation (a) einer Schule oder (b) eines Teils einer Schule oder (c) eines Mitarbeiters der Schule durch andere Mitarbeiter dieser Schule. Analog wurde die interne Beurteilung definiert.

Qualitätsaudit¹

Systematische und unabhängige Untersuchung, um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden Er-

1 Vgl. Europäische Norm EN ISO 8402 vom März 1995, S. 25

gebnisse den geplanten Vorgaben entsprechen und ob diese Vorgaben tatsächlich verwirklicht werden und geeignet sind, die Ziele zu erreichen. Einer der Zwecke eines Qualitätsaudits ist die Beurteilung der Notwendigkeit einer Verbesserung oder Korrekturmaßnahme. Ein Qualitätsaudit sollte nicht mit den Tätigkeiten von Qualitätsüberwachung oder Inspektion verwechselt werden, die zum Zweck der Prozeßlenkung durchgeführt werden.

Inspektion (Qualitätsprüfung)²

Tätigkeit wie die Messung, Untersuchung, Erprobung oder Ausmessung eines oder mehrerer Merkmale eines Produktes oder einer Dienstleistung und Vergleich dieser Merkmale mit festgelegten Forderungen, um festzustellen, ob diese eingehalten werden.

1.3 Perspektiven der Beurteilung und der Evaluation

Drei Perspektiven

Die Methoden der externen Beurteilung und Evaluation können im Hinblick auf drei Ansätze untersucht werden.

Erstens können in Fällen schwerwiegenden Versagens von Personen oder Institutionen bestimmte Schritte notwendig sein. Zweitens können Aufsichtsmaßnahmen notwendig sein, um eine Übereinstimmung mit der Norm zu gewährleisten oder befriedigende bzw. unbefriedigende Leistungen zu erkennen. Diese Maßnahmen sind gekoppelt mit Verfahren, die eine Einleitung von Schritten zur Verbesserung der Situation sicherstellen sollen. Drittens können Beurteilung und Evaluation routinemäßige Entwicklungsverfahren eines Berufsstandes oder einer Organisation sein, die ihre eigenen unbefriedigenden, befriedigenden oder guten Leistungen überprüft, um eine Situation im Einklang mit neuen Bedürfnissen oder Zielen zu beeinflussen oder zu verändern.

2 Vgl. Europäische Norm EN ISO 8402 vom März 1995, S. 14

Typ I – Disziplinarische Maßnahmen

Wenn besondere Interventionen aus isolierten, disziplinarischen Gründen notwendig sind, werden in allen Systemen Fachleute – unter unterschiedlichen Bezeichnungen, wie Inspektoren, Schulaufsichtsbeamte oder Berater – eingesetzt, deren sachkundiger Rat den jeweiligen Behörden als Grundlage für die Entscheidung über eine bestimmte Person oder Institution dient. Auch wenn diese Arbeit einen erheblichen Teil der Zeit der Evaluierenden/Beurteilenden einnimmt, wurde dieses Thema nicht im Rahmen unseres Projekts behandelt, außer in den Grenzfällen, die im Verlaufe der routinemäßigen Beurteilung oder Evaluation auftreten.

Typ II – Evaluation und Kontrolle

In der einschneidendsten Form der Evaluation zur Rechenschaftskontrolle und Verbesserung wird eine bestimmte Person oder Institution mit Tadeln, Fehlervorwürfen oder negativer Kritik belastet. Bei Ansätzen dieser Art können auch vorsichtiger Begriffe, wie „Schwächen“ und „Stärken“, benutzt werden, bei denen den negativen Kritikpunkten Kommentare zu den positiven Aspekten der Situation gegenübergestellt werden. Bei der „Evaluation“ von Lehrern, die in der Regel eine Benotung einschließt, stehen die Einschätzungen des Evaluierenden im Mittelpunkt, auch wenn in manchen Ländern die Lehrer eine andere Meinung äußern dürfen, die dann in die Personalakte aufgenommen wird. In Systemen, in denen ganze Schulen als Organisationen evaluiert werden, werden ähnliche Verfahren angewandt. Sanktionen können verhängt werden, um die verantwortliche Person oder Institution dazu zu zwingen, Mißstände zu korrigieren. Vorläufige Berichte werden an die Schule geleitet, um die Meinungen der Lehrer denen der Beurteilenden gegenüberstellen zu können. Bei solch konventionellen Formen der Schulinspektion kann die Atmosphäre bedrohlich sein und Besorgnis oder – im Falle der Streichung der Mittel, der Nichteinstellung oder Entlassung – sogar Ängste hervorrufen. Konventionelle Wege der Schulinspektion haben zwangsläufig zu solchen Reaktionen geführt. Betrachtet man einerseits die gegenwärtigen Bemühungen um „Wirtschaftlichkeit“ (*value for money*) und Einsparungen im Etat, andererseits das Schlagwort von den „scheiternden Schulen“, so überrascht es nicht, daß in manchen Ländern eine Tendenz zu „Evaluation und Kontrolle“ festzustellen ist.

Typ III – Beurteilung und Entwicklung

Beurteilung und Evaluation sind daneben auch normale Verfahren, die innerhalb von Schulsystemen zur Kontrolle des Fortschritts während eines Schuljahrs oder über mehrere Jahre hinweg angewandt werden. Ein Beispiel wäre die Einführung eines neuen Lehrplans oder eines neuen Curriculums, das nach einer Erprobungsphase möglicherweise ergänzt oder verbessert werden muß. Ein weiteres Beispiel sind neue Unterrichtsstrukturen, sei es in bezug auf die Art der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern, wie im Teamteaching, oder im Hinblick auf neue Stundenplanstrukturen. Ein umfassenderer Ansatz innerhalb einer Schule ist eine Initiative zur Organisationsentwicklung, die das ganze Lehrerkollegium in die Beurteilung einbezieht. Ziel ist es dabei, Verbesserungen und Modifizierungen vorzunehmen, die einen reibungslosen Ablauf des Lehr- und Lernprozesses sowie ein erfolgreiches Endergebnis sicherstellen. Diejenigen, die für die Beurteilung und Evaluation verantwortlich sind, sind sich bewußt, daß in Zeiten des Wandels bei Experimenten notwendigerweise auch Risiken eingegangen werden müssen. Diejenigen, die für den praktischen Ablauf verantwortlich sind, treffen Vorkehrungen, um Fehler und Mängel zu reduzieren. Wenn etwas schiefgeht, werden Irrtümer als normaler Bestandteil eines Entwicklungsprozesses akzeptiert; weder Schuldzuweisungen noch lautstarke Rügen sind angebracht. Diese Art von Beurteilung und Evaluation findet in einem motivierenden Umfeld statt, wo interne oder externe Berater innerhalb eines Schulsystems konstruktive Vorschläge zur Unterstützung der Personen machen, die direkt mit der Innovation oder Reform befaßt sind.

1.4 Tendenzen in den Verfahren der externen Beurteilung und Evaluation

Der zweite und dritte Ansatz sollten nicht als Gegensatz verstanden werden, sondern eher als ein Spektrum, innerhalb dessen Bestandteile beider Verfahren in unterschiedlichen Zusammensetzungen miteinander verbunden werden. Wenn in der folgenden Tabelle ein Land unter einer bestimmten Kategorie aufgeführt ist, so bedeutet dies nicht, daß sich dieses Land nicht daneben auch begrenzt in dem anderen Bereich engagieren kann. Bei der Analyse geht es vor allem darum, wo die Hauptverantwortung liegt. Kein Aspekt aus diesem Spektrum wurde von unseren Dis-

kussionen ausgeschlossen, und es wurde auch kein bestimmter Ansatz in den Mittelpunkt gerückt. In den ausgewählten Ländern war jeder der beiden Ansätze mehr oder weniger stark ausgeprägt. Manchmal wurden dabei Kontrolle und Verbesserung als wichtigste verborgene Einflüsse auf die an der Schulinspektion Beteiligten deutlich, vor allem wenn sie in einer Zeit, in der die Unzufriedenheit der Öffentlichkeit mit den Schulen auf einem Höhepunkt angelangt ist, von der Politik instrumentalisiert werden.

Viele Systeme der Schulinspektion verfügen über eine lange Tradition der externen Evaluation, insbesondere im Hinblick auf die Kontrolle und die Verbesserung der Leistungen der Lehrer und in manchen Ländern der Schulen als Ganzes. Auch wenn sich Schulaufsichtsbeamte und Inspektoren selbst gerne so darstellen, daß sie zu den Entwicklungsaspekten der Evaluation beitragen, kann doch diese isolierte Beschäftigung mit einem Lehrer oder einer Schule über eine begrenzte Zeit nicht verglichen werden mit den Formen der Beurteilung und Evaluation, die Teil eines sich über einen längeren Zeitraum erstreckenden professionellen Reformprozesses der Analyse, des Nachdenkens und des Wandels sind. Das letztgenannte Verfahren ist ein normaler, alltäglicher Prozeß, bei dem weder eine öffentliche Anschuldigung noch eine Einteilung in eine bestimmte Kategorie zu Vergleichszwecken als Drohung im Raum steht.

| <i>Tendenzen in den Verfahren der externen Beurteilung und Evaluation in den Schulsystemen der beteiligten Länder</i> | | | |
|---|---|----|-----|
| Land \ Typ | I | II | III |
| Belgien | X | X | - |
| Dänemark | X | - | X |
| Deutschland | X | X | - |
| England | X | X | - |
| Irland | X | X | - |
| Italien | X | - | X |
| Niederlande | X | X | X |
| Portugal | X | X | X |
| Schottland | X | X | - |

1.5 Jüngste Veränderungen in den beteiligten Ländern

Während der Laufzeit der ersten Untersuchung von 1989 bis 1991 nahmen mehr als die Hälfte der Länder eine Veränderung ihres Ansatzes hin zu einer systemweiten Beurteilung und Evaluation vor. Die folgenden Reformen und Veränderungen sind entweder bereits umgesetzt oder befinden sich im Prozeß der Umsetzung, oder ihre Einführung ist fest für die nächsten beiden Jahre (1996/97) geplant. Die Informationen in diesem Abschnitt stammen aus den Originaltexten und sind nur an einigen Stellen etwas abgeändert.

Belgien (Flämische Gemeinschaft)

Seitdem am 17. Juli 1991 im Parlament über einen Erlaß zu den Inspektions- und Beratungsdiensten abgestimmt wurde, hat sich die Situation der Schulinspektion radikal verändert. Bis zu diesem Datum gab es nur einen Inspektionsdienst, aber keinen offiziell organisierten Beratungsdienst. Inspektionen fanden nur zu einzelnen Lehrern, einem klar definierten Thema oder – nur an Sekundarschulen – einem Teil der Schule statt. Die Schule als ganzes wurde nie evaluiert, und Inspektionen wurden von einem einzelnen Inspektor innerhalb eines begrenzten Zeitraums (ein halber oder in Ausnahmefällen ein ganzer Tag) durchgeführt.

Seit dem Schuljahr 1991/92 werden Schulen als ganze durch eine Gruppe von Inspektoren evaluiert. Im Zentrum der externen Schulevaluation (oder des externen Schulaudits) steht das „Verhalten“ der Schule insgesamt, nicht nur die Bemühungen oder Ergebnisse der Schüler oder die Art des von der Schule vermittelten Wissens.

Dänemark – Sekundarstufe II

In Dänemarks Schulsystem haben sich Veränderungen allmählich entwickelt, und das ohnehin vorhandene Bewußtsein für Qualitätssicherung wurde durch die internationale Diskussion in OECD-Initiativen zu diesem Thema noch verstärkt. In direktem Zusammenhang mit diesem Bewußtsein steht das „Qualitätsentwicklungsprojekt“, das in den neunziger Jahren eingeführt wurde und eine Reihe von Initiativen zu mehreren Themen

im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualität des Schulunterrichts umfaßt.

Dänemark – Primarbereich und Sekundarstufe I

Am 1. August 1994 trat in Dänemark ein neues Bildungsgesetz in Kraft, mit dem neue Konzepte des Lehrens und Lernens in die Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I (*Folkeskole*) eingeführt wurden. Der Unterricht soll sich nun an den Bedürfnissen des einzelnen Schülers ausrichten, wobei ein kontinuierlicher Prozeß der internen Evaluation die Basis für die Zielsetzung bildet. Fachunterricht wechselt sich ab mit interdisziplinären Unterrichtsstunden. Ein zentrales Element dieser neuen Konzepte ist, daß die Schüler sich aktiv engagieren und selbst mit Verantwortung für den Erwerb und die Anwendung von Kenntnissen und Kompetenzen übernehmen. Dem Lehrer kommt dabei die Aufgabe zu, den Lernprozeß zu initiieren, aufrechtzuerhalten, anzuregen und zu unterstützen – sowohl für den einzelnen Schüler als auch für die Klasse insgesamt, die die organisatorische Grundeinheit des Unterrichts ist. Diese Veränderungen werden durch neue und besondere Vorgehensweisen der Berater unterstützt. Ebenso ist in diesem Zeitraum das bereits für die Sekundarstufe II erwähnte „Qualitätsentwicklungsprojekt“ eingeführt worden.

Deutschland

Schulen in Deutschland werden in zentralisierten Verwaltungssystemen vom Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes aus gesteuert. In einigen Bundesländern gibt es jedoch vorsichtige Versuche, eine begrenzte Form der schulischen Selbstverwaltung einzuführen. Diese Veränderungen sind in erster Linie eine Folge der wirtschaftlichen Situation, gehen aber auch auf die Erkenntnis zurück, daß eine zentralisierte Steuerung der Schulen durch Vorschriften heute weniger effektiv ist als früher. Zum einen zwingen Sparmaßnahmen die Bildungsbehörden dazu, das administrative System umzustrukturieren und die Zahl der Stellen in der Schulaufsicht zu reduzieren, besonders auf der Ebene der Regierungsbezirke. Zum anderen werden zunehmend Kompetenzen an die Schulen – d.h. die Schulleiter und die Schulkonferenzen – delegiert. Die relativ bescheidenen Schritte hin zu einer stärkeren schulischen Selbstverwaltung

ergeben sich daraus, daß man Kompetenzen von der Regierungsbezirksebene entweder nach oben oder nach unten verlagert, also entweder an das Kultusministerium, die Schulämter der Kreise oder die Schulen. In manchen Ländern, beispielsweise Hessen und Bremen, ist ein neues Schulgesetz eingeführt worden.

Großbritannien – England

Mit dem Bildungsgesetz von 1992 – dem „Education (Schools) Act“ – wurde ein obligatorisches System der unabhängigen Schulinspektion eingeführt und die Rolle des nationalen Inspektorats (Her Majesty's Inspectors - HMI) verändert. Ein Prozeß der Inspektion aller 24.000 staatlich finanzierten Schulen durch unabhängige Inspektoren im vierjährigen Abstand begann im Schuljahr 1993/94 für Sekundarschulen und im Schuljahr 1994/95 für Primar- und Sonderschulen. Das bedeutet, daß pro Jahr 6.000 oder pro Woche 200 Schulen untersucht werden.

Im September 1992 wurde ein neues Regierungsressort ohne Ministeriumsranking eingerichtet, das unabhängig vom Bildungsministerium ist und „Amt für Standards im Bildungswesen“ (*Office for Standards in Education – OFSTED*, anderer Name: *Office of Her Majesty's Chief Inspector in England*) genannt wird.

Damit hat sich auch die Rolle der HMI verändert: Waren sie früher unmittelbar mit der Inspektion von Schulen befaßt, so sind sie heute dafür verantwortlich, die für die Regulierung und Überwachung des neuen Systems notwendige fachliche Beratung zu leisten. Teams speziell ernannter Inspektoren (*Registered Inspectors*) führen die Inspektionen durch. Die Zahl der HMI ist auf weniger als 200 verringert worden. Nach wie vor führen sie die Inspektionen der unabhängigen Schulen, der Lehrerbildung sowie einiger Bereiche des *Further Education*-Sektors, des Schulcurriculums und der Schulverwaltung durch. Sie sind der professionelle Arm des OFSTED. Ziel des OFSTED ist es daher, die Leistungsstandards durch regelmäßige, unabhängige Inspektionen, öffentliche Berichterstattung und Beratung zu erhöhen.

Großbritannien – Schottland

Im Jahre 1992 wurde eine neue Auditabteilung des Inspektorats eingerichtet, die Informationen darüber zusammentragen, analysieren und ver-

öffentlichen soll, wie gut die von Schulen und Bildungsbehörden geleistete Arbeit ist. Die Auditabteilung berät die Schulen auch dazu, wie sie Methoden zur Messung ihrer eigenen Leistung entwickeln können. Diese Leistungsindikatoren sind die gleichen, die auch vom Inspektorat bei seinen Inspektionen angewandt werden. Diese Beratung hilft der Schule und den Bildungsbehörden bei der Beurteilung der schulischen Arbeit. Die Beratung für Sekundarschulen beispielsweise erlaubt es den Schulen, Vergleiche darüber anzustellen, wie gut die verschiedenen Fachbereiche ihre Schüler auf die Abschlußprüfungen der Sekundarschulen (*Scottish Certificate of Education – SCE*) vorbereiten.

Republik Irland

Das Inspektions- und Beratungssystem befindet sich an der Schwelle zu einer großen Reform. Grund dafür ist die nationale Bildungsdebatte, die durch die Veröffentlichung eines „Grünbuches“ im Juni 1992 und eines „Weißbuches“ im April 1995 ausgelöst wurde. Das Weißbuch ist ein umfangreiches Grundsatzpapier über Veränderungen und Entwicklungen im Bildungswesen und wird durch eine Reihe von Gesetzesvorlagen gestützt, die in den Jahren 1996 bis 1997 in das irische Parlament eingebracht werden sollen. Zur Zeit (1996) wird ein umfassender Plan zur Umsetzung der im Weißbuch enthaltenen politischen Maßnahmen ausgearbeitet. Im Kontext der Reform des Inspektionssystems gibt es sechzehn wichtige Ausschüsse innerhalb des Inspektorats, die gegenwärtig an der fortgeschrittenen Planung für die Vorbereitung auf die politische Umsetzung beteiligt sind. Zusammengefasst bilden die Organisations- und Managementthemen, die von den Ausschüssen behandelt werden, einen Entwurf für eine radikale Systemreform des irischen Inspektorats.

Italien

Die wichtigste Veränderung, die sich in den vergangenen fünf Jahren im italienischen Inspektionssystem ereignet hat, war die Abschaffung der Unterscheidung zwischen den „im Zentrum“ und den „an der Peripherie“ tätigen Inspektoren. Diese Veränderung hat zu keiner Verbesserung der Situation geführt, die sich aufgrund der Pensionierung einiger Inspektoren sogar verschlechtert hat. Die Sollstärke beträgt etwa 630 Inspektoren. Im Juni 1995 gab es lediglich 325 Inspektoren, und im September lag die

Zahl wegen weiterer Pensionierungen noch niedriger. Folglich müssen die Inspektoren in Italien auf zahlreiche Forderungen an ihre Dienste reagieren, beispielsweise die Curriculumreform, die Beurteilung der Effektivität der Umsetzung des Curriculums, die Anerkennung nichtstaatlicher Schulen, die Aufsicht über die Prüfungen und die disziplinarische Personalevaluation. Nach wie vor fehlt es in Italien an einem nationalen Evaluationssystem.

Mit einer in der Mitte der neunziger Jahre veröffentlichten Gesetzesvorlage soll die gesamte öffentliche Verwaltung reformiert werden. Diese Gesetzesvorlage befaßt sich auch mit dem Schulsystem. Ein Artikel macht deutlich, daß die Aufgaben im Rahmen der Bildungsverwaltung, die für das öffentliche Schulwesen bislang von den zentralen und lokalen Verwaltungsorganen übernommen wurden, nach und nach dezentralisiert und von den einzelnen Schulen selbst übernommen werden sollen. Letztere sollen sowohl in organisatorischen als auch in didaktischen Fragen Eigenverantwortung erhalten. Damit soll jede Schule in die Lage versetzt werden, eine flexible und effiziente Organisation zu entwickeln und bessere Beziehungen zu den örtlichen Verwaltungsorganen aufzubauen. Außerdem hat der Minister einen Ausschuß eingesetzt, dessen Aufgabe die Planung eines Nationalen Evaluationssystems ist.

Niederlande

Das Inspektorat ist zu einem autonomen Gremium geworden. Ein neues System der Evaluation anhand wissenschaftlicher Methoden und ein verbessertes System für das Management des Evaluationsprozesses sind eingeführt worden. Dies ging einher mit einem gründlichen Fortbildungsprogramm für Inspektoren, die diese neue Aufgabe übernehmen sollen.

Portugal

Das portugiesische Inspektorat hat Maßnahmen eingeleitet, die die Effektivität seiner Arbeit verbessern sollen. Dabei sollten einerseits die Stärkung seiner Rolle in der Beurteilung und Aufsicht und andererseits seine personellen und finanziellen Ressourcen berücksichtigt werden. Der „Jährliche Maßnahmenplan“ teilt sich auf in Programme, Projekte und Maßnahmen. Außerdem wird bei der Definition und Umsetzung dieser Programme, Projekte und Maßnahmen mit größerer Konsequenz und Ef-

fektivität vorgegangen. Bei der Entwicklung des Plans berücksichtigte man einen Anhaltswert für die Zeit, die zur Umsetzung der verschiedenen in den Programmen enthaltenen Aufgaben der Inspektoren oder Teams von Inspektoren notwendig ist, vorzugeben, um so eine bessere und ausgewogenere zeitliche Verteilung der Projekte über das Jahr zu erreichen. In der Zentralen Abteilung des Inspektorats und den Regionalen Diensten (untergeordneten regionalen Dienststellen des Ministeriums) wurden Computer eingeführt, die in naher Zukunft zu einem geschlossenen Netzwerk verknüpft werden sollen; damit soll ein schnellerer Informationsfluß gewährleistet werden. Fünf neue Einheiten wurden in der Zentralen Abteilung unter dem neuen, einheitlichen Gesetz über das Inspektorat eingerichtet, die eine bessere Organisation der Konzeption und Koordination von Aufgaben auf nationaler Ebene erlauben. Die meisten Maßnahmen des Inspektorats laufen nach den Methoden eines Audits ab, sowohl um eine aktive Beteiligung der Schulen zu erreichen als auch um das Feedback zu erleichtern.

1.6 Überblick über die Verfahren der Beurteilung und Evaluation in den verschiedenen Ländern

Belgien (Flämische Gemeinschaft)

In Belgien werden gegenwärtig zwei Verfahren der Evaluation angewandt. Erstens gibt es die externe Evaluation durch Inspektoren, die über einen begrenzten Zeitraum erfolgt. Die Gruppe der Inspektoren, die entsprechend der Schulstufe sowie der Art und der Größe der zu evaluierenden Schule zusammengestellt wird, besucht die Schule für eine Schulwoche (5 Tage). Bei Primarschulen besteht die Gruppe normalerweise aus drei, bei Sekundarschulen aus fünf bis sieben Inspektoren. Das zweite Verfahren setzt sich aus verschiedenen Phasen zusammen. Dabei erfolgt die Evaluation über einen Zeitraum von zwei Jahren; die Schule wird in dieser Zeit normalerweise fünf oder sechs Mal von ein oder zwei Inspektoren besucht. Jedes Mal wird ein anderer Aspekt der Schule von jeweils anderen Mitarbeitern untersucht. Am Ende der Evaluationszeit wird von allen Inspektoren, die die Schule besucht haben, gemeinsam ein zusammenfassender Bericht ausgearbeitet. Jedes Jahr werden mehrere Schulen

ausgewählt, doch versucht man nicht, innerhalb eines bestimmten Zeitraums alle Schulen abzudecken.

Dänemark – Schulen der Sekundarstufe II

Für Schulen der Sekundarstufe II existieren zwei Arten der externen Kontrolle. Erstens gibt es ein Kontrollsystem, bei dem alle Fächer von Beratern überwacht werden. Diese Berater sind selbst als Lehrer mit einem Lehrdeputat zwischen einem und zwei Dritteln ihrer Arbeitszeit tätig und besuchen fünf oder sechs Schulen im Jahr, um die Qualität des Unterrichts in ihrem Fach zu beobachten und beurteilen. Auf der zentralen Ebene gibt es einige wenige Mitarbeiter des Bildungsministeriums, die sich ausschließlich mit Beratungsaufgaben befassen und im Rahmen dieser Tätigkeit Schulen besuchen und allgemeine Aspekte des Schulwesens beobachten. Während der Besuche durch die Berater wird in beiden Fällen Zeit dafür reserviert, daß die Berater ihre Beobachtungen mit den Lehrern erörtern können und sich die Kommentare von Lehrern und Schulleitern zu Curricula und anderen Angelegenheiten anhören können. Dem für den Beratungsdienst zuständigen Abteilungsleiter im Ministerium werden zwei Formen von Berichten vorgelegt: Berichte über die Unterrichtsbeobachtungen der Berater sowie über Untersuchungen, die sie möglicherweise durchführen mußten. Das zweite Verfahren der externen Kontrolle findet innerhalb des „Qualitätsentwicklungsprojekts“ statt, bei dem pro Jahr eine Schule (bis 1995 waren es jährlich zwei Schulen) von einer Gruppe von Beratern besucht wird. Die Berater beurteilen alle Aspekte des Schulbetriebs und arbeiten Berichte aus, damit positive praktische Erfahrungen, die sie bei ihren Besuchen gesehen haben, weiter verbreitet werden können. Die Schule wird auf verbesserungswürdige Aspekte aufmerksam gemacht, doch gibt es keine Absicht, Schulen anhand einer wertenden Skala einzustufen.

Dänemark – Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I (Folkeskole)

Für die Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I (*Folkeskole*) gibt es in Dänemark kein System der externen Beurteilung oder Evaluation. Die Schulen werden von Bezirksberatern unterstützt, die keine Beurteilungs- oder Evaluationsfunktion haben, wobei allerdings in größeren

Städten gelegentlich Evaluationsstudien durchgeführt werden. Die zentralen Berater im Bildungsministerium, die auf der nationalen Ebene tätig sind, greifen nicht in die Schulen ein, weil die *Folkeskole* den Kommunen und nicht dem zentralen Ministerium unterstehen. Die zentralen Berater befassen sich eher mit nationalen Angelegenheiten wie der Curriculumentwicklung.

Deutschland

Beurteilung und Evaluation machen nur einen Teil der zahlreichen, zum größten Teil administrativen Aufgaben der Schulaufsichtsbeamten aus. Als Bevollmächtigte des Bundeslands müssen sie die Referendare am Ende ihres Referendariats beurteilen; bestehen die Referendare die Zweite Staatsprüfung, werden sie „Beamte auf Probe“. Später werden diese Lehrer von den Schulaufsichtsbeamten zu „Beamten auf Lebenszeit“ ernannt. Bei der Ernennung von Schulleitern spielen die Schulaufsichtsbeamten in mehreren Phasen eine entscheidende Rolle. Im Verlaufe der Ernennung eines neuen Schulleiters müssen die örtlichen Schulaufsichtsbeamten einen Bericht über die „Situation der Schule“ verfassen, der eher beschreibend als wertend ist und nicht mit einer Systemevaluation verwechselt werden darf. Diese Schulaufsichtsbeamten haben auch die Aufgabe, die Schulen mit Lehrern auszustatten, indem sie neue Lehrer ernennen oder Lehrer von einer Schule an eine andere versetzen.

Großbritannien – England

In England wird das Verfahren der Systemevaluation praktiziert – eine externe Evaluation durch Inspektionsteams, die vom *Office for Standards in Education* nominiert werden. Dabei werden Stärken und Schwächen der Schulen benannt, so daß diese klare Richtlinien haben, um die Qualität ihres Bildungsangebots zu verbessern und das Leistungsniveau ihrer Schüler zu erhöhen. Folgende Aspekte werden evaluiert: die Qualität der Schulbildung (einschließlich des Curriculums, des Unterrichts und des Lernens), die von den Schülern erreichten Leistungsstandards (in allen Fächern des Nationalen Curriculums), die Effizienz des Ressourcenmanagements sowie die geistige, sittliche, soziale und kulturelle Entwicklung der Schüler. Damit soll den Schulen, den Schulleitern, den Eltern, den Mitgliedern des Schulverwaltungsrats und der örtlichen Bevölkerung

ein eindeutiger Hinweis auf die Qualität jeder Schule gegeben werden. Durch die Zusammenführung aller Informationen aus den verschiedenen Schulinspektionen kann man sich ein Bild von der Situation der Schulen im Land insgesamt machen. Dieser Prozeß wird auch als ein Beitrag zu den Konzepten der freien Schulwahl, des „marktwirtschaftlichen Prinzips“ und der transparenten Rechenschaftslegung vor der Öffentlichkeit angesehen.

Großbritannien – Schottland

Auf der nationalen Ebene wird die Evaluation der Schulen und der *Colleges of Further Education* von den *Her Majesty's Inspectors of Schools* durchgeführt. Diese Inspektoren haben Reihen von Leistungsindikatoren entwickelt, die sie bei ihrer Arbeit einsetzen und die auch veröffentlicht werden. Bei den Inspektionen durch die *Her Majesty's Inspectors of Schools* werden sowohl die schulische Selbstevaluation als auch die Qualitätssicherungsprogramme der Bildungsbehörden überprüft. Ziel dieser Evaluationen ist es, den Ministern, dem schottischen Bildungsministerium (*Scottish Office Education Department – SOED*), anderen Ministerien und staatlichen Stellen sowie den anderen zentralen Organisationen des Bildungswesens Informationen, Einschätzungen und Empfehlungen vorzulegen. Beurteilungen und Berichte zur Qualität der Bildung und Ausbildung sollen den direkt dafür Verantwortlichen sowie der Öffentlichkeit insgesamt durch die Publikation von Berichten präsentiert werden. Daneben sollen die Inspektoren die für die Herbeiführung einer Veränderung erforderliche Beratung und Unterstützung leisten. Über die reinen Evaluationen hinaus soll das Inspektorat eine Führungsrolle bei der nationalen Entwicklungsarbeit in den verschiedenen Bildungssektoren übernehmen und mit den Leitern der regionalen Bildungsbehörden (*Directors of Education*), den Leitern der Schulen und Colleges, den Beratungs- und Exekutivorganen und anderen Stellen auf geeignete Art zusammenarbeiten, um notwendige Verbesserungen im System herbeizuführen.

Irland

In der Primarstufe findet bei jeder Schule alle sechs Jahre eine Evaluation statt, die mit einem „Schulbericht“ abgeschlossen wird. Diese Evaluation wird von dem für die Schule zuständigen Inspektor durchgeführt; die Be-

amten haben regelmäßigen Kontakt zu den Schulen. Es gibt keine formalen Strukturen oder Verfahren für eine „Nachbereitung“ der Evaluation, doch aufgrund der engen Beziehung zwischen dem Inspektor und der Schule dient der Bericht als Richtschnur für künftige Beurteilungen. Derzeit (1996) ist es der Eigeninitiative der Inspektoren überlassen, ob sie die Schule auch in der Zeit zwischen den formalen Schulinspektionen beraten und besuchen. Im Falle einzelner Primarschullehrer, deren berufliche Kompetenz Anlaß zur Sorge gibt, gibt es spezielle Richtlinien und Vorschriften, die die weitere Überprüfung ihrer Arbeit in bestimmten Zeitabständen regeln. Im Sekundarbereich gibt es theoretisch ein Verfahren der „Organisationsinspektion“, allerdings haben sich in der Praxis keine regelmäßigen Besuche zur Schulevaluation etabliert – diese finden bestenfalls dann statt, wenn sie absolut notwendig sind. Lehrer in der Probezeit müssen für ihre vollständige Qualifikation die positive Beurteilung eines Inspektors erhalten. Auch qualifizierte Lehrer können von den Inspektoren besucht werden. In der Praxis finden jedoch solche Besuche – zum Teil wegen der unzureichenden personellen Ausstattung aufgrund der Wiederbesetzungssperre bei frei werdenden Stellen, zum Teil wegen der zahlreichen Verpflichtungen der Inspektoren im Sekundarschulbereich, wozu auch alle Aspekte der Ausarbeitung und Verwaltung der Schulabschlußprüfungen gehören – nicht mit erkennbarer Regelmäßigkeit statt. Eine Unterbesetzung bei der zentralen Verwaltung hat dazu geführt, daß eine Zusammenführung der Ergebnisse der Schulinspektionen nicht stattfindet, so daß die Zentralstelle des Inspektorats keinen klaren Überblick über die Leistungen der Inspektoren hat. Auf der Sekundarschulebene hängt die Intensität des Kontakts zwischen Schulen und Inspektoren von der Stellenzahl im Inspektorat und von der Arbeitsbelastung jedes einzelnen Inspektors ab. Auf der Primarschulebene ist diese Beziehung traditionell stärker und führt zu befriedigenderen Ergebnissen.

Italien

In bestimmten Fällen gibt es eine Form der Systembeurteilung bei der Untersuchung einzelner staatlicher wie privater Schulen. Eine Evaluation von Schulen findet derzeit nur dann statt, wenn eine nichtstaatliche Schule in privater Trägerschaft eröffnet werden soll. Diese Schulen müssen vom Bildungsministerium beurteilt und zugelassen werden. In solchen Fällen werden ein oder zwei Inspektoren vom Ministerium damit beauftragt, einzelne Schulen zu besuchen. Der Bericht der Inspektoren

enthält eine vollständige Evaluation der Schule als Organisation und kann eine Entscheidung über das Überleben der Schule bedeuten. Daneben sind die Inspektoren für die Überwachung und Evaluation der vielen Experimente in den Bereichen Curriculumreform und Schulreform zuständig, die im gesamten Land sowohl auf der Ebene der einzelnen Schule als auch auf der nationalen Ebene durchgeführt werden. Schulversuche im curricularen Bereich sind besonders zahlreich in der Sekundarstufe II; die Gründe dafür sind eine lange hinausgezögerte Reform und ein Gesetz aus dem Jahre 1974, das diese Curricula erst möglich machte. Die Inspektoren überwachen die Curricula sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene. Daneben sollen sie die Vorzüge der neuen Methoden der Schülerbeurteilung kommentieren. Personalbeurteilungen werden in besonderen Fällen bei Lehrern und Schulleitern vorgenommen. Bei der Überwachung von Experimenten wie dem der „Gesamtschulen“, die in Dörfern und ländlichen Gegenden die Vorschulerziehung, die Primarstufe und die Sekundarstufe I unter einem Dach vereinen, werden die Inspektoren mit ausführlichen, zum Teil kategorisierten Formularen ausgestattet. Wenn sie in der Sekundarstufe II Experimente mit Unterstützung des Ministeriums auswerten, verwenden sie dabei Formulare, die von ausgewählten Inspektoren in den „Generaldirektionen“ erstellt wurden.

Niederlande

Im niederländischen Schulsystem werden hauptsächlich zwei Verfahren der Beurteilung und Evaluation praktiziert. Es ist ein neues System der Evaluation eingeführt worden, bei dem jedes Jahr ausgewählte Themen anhand wissenschaftlicher Methoden untersucht werden. Einerseits erhalten der „Generalinspektor“ und der Minister konkrete Anhaltspunkte über bestimmte Aspekte des Schulsystems, andererseits können die Schulen anhand der Ergebnisse, wie in einem „Spiegel“, sehen, wie ihre Leistungen auf diesen Gebieten von Außenstehenden bewertet werden. Die Schulträger können diese Indikatoren dann dafür einsetzen, Reformen an den Schulen voranzutreiben. Neben den rein evaluativen Verfahren findet eine Kontrolle über die Schulen dadurch statt, daß die Inspektoren die Aufgabe haben, bei jeder Schule, für die sie verantwortlich sind, obligatorische Dokumente wie den „Schulplan“ und den Jahresbericht zu kontrollieren und sich zu vergewissern, daß die tatsächlichen Ergebnisse der Schulen auch diesem Plan entsprechen. Die Inspektoren sind verpflichtet, jede der Schulen, für die sie zuständig sind, einmal pro Jahr zu besuchen.

| <i>Zusammenfassung der Verfahren der Beurteilung und Evaluation</i> | |
|---|---|
| Belgien | Evaluation der sachgemäßen Verwendung der öffentlichen Mittel der Schulen Aufgrund der Autonomie der Schulen Notwendigkeit, Standards zu kontrollieren |
| Dänemark | Qualitätskontrolle des Unterrichts Beurteilung einer Schule mit dem Ziel, positive Beispiele aus der Praxis bekannt zu machen |
| Deutschland | Staatliche Kontrolle: Evaluation der Referendare und qualifizierter Lehrer, die sich auf andere Stellen bewerben Staatliche Kontrolle: Beurteilung der Frage, ob die Einführung neuer Curriculumaspekte durch die Lehrer legitim ist |
| England | Öffentliche Rechenschaftslegung durch eine Evaluation aller Schularten, die alle vier Jahre von registrierten Inspektoren in nominierten Inspektorenteams durchgeführt wird Instrument für die Entwicklung einer staatlichen Politik zur Förderung der freien Schulwahl durch die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien Erarbeitung valider Informationen über das Schulsystem und einzelne Schulen Als Folge aus der externen Evaluation Motivierung der Schulen zur eigenen Verbesserung |
| Irland | (Primarbereich) Kontrolle der einzelnen Schulen durch eine alle sechs Jahre stattfindende Schulevaluation Evaluation der Lehrer auf Probe (Sekundarbereich) Evaluation der einzelnen Schulen nach Möglichkeit oder Notwendigkeit Evaluation der Lehrer auf Probe |

| <i>Zusammenfassung der Verfahren der Beurteilung und Evaluation</i> | |
|---|---|
| Italien | Beurteilung und Evaluation von Curricula Anerkennung der Privatschulen |
| Niederland | Aufgrund der Autonomie der Schulträger: Kontrolle durch zweijährliche Schulpläne, wenigstens einmal pro Jahr ein Besuch bei jeder Schule Evaluation zahlreicher ausgewählter Aspekte des Schulwesens. Jedes Jahr neue Themen für eine Systembeurteilung |
| Portugal | Übermittlung der Ergebnisse der externen Interventionen an den Minister; Berichterstattung über die Einhaltung oder Nichteinhaltung staatlicher Vorschriften (Kontrolle) Darstellung der Leistungen der Schulen Förderung von Verfahren der schulischen Selbstbeurteilung Beratung bei Maßnahmen zur Verbesserung |
| Schottland | Öffentliche Rechenschaftslegung durch eine regelmäßige Evaluation aller Schularten durch das Schottische Schulinspektorat Übernahme einer Führungsrolle in der nationalen Entwicklungsarbeit, um die für Verbesserungen notwendigen Veränderungen herbeizuführen Erarbeitung valider Informationen über das Schulsystem und einzelne Schulen Als Folge aus den kontrollierenden und validierenden Arten der Inspektion Motivierung der Schulen durch die Einführung der strukturierten Selbstevaluation. |

Portugal

Die Beurteilung, Evaluation und Kontrolle der Qualität der schulischen Arbeit oder der Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften zu fachlichen, pädagogischen, administrativen und finanziellen Aspekten wird durch das Schulinspektorat sichergestellt, das „Audits“ und Inspektionen durchführt. Dabei werden spezifische Methoden, Leitsätze und Verfahrensrichtlinien angewandt. Es werden Projekte durchgeführt, die vor allem auf die Evaluation der Arbeit der Schule als ganzer oder bestimmter Bereiche der Schule abzielen – dazu gehören u.a. einzelne Fachbereiche, die Schülerbeurteilung, das Curriculum, die Schulverwaltung und die Verfügungsgewalt über den Schuletat. Auch wenn die Inspektion an den Schulen stattfindet und die Arbeit der verschiedenen dort tätigen Akteure einschließt, ist es nicht die Person, die beurteilt wird, sondern die geleistete Arbeit. Im Mittelpunkt der Inspektion steht also das System. Daneben gibt es auch andere Evaluationsprojekte auf nationaler Ebene, die ohne persönliche Anwesenheit der Inspektoren mit Hilfe von Fragebögen durchgeführt werden. Alle Aktivitäten haben zwei Hauptziele – die Aufsicht über das System und die Weiterleitung von Informationen an die Schulen, die jeweils unmittelbar zuständigen Abteilungen im Ministerium und den Bildungsminister. Die Evaluation des Bildungssystems ist auch Aufgabe der anderen zentralen Abteilungen des Ministeriums (Abteilung für den Pflichtschulbereich, Abteilung für den Sekundarschulbereich, Abteilung für das Hochschulwesen sowie das Institut für Bildungsinnovation), die in erster Linie dafür zuständig sind, gesetzliche Vorschriften und pädagogische Richtlinien für die Schulen und Hochschulen auszuarbeiten.

2 Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen

2.1 Belgien (Flämische Gemeinschaft)

2.1.1 Hintergrund

Am 1. Januar 1989 ist die Verantwortung für das Bildungswesen den drei Gemeinschaften des Landes – eine davon ist die Flämische Gemeinschaft – übertragen worden. Seitdem erfolgt die Organisation und Finanzierung des Bildungswesens nicht mehr durch den Staat, sondern den Rat (das Parlament) und die Regierung der jeweiligen Gemeinschaft.

Innerhalb der Flämischen Gemeinschaft lassen sich im Hinblick auf die Trägerschaft drei Arten von Bildungseinrichtungen unterscheiden:

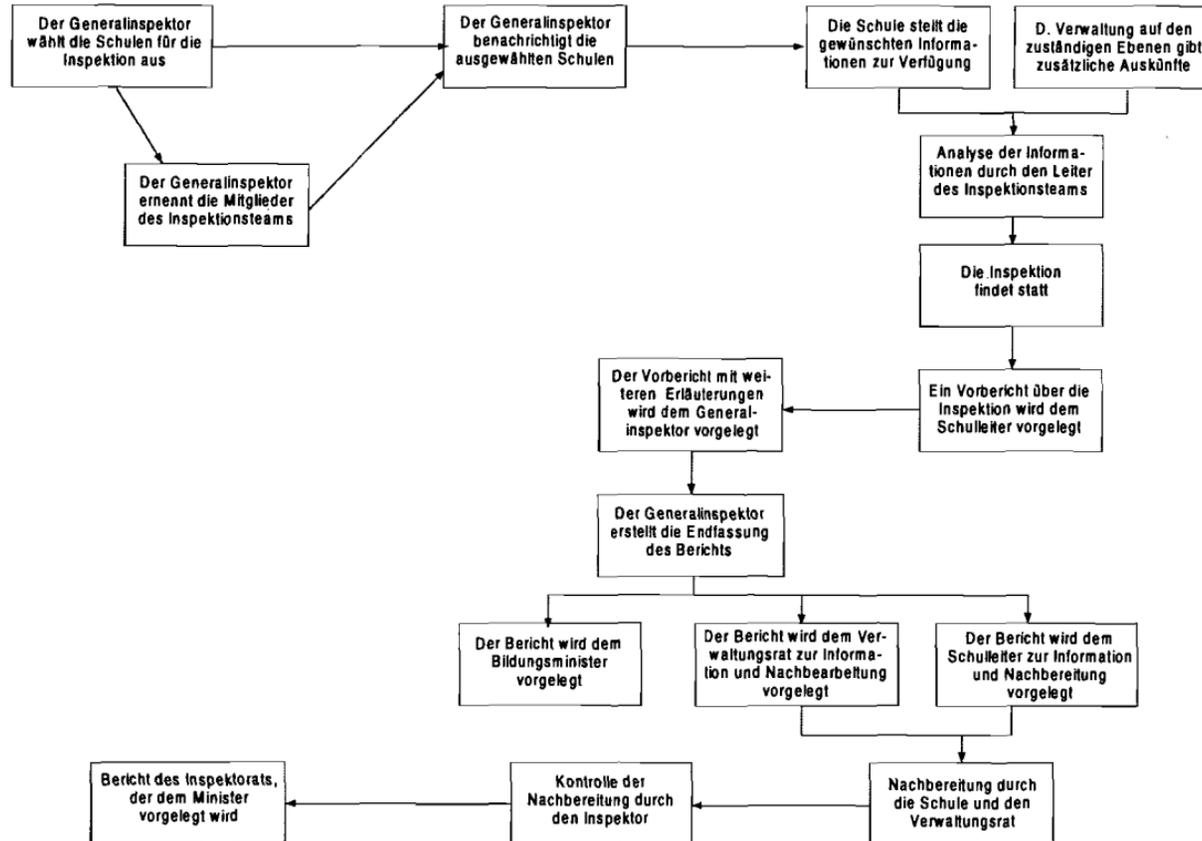
- Bildungseinrichtungen, die vom *Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs (ARGO)* [Autonomer Rat für das Bildungswesen der Gemeinschaft] organisiert und verwaltet werden;
- öffentliche Bildungseinrichtungen, die von den Provinzen, Städten und Dörfern organisiert und verwaltet werden;
- „freie“ Bildungseinrichtungen, die von Einzelpersonen oder Gruppen organisiert und verwaltet werden (die meisten davon gehören zur katholischen Kirche).

Bei den drei erwähnten Arten von Bildungseinrichtungen können die Schulverwaltungsräte (*lokale schoolraden*) relativ selbständig über die Mittel verfügen, die von der Flämischen Gemeinschaft bereitgestellt werden. Innerhalb eines gesetzlichen Rahmens kann jeder Schulverwaltungsrat seine Schule oder Schulen recht frei organisieren.

- Im Falle der ARGO-Schulen gehören den Schulverwaltungsräten Lehrer- und Elterndelegierte sowie Vertreter aus Wirtschaft und Gesellschaft an; sie sind daher für alle Bildungsangelegenheiten verantwortlich, einschließlich der Beurteilung, der Evaluation und der Sicherung der Qualität im Bildungswesen.
- Für die öffentlichen und „freien“ Bildungseinrichtungen sieht ein Erlaß vom Juli 1990 ein Mitbestimmungssystem unter Einbeziehung der Lehrer und Eltern vor. Sie verfügen über erheblichen Einfluß im Entscheidungsprozeß.

Belgien: Prozesse

22



2.1.2 Prinzipien

Aufgrund der Tatsache, daß die Gesellschaft – durch das Flämische Parlament – die (finanziellen und personellen) Ressourcen für das Bildungswesen zur Verfügung stellt, möchte die Gesellschaft auch kontrollieren, wie diese Ressourcen verwendet werden.

Daher hat das Flämische Parlament einen gesetzlichen Rahmen definiert:

- Erstens durch das strukturelle Konzept der obligatorischen Grundbildung im Sekundarbereich. In der vereinheitlichten Struktur des Sekundarbereichs, der in drei Stufen von jeweils zwei Jahren eingeteilt ist, umfaßt jede Stufe eine Grundbildung und die Fächer, die zu dieser Grundbildung gehören. Diese Fächer werden mit der Gesamtzahl von Wochenstunden für die Grundbildung insgesamt explizit aufgeführt.
- Zweitens durch die Definition von Leistungszielen. Diese Leistungsziele sind Mindestziele, die (von der Gesellschaft) als unabdingbar für jede Schulstufe angesehen werden. Sie werden von einem besonderen Dienst – dem „Dienst für Bildungsentwicklung“ – definiert, vom Bildungsminister in das Parlament eingebracht und dort abschließend erörtert und beschlossen.

Um die Umsetzung des Konzepts der Grundbildung und der Leistungsziele zu überwachen und die Bildungsqualität zu gewährleisten, wird das Inspektorat vollständig umorganisiert. Damit soll eine externe Evaluation der Schulen erreicht werden.

Die Bildungspolitik der Regierung ist auch darauf ausgerichtet, den Schulen soviel Autonomie wie möglich zu geben. In der Frage der Bildungsqualität besteht die Autonomie in erster Linie in der internen Evaluation, die von den Beratungsdiensten der jeweiligen Schulträger durchgeführt wird.

2.1.3 Externe Evaluation und Beurteilung

Das Inspektorat als der Aufsichtsdienst der Flämischen Gemeinschaft ist unabhängig hinsichtlich der Wahl seiner Methoden.

Die externe Evaluation und Beurteilung erfolgt im Rahmen einer Team-Inspektion, wobei es allerdings verschiedene Arbeitsverfahren gibt.

Das Verfahren für die Evaluation wird im Organigramm auf der gegenüberliegenden Seite beschrieben.

2.2 Dänemark I

Die allgemeinbildende Sekundarstufe II (Altersgruppe 16-19 Jahre)

2.2.1 Evaluation und Beurteilung von Lehrern und Schulleitern

Voraussetzungen für die Ernennung zum Lehrer bzw. Schulleiter sind ein Universitätsabschluß und eine pädagogische Ausbildung. Schulleiter müssen darüber hinaus über administrative Erfahrungen verfügen und Führungsqualitäten bewiesen haben.

Lehrer oder Schulleiter werden nach ihrer Ernennung keiner formalen, individuellen Beurteilung unterzogen.

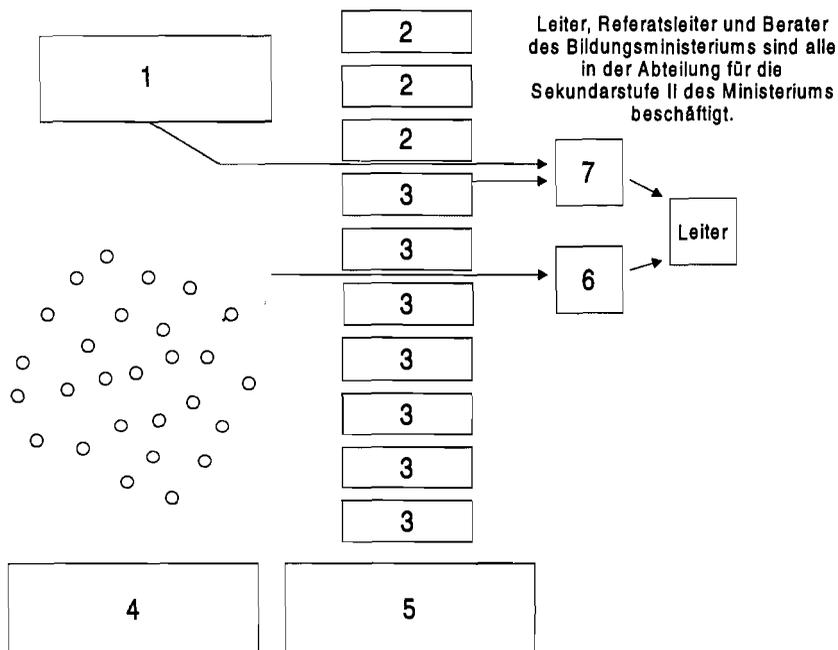
Fortbildungskurse werden von einer Expertengruppe – bestehend aus nationalen Beratern, Lehrern und anderen Pädagogen – angeboten. Es liegt in der Eigenverantwortung von Lehrern und Schulleitern, daß die Lehrer die (nicht obligatorischen) Kurse besuchen.

2.2.2 Evaluation des Unterrichts: Schulbesuche

Im Durchschnitt besuchen die Berater und Inspektoren sechs Schulen pro Jahr. Ziel ist, daß jede Schule entweder von einem *undervisningsinspektør* („Unterrichtsinспекtor“, einem der leitenden Mitarbeiter der Beratungsabteilung in der Abteilung für die allgemeinbildende Sekundarstufe II) oder einem Berater besucht wird. Die Abteilung verteilt die Pädagogen und Berater auf die einzelnen Schulen. Die Liste wird den Schulen zugesandt, und der Pädagoge oder Berater nimmt Kontakt mit dem Schulleiter auf. Es wird ein Termin vereinbart, und der Pädagoge oder Berater informiert die Schule über die Themen, die er besprechen möchte. Zwei Wochen vor dem Besuch übermittelt der Schulleiter eine Liste der Fragen, die die Lehrer der Schule erörtern wollen. Wenn der Besucher ein Fachberater ist, dann müssen auch die Lehrer des entsprechenden Faches eine Liste mit ihren besonderen Wünschen aufstellen. Ein Besuch dauert einen Tag und schließt mehrere Unterrichtsbesuche ein, wobei anschließend eine Unterrichtsbesprechung mit den jeweiligen Fachlehrern stattfindet. In der Besprechung mit den Fachlehrern gibt der Pädagoge oder Berater keine direkten Kommentare zu dem Unterricht

Dänemark: Prozesse

Sekundarstufe II.



| | |
|---|--|
| 1 | Die Berater des Bildungsministeriums und die nationalen Fachberater erstatten dem Leiter durch die wissenschaftlichen und juristischen Referatsleiter Bericht |
| 2 | Berater des Bildungsministeriums (festangestellt) |
| 3 | Berater des Bildungsministeriums (zeitlich befristete Stelle) |
| 4 | Die nationalen Fachberater arbeiten von zu Hause aus. Alle von ihnen sind Lehrer; sie haben ein verringertes Lehrdeputat und sind für den Rest ihrer Arbeitszeit (die Hälfte bis |
| 5 | Berater des Bildungsministeriums (verschiedene) Aufgabenbereiche, wie beispielsweise Lehrerfortbildung, Pilotprojekte, internationale Beziehungen, Prüfungen, die Färder Inseln, Grönland, Schulbesuche sowie das Qualitätsentwicklungsprojekt |
| 6 | Referatsleiter (juristische Angelegenheiten) |
| 7 | Referatsleiter (pädagogische Angelegenheiten) |

einzelner Lehrer ab, sondern nimmt indirekt darauf Bezug durch Beispiele und Fragen. Anschließend berichtet der Pädagoge oder Berater dem verantwortlichen Leiter der Beraterabteilung in der Abteilung für die Sekundarstufe II. Diese Berichte sind intern.

2.2.3 *Evaluation von Schulen*

Von 1989 bis 1994 führte die Abteilung für die Sekundarstufe II innerhalb des „Qualitätsentwicklungsprojekts“ zwei Schulevaluationen jährlich durch. Seit 1995 wird nur noch eine Schule pro Jahr besucht. Die Schulen werden zur Teilnahme an dem Projekt eingeladen, und die Abteilung wählt unter den Bewerbern eine Schule aus.

Vor den Besuchen führt jede Schule eine Selbstuntersuchung durch, zu der auch eine Befragung von Schülern und möglicherweise anderen Gruppen gehört. Das Ministerium bekommt von der Schule umfangreiche schriftliche Materialien vorgelegt. Es wird ein Arbeitsplan entworfen, und etwa sechs Monate nach Beginn der Vorbereitungen findet der Besuch statt.

Ein Team von sechs bis acht Personen – Vertreter des Ministeriums, „Unterrichtsinspektoren“ aus der Beraterabteilung und nationale Berater – besucht die Schule vier Tage lang, spricht mit Mitarbeitern aus Technik und Verwaltung, Lehrern, Mitgliedern der Schulleitung, Schülern, Eltern und Menschen aus der örtlichen Gemeinde.

Dabei werden untersucht:

- der Unterricht (Qualität, Methoden, Inhalte)
- die Leitung (Strategien, Unterstützung, Mitarbeit, Planung)
- die Verwaltung (Effektivität, Service, Information)
- die Schüler (Beteiligung, Einstellung, Zukunft)
- die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Gruppen (regionaler Schulverwaltungsrat, Lehrer, Ausschüßarbeit, außercurriculare Aktivitäten)

Anschließend wird der Schule ein Entwurf des Berichts zugesandt. Die Kommentare aus der Schule werden erörtert und zum Teil in die Endfassung des Berichts eingearbeitet.

In einem weiteren Bericht wird auf die Stärken und Schwächen der Schule eingegangen. Ferner enthält der Bericht Empfehlungen für die künftige Arbeit. Auf der Grundlage des Berichts stellt die Schule einen Aktionsplan auf, und etwa ein Jahr später kehrt die Gruppe aus dem Ministerium zu einem zweiten Besuch zurück, bei dem die Schule über ihre Erfolge berichtet. Daraufhin bewertet das Team, in welchem Umfang die Schule Veränderungen und Verbesserungen erreicht hat.

Die Berichte enthalten Beschreibungen und Bewertungen örtlicher Verhältnisse, die von einer Gruppe von Spezialisten mit einem weiten Erfahrungshorizont verfaßt worden sind. Dies gibt den Berichten einen allgemein verständlichen Charakter und verleiht ihnen Relevanz auch für andere Personen als die unmittelbar Beteiligten. Die Berichte werden veröffentlicht und an alle Gymnasien verteilt. Damit sollen andere Schulen dazu angeregt werden, Projekte der Selbstevaluation einzuleiten oder pädagogische Seminare mit Hilfe von Fachleuten von außen zu organisieren. Da die Berichte öffentlich sind, stehen sie auch den Eltern zur Verfügung.

2.2.4 Experimente in der Schulentwicklung

Parallel zu den erwähnten Schulbesuchen haben zahlreiche Schulen auch verschiedenste Experimente in der Schulentwicklung durchgeführt. Diese Experimente basieren auf der Selbstevaluation und werden vom Ministerium unterstützt. Unter anderem haben neun Schulen in Kopenhagen gemeinsam einen lokalen Schulentwicklungsplan ausgearbeitet.

2.2.5 Evaluation und Beurteilung des Systems

Prüfungsergebnisse werden dem Ministerium von den Schulen übermittelt und werden von den nationalen Fachberatern ausgewertet, die diese Ergebnisse und die Berichte der Lehrer über ihre Arbeit für die Förderung von Verbesserungen und die Beratung auf der nationalen Ebene verwenden. Dies ist wichtig, da sich die Prüfungen eng an dem Curriculum und dem Unterricht orientieren.

Nationale Ergebnisse werden für das System insgesamt und für einzelne Fächer veröffentlicht, nicht jedoch aufgeschlüsselt nach einzelnen Schulen.

Jahresberichte über die einzelnen Fächer werden für das Ministerium von den nationalen Fachberatern ausgearbeitet und auf der Jahrestagung der Schulleiter und des Ministeriums vorgestellt. Diese Berichte geben einen Überblick über Trends und neueste Entwicklungen und beruhen auf den Kenntnissen und Erfahrungen, die die nationalen Berater im Laufe eines Jahres gesammelt haben.

2.3 Dänemark II

Primarbereich und Sekundarstufe I (*Folkeskole*)

(Altersgruppe 6-15 Jahre)

2.3.1 Steuerung und Verantwortung für die Folkeskole

Das nationale Gesetz über die *Folkeskole* regelt die Belange dieser Schulen, und der Bildungsminister legt die sie betreffenden Vorschriften fest. Die Verantwortung für die *Folkeskole* liegt bei Gemeinderäten.

2.3.2 Das Beratungssystem auf der zentralen Ebene

Auf der zentralen Ebene gibt es 24 Fachberater und andere Berater, die sich auf bestimmte Bereiche spezialisiert haben, wie beispielsweise Beratung zur Ausbildungs- und Berufswahl oder Leseschwäche. Diese Berater sind ausgebildete und unterrichtende Lehrer; darüber hinaus haben sie eine Teilzeitstelle beim Ministerium in der Abteilung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Die meisten von ihnen haben ein Studium am Königlichen Dänischen Institut für Pädagogik abgeschlossen. Die Berater stehen den Schulen zur Verfügung und beraten als Teil des ministeriumseigenen Beratungsstabs auch den Bildungsminister. Die zentralen Berater arbeiten mit allen anderen Beratergruppen aus allen Schulstufen im Ministerium zusammen. Sie sind auch Mitglieder oder Vorsitzende von Ausschüssen zu spezifischen Fragen, wie zum Beispiel der Ausarbeitung von Curricula und anderen Dokumenten, die richtungsweisend für das Schulsystem sind.

2.3.3 Das Beratungssystem auf der kommunalen Ebene

Auf der kommunalen Ebene gibt es eine Reihe von Beratern, deren Zahl von der Größe der Gemeinde abhängt. Die kleinsten Gemeinden mit 6.000 bis 8.000 Einwohnern haben möglicherweise gar keinen Beratungsdienst, während größere Gemeinden – also solche mit mehr als 50.000 Einwohnern – in der Regel mehrere Berater haben. Auch wenn es keine formale Verbindung zwischen den zentralen und den kommunalen Beratern gibt, arbeiten beide miteinander zusammen.

2.3.4 Das Bildungsgesetz von 1994

Am 1. August 1994 trat in Dänemark ein neues Bildungsgesetz in Kraft, mit dem neue Konzepte des Lehrens und Lernens in die Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I (*Folkeskole*) eingeführt wurden. Der Unterricht soll sich nun an den Bedürfnissen des einzelnen Schülers ausrichten, wobei ein kontinuierlicher Prozeß der internen Evaluation die Basis für die Zielsetzung bildet. Fachunterricht wechselt sich ab mit interdisziplinären Unterrichtsstunden. Ein zentrales Element dieser neuen Konzepte ist, daß die Schüler sich aktiv engagieren und selbst mit Verantwortung für den Erwerb und die Anwendung von Kenntnissen und Kompetenzen übernehmen. Dem Lehrer kommt dabei die Aufgabe zu, den Lernprozeß zu initiieren, aufrechtzuerhalten, anzuregen und zu unterstützen – sowohl für den einzelnen Schüler als auch für die Klasse insgesamt, die die organisatorische Grundeinheit des Unterrichts ist.

Im ersten Absatz des Gesetzes wird die Kooperation zwischen den Eltern und der Schule hervorgehoben. Im zweiten Absatz wird die Verantwortung für die Sicherung der Qualität des Unterrichts wie folgt beschrieben: „Gemäß den für die *Folkeskole* festgelegten Zielen soll die einzelne Schule für die Qualität des Unterrichts innerhalb des gegebenen Rahmens verantwortlich sein; ... sie soll auch selbst Entscheidungen über die Planung und Organisation des Unterrichts treffen.“

Die Verpflichtung zur Durchführung einer Beurteilung kommt in weiteren Absätzen des Gesetzes zur Sprache. Diese beziehen sich auf das Lehr- und Lernkonzept, das in dem Gesetz enthalten ist, und bilden dessen Grundlage: „Als Teil des Unterrichts soll eine regelmäßige Beurteilung des Nutzens, den die Schüler von dem Unterricht haben, stattfinden. Auf dieser Beurteilung soll die Beratung des einzelnen Schülers im Hinblick auf die weitere Planung des Unterrichts aufbauen.“

In engem Zusammenhang mit dieser Verpflichtung fordert ein anderer Absatz: „In jeder Klassenstufe und in jedem Fach sollen Lehrer und Schüler kontinuierlich und gemeinschaftlich an der Definition der zu erreichenden Ziele arbeiten. Die Arbeit des Schülers soll so organisiert werden, daß diese Ziele berücksichtigt werden.“

Als eine Folge dieses Gesetzes sind eine Reihe von Initiativen entstanden, die dabei helfen sollen, seine Ziele umzusetzen.

2.3.5 *Evaluation und Beurteilung von Personen*

In der *Folkeskole* findet weder durch zentrale noch durch kommunale Berater eine systematische Evaluation oder Beurteilung von Lehrern und Schulleitern statt.

2.3.6 *Evaluation und Beurteilung von Schulen*

Es findet keine systematische Evaluation oder Beurteilung von Schulen statt. Allerdings hat die *Folkeskole*-Abteilung des Ministeriums im Jahre 1991 ein Pilotprojekt durchgeführt, das die Entwicklung von Methoden und Verfahren für die externe Evaluation von Schulen zum Ziel hatte. Die Evaluation deckte alle Aktivitäten der Schule ab und wird heute als Grundlage für die Schulentwicklung angesehen. Es gibt kein nationales oder kommunales Inspektorat, und zentrale Berater sind nicht an der externen Beurteilung oder Evaluation der *Folkeskole* beteiligt. Weder innerhalb noch außerhalb des Ministeriums gibt es andere Abteilungen oder Organisationen, die eine Inspektion durchführen oder Beratungsdienste anbieten. Aufgrund der kommunalen Organisation der *Folkeskole* gibt es jedoch andere Einflußfaktoren, die eine externe Intervention durch eine Schulinspektion überflüssig machen. Dazu gehört der Schulverwaltungsrat.

2.3.7 *Schulverwaltungsrat*

Der Schulverwaltungsrat besteht aus fünf oder sieben gewählten Elternvertretern, zwei Vertretern der Lehrer und der anderen Mitarbeiter der Schule sowie zwei Schülervertretern, die von den Schülern selbst gewählt werden. Der Schulleiter fungiert als Geschäftsführer. Der Schulverwaltungsrat hat eine Reihe von Aufgaben. Als wichtigste sind zu nennen: die Festlegung der Leitlinien für die Aktivitäten der Schule, die Verabschiedung des Schuletats, die Abgabe von Empfehlungen an den Gemeinderat über die Ernennung von Schulleitern und Lehrern sowie der Entwurf von Vorschlägen für das Curriculum der Schule zur Vorlage beim Gemeinde-

rat. Im Rahmen dieser Aufgaben nimmt jeder Schulverwaltungsrat auf unterschiedliche Weise an der Beurteilung der Schule als Institution teil. Abgesehen von diesem formellen System des Elterneinflusses gibt es auch eine informelle Beurteilung der Eltern, die in enger Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern stattfindet und von den Klassenlehrern koordiniert wird.

2.3.8 *Interne Evaluation*

Als Hilfe für Schulbehörden, Eltern, Lehrer und Schulleitungen hat die Abteilung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I des Bildungsministeriums eine Reihe von thematischen Broschüren mit Vorschlägen herausgegeben, zum Beispiel darüber, wie man einen Evaluationsprozeß in Gang setzen kann. Die Themen sind Schulleitung und -verwaltung, Evaluation von Lernprozessen und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. In der ersten Broschüre geht es darum, wie Schulleitungen dafür sorgen können, daß an der Schule eine kontinuierliche pädagogische Entwicklung stattfindet, wie die Zusammenarbeit innerhalb der Schule möglichst reibungslos gestaltet werden kann und wie Ressourcen optimal genutzt werden können. Die zweite Broschüre behandelt bestimmte Entwicklungsstadien in der Schullaufbahn eines Schülers. (Gibt es beispielsweise Kinder, die in der Mitte des zweiten Schuljahres noch nicht lesen können?) Mit der dritten Broschüre will man darauf hinwirken, daß sich die Schulen ihre Arbeit genauer ansehen. Die Broschüre soll auch den Schulen als Ausgangspunkt für Diskussionen auf Lehrerkonferenzen, in Leitungsgremien und in den gemeinsamen Verbänden von Lehrern und Eltern dienen. Mit der Broschüre soll auch eine systematischere Zusammenarbeit der Lehrer bei der Evaluation der Lernleistungen des einzelnen Schülers gefördert werden; diese Leistungen werden den Unterrichtszielen und dem individuellen Lernpotential des jeweiligen Schülers gegenübergestellt.

2.4 Dänemark III

Beide Schulstufen (Altersgruppe 6-15 Jahre und Altersgruppe 16-19 Jahre)

2.4.1 Fachevaluation

Der Fachunterricht im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich ist Gegenstand mehrerer Untersuchungen und Evaluationen, wobei besonderer Wert auf reibungslose Übergänge zwischen den einzelnen Schulstufen gelegt wird. Vom Ministerium werden Ausschüsse mit Fachleuten aus allen Schulstufen und von außerhalb der Schulwelt eingesetzt. Dabei können auch interdisziplinäre Themen behandelt werden, beispielsweise in schriftlichen oder mündlichen Referaten.

Die Evaluationsberichte werden allen Schulen, Lehrern und anderen Interessenten sowie den Abteilungen im Ministerium, die für die Weiterentwicklung und Umsetzung der Empfehlungen zuständig sind, vorgelegt.

2.4.2 Interne Beurteilung und Evaluation

Die Schulen halten eintägige Konferenzen ab, auf denen sie innerschulische Angelegenheiten mit Fachleuten von außen diskutieren.

2.4.3 Positive Beispiele aus der Praxis

Im Jahre 1993 veröffentlichte die Abteilung für die Sekundarstufe II eine Broschüre, die einige Kriterien für eine gute schulische Arbeit enthielt. Diese Kriterien betrafen unter anderem den „Schulgeist“, die Atmosphäre, in der sich das Lehren und Lernen abspielt, die Leitung und Verwaltung sowie die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern. Diese Broschüre soll den Schulen als Hilfe für ihre eigenen Überlegungen zur institutionellen Entwicklung dienen.

2.5 Bundesrepublik Deutschland

2.5.1 Bremen

Die Beurteilungspraxis in bremischen Schulen bezieht sich heute immer noch fast ausschließlich auf die Einzelperson des Schülers. Überlegungen zur Notwendigkeit von Aussagen über Schulqualität, d.h. die Beurteilung des Gesamtsystems Schule stehen ganz am Anfang und sind erst im Zusammenhang mit einer erweiterten Autonomie der Einzelschule und der daraus resultierenden Pflicht zur Rechenschaft aufgeworfen und im neuen Bremischen Schulgesetz verankert worden. Konkrete Praxiserfahrungen hierzu liegen noch nicht vor.

In der Beurteilungspraxis steht der Schüler weiterhin im Mittelpunkt, wobei diese überwiegend auf den kognitiven Bereich ausgerichtet ist und über Ziffernoten bzw. Punkte erfolgt. Lernentwicklungsberichte beinhalten ganzheitliche Beschreibungen und verzichten auf Ziffern; diese Form der Leistungsbeurteilung ist in der Grundschule verbreitet und findet allmählich Anwendung auch in der Sekundarstufe I. Zensuren und Kriterien der Leistungsmessung ganz allgemein werden gewöhnlicherweise im Rahmen einer Schule in Fachkonferenzen festgelegt. Grundlagen hierfür sind die im Lehrplan ausgewiesenen Lernziele.

Neuerdings besteht eine Vorgabe der Kultusministerkonferenz, in der die Standards für den Abschluß der Sekundarstufe I festgelegt sind. Der Abschluß am Ende der Sekundarstufe II – Gymnasium – ist durch einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) umrissen, die auf der jeweiligen Landesebene in Rahmenrichtlinien konkretisiert werden. Abschlüsse in beruflichen Teil- und Vollzeitschulen sind ebenfalls durch Prüfungsrichtlinien festgelegt, die auf Bundesebene erlassen und auf Länderebene durch die Kammern konkretisiert werden.

2.5.2 Hessen

In Hessen sind Evaluation, Beurteilung und Qualitätssicherung im Schulbereich in eine Unternehmensphilosophie für den öffentlichen Dienst eingebettet. Diese ist im wesentlichen gekennzeichnet durch:

- Aufgaben- und Vollzugskritik,
- die Verlagerung von Aufgaben und Entscheidungskompetenzen nach unten (Enthierarchisierung),
- einen kooperativen Führungsstil (Teambildung),
- Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Bediensteten,
- Teilhabe der Bediensteten an Entscheidungsprozessen und
- Qualifizierung der Bediensteten für neue Aufgaben.

Deshalb agieren in Hessen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulaufsicht seit mehreren Jahrzehnten getrennt voneinander. Dazu kommen politisch gewollte regional spezifische Schwerpunktbildungen für die schulische Arbeit.

Lehrerinnen und Lehrern wird ein hohes Maß an Professionalität und Eigenverantwortlichkeit zugestanden. Der Hessische Kultusminister hat zwar Fortbildung verordnet, stellt den Lehrkräften jedoch frei, wie und in welcher Einrichtung sie sich fortbilden. In der Umsetzung zeigen sich Probleme wegen unzureichender Akzeptanz.

Die Schulaufsicht geht von qualifizierten Lehrkräften aus und interveniert erst, wenn der Verdacht aufkommt, daß Pflichten vernachlässigt werden.

Wegen der Unabhängigkeit der beiden Qualitätssicherungssysteme gibt es verbindliche und informelle Gremien, in denen Abstimmungen über Entwicklungsbedarf getroffen werden.

Grundlagen für die Evaluation, Beurteilung und Qualitätssicherung sind in Hessen:

- das Hessische Schulgesetz, das in seinen ersten drei Paragraphen das Recht auf schulische Bildung festlegt, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule definiert und Grundsätze für die Verwirklichung benennt,
- die Rahmenpläne für die Schulen, die einen Pflichtteil und einen für die Schulen frei ausgestaltbaren Teil enthalten,
- Stundentafeln, in denen zwischen Pflichtstunden, Wahlpflichtstunden und Wahlangeboten getrennt wird,
- die Verordnung über die Größe der Lerngruppen sowie

- jährliche, von allen Schulen vorzulegende Statistiken zur Schülerentwicklung (quantitative und qualitative Aspekte) und zur Lehrerversorgung (Stellenzahl, Fachbedarf, Lehrämter, Unterrichtsausfall).

In Hessen verändern sich derzeit die Aufgaben und Sichtweisen für Schulaufsicht und Lehrerfortbildung. Weniger die einzelne Lehrkraft bleibt in ihrem Blick- und Handlungsfeld als die Schule als pädagogische Aktionseinheit.

Die Phase der Umorientierung der beiden Qualitätssicherungssysteme wird durch massive Stellenstreichungen behindert. Dadurch sinkt perspektivisches Handeln der Bediensteten ebenso wie ihre Bereitschaft zur Mitarbeit, ganz im Gegensatz zu der Unternehmensphilosophie für den öffentlichen Dienst.

2.6 Großbritannien – England

2.6.1 Bildungspolitik seit 1988

Einleitung

Zwischen 1988 und 1994 durchlief der Bildungssektor in Großbritannien eine Reihe von wichtigen Bildungsreformen, die ersten seit dem Bildungsgesetz (*Education Act*) von 1944. Dies wirkt sich in England stark auf die Entwicklung der Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen aus. Diese Bildungsreformen sind das Ergebnis der Politik mehrerer aufeinanderfolgender konservativer Regierungen in den achtziger und neunziger Jahren – eine Politik, die gekennzeichnet ist durch Wettbewerb, freie Schulwahl, Effizienz, marktwirtschaftliche Strukturen, Tests und die Dezentralisierung von Verantwortung an die Stellen, die die „Dienstleistung“ erbringen.

Hauptziele der Regierungspolitik

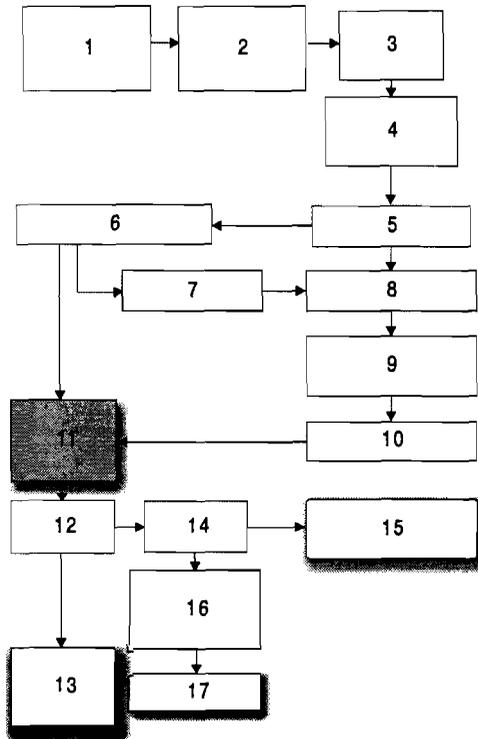
Wichtigste Ziele der Regierungspolitik sind:

- die Erhöhung der Leistungsstandards für alle Schüler;
- der Ausbau der Schulwahlmöglichkeiten für Eltern;
- das Erreichen eines möglichst guten Ertrags im Verhältnis zu den investierten Ressourcen;
- verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu Studium und Weiterbildung;
- verbesserte Informationsmöglichkeiten über die Schulen;
- die Förderung der Eigenverantwortung.

Im Mittelpunkt der Bildungsreformen an den Schulen standen:

- die Einführung eines nationalen Curriculums für Schüler im Alter von 5 bis 16 Jahren; die Umsetzung eines umfassenderen und ausgewogeneren Curriculums für alle Schüler, das anspruchsvolle Standards setzt;
- die Einführung von obligatorischen Leistungstests in den Kernfächern Englisch und Mathematik für Schüler im Alter von 7, 11, 14 und 16 Jahren und zusätzlich bei den drei letzten Altersstufen in den Naturwissenschaften. Zu diesem neuen Beurteilungssystem gehört auch die Veröffentlichung der Test- und Prüfungsergebnisse, so daß die Eltern die Schulen miteinander vergleichen können; außerdem

Großbritannien - England: Prozesse



- 1 OFSTED wählt Schule und das Trimester aus
- 2 OFSTED benachrichtigt die Schule
- 3 Schule schickt einen Fragebogen (Form „S“) zurück
- 4 OFSTED holt Angebote von den Rgl ein
- 5 Die Rgl geben Angebote ab
- 6 OFSTED erteilt den Auftrag
- 7 OFSTED benachrichtigt die Schule
- 8 Der Rgl vereinbart einen Termin mit der Schule
- 9 Schule stellt Materialien für eine Voruntersuchung zur Verfügung
- 10 Schule hält eine Elternversammlung ab
- 11 Inspektion findet statt
- 12 Der Rgl erstattet Bericht
- 13 Der Bericht wird dem OFSTED zur Prüfung und Bezahlung zugesandt
- 14 Bericht wird an die Schule geschickt
- 15 Schule legt den Bericht den Eltern und der Öffentlichkeit vor
- 16 Schule erarbeitet einen Aktionsplan und schickt diesen den Eltern zu
- 17 Umsetzung des Aktionsplans

Rgl = Registrierter Inspektor

Quelle: OFSTED / N.A.P.E. *Inspection: Improving Schools Together*.
London: Centre for the Study of Comprehensive Schools 1994

- ist damit sichergestellt, daß die Prüfungen den Curriculumzielen entsprechen;
- die Verpflichtung der regionalen Bildungsbehörden (*Local Education Authorities – LEA*) dazu, administrative und finanzielle Kompetenzen an die einzelnen Schulen und ihre Verwaltungsräte zu delegieren und ihnen so mehr Eigenverantwortung für die Regelung ihrer Angelegenheiten zu geben;
 - die Möglichkeit, daß Schulen vollständige Autonomie erlangen können, indem sie sich – nach einer geheimen Abstimmung der Eltern – unabhängig von den regionalen Bildungsbehörden machen (*grant-maintained schools*);
 - die Einführung eines Programms der regelmäßigen, systematischen Inspektion aller staatlich finanzierten Schulen; verbunden damit ist die Veröffentlichung von Berichten, anhand derer sich Eltern, der Schulverwaltungsrat und die Öffentlichkeit insgesamt über die Leistungsstandards und die Qualität der Schulbildung informieren können;
 - Verbesserung der Unterrichtsqualität durch eine bessere Aus- und Fortbildung der Lehrer.

Durch die regelmäßige Beurteilung der Schüler vor dem Hintergrund der Ziele des nationalen Curriculums, durch die regelmäßige nationale Inspektion von staatlich finanzierten Schulen, durch die Beurteilung von Lehrern und durch die regelmäßige Berichterstattung an Eltern und Schulverwaltungsräte will man die Leistungsstandards an den Schulen erhöhen und die Schulen stärker verantwortlich gegenüber den verschiedenen Interessengruppen machen. Eltern werden über bessere Informationen verfügen, auf denen sie eine Entscheidung über die Wahl der Schule für ihre Kinder gründen können.

Diese Maßnahmen haben zu einer Zentralisierung der Entscheidungen über das Curriculum, Bildungsstandards und die Beurteilung der Schüler geführt, während gleichzeitig administrative und finanzielle Kompetenzen an die einzelnen Schulen und ihre Verwaltungsräte delegiert wurden. Eine weitere Folge war die Gründung dreier neuer Regierungsstellen, die unabhängig vom Bildungsministerium (*Department for Education and Employment – DFEE*) sind:

- Amt für Curriculum und Leistungsbeurteilung (*Schools Curriculum and Assessment Authority – SCAA*)
- Amt für die Aus- und Fortbildung der Lehrer (*Teacher Training Agency – TTA*)
- die oberste Behörde der Schulinspektion in England, das „Amt für Standards im Bildungswesen“ (*Office of Her Majesty's Chief Inspector in England = Office for Standards in Education – OFSTED*)

2.6.2 Beurteilung und Evaluation

Schulinspektion

Hintergrund

Seit mehr als 150 Jahren untersuchen „Königliche Schulinspektoren“ (*Her Majesty's Inspectors of Schools – HMI*) einzelne Schulen und berichten über deren Leistungen. Im Jahre 1989 gab es etwa 480 HMI, deren Arbeit alle Schulstufen, vom Kindergarten bis zur Hochschule, abdeckte. Der Leiter des Inspektorats war der wichtigste Fachberater des Bildungsministers. Die Vorstellung von der Schule als Evaluationseinheit und die Idee, daß es „gute“ und „schlechte“ Schulen gibt, hatten eine lange Tradition.

Regionale Bildungsbehörden (*Local Education Authorities – LEA*) verfügen über regionale Inspektoren und Berater, die bis 1993 im allgemeinen eher Beratungstätigkeiten ausübten als gesamtschulische Evaluationen durchführten. Sie richteten ihre Reforminitiativen auf einzelne Fächer oder Aspekte der Schulleitung und -verwaltung. In vielen regionalen Bildungsbehörden übernahmen die Inspektoren eher die Rolle von kritischen Freunden als die von Evaluatoren oder Inspektoren.

Das unabhängige Inspektionssystem

Mit dem Bildungsgesetz von 1992 – dem *Education (Schools) Act* – wurde ein obligatorisches System der unabhängigen Schulinspektion eingeführt und die Rolle des nationalen Inspektorats verändert.

Ein Prozeß der Inspektion aller 24.000 staatlich finanzierten Schulen durch unabhängige Inspektoren im vierjährigen Abstand begann im Schuljahr 1993/94 für Sekundarschulen und im Schuljahr 1994/95 für Primar- und Sonderschulen. Das bedeutet, daß pro Jahr 6.000 oder pro Woche 200 Schulen untersucht werden.

Im September 1992 wurde ein neues Regierungsressort ohne Ministeriumsrankang eingerichtet, das unabhängig vom Bildungsministerium ist und „Amt für Standards im Bildungswesen“ (*Office for Standards in Education – OFSTED*, anderer Name: *Office of Her Majesty's Chief Inspector in England*) genannt wird. Die wichtigste Aufgabe des Obersten Schulinspektors (*Her Majesty's Chief Inspector of Schools – HMCI*) besteht darin, den Bildungsminister (*Secretary of State for Education*) zu allen Schulangelegenheiten – auf der Ebene einer einzelnen Schule oder des Schulwesens insgesamt – zu beraten. Weitere Aufgaben sind:

- jährlich einen Bericht über die Lage der Bildung in England vorzulegen;
- je nach Anfrage auch weitere Berichte vorzulegen oder Beratungen zu leisten;
- Inspektionen und, je nach Auftrag, andere Tätigkeiten durchzuführen.

Der wichtigste Auftrag des HMCI ist die Verantwortung für den Aufbau und den laufenden Betrieb eines Systems der regelmäßigen Inspektion durch unabhängige Inspektoren bei allen staatlich finanzierten Schulen in England. Um dies zu gewährleisten, muß das OFSTED:

- die Ausbildung von unabhängigen Inspektoren organisieren;
- eine Kartei aller anlegenden, die zur Durchführung einer Inspektion berechtigt sind;
- Beratung zur Inspektion und zum Abfassen von Berichten leisten;
- überwachen, wie Inspektionen durchgeführt werden, um sicherzustellen, daß ein hoher Standard gewahrt wird;
- das Inspektionssystem regelmäßig überprüfen.

Damit hat sich auch die Rolle der HMI verändert: Waren sie früher unmittelbar mit der Inspektion von Schulen befaßt, so sind sie heute dafür verantwortlich, die für die Regulierung und Überwachung des neuen Sy-

stems notwendige fachliche Beratung zu leisten. Die Zahl der HMI ist auf weniger als 200 verringert worden. Nach wie vor führen sie die Inspektionen der unabhängigen Schulen, der Lehrerbildung sowie einiger Bereiche des *Further Education*-Sektors, des Schulcurriculums und der Schulverwaltung durch. Sie sind der professionelle Arm des OFSTED. Ziel des OFSTED ist es daher, die Leistungsstandards durch regelmäßige, unabhängige Inspektionen, öffentliche Berichterstattung und Beratung zu erhöhen.

Wichtigste Merkmale des neuen, unabhängigen Inspektionssystems

Ein klar definiertes Ziel und ein öffentlicher, gesetzlich festgelegter Rahmen für die Inspektion

Ziel der Inspektion ist es, Stärken und Schwächen von Schulen zu erkennen, so daß diese die Qualität der angebotenen Bildung verbessern und das Leistungsniveau ihrer Schüler erhöhen können. Nach dem Bildungsgesetz von 1992 soll die Schulinspektion Auskunft geben über:

- die Qualität der Bildung (einschließlich des Curriculums, des Lehrens und Lernens);
- die von den Schülern (in allen Fächern des nationalen Curriculums) erreichten Bildungsstandards;
- die Effizienz des Einsatzes der Ressourcen, einschließlich der finanziellen Mittel;
- die geistige, sittliche, soziale und kulturelle Entwicklung der Schüler.

In dem vom Inspektorat erarbeiteten gesetzlichen „Rahmen für die Inspektion von Schulen“ (*Framework for Inspection of Schools*) werden die Kriterien für die Evaluation der vier Aspekte einer Schule, über die die Inspektoren berichten sollen, festgelegt. Der „Rahmen“ bildet die Grundlage für die Sicherung des Qualitätsstandards der Inspektion. Werturteile müssen sich stützen auf geeignetes Beweismaterial, die konsequente Anwendung von Evaluationskriterien und quantitative Indikatoren. Der „Rahmen“ umfaßt einen ausführlichen Plan davon, was alles inspiziert werden soll, sowie die Anforderungen an die Durchführung einer Inspektion. Das Handbuch für die Inspektion und der gesetzliche „Rahmen“ sollen einen einheitlichen Umgang mit Werturteilen, einen einheitlichen

Ablauf und einheitliche Verfahren in der Inspektion sicherstellen; beide werden von allen Inspektoren verwendet. Sie enthalten auch Instrumente für Inspektionen sowie Hinweise zu allen Aspekten des Inspektionsplans. Im April 1996 wurde eine überarbeitete Fassung des „Rahmens“ und der Hinweise herausgegeben.

Unabhängige Inspektoren

Schulinspektionen werden nun von Teams unabhängiger Inspektoren durchgeführt, die vom bzw. für das OFSTED ausgebildet und zugelassen wurden. Es gibt drei Kategorien von unabhängigen Inspektoren:

- der *registrierte Inspektor*, der die Inspektion leitet und die gesetzliche Verantwortung für das Inspektionsteam und die Erarbeitung des Schulberichts trägt;
- der *Teaminspektor*, der einzelne Aspekte der Arbeit der Schule untersucht;
- *Laieninspektoren*, die beruflich nichts mit Schule zu tun haben.

Die registrierten und die Teaminspektoren setzen sich zusammen aus Mitarbeitern der Inspektorate der regionalen Bildungsbehörden, Schulleitern, Hochschullehrern, früheren HMI und erfahrenen Schullehrern. Sie verfügen alle über pädagogische Erfahrungen und werden nach festgelegten Kriterien ausgewählt. Es bestehen Unterschiede zwischen der Arbeit der HMI und der der registrierten Inspektoren und ihrer Teams. HMI sind beim OFSTED angestellt, registrierte Inspektoren nicht – sie sind freiberuflich für das OFSTED tätig und müssen sich als Voraussetzung für ihre Registrierung an den „Rahmen“ halten.

Aufträge

Bei allen institutionellen Inspektionen, die von registrierten Inspektoren durchgeführt werden, arbeitet das OFSTED nach einem System des offenen Wettbewerbs. Wenn die Schulen, die in einem bestimmten Trimester evaluiert werden sollen, ausgewählt worden sind, werden die Inspektionen unter den registrierten Inspektoren ausgeschrieben. Kriterium für die Ausschreibung ist ausschließlich die Preiswürdigkeit, wobei die Qualität des vorgeschlagenen Teams, seine Eignung für den Zweck und der Preis

selbst berücksichtigt werden. Alle Inspektionsaufträge werden von einem unabhängigen Beurteiler überprüft.

Der Inspektionsablauf

Vor der Inspektion wird eine Überprüfung der Materialien und der statistischen Grunddaten durchgeführt; außerdem findet ein Treffen mit Eltern und Schulverwaltungsräten statt, und es wird ein Fragebogen an die Eltern ausgegeben.

Die Inspektion selbst erfordert eine bestimmte Zahl von Inspektorentagen, je nach der Größe der Schule. Normalerweise dauert sie eine Woche mit einem Team von 3 bis 12 Inspektoren. Mindestens 60% der Inspektionszeit muß im Unterricht oder bei der Beobachtung der sonstigen Arbeit mit den Schülern verbracht werden. Beurteilungen, die auf den im „Rahmen für die Inspektion“ festgelegten Anhaltspunkten basieren, spielen eine entscheidende Rolle in diesem ergebnisorientierten Modell der Inspektion. Am Ende der Inspektion gibt es einen mündlichen Bericht an die Schulleitung (Schul- und Fachbereichsleiter) und die Schulverwaltungsräte.

Ein vollständiger Bericht, der nach dem vorgegebenen Ablauf der Inspektion strukturiert ist, und eine Zusammenfassung werden veröffentlicht und den Schulverwaltungsräten innerhalb von 25 Tagen nach der Inspektion zugesandt. Die Zusammenfassung muß von den Schulverwaltungsräten an alle Eltern weitergeleitet werden.

Innerhalb von 40 Tagen müssen die Schulverwaltungsräte einen Aktionsplan ausarbeiten, der darüber Auskunft gibt, wie die wichtigsten im schriftlichen Bericht behandelten Probleme angegangen werden sollen. Die Kontrolle der Umsetzung des Aktionsplans liegt in der Verantwortung der Schule und ihrer Verwaltungsräte. Es gibt besondere Verfahren unter Beteiligung der HMI und des Bildungsministeriums, wenn Schulen als „scheiternd“ beurteilt werden und besondere Maßnahmen erfordern. HMI besuchen diese Schulen, um die Beurteilungen des unabhängigen Inspektionsteams zu verifizieren.

Der Inspektionsbericht samt Zusammenfassung und die vom HMCI angeforderten Teile des Grundlagenmaterials müssen an das OFSTED gesandt

werden. Diese Materialien werden in eine Datenbank eingegeben, die sowohl schriftlichen Text als auch quantitative Daten umfaßt. Das Inspektionssystem liefert eine riesige Menge von Informationen über Schulen, Schüler und Unterricht. Diese Daten werden für verschiedene Zwecke zusammengetragen und analysiert, beispielsweise für den Jahresbericht des HMCI über die Lage des Bildungswesens in England.

Aufsicht über die unabhängigen Inspektoren – das neue System

Die gesetzliche Grundlage

Der HMCI trägt die gesetzlich festgelegte Verantwortung dafür,

- die registrierten Inspektoren zu beraten;
- den Standard der von den registrierten Inspektoren durchgeführten Inspektionen und verfaßten Berichte zu überwachen;
- zu kontrollieren, inwieweit die gesetzlichen Forderungen von den registrierten Inspektoren erfüllt werden.

Im Auftrag des HMCI evaluieren die HMI die Leistung der registrierten Inspektoren, um – mit den Worten des Bildungsgesetzes von 1992 – sicherzustellen, daß diese in der Lage sind, Inspektionen kompetent, effektiv und im Einklang mit dem „Rahmen für die Inspektion von Schulen“ durchzuführen. Die Beurteilungen der registrierten Inspektoren und ihrer Teams werden gegenwärtig nicht überprüft.

Formen der Aufsicht

Die Aufsicht erfolgt in drei Formen:

- ein Besuch, um die Durchführung und die Qualität der verschiedenen Elemente einer Inspektion zu beobachten;
- eine Prüfung des Inspektionsberichts und der Zusammenfassung;
- eine genaue Untersuchung der Übereinstimmung zwischen dem als Grundlage dienenden Informationsmaterial und dem Bericht/der Zusammenfassung.

Jede Aufsichtsmaßnahme wird mit einer schriftlichen Evaluation abgeschlossen, die dem registrierten Inspektor vertraulich zugesandt wird.

Dieser Brief wird zweimal gegengelesen, bevor er abgeschickt wird. Er enthält die Meinungen der HMI über die geprüften Aspekte, wobei sowohl Stärken als auch verbesserungsfähige Bereiche benannt werden. Die Aspekte der beruflichen Leistung der registrierten Inspektoren sind auch die, die schon während der Ausbildung der registrierten und anderen Inspektoren beurteilt werden:

- Planung der Inspektion,
- Durchführung der Inspektion,
- fachliches Wissen und Urteilskraft,
- mündliche Kommunikation,
- schriftliche Kommunikation.

Qualitätssicherung

Ziel des OFSTED ist es, Informationen zu sammeln und die Effektivität des Inspektionsprozesses zu evaluieren; dabei sollen eventuell auftretende Probleme erkannt und, wo möglich, Maßnahmen ergriffen werden. So besuchten die HMI eine Stichprobe von Schulen, die eine Inspektion durchlaufen hatten. Bei diesen Besuchen befragten sie Schulleiter, Schulverwaltungsräte, Lehrer, andere Mitarbeiter, Eltern und Schüler. Ihre Meinungen wurden ausgewertet, und Berichte zur Qualitätssicherung wurden in den Schuljahren 1993/94 und 1994/95 veröffentlicht.

Das neue System der Schulevaluation befindet sich noch im Entwicklungsstadium, und seine Auswirkungen auf die Schulentwicklung und die Erhöhung von Leistungsstandards müssen erst noch vollständig beurteilt werden.

2.6.3 Das Nationale Curriculum, Prüfungen und Leistungsindikatoren

Seit 1989 ist an Primar- und Sekundarschulen schrittweise das neue „Nationale Curriculum“ eingeführt worden. Es gilt für Schüler im schulpflichtigen Alter an staatlich finanzierten Schulen und ist in vier Hauptabschnitte (*key stages*) eingeteilt, die sich etwa wie folgt darstellen lassen:

| | Alter der Schüler | Klassen |
|-------------|-------------------|---------|
| Key Stage 1 | 5 - 7 | 1 - 2 |
| Key Stage 2 | 7 - 11 | 3 - 6 |
| Key Stage 3 | 11 - 14 | 7 - 9 |
| Key Stage 4 | 14 - 16 | 10 - 11 |

In England werden folgende Fächer in den jeweiligen *Key Stages* des Nationalen Curriculums unterrichtet (Religion ist ein Pflichtfach seit dem Bildungsgesetz von 1944):

- Key Stages* 1 und 2 Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik (technisches Werken [*design and technology*], Informationstechnologien), Geschichte, Geographie, Kunst, Musik und Sport
- Key Stage* 3 wie in KS 1 und 2 sowie zusätzlich eine moderne Fremdsprache
- Key Stage* 4 Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften; seit August 1995 Sport; seit August 1996 Technik (technisches Werken, Informationstechnologien) und eine moderne Fremdsprache

Für jeden *Key Stage* und für jedes Fach gibt es Unterrichtsprogramme, in denen festgelegt ist, was die Schüler lernen sollen, sowie Leistungsziele, die die erwarteten Standards der Schülerleistungen definieren. Am Ende der ersten drei *Key Stages* bewerten die Lehrer ihre Schüler in jedem Fach außer Kunst, Musik und Sport anhand von acht Leistungsstufen (*level descriptions*), die nach ansteigender Schwierigkeit geordnet sind; damit auch außergewöhnliche Leistungen differenziert werden können, existiert noch eine zusätzliche Leistungsstufe über Stufe 8. In den Fächern Kunst, Musik und Sport definieren die Leistungsbeschreibungen für das Ende der *Key Stages* Leistungsstandards, die von der Mehrheit der Schüler erwartet werden; außerdem gibt es hier eine Leistungsstufe für herausragende Leistungen. Am Ende von *Key Stage* 4 – also für Schüler im Alter von 16 Jahren – finden in mehreren Fächern externe staatliche Prüfungen (das *General Certificate of Secondary Education / GCSE*) statt, die das wichtigste Mittel für die Leistungsbeurteilung nach dem Nationalen Curriculum darstellen.

Die öffentliche Berichterstattung über diese Tests – als Leistungsindikatoren über den Erfolg einer Schule und ihrer Schüler – ist Teil der Regierungsstrategie, die Eltern mit quantitativen Indikatoren über das Abschneiden der einzelnen Schulen im Verhältnis zu nationalen Entwicklungen zu versorgen. Die wichtigsten veröffentlichten Indikatoren sind bislang die Ergebnisse der GCSE-Prüfungen an den einzelnen Schulen. Diese Veröffentlichungen sind umstritten, da damit Vergleiche zwischen Schulen angestellt werden, deren Schülerklientel sich in bezug auf Fähigkeiten und soziale Herkunft erheblich unterscheidet. Allerdings gibt es derzeit umfangreiche Anstrengungen auf seiten der pädagogischen Fakultäten der Hochschulen, des OFSTED, des Bildungsministeriums und des SCCA mit dem Ziel, tragfähige Indikatoren über den „Mehrwert“ an Leistung – unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft und des Vorwissens – zu entwickeln.

Andere Leistungsindikatoren, die in Inspektionsberichten verwendet und jährlich an die Eltern herausgegeben werden, sind Angaben über die schulische Anwesenheit und zeitweilige Ausschlüsse von Schülern, jeweils verglichen mit dem nationalen Durchschnitt. Für jede Schulinspektion gibt das OFSTED eine Standardreihe von Leistungsindikatoren vor.

2.6.4 Interne Evaluation

Interne Qualitätssicherung an Schulen hat eine hohe Bedeutung und umfaßt die umfangreiche Anwendung der schulischen Selbstevaluation und die Planung der Schulentwicklung. Neben dem Aufbau des nationalen Inspektionssystems wurde in den letzten fünf Jahren hoher Wert darauf gelegt, daß Schulen jährliche Schulentwicklungspläne ausarbeiten. Diese Pläne sind ein Schlüsselement in der Maßnahmenplanung nach einer Schulinspektion: eine Schule und ihre Verwaltungsräte müssen darlegen, wie sie die in dem Bericht benannten Probleme angehen wollen. Heute wird den schulinternen Verfahren zur Selbstevaluation und Qualitätssicherung bei einer Inspektion mehr Aufmerksamkeit geschenkt als früher. Es wird allgemein anerkannt, daß eine Schule durch interne Evaluation sowie durch die Nutzung der Ergebnisse der externen Evaluation selbst Verantwortung für die Planung ihrer eigenen Entwicklung übernehmen muß.

2.7 Großbritannien – Schottland

2.7.1 Qualitätssicherung

Das grundlegende Konzept hinter der Qualitätssicherung ist das einer „Qualitätskultur“, womit jede Person auf jeder Ebene des Bildungssystems Verantwortung für die von ihr angebotene Bildung übernehmen und eine systematische Selbstbeurteilung ihrer Arbeit im Rahmen einer externen Kontrolle und Unterstützung leisten soll. Auf der Ebene des einzelnen Lehrers besteht dieser Rahmen aus einem System von Fortbildung und Beurteilung.

Die Qualität der Schulbildung liegt hauptsächlich in der Verantwortung der Schule und der regionalen Bildungsbehörde. Diese verfügen in der Regel über feststehende Verfahren der Vorausplanung und der Überprüfung ihrer eigenen Tätigkeit. Alle regionalen Bildungsbehörden kontrollieren die Qualität der Schulbildung in ihrem Bereich.

Unabhängige Inspektionen durch „Königliche Schulinspektoren“ (*Her Majesty's Inspectors of Schools – HMI*) stellen eine wichtige zusätzliche nationale Kontrolle dar.

Die HMI beurteilen sowohl das an den Schulen erreichten Leistungsniveau als auch die von den Bildungsbehörden angewandten Verfahren für die Qualitätssicherung. Ihre Berichte geben klar darüber Auskunft, wie gut Schüler und Schulen abschneiden. Die HMI beschreiben Methoden, die sich in der Praxis bewährt haben; sie beurteilen die Wirtschaftlichkeit und sagen, was Schulen und Behörden tun müssen, wenn ihre Leistungen nicht ausreichend sind. Die Inspektoren sind auch für die Nachbereitung der Ergebnisse der Auditabteilung (*Audit Unit*) verantwortlich, deren Tätigkeit weiter unten beschrieben wird. Die Inspektoren veröffentlichen die meisten ihrer Berichte.

Menschen mit Erfahrungen von außerhalb des Bildungswesens, beispielsweise aus Handel und Wirtschaft, werden als Laienmitglieder in die Schulinspektionsteams berufen. Sie bringen eine zusätzliche Perspektive in die Inspektionen ein.

Vor und während einer Inspektion befragen die Inspektoren die Eltern nach ihrer Meinung und führen Diskussionen mit dem Verwaltungsrat der Schule (*School Board*). Nach der Inspektion erhalten die Eltern von den Inspektoren ein Exemplar des Inspektionsberichts, in dem die Stärken und Schwächen der Schule beschrieben und die Empfehlungen der Inspektoren aufgeführt sind. In den vier Monaten nach Erscheinen des Berichts stellt die regionale Bildungsbehörde einen Aktionsplan für die Umsetzung der Empfehlungen des Berichts auf. Die Behörde muß die Schule und den Verwaltungsrat bei der Ausarbeitung dieses Plans konsultieren. Der Verwaltungsrat und die Eltern erhalten eigene Exemplare. Die Inspektoren besuchen die Schule noch einmal nach etwa eineinhalb Jahren, um die in bezug auf die Empfehlungen aus dem Bericht gemachten Fortschritte zu beurteilen und zu bestätigen. Sie verfassen einen Nachbereitungsbericht, von dem die Eltern wiederum ein Exemplar erhalten.

Zu Beginn des Schuljahrs 1995/96 gab es an nahezu allen Schulen einen Schulentwicklungsplan, in dem eine Eigenbeurteilung der Leistung der Schule sowie ihre Bildungspläne und -ziele enthalten sind. Dieser Plan muß jährlich überprüft und überarbeitet werden. Die Schule berät sich bei der Ausarbeitung dieses Plans mit dem Verwaltungsrat. Eltern können bei der Schule Auskunft über den Plan bekommen oder auf Anfrage ein Exemplar erhalten. Alle regionalen Bildungsbehörden unterstützen diese Form der Schulentwicklungsplanung.

Im Jahre 1992 wurde eine neue Auditabteilung des Inspektorats eingerichtet, die Informationen darüber zusammentragen, analysieren und veröffentlichen soll, wie gut die von Schulen und Bildungsbehörden geleistete Arbeit ist. Diese Berichte sind kostenlos. Die Auditabteilung berät die Schulen auch dazu, wie sie Methoden zur Messung ihrer eigenen Leistung entwickeln können. Diese Leistungsindikatoren sind die gleichen, die auch vom Inspektorat bei seinen Inspektionen angewandt werden. Diese Beratung hilft der Schule und den Bildungsbehörden bei der Beurteilung der schulischen Arbeit. Die Beratung für Sekundarschulen beispielsweise erlaubt es den Schulen, Vergleiche darüber anzustellen, wie gut die verschiedenen Fachbereiche ihre Schüler auf die Abschlußprüfungen der Sekundarschulen (*Scottish Certificate of Education – SCE*) vorbereiten.

2.7.2 Die Evaluation und Beurteilung von Personen

Primarschüler

Schülerevaluation

Lehrer beurteilen die Leistungen ihrer Schüler auf verschiedene Weise. Sie beobachten sie beispielsweise bei ihrer Arbeit und diskutieren mit ihnen darüber; sie stellen ihnen besondere Aufgaben, bei denen der Lehrer sich ein Urteil über die Leistungen der Schüler bilden kann; sie lassen die Schüler Tests machen, von denen manche Schultests sind und manche nationale Tests. Die Publikation „National Guidelines Assessment 5-14“ soll den Lehrern als Stütze bei dem Evaluationsprozeß dienen. Außerdem sind nationale Tests eingeführt worden. Diese nationalen Tests dienen nicht der Leistungsbeurteilung der Schüler, sondern sollen den Lehrern dabei helfen, sicherzustellen, daß ihre Beurteilungen den national vereinbarten Standards entsprechen. Die Bildungsbehörden haben zugesichert, dafür zu sorgen, daß die Schulen die nationalen Tests anwenden, um das Urteil der Lehrer über die Lernfortschritte der Schüler in Lesen, Schreiben und Mathematik – wenn also ein Lehrer glaubt, daß ein Schüler eine der fünf in den „National Guidelines“ für die Curriculumfächer beschriebenen Leistungsstufen weitgehend erreicht hat – zu erhärten; die Testergebnisse der Schüler sollen den jeweiligen Eltern mitgeteilt werden. Einzelne Testergebnisse werden nicht veröffentlicht.

Für die Unterrichtung der Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder ist ein Musterbericht entworfen worden. Dieser Bericht enthält Angaben zu dem Leistungsniveau des jeweiligen Schülers in allen Bereichen des Curriculums sowie Informationen über seine persönliche und soziale Entwicklung. Zu dem Bericht gehört außerdem ein Formblatt, in das Eltern Anmerkungen zu dem Bericht und Punkte eintragen können, die sie mit den Lehrern besprechen wollen.

Versetzungen

In Schottland werden Schüler an Primarschulen am Ende eines Schuljahrs automatisch in die nächsthöhere Klasse versetzt.

Abschlußzeugnisse

Schüler an Primarschulen erhalten keine Abschlußzeugnisse.

Sekundarschüler: Sekundarstufe I

Schülerevaluation

Die Lernfortschritte der Schüler werden in verschiedenen Klassenstufen bewertet, und die angewandten Methoden können je nach Fach und Bildungsgang variieren. In manchen Fächern – besonders in denen, in denen der Lernstoff in Module aufgeteilt ist und die Schüler diese Module in ihrem eigenen Tempo absolvieren können – findet eine kontinuierliche Leistungsbeurteilung statt, und es wird darauf geachtet, ob die Schüler die Kriterien erfüllen, die für einen erfolgreichen Abschluß des Moduls festgelegt wurden. In vielen Fächern ist eine summative Beurteilung in Form von schriftlichen Prüfungen, normalerweise zweimal pro Jahr, üblich.

Versetzungen

In Schottland werden Schüler an Sekundarschulen am Ende eines Schuljahrs automatisch, ungeachtet ihrer Leistungen, in die nächsthöhere Klasse versetzt.

Abschlußzeugnis

Am Ende der vierjährigen Sekundarstufe I können Schüler das *Scottish Certificate of Education/Standard Grade* erwerben, das vom Schottischen Prüfungsausschuß (*Scottish Examination Board – SEB*) verliehen wird. Für dieses Zeugnis, das für alle Schüler erreichbar sein soll, muß eine externe Prüfung abgelegt werden; es fließen allerdings auch Ergebnisse der kontinuierlichen schulinternen Leistungsbeurteilung ein.

Das derzeitige System der externen Prüfung am Ende der vierten Klasse der Sekundarschule (Jahrgangsstufe 11 insgesamt) geht auf Empfehlungen aus einem 1977 erschienenen nationalen Bericht mit dem Titel „Assessment for All“ zurück, in dem für die Sekundarschulklassen 3 und 4 (S3 und S4) ein neues System der *Standard Grade*-Prüfung befürwortet wurde. In *Standard Grade*-Kursen werden Schüler nach Leistungsstan-

dards auf drei Niveaus beurteilt, nämlich (in aufsteigender Reihenfolge) *Foundation*, *General* und *Credit*. Für jedes Niveau sind Leistungskriterien festgelegt worden, die beschreiben, was die Prüfungskandidaten wissen und können sollten. Eine Note 1 in einer der drei Niveaustufen steht für eine hervorragende Leistung im Sinne der für dieses Niveau gültigen Kriterien, während die Note 2 eine gute Leistung bezeichnet usw. Das Zeugnis basiert daher auf dem Vergleich der Leistungen des Einzelnen mit definierten Standards, nicht mit den Leistungen der anderen Prüflinge.

Innerhalb eines Niveaus, beispielsweise des *Credit*-Niveaus, müssen die Prüflinge in jedem Kurs Leistungen in allen grundlegenden Aspekten oder „Elementen“ des Faches vorweisen. So werden Prüflinge in Englisch etwa getrennt nach den Elementen Lesen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck beurteilt, erhalten aber auch eine Gesamtnote. Auf dem Zeugnis erscheint neben der Gesamtnote für den Kurs ein „Leistungsprofil“, das die Noten für jedes Element enthält. Elemente werden auf verschiedene Weise beurteilt. In den meisten Kursen müssen die Prüflinge mündliche oder praktische Leistungen erbringen, die in der Regel von dem jeweiligen Kurslehrer kontinuierlich beurteilt werden. Einige Elemente, wie „schriftlicher Ausdruck“ im Fach Englisch, werden auf der Grundlage einer dem SEB zugeleiteten Mappe mit Arbeiten des jeweiligen Schülers aus dem laufenden Schuljahr sowie einer schriftlichen Prüfung bewertet. Andere werden nur anhand einer schriftlichen Prüfung bewertet. In allen Fällen – auch dann, wenn ein Element extern beurteilt wird – übermitteln die Lehrer dem SEB eine vorläufige Beurteilung, die, falls sie nicht mit der Note des SEB übereinstimmt, zu einer Verbesserung dieser Note führen kann. Wenn aus irgendeinem Grund eine Beurteilung für ein bestimmtes Element nicht möglich ist, dann wird auch keine Gesamtnote für diesen Kurs erteilt. Davon ausgenommen ist lediglich der Fall, daß ein Prüfling mit einer Behinderung an einem für ihn abgeänderten Kurs teilnimmt, der dieses Element ausschließt.

Das offizielle Zeugnis des SEB, in dem die Leistungen des Schülers in den Kursen des *Standard Grade* enthalten sind, verzeichnet auch alle erfolgreich abgeschlossenen kurzen Kurse des SEB. Die Schule ist auch verantwortlich für die konkreten Beurteilungen von Schülern bei diesen Kursen; allerdings werden die schulischen Beurteilungen vom SEB über-

prüft und gegebenenfalls modifiziert, um sicherzustellen, daß nationale Standards gewahrt werden.

Schüler in der dritten und vierten Sekundarschulklasse (S3 und S4) können auch Module aus dem Katalog des Schottischen Rats für Berufsbildung (*Scottish Vocational Education Council – SCOTVEC*) belegen. Im Falle des erfolgreichen Abschlusses werden diese Module auf das *National Certificate (NC)* angerechnet, eine berufsbildende Grundqualifikation (*non-advanced qualification*).

Im Februar 1991 wurde das *National Record of Achievement (NRA)* eingeführt, ein standardisiertes Leistungsheft, in dem alle Qualifikationen und Erfahrungen verzeichnet sind und das von Arbeitgebern in ganz Großbritannien und im Ausland anerkannt wird und bei ihnen weithin einen hervorragenden Ruf genießt. Es wird kostenlos an Schüler der vierten Sekundarschulklasse (S4) und derzeit auch an Jugendliche in Ausbildungsprogrammen ausgegeben. Nahezu alle Bildungsbehörden haben Gebrauch gemacht von der Möglichkeit, sich einen Vorrat an Heftvordrucken zuzulegen.

Sekundarschüler: Sekundarstufe II

Schülerevaluation

Schüler, die das *Scottish Certificate of Education (SCE) at Higher Grade* und das darauf aufbauende *Certificate of Sixth Year Studies (CSYS)* erwerben wollen, werden in der Regel zunächst schulintern anhand von formalen schriftlichen Prüfungen beurteilt, die als Anhaltspunkt für ihr wahrscheinliches Abschneiden bei externen Prüfungen dienen. Außerdem schreiben sie Hausarbeiten zu vorgegebenen Themen, die von ihrem Lehrer bewertet werden. Danach legen sie formale, externe Prüfungen für das Zeugnis selbst ab. Im Falle von Abweichungen zwischen internen und externen Prüfungen können die Resultate der schulinternen Beurteilungen zur Verbesserung der Endergebnisse dienen. In den Kursen des SCOTVEC findet eine schulinterne Beurteilung statt, bei der festgestellt wird, inwieweit Schüler die national vereinbarten Kriterien erfüllen. Häufig geht es bei diesen Beurteilungen um die Fähigkeit des Schülers, eine bestimmte praktische Tätigkeit oder einen Arbeitsprozeß auszuführen.

Versetzung

Normalerweise werden Schüler automatisch von der fünften in die sechste Sekundarschulklasse (S5/S6) versetzt.

Abschlußzeugnis

In der fünften Sekundarschulklasse – etwa im Alter von 17 Jahren – können Schüler das *Scottish Certificate of Education (SCE), Higher Grade*, erwerben. Dies ist das Abschlußzeugnis für viele Schüler, die einen Ausbildungsberuf oder ein Hochschulstudium anstreben. Die Prüfungen, die extern vom Schottischen Prüfungsausschuß (*Scottish Examination Board – SEB*) unter der Beteiligung von Schul- und Hochschullehrern ausgearbeitet werden, erfolgen zum größten Teil schriftlich. In letzter Zeit gab es hier einige Veränderungen mit dem Ziel, den Übergang vom *Standard Grade*-Zeugnis zu den Kursen des *Higher Grade* zu verbessern. (Schüler, die die *Standard Grade*-Prüfung auf dem *Credit*-Niveau gemacht haben, legen in der Regel die Prüfungen für das *Higher Grade*-Zeugnis nach einem Jahr ab; bei Schülern mit einem *Standard Grade*-Zeugnis auf dem *General*-Niveau nimmt man an, daß sie normalerweise zwei Jahre brauchen.)

Schüler, die modulare Kurse im berufsbildenden Bereich erfolgreich absolviert haben, können ein *National Certificate (NC)* des SCOTVEC erhalten. Module für das *National Certificate* haben in der Regel eine Dauer von 40 Unterrichtsstunden; es gibt klar formulierte Lernziele. Die Beurteilung erfolgt weitgehend schulintern, allerdings werden die Beurteilungsverfahren extern vom SCOTVEC kontrolliert.

Das *Certificate of Sixth Year Studies (CSYS)* kann von Schülern erworben werden, die das *Scottish Certificate of Education (SCE) at Higher Grade* in der fünften Sekundarschulklasse bestanden haben und für ein weiteres Jahr zur Schule gehen wollen. In Englisch kann man auch aufbauend auf bestandenen Modulen des *National Certificate* das CSYS anstreben. Das CSYS besteht aus einer schriftlichen Prüfung; manchmal müssen Prüflinge zur externen Beurteilung aber auch Hausarbeiten einreichen, die sie im Laufe des Jahres angefertigt haben.

Lehrer

Berufseintritt

Der Berufseintritt für Lehrer, die an Schulen der Bildungsbehörden unterrichten wollen, erfolgt durch die Registrierung beim *General Teaching Council (GTC)*. Für eine Anstellung bei den unabhängigen Schulen ist keine Registrierung erforderlich, auch wenn viele unabhängige Schulen in Schottland grundsätzlich nur Lehrer beschäftigen, die eine Lehrerausbildung durchlaufen haben und Mitglieder des GTC sind.

Um für eine Registrierung beim GTC zugelassen zu werden, müssen die Kandidaten eine oder mehrere Lehrbefähigungen (*Teaching Qualifications – TQ*) erworben haben: die Lehrbefähigung für den Primarbereich, für den Sekundarbereich oder den *Further Education*-Sektor, die jeweils an einer schottischen Lehrerausbildungseinrichtung erworben werden können. Außerdem werden die zukünftigen Lehrer von einem Arzt der Ausbildungseinrichtung auf ihre medizinische Eignung für den Lehrberuf untersucht.

Die Registrierung wird zunächst vorläufig vorgenommen. Eine endgültige Registrierung erfolgt bei Lehrern, die erfolgreich eine Probezeit von normalerweise zwei Jahren an Schulen bzw. einem Jahr an *Further Education Colleges* absolviert haben. Im *Further Education*-Bereich ist die Probezeit nicht obligatorisch.

Lehrer in der Probezeit müssen sich von dem Leiter der jeweiligen Schule bzw. *Further Education*-Einrichtung Berichte ausstellen lassen, die darüber Auskunft geben, wie gut sie ihre Aufgaben wahrgenommen haben; außerdem erhalten sie eine Beurteilung darüber, ob sie sich für die endgültige Registrierung eignen. Nach der Absolvierung ihrer Probezeit müssen sie sich beim GTC um die endgültige Registrierung bewerben. Dieser prüft die Berichte und die Beurteilung des Leiters der Schule, an der der Bewerber beschäftigt war, und kann daraufhin

- dem Lehrer die endgültige Registrierung aussprechen oder
- die Probezeit verlängern oder
- die provisorische Registrierung aufheben.

Eine Bewerbung und eine eventuelle Registrierung beschränken sich auf das Fach oder die Fächer, die von dem Bewerber während der provisorischen Registrierung unterrichtet wurden.

Die Einstellung der Lehrer bei Bildungsbehörden, *Grant-Aided Schools* (Schulen für Kinder mit geistigen oder körperlichen Behinderungen, die staatliche Zuschüsse erhalten) und *Further Education*-Einrichtungen liegt ausschließlich in den Händen der jeweiligen Bildungsbehörde bzw. der Verwaltungsräte. Sie sind für die Einstellung und Beschäftigung der Lehrer zuständig. Der Dienstvertrag ist ein zivilrechtlicher Vertrag. Lehrer bewerben sich aufgrund von Stellenanzeigen in der Presse.

Personalentwicklung und -beurteilung

Um die berufliche Kompetenz und das fachliche Können der Lehrer auf dem erforderlichen Stand zu halten, sind gut geplante und organisierte Programme der Personalentwicklung und -beurteilung notwendig. Daher sind vom schottischen Bildungsministerium (*Scottish Office Education Department – SOED*) im Januar 1991 nach einer Reihe von Pilotprojekten der Bildungsbehörden „Nationale Richtlinien zur Personalentwicklung und -beurteilung“ sowie Ziele, Strukturen und Organisationsformen von Maßnahmen zur Personalbeurteilung herausgegeben worden, jeweils getrennt für Schulen und *Further Education Colleges*. Die Bildungsbehörden mußten bis zum Sommer 1991 Pläne für die Realisierung dieser Vorschläge einreichen, die sie mit dem Bildungsministerium erörterten und dann in die Tat umsetzten. Sie wurden aufgefordert, Vorbereitungen dafür zu treffen, daß alle Lehrer innerhalb eines Zeitraums von vier Jahren, beginnend mit dem Schuljahr 1992/93, in die Beurteilungsverfahren einbezogen werden können. Fortbildungsmaterialien wurden entwickelt und Kurse angeboten für Schulleiter und Leiter von *Further Education Colleges*, die die Auswirkungen der „Nationalen Richtlinien“ auf das Schulmanagement zum Thema hatten. Außerdem wurden landesweit Fortbildungen in der Personalbeurteilung angeboten, an denen aus jeder Schule durchschnittlich ein Lehrer teilnehmen konnte, und es wurden Medienpakete mit einem Textteil, Videobändern und interaktivem Video zusammengestellt, mit deren Hilfe alle Lehrer als Beurteilende, Beurteilte oder in beiden Rollen geschult werden sollen.

Lehrerfortbildung und Personalentwicklung

Durch Fortbildung können Lehrer das Wissen und die Kompetenzen, die sie zur effektiven und effizienten Durchführung ihrer Aufgaben benötigen, erhalten und weiterentwickeln. In Schottland wird Lehrerfortbildung in den weiteren Kontext der „Personalentwicklung“ eingeordnet. Personalentwicklung umfaßt nicht nur Fortbildungskurse, sondern auch die Bereitstellung von Möglichkeiten dafür, daß Lehrer ihren Erfahrungshorizont erweitern können, beispielsweise durch eine vorübergehende Tätigkeit in der Wirtschaft oder die Übernahme einer besonderen Aufgabe an der Schule. Ein Ziel dieser Maßnahmen besteht darin, daß Lehrer in die Lage versetzt werden sollen, mit den zahlreichen Reformen und Innovationen, die im Bildungsbereich in den letzten Jahren stattgefunden haben, fertigzuwerden; außerdem soll ihnen Gelegenheit dazu gegeben werden, ihr eigenes Potential durch die Verfolgung ihrer persönlichen und selbstgewählten Weiterbildung zu entwickeln. Folglich werden Fortbildungsmaßnahmen sowohl auf verpflichtender als auch auf freiwilliger Grundlage angeboten; Lehrer haben die Möglichkeit, auch solche Kurse zu besuchen, die nichts mit den Prioritäten ihrer Bildungsbehörde zu tun haben. In manchen Fällen können Fortbildungsmaßnahmen oder Kurse zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung eine zusätzliche Qualifikation bedeuten, wobei auch die an den Schulen geleistete Arbeit bei der Zuerkennung der Qualifikation berücksichtigt werden kann.

Die Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen sind stark davon abhängig, wie die Situation der Schule ist, ob aktuell Innovationen eingeführt werden und wie die Bedürfnisse und Wünsche der Lehrerguppen aussehen. Daher wird weder ein Curriculum noch eine Dauer der Fortbildungskurse vorgegeben; bei einigen umfangreicheren Kursen, die zu einem von Lehrerausbildungseinrichtungen oder Hochschulen verliehenen Zertifikat, Diplom oder einem anderen Abschluß führen, gibt es allerdings einige allgemeine Regeln bezüglich der Zahl der auf den verschiedenen Ebenen erwarteten Unterrichtsstunden oder der Zahl der Module, die die Kandidaten absolvieren müssen.

Ein großer Teil der gegenwärtig angebotenen Fortbildungsmaßnahmen geht auf staatliche Initiativen im Bereich des Curriculums und der Beurteilung zurück. So nehmen an den Primarschulen und bei Lehrern, die in den ersten Jahrgangsstufen der Sekundarschulen unterrichten, die zahlrei-

chen Aspekte von Curriculum und Beurteilung in dem „Nationalen Programm für die 5- bis 14-jährigen“ (*National 5-14 Programme*) den größten Raum der verfügbaren Fortbildungszeit ein. Auch wenn an den Sekundarschulen die *Standard Grade*-Prüfung mittlerweile gut etabliert ist, wünschen sich manche Lehrer hier immer noch Hilfe und Unterstützung. Mit der Einführung der Schulentwicklungsplanung und insbesondere der Förderung der schulischen Selbstevaluation ist der Bedarf an einer Ausbildung in Planungsfragen erkannt worden. Um die Einführung einer Lehrerbeurteilung zu unterstützen, hat das schottische Bildungsministerium über mehrere Jahre hinweg für insgesamt etwa 3000 Lehrer Fortbildungskurse mit einer Dauer von jeweils zwei Tagen finanziert und hat außerdem die Produktion von Fortbildungsmaterialien, einschließlich interaktiver Videofilme, beaufsichtigt, um allen Lehrern an allen Schulen die Möglichkeit zur Fortbildung zu bieten. Als Priorität wird auch eine Fortbildung in Führungs- und Verwaltungsfragen für Schulleiter angesehen, und das Bildungsministerium hat eine Reihe von Modulen entwickelt, auf deren Grundlage die Bildungsbehörden eine Fortbildung für ihre Schulleiter anbieten können. Ein sehr großer Teil der Schulleiter in Schottland hat wenigstens ein Modul absolviert, einige sogar vier oder fünf.

2.7.3 Die Evaluation und Beurteilung des Systems

Schulische Selbstevaluation

Auf der institutionellen Ebene sind die Schulen und Colleges selbst verantwortlich für die Kontrolle und Evaluation ihrer Leistungen und Fortschritte. Sie müssen einen Entwicklungsplan vorlegen, in dem die Ergebnisse eines internen Audits und ihre Pläne und Ziele für die unmittelbare Zukunft festgehalten sind. Das schottische Bildungsministerium hat den Schulen und Colleges eine Reihe von Hilfsmitteln für die Selbstevaluation, den Einsatz von Leistungsindikatoren, die Rolle des Schulentwicklungsplans und die Auswertung von Prüfungsergebnissen an die Hand gegeben.

Schulische Selbstevaluation im Primarbereich

Wie andere Bildungseinrichtungen müssen auch Primarschulen einen Entwicklungsplan vorlegen, in dem ihre übergeordneten Ziele, die Ergebnisse des internen Audits und ihre Zielmarken für die nächsten beiden Jahre aufgeführt sind. Damit will man erreichen, daß sich die Lehrer über gemeinsame Ziele und Fristen für ihre Umsetzung verständigen und so die Richtung der schulischen Arbeit bestimmen. An den Primarschulen erfolgt dieser Prozeß in der Regel in Lehrerkonferenzen unter der Leitung des Schulleiters, dessen Fähigkeit zur Einbeziehung der anderen Lehrer entscheidend ist. Bei der Durchführung des obligatorischen internen Audits wird den Primarschulen im ganzen Land Beratung in Form von Leistungsindikatoren, die von den Schulinspektoren entwickelt worden sind, angeboten. Primarschulen werden auch darin unterstützt, Mittel zur Kontrolle und Evaluation ihrer eigenen Fortschritte bei der Umsetzung der selbstaufgestellten Pläne zu entwickeln. Außerdem haben Bildungsbehörden Qualitätssicherungsprogramme ausgearbeitet, manchmal unter Rückgriff auf bestehende Teams erfahrener Berater zur Überprüfung der Arbeit der Schule. Die derzeitige Umstrukturierung der Bildungsbehörden kann zu gewissen Unterbrechungen bei diesen Unterstützungsmaßnahmen führen.

Schulische Selbstevaluation im Sekundarbereich

Wie andere Bildungseinrichtungen müssen auch Sekundarschulen nach der Durchführung eines internen Audits einen Entwicklungsplan vorlegen, in dem ihre übergeordneten Ziele und ihre Zielmarken für die nächsten beiden Jahre aufgeführt sind. An diesem Prozeß sind alle Lehrer und alle Fachbereiche beteiligt, was umfangreiche Besprechungen erfordert, bevor der Entwicklungsplan seine endgültige Gestalt annimmt. Alle Schulen können auch Beratung zur Hilfe bei dem internen Audit und der Evaluation der eigenen Fortschritte auf dem Weg zur Umsetzung ihres Plans in Anspruch nehmen. Diese Beratung erfolgt in Form einer Reihe von Leistungsindikatoren, die von den Schulinspektoren veröffentlicht worden sind. Außerdem sind Richtlinien über die Nutzung von Prüfungsergebnissen in der Schulevaluation herausgegeben worden.

Die Überwachung der Fortschritte bei der Umsetzung des Entwicklungsplans in einer Sekundarschule erfordert eine breite Palette von Verfahren.

Gegenwärtig werden erprobt: der Einsatz von Überprüfungs-teams, Fragebögen, Kontrolllisten, Einzelgespräche, Team teaching, Unterrichtsbeobachtung, die ständige Begleitung von Schülern, systematische Planung und Berichterstattung, Diskussionsgruppen und Beobachtung durch externe Einrichtungen.

Schulevaluation auf der Ebene der Bildungsbehörden

Auch von den regionalen Bildungsbehörden in Schottland sind Strukturen zur Durchführung einer pädagogischen Evaluation ihrer Schulen entwickelt worden. Diese Strukturen werden häufig als Qualitätssicherungsprogramme bezeichnet. Ziel dieser Programme ist es, die schulische Selbstevaluation aus der Perspektive der Bildungsbehörde zu validieren. Während manche Bildungsbehörden Dritte mit dieser Tätigkeit beauftragen, setzen viele Behörden eigene Berater mit langjähriger Diensterfahrung für die Validierung der schulinternen Evaluation von Leistungen und Fortschritten ein. Die derzeitige Umstrukturierung des Bildungswesens kann zu gewissen Unterbrechungen bei diesen Unterstützungsmaßnahmen führen. Inspektionen der Schulinspektoren wiederum sollen sowohl die schulische Selbstevaluation als auch die regionalen Qualitätssicherungsprogramme aus der nationalen Perspektive validieren. Leistungsindikatoren – quantitative wie qualitative – werden bereits auf breiter Basis von den Inspektoren verwendet und stehen den Bildungsbehörden und Schulen zur Verfügung.

Eine weitere Form der Evaluation ist die Lehrerbeurteilung, die in Schottland ausdrücklich mit der Personalentwicklung verbunden ist und derzeit schrittweise in allen Bildungsbehörden eingeführt wird. Jede Bildungsbehörde hat ihr eigenes Programm, das auf den im Jahre 1991 vom Bildungsministerium veröffentlichten „Nationalen Richtlinien zur Personalentwicklung und -beurteilung“ basiert. Von der Beurteilung sind alle Lehrer an den Schulen betroffen, einschließlich der Schulleiter. Im Mittelpunkt stehen Einzelgespräche, die jeder Lehrer alle zwei Jahre mit einer Person führt, die zumindest einen Dienstrang über ihm steht und die sich mit seiner Arbeit vertraut gemacht hat. In dem Gespräch werden Stärken und entwicklungsbedürftige Bereiche ausgesondert; die Ergebnisse werden schriftlich festgehalten.

Evaluation auf der nationalen Ebene

Die Evaluation von Schulen und *Further Education Colleges* auf der nationalen Ebene erfolgt durch die Schulinspektoren (HMI); diese haben Reihen von Leistungsindikatoren entwickelt, die sie bei ihrer Arbeit verwenden und die sie auch veröffentlicht haben. Inspektionen durch die HMI anhand dieser Leistungsindikatoren sollen sowohl die schulische Selbstevaluation als auch die Qualitätssicherungsprogramme der Bildungsbehörden validieren.

Im Jahre 1983 veröffentlichte der Bildungsminister eine Erklärung zu der gegenwärtigen Rolle und den derzeitigen Aufgaben des Schulinspektorats. In der Erklärung war von der „Pflicht“ der Inspektoren die Rede, „offen über den Zustand des Bildungswesens zu berichten, wie er sich ihnen darstellt“. Danach gehört es zu den Aufgaben des Inspektorats,

- die Minister, das Bildungsministerium, andere Regierungsministerien und -stellen sowie die anderen zentralen Organisationen, die eine Rolle im Bildungswesen spielen, mit Informationen, Beurteilungen und Ratschlägen zu versorgen;
- ein Audit mit der Beurteilung und Darstellung der Qualität der angebotenen Bildung und Ausbildung vorzunehmen und den für die Ergreifung praktischer Maßnahmen Verantwortlichen mit der Beratung und Hilfe zur Verfügung zu stehen, die als notwendig für die Herbeiführung einer Verbesserung erachtet wird;
- die Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung zu erkennen und öffentlich zu machen, nachdem man die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern und Schüler aufgenommen hat;
- kostengünstige Wege zur Befriedigung dieser Bedürfnisse zu finden und auf die verantwortlichen Stellen und Organe dahingehend einzuwirken, daß diese Bedürfnisse auch befriedigt werden;
- erwünschte und erreichbare Qualitätsnormen aufzuzeigen und Beratung dazu zu leisten, welche Maßnahmen zu ihrer Umsetzung erforderlich sind;
- eine Führungsrolle bei der Entwicklungsarbeit in den verschiedenen – institutionalisierten wie nicht-institutionalisierten – Bildungssektoren zu übernehmen und mit den *Directors of Education* (den Leitern der Bildungsabteilungen der Bildungsbehörden), den Leitern von Schulen und Colleges, den Beratungs- und Exekutivausschüssen

und anderen auf geeignete Weise zusammenzuarbeiten, um die notwendigen Veränderungen im System herbeizuführen.

Die vollständige Bandbreite der Aufgaben des Inspektorats, die sich aus ihrem so definierten Aufgabenprofil ergibt, läßt sich unter folgenden Überschriften darstellen:

- Umsetzung eines Programms der allgemeinen Inspektionen stichprobenartig ausgewählter Schulen und anderer Bildungseinrichtungen und möglichst umgehende Veröffentlichung von Berichten über diese Inspektionen. Die Ergebnisse und Empfehlungen dieser Berichte werden zusammen mit regionalen Bildungsbehörden, Leitern der Schulen bzw. Colleges, Schulverwaltungsräten und anderen interessierten Seiten nachbereitet.
- Durchführung einer Reihe von Inspektionen und Besuchen, die unter anderem die Grundlage für Berichte zu bestimmten Aspekten des Bildungswesens darstellen. Einige dieser Berichte werden veröffentlicht, andere bleiben intern, können aber den Ausgangspunkt für eine weitere, eingehendere Untersuchung bilden, die schließlich zu einem veröffentlichten Bericht führt. Diese Berichte, die ebenfalls nachbereitet werden, können das Ergebnis sogenannter *National Tasks* (landesweite Aufgaben), *Inspectorate Divisional Tasks* (Aufgaben für bestimmte Abteilungen) oder spezieller *Panel Tasks* (Aufgaben von eigens zusammengestellten Inspektorengruppen) sein. In der letzten Zeit wurden folgende Themenberichte veröffentlicht: „Effective Learning and Teaching in Modern Languages“ [Effektives Lernen und Unterrichten in Modernen Fremdsprachen], „Religious Observance in Primary and Secondary Schools“ [Religiöse Rituale an Primar- und Sekundarschulen] und „Planned Activities – a Review of Good Practice“ [Die Planung von Aktivitäten – ein Überblick über bewährte Verfahren].
- Teilnahme an einem nationalen Entwicklungsprogramm mit mehreren längerfristigen Zielen, die sich herleiten einerseits aus politischen Strategien des Bildungsministers – die sich wiederum auf Beratungen mit Gremien wie dem Schottischen Rat für Curriculumfragen (*Scottish Consultative Council on the Curriculum – SCCC*) stützen – und andererseits aus Ergebnissen der laufenden Beurteilung des Bildungssystems durch das Inspektorat. Beispiele für Entwicklungen, an denen Inspektoren maßgeblich beteiligt waren, sind

das *Standard Grade*-Examen, das „Higher Still“-Programm zur Erhöhung der Leistungsstandards und das „Nationale Programm für die 5- bis 14jährigen“ (*National 5-14 Programme*).

- Aufrechterhaltung enger Kontakte mit leitenden Mitarbeitern in regionalen Bildungsbehörden. Dies ist entscheidend für das effektive Funktionieren der Partnerschaft zwischen Zentral- und Kommunalregierung. Damit kommt der Position der Bezirksinspektoren (*District Inspectors*) eine Schlüsselbedeutung zu, da diese zusammen mit ihren landesweit für bestimmte Fächer oder Schulstufen verantwortlichen Kollegen (die heute alle als *Staff Inspectors* bezeichnet werden) mit Fug und Recht als die Schnittstellen des Systems angesehen werden können.
- Aufbau und Unterhalt von sinnvollen Kontakten zu externen Gremien, wie dem Schottischen Prüfungsausschuß (*Scottish Examination Board – SEB*), dem Schottischen Rat für Curriculumfragen (*Scottish Consultative Council on the Curriculum – SCCC*) und dem Schottischen Rat für Berufsbildung (*Scottish Vocational Education Council – SCOTVEC*) sowie einer breiten Palette anderer Organisationen und Kreise, die direkt mit dem Bildungswesen und seinen „Produkten“ zu tun haben, einschließlich von Handel und Industrie und der Öffentlichkeit insgesamt.
- Effiziente Leitung und Verwaltung des Inspektorats, wobei die Maßnahmen und Methoden ständig überprüft und gegebenenfalls an zukünftige Entwicklungen und sich abzeichnende Bildungsbedürfnisse angepaßt werden.

Um die Inspektoren bei ihrer Aufgabe der Evaluation der Arbeit von Bildungseinrichtungen zu unterstützen, hat das Inspektorat eine Reihe von Inspektions- oder Evaluationsinstrumenten entwickelt. Zu diesen Instrumenten gehören die Definition der Bildungsstandards sowie Methoden zur Analyse der organisatorischen Aspekte von Bildungseinrichtungen, der Prüfungsergebnisse, der Curriculumplanung und der Entwicklungspläne. An erster Stelle ist hier jedoch die Aufstellung von Leistungsindikatoren zu nennen, an denen die Arbeit von Bildungseinrichtungen gemessen werden kann.

Zu verschiedenen Zeitpunkten seit Bestehen des Inspektorats mußten die Schulinspektoren in Schottland Berichte über ihre Inspektionen von Schulen und Colleges sowie ihre Evaluationen des Bildungssystems ins-

gesamt vorlegen. Dies geschieht auch derzeit wieder. Im Laufe eines Jahres sind bis zu 150 Berichte über Bildungseinrichtungen veröffentlicht worden. Diese Berichte gehen auf allgemeine Inspektionen zurück. Weitere rund 600 Einrichtungen werden auf selektive Aspekte hin untersucht – daraus entstehen häufig „Aspektberichte“, die jährlich veröffentlicht werden und in denen bestimmte Aspekte des Bildungswesens qualitativ evaluiert werden, wie zum Beispiel der Einsatz von Mikrocomputern, der Mathematikunterricht oder die Verwaltung von Sekundarschulen.

In letzter Zeit gab es etliche Schritte zur Ausweitung des Systems der nationalen Evaluation des Bildungswesens als Ergänzung und Unterstützung der Arbeit der Inspektoren. Im Jahre 1992 wurde bei dem Inspektorat eine Auditabteilung eingerichtet. Diese ist dafür verantwortlich, verschiedenste Fakteninformationen über das Bildungssystem zusammenzutragen, zu analysieren und die Ergebnisse dieser Analysen so breit wie möglich bekannt zu machen. Ein Beispiel dafür ist die Reihe „Informationen für Eltern“, die jährlich veröffentlicht wird und Informationen über Prüfungsergebnisse, Anwesenheit und Schulschwänzen, die veranschlagten laufenden Kosten einer Schule und den Verbleib von Sekundarschulabgängern enthält. Mit der Erarbeitung wichtiger Hintergrundinformationen über Schulen leistet diese Abteilung einen wesentlichen Beitrag zum Inspektionsprozeß.

2.8 Republik Irland

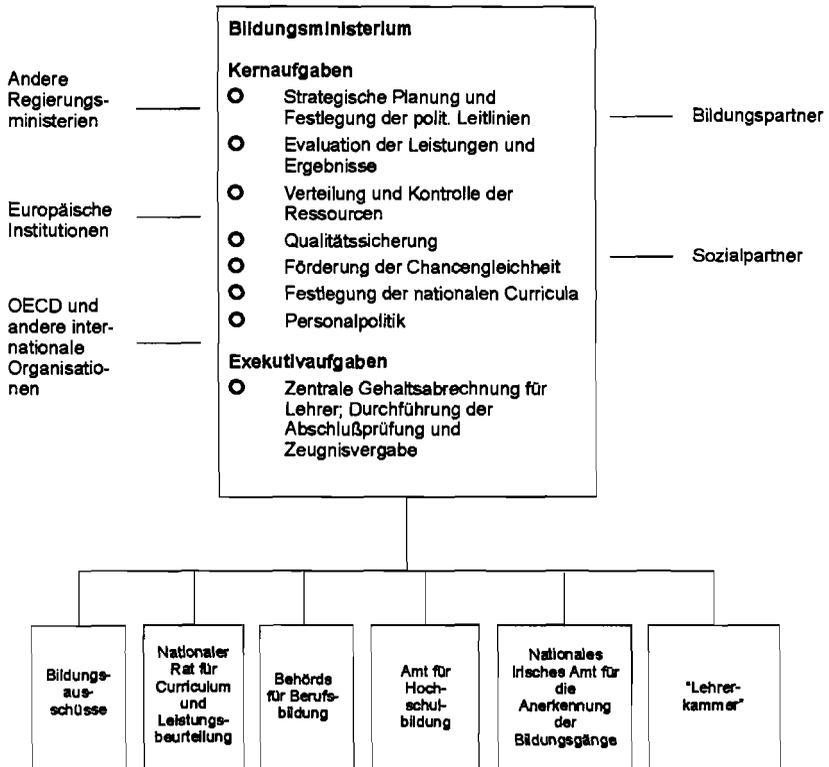
2.8.1 Einleitung

Im Juni 1992 veröffentlichte die irische Regierung ein umfassendes „Grünbuch“ zur Lage der Bildung und setzte damit eine ausgedehnte landesweite Diskussion über eine Bildungsreform in Gang, die zu einer im Jahre 1994 in Dublin vereinbarten „Nationalen Bildungskonvention“ führte. Eines der in diesem Grünbuch erwähnten Hauptziele war die Einführung eines wesentlich effektiveren Systems der Qualitätssicherung auf allen Stufen des irischen Bildungssystems. Dem Grünbuch zufolge könnte das nationale Schulinspektorat durch folgende Maßnahmen eine wesentlich wirksamere Qualitätssicherung erreichen:

- jährliche Inspektion der Arbeit einer Reihe von Schulen; Berichterstattung über Entwicklungen und Leistungen sowie allgemein über die Umsetzung der politischen Vorgaben des Bildungsministeriums;
- Unterstützung und Beratung der Schulen, die besondere Bedürfnisse haben;
- jährliche Berichterstattung über das, was im Bildungssystem erreicht worden ist;
- von Zeit zu Zeit umfassende Berichterstattung über wichtige Themen, beispielsweise Maßnahmen zur Unterstützung des Sprachunterrichts an den Schulen, besondere Curriculuminitiativen;
- laufende Beobachtung der Effektivität der Lehrerausbildung, einschließlich der Probezeit der Lehrer;
- laufende Beobachtung der Effektivität der Prüfungsverfahren; Analyse und Berichterstattung über die Ergebnisse.

Im April 1995 veröffentlichte die irische Regierung ein „Weißbuch“ über das Bildungswesen, mit dem sie auf der Grundlage der Debatte über das Grünbuch den politischen Rahmen für die Zukunft des Bildungswesens absteckte. Nach der Veröffentlichung dieses Weißbuchs sollen eine Reihe von Bildungsgesetzen in das Parlament eingebracht werden, um einen gesetzlichen Rahmen für eine Reform des Bildungssystems zu schaffen. Das irische Bildungswesen steht vor einer Zeit tiefgreifender Veränderungen und Entwicklungen.

Irland: Prozesse



In diesem Organigramm wird dargestellt, wie die Aufgabenverteilung im Bildungsministerium aussehen wird, wenn der mit dem Weißbuch der Regierung über das Bildungswesen eingeleitete Reformprozeß erst einmal abgeschlossen ist. Die einzigen im Organigramm enthaltenen Strukturen, die noch geschaffen werden müssen, sind die Bildungsausschüsse, die *Further Education Authority* und der *Teaching Council*. Die Funktion des zentralen Inspektorats ist implizit in der Auflistung der Kernaufgaben des Ministeriums enthalten; die Aufgabe der regionalen Inspektorate ergibt sich aus dem Hinweis auf die Bildungsausschüsse.

2.8.2 *Gegenwärtige Praxis der Qualitätssicherung im Schulsystem*

Hintergrund

Angesichts der Tatsache, daß das irische Bildungssystem schon immer stark zentralisiert war, liegt auch die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung beim Nationalen Inspektorat. Seit Bestehen des Inspektorats haben sich im Primar- und Sekundarbereich gewisse Unterschiede bei den Inspektionsverfahren entwickelt.

Primarbereich

Schon immer fanden in großem Umfang Klassenbesuche der Inspektoren in Verbindung mit der Beratung der einzelnen Lehrer statt; seit 1982 hat sich jedoch der Akzent auf die Inspektion der Schulen als Gesamteinrichtung verlagert. Gleichzeitig wird großer Wert darauf gelegt, daß dem Lehrkörper und dem Verwaltungsrat (*Board of Management*) einer Schule schriftlich und mündlich Bericht erstattet wird. Alle Primarschulen durchlaufen im Abstand von etwa sechs Jahren eine Gesamtinspektion. Diese Inspektionen werden weitgehend von einzelnen Inspektoren durchgeführt, die in dem Inspektionszeitraum jeden Lehrer durchschnittlich einen halben Tag lang begleiten. Bei den daraus entstehenden Schulberichten steht die Evaluation des schulischen Angebots im Zentrum; es werden aber auch Aspekte der Schulverwaltung und -organisation berücksichtigt. Bislang findet noch keine Untersuchung der in diesen Berichten enthaltenen Daten im Hinblick auf eine Extrapolation nützlicher Analysen für die Entwicklung der bildungspolitischen Leitlinien statt.

Sekundarbereich

Bis zu den sechziger Jahren befaßten sich nur sehr wenige Inspektoren mit der Inspektion von Sekundarschulen. Ihre Tätigkeit beschränkte sich zumeist auf die Evaluation von Lehrern während ihrer Probezeit. Seither ist die Zahl der im Sekundarbereich tätigen Inspektoren stark angestiegen, und ihr Auftrag ist auf die Berichterstattung über den Unterricht in den einzelnen Schulfächern erweitert worden. Dem Bildungsministerium werden Berichte über die Fachinspektionen vorgelegt; kurze Zusammenfassungen der Berichte werden dann an die für die Schule verantwortliche

Stelle weitergeleitet. Aufgrund der starken Beanspruchung der Inspektoren durch ihre Aufgaben in der Lenkung und Verwaltung des staatlichen Prüfungssystems steht weitaus weniger Zeit für Schulbesuche zur Verfügung als wünschenswert wäre. Die Rolle der Inspektoren an den *Vocational Schools* (berufsbildenden Schulen) ist in dem Gesetz von 1930 festgelegt und erstreckt sich insbesondere auf die Beurteilung einzelner Lehrer. Für disziplinarische Maßnahmen, die als Folge eines Evaluationsberichts über einen Lehrer an einer *Vocational School* eingeleitet werden können, sind strukturierte Verfahren festgelegt.

Jedes Jahr veröffentlicht das Bildungsministerium statistische Zusammenfassungen der Ergebnisse der Prüfungen zum *Leaving Certificate* (Abschlußzeugnis der Sekundarstufe II, wird in der Regel im Alter von 17 Jahren abgelegt) und zum *Junior Certificate* (Abschlußzeugnis der Sekundarstufe I, wird in der Regel im Alter von 15 Jahren abgelegt). Das öffentliche Vertrauen in das staatliche Prüfungssystem ist sehr hoch; dieses wird gemeinhin als entscheidendes Element der Qualitätssicherung im Sekundarbereich angesehen.

Einige neuere Entwicklungen auf dem Weg zu einer Verbesserung der Qualitätssicherung

In den letzten beiden Jahren hat sich ein Team von Inspektoren und Psychologen mit der Definition von Leistungsindikatoren für eine gesamt-schulische Inspektion von Schulen des Primar- und Sekundarbereichs befaßt. Parallel zu dieser Initiative wurden Vorbereitungen für eine Vereinigung des Inspektorats für den Primarbereich, des Inspektorats für den Sekundarbereich und des Psychologischen Dienstes getroffen. Dieser Prozeß wird voraussichtlich Anfang 1997 abgeschlossen sein. Die Leistungsindikatoren werden allgemeine Rückschlüsse auf die Qualität des Bildungsangebots und seiner Nutzung zulassen; sie werden hinreichend flexibel sein, um den Erfordernissen der gesamt-schulischen Inspektion im Primar- und Sekundarbereich zu genügen.

Seit einigen Jahren legt das irische Inspektorat – als Übung in einer gemeinschaftlichen Rechenschaftslegung – dem Bildungsministerium einen Jahresbericht über seine wichtigsten fachlichen Aktivitäten in vielen Bereichen des Bildungssystems vor. Diese Initiative hat das Inspektorat in die Lage versetzt, mit einer geschlosseneren Stimme über sein Engage-

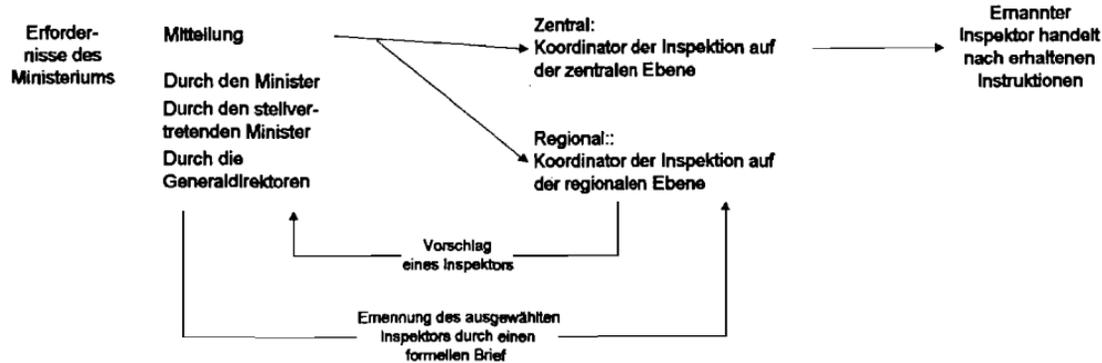
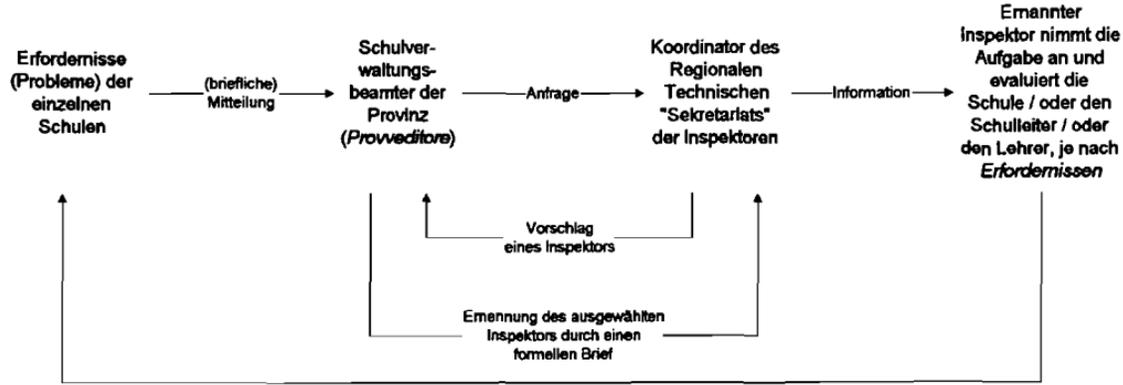
ment bei der laufenden Beobachtung von Problemen und Entwicklungen im Bildungsbereich zu sprechen. Es ist absehbar, daß sich diese Form der Berichterstattung in den kommenden Jahren weiterentwickeln und eine wichtige Rolle in den Bemühungen um eine Verbesserung der Qualitätssicherung spielen wird.

Qualitätssicherung und Neugestaltung des Curriculums

Die Überarbeitung und Modernisierung der Curricula für den Primar- und den Sekundarbereich befindet sich bereits im fortgeschrittenen Stadium. Beteiligt daran sind Fachausschüsse, in denen verschiedenste Gruppen vertreten sind und die unter der Aufsicht des Nationalen Rats für Curriculum und Leistungsbeurteilung (*National Council for Curriculum and Assessment – NCCA*, ein beratendes Gremium, das dem Bildungsminister direkt Bericht erstattet) stehen. Eltern, Lehrer, Wissenschaftler und Inspektoren arbeiten gemeinsam an dieser Aufgabe. Derzeit findet eine eingehende Zieldefinition statt, um die Kräfte für die schulische Selbstevaluation und die externe Überprüfung auf verschiedenen Ebenen des Systems in einem wesentlich stärkeren Maß als bisher zu bündeln. Dies wird natürlich Folgen für die Qualitätssicherung innerhalb des irischen Bildungssystems haben.

Italien: Prozesse

Bedarfsorientierte Arbeit der Inspektoren



2.9 Italien

Einleitung

Wichtigstes Ziel der Bildungspolitik Italiens ist derzeit die Erhöhung des Leistungsniveaus aller Schüler durch die Verbesserung der Curricula in allen Schulstufen und durch die Verbesserung der Qualität des Unterrichts mit Hilfe von Verbesserungen in der Lehrerfortbildung. Behinderte Schüler werden in Regelklassen „integriert“. Angestrebt werden gleichzeitig eine herausragende Qualität der Schulbildung und Chancengleichheit für alle. Experimente und Innovationen haben Inspektoren vor neue Herausforderungen gestellt.

Die Inspektoren führen folgende Aufgaben durch:

- Beratung über neue Curricula und Teilnahme an den Ausschüssen, die neue Curricula entwickeln;
- Inspektion einzelner staatlicher, privater und offiziell anerkannter privater Schulen;
- Inspektion der einzelnen Schulleiter und Lehrer;
- Vorsitz bei Ausschüssen der Provinzen über die Integration behinderter Schüler;
- Beratung zu neuen Methoden der Evaluation von Schülern;
- Beratung bei Experimenten und Beobachtung von Schulversuchen;
- Aufsicht über die Prüfungsausschüsse bei den Abschlußzeugnissen sowohl der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II (*maturità*);
- Aus- und Fortbildung für Lehrer sowie die Verbreitung von Informationen an Lehrer und Schulleiter.

Bezüglich der Evaluation der Schüler hat der im Jahre 1996 neu ernannte Minister bereits klargemacht, daß er Noten und kurze Bemerkungen den lange Zeit erprobten *scheda* – ausführliche Beschreibungen jedes Schülers und seiner Leistungen – vorzieht. Auch die Prüfung zum Abschluß der Sekundarstufe II (*maturità*) und die Zusammensetzung der entsprechenden Prüfungsausschüsse werden vermutlich im nächsten Jahr reformiert werden. Die Phase der endlosen Experimente ist vorüber. Die Zeit scheint reif für eine Reform.

Lehrer

Die Leistung einzelner Lehrer kann bei Bedarf durch einen Evaluationsausschuß, der sich aus Kollegen zusammensetzt und unter dem Vorsitz des Schulleiters steht, evaluiert werden. Jede Schule hat ihren eigenen Ausschuß. Nur Lehrer im Probejahr müssen evaluiert werden, um eine feste Anstellung zu erhalten. Nur in besonderen Fällen – meistens, wenn Eltern und Schüler und/oder Schulleiter sich über die Leistung eines bestimmten Lehrers beschweren – werden Lehrer von Inspektoren „inspiziert“. Lehrer können auf Stellen versetzt werden, die keine Unterrichtstätigkeit beinhalten.

Schulleiter

Schulleiter werden jährlich von dem *Provveditore* der jeweiligen Provinz – dem Leiter des Schulamts der Provinz – evaluiert. Inspektoren evaluieren Schulleiter, wenn sie in der Probezeit sind. Ihre Berichte sind die Entscheidungsgrundlage für den *Provveditore*, wenn es darum geht, ob Schulleiter auf Probe fest in diese Position übernommen werden.

Mit einer kürzlich eingebrachten Gesetzesvorlage sollen die bisher von den zentralen und lokalen Verwaltungsorganen des öffentlichen Bildungswesens ausgeübten Funktionen in der Bildungsverwaltung nach und nach dezentralisiert und den einzelnen Schulen übertragen werden. Letztere sollen sowohl in organisatorischen als auch in didaktischen Fragen Eigenverantwortung erhalten. Damit soll jede Schule in die Lage versetzt werden, eine flexible und effiziente Organisation zu entwickeln und bessere Beziehungen zu den örtlichen Verwaltungsorganen aufzubauen. Folglich werden Schulleiter mehr Kompetenzen in der Verwaltung ihrer Schule erhalten.

Schulen

Heute werden nur Privatschulen extern evaluiert. Eine solche Evaluation – durch einen oder zwei Inspektoren – findet statt, wenn die Schule ihre Arbeit aufnimmt. Die Inspektoren müssen dann einen Fragebogen über die Qualität der Gebäude, die räumliche und sonstige Ausstattung, das Mobiliar, die Labors, das Lehr- und Sekretariatspersonal sowie die Lei-

tung und Verwaltung ausfüllen. Der Bericht der Inspektoren beinhaltet eine vollständige Evaluation der Schule und kann über das Überleben der Schule entscheiden.

Für die staatlichen Schulen wurde im Jahre 1995 ein Erlaß herausgegeben, nach dem von der Schule selbst eine Art „interner Evaluation“ durchgeführt werden muß: Eltern, Lehrer und Sekretariatskräfte sowie (nur in den Schulen der Sekundarstufe II) die Schüler müssen einen Fragebogen ausfüllen, mit dem sie die „Dienstleistung“ der Schule bewerten sollen. Inspektoren müssen den Schulen bei der Ausarbeitung des Fragebogens helfen.

Das Schulsystem

Noch gibt es in Italien kein nationales Evaluationssystem. Nach einem Gesetz aus dem Jahre 1994 jedoch definiert der Minister die Qualitätsstandards im Schulsystem. Kürzlich ist mit einem Ministerialerlaß ein Ausschuß eingesetzt worden, der ein „Nationales Evaluationssystem“ ausarbeiten soll.

Der vom Inspektorat verfaßte Jahresbericht, der hin und wieder auch vom Ministerium in gedruckter Form herausgegeben wird, ist eher eine ausführliche Beschreibung der Arbeit des Systems als eine richtiggehende Evaluation, die sich auf statistische Daten und wissenschaftliche Verfahren stützen könnte. Er wird von ausgewählten Mitgliedern des zentralen technischen Sekretariats der Inspektoren auf der Basis regionaler Berichte verfaßt. Die Einführung eines Nationalen Evaluationssystems ist eine der wichtigsten Reformen, die sich derzeit im Planungsstadium befinden; dazu gehören ferner die Reform der internen Organisationsstruktur des Ministeriums selbst, die Ausstattung der Schulen mit mehr Eigenverantwortung, die Verlängerung der Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr usw. Das Inspektorat soll für die interne Evaluation des gesamten Systems verantwortlich sein, während die externe Evaluation vermutlich anderen, möglicherweise privaten Stellen übertragen wird.

Gegenwärtig überwachen und evaluieren die Inspektoren die zahlreichen Experimente im Bereich der Curriculum- und Schulreform, die in ganz Italien sowohl auf der Schulebene als auch auf der nationalen Ebene durchgeführt werden. Schulversuche im curricularen Bereich sind beson-

ders zahlreich in der Sekundarstufe II; die Gründe dafür sind eine lange hinausgezögerte Reform und ein Gesetz aus dem Jahre 1974, das diese Curricula erst möglich machte. Inspektoren überwachen diese Versuche sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene. Bei der Überwachung von Experimenten wie dem der „Gesamtschulen“, die in Dörfern und ländlichen Gegenden die Vorschulerziehung, die Primarstufe und die Sekundarstufe I unter einem Dach vereinen, werden die Inspektoren mit ausführlichen, zum Teil kategorisierten Formularen ausgestattet. Wenn sie in der Sekundarstufe II Experimente mit Unterstützung des Ministeriums auswerten, verwenden sie dabei Formulare, die von ausgewählten Inspektoren in den „Generaldirektionen“ erstellt wurden. So werden also die privaten oder nichtstaatlichen öffentlichen Schulen von Inspektoren mit Hilfe von Formularen beobachtet und evaluiert, wenn sie sich um eine staatliche Anerkennung bewerben und wenn sie Experimente durchführen, die der Zustimmung durch das Ministerium bedürfen.

2.10 Niederlande

2.10.1 Hintergrund

Einleitung

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über aktuelle politische Entwicklungen im Zusammenhang mit der Qualität der Primar- und Sekundarschulen in den Niederlanden.

Mit einem im August 1993 verabschiedeten Gesetz wurden nationale Leistungsziele für Schulen des Primarbereichs und der Sekundarstufe I festgelegt. Die Verantwortung für die Qualitätssicherung wurde an die Schulträger (kommunale Behörden bzw. private Organisationen) delegiert. Derzeit werden Pläne entwickelt, um die Schulen stärker rechen-schaftspflichtig sowohl gegenüber dem Schulinspektorat als auch gegenüber den Eltern zu machen. Diese Entwicklungen haben einen starken Einfluß auf die Rolle und die Arbeitsmethoden des Inspektorats in der Qualitätssicherung.

Verantwortung für das Bildungsangebot und seine Evaluation

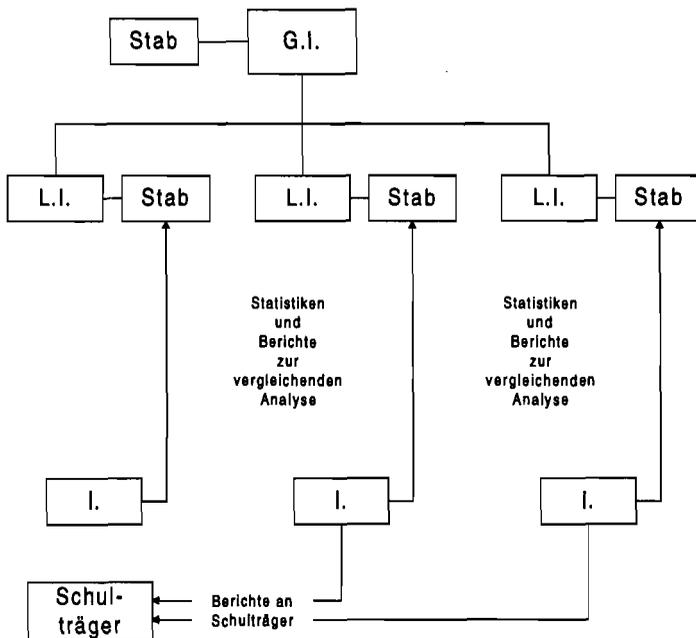
Das niederländische Bildungssystem zeichnet sich in einzigartiger Weise dadurch aus, daß öffentliche und private Schulen nebeneinander bestehen und zu den gleichen Bedingungen finanziert werden. Mehr als zwei Drittel aller niederländischen Primar- und Sekundarschulen sind Privatschulen – gegründet von privaten Stiftungen und geleitet von privaten Verwaltungsausschüssen. Öffentliche und private Schulen werden vollständig vom Staat nach gleichen Kriterien finanziert.

Die in der Verfassung garantierte Religionsfreiheit und freie Gestaltung der Bildungsinhalte bietet verschiedenen Gruppen in der Bevölkerung riesige Chancen dafür, daß ihre Kinder eine Bildung erhalten, die ihren Idealen und Überzeugungen entspricht. Gerade die Bildungsfreiheit macht es notwendig, daß die einzelne Schule die in ihrer Verantwortung stehende Bildung selbständig gestaltet.

Es versteht sich von selbst, daß daher alle Maßnahmen, die die Regierung im Bildungsbereich trifft, von Schulen, Schulträgern und Eltern kritisch unter die Lupe genommen werden, besonders dann, wenn diese Maßnahmen die Form und den Inhalt der Bildung berühren.

Die Verantwortung für das Bildungsangebot liegt bei den jeweiligen Schulträgern, die innerhalb des von der Regierung durch mehrere Bildungsgesetze gesteckten Rahmens tätig sind. Die Schulträger sind für die Evaluation des Schulunterrichts verantwortlich, zum einen, um die Bildungsqualität zu wahren und zu verbessern, und zum anderen, um die Eltern und Schüler über Qualitätsfragen zu informieren.

Niederlande: Prozesse



G.I. = Generalinspektor (Inspecteur-Generaal)
 L.I. = Leitender Inspektor
 I. = Inspektor

In der Verantwortung des Inspektorats liegen die Sammlung von Informationen über die Qualität der Schulbildung und die Weiterleitung der vom Inspektorat vor dem Hintergrund der regionalen und nationalen Daten gewonnenen Erkenntnisse und Schlußfolgerungen an die einzelnen Schulen. Das Inspektorat ist auch verantwortlich dafür, dem Bildungsminister und anderen an der Bildungspolitik mitwirkenden Organen – wie dem Parlament – über die Lage des Bildungswesens Bericht zu erstatten.

In vielen Bereichen des Bildungswesens haben radikale Veränderungen stattgefunden. Diese sind weitgehend das Ergebnis des Versuchs, die administrative Beziehung zwischen der Regierung und den Bildungseinrichtungen neu zu gestalten. Wichtige Folgen dieser Neuerungen sind die Entstehung einer neuen Art von Gesetzen und Vorschriften sowie die veränderten Ansichten über die Verteilung der Kompetenzen für die Bildungsqualität und die Organisation der Qualitätssicherungssysteme.

Zunehmend wird von den Schulen erwartet, daß sie die individuelle Verantwortung für die Verbesserung und Kontrolle der von ihnen angebotenen Bildung übernehmen. Die Bildungsgesetze werden derzeit mit dem Ziel der Deregulierung und Reduzierung der staatlichen Eingriffe überarbeitet; gleichzeitig soll die Eigenverantwortung der Schulträger gestärkt werden. Diese verschiedenen Entwicklungen gehen nicht in allen Bildungssektoren gleich schnell voran. Am weitesten ist die gesetzliche Deregulierung im Hochschulbereich, im berufsbildenden Zweig der Sekundarstufe II und in der Erwachsenenbildung vorangeschritten.

Vor kurzem hat der Niederländische Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft mit den Bildungsverbänden weitere Vereinbarungen über die administrativen Beziehungen im Primar- und Sekundarbereich getroffen. Bei diesen Vereinbarungen geht es u.a. um die Kontrolle der Bildungsqualität durch die Regierung und die Bildungseinrichtungen sowie um die Rolle, die die Eltern bei dieser Kontrolle spielen.

Die neuen administrativen Beziehungen im Primar- und Sekundarbereich werden auf unterschiedliche Weise im Bildungsbereich deutlich. Zum einen gibt die Regierung Anweisungen zu den Inhalten und zum Niveau der Bildung heraus, zum anderen müssen die einzelnen Schulen Informationen über die an ihrer Schule erreichte Bildungsqualität liefern.

Im Jahre 1993 wurden nationale Leistungsziele eingeführt. Im Primarbereich sind die Leistungsziele verpflichtende Mindeststandards, die die Schulen nach acht Unterrichtsjahren erreichen müssen. Im Sekundarbereich sind die Leistungsziele ein Indikator für das Niveau der Schülerleistungen, das bis zum Ende der Grundbildung (*basisvorming*) – der ersten Phase der Sekundarschulen – auf den Gebieten Wissen, Verständnis und Kompetenzen erreicht wurde. Unter der Aufsicht des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft sollen für jedes Fach im Kerncurriculum der Grundbildung, mit Ausnahme von Sport, Tests herausgegeben werden. Diese Tests werden durch die Leistungsziele bestimmt sein. Durch die Leistungsziele, die in Bildungsgesetzen festgelegt sind, beeinflusst die Regierung direkt die Bildungsinhalte. In einem Land mit einer eineinhalb Jahrhunderte alten Tradition der Bildungsfreiheit ist dies etwas vollkommen Neues. Doch weder die Einflußnahme der Regierung noch die Einführung der Tests haben zu größeren Protesten im Bildungsbereich geführt.

- Die Schulen sollen die Hauptverantwortung für die interne Qualitätskontrolle übernehmen. Sie sollen gesetzlich dazu verpflichtet werden, ihre eigene Qualität nach außen sichtbar zu machen und Maßnahmen zur Verbesserung dieser Qualität zu ergreifen. Sie sollen auch dazu verpflichtet werden, über ihre Maßnahmen zur Qualitätskontrolle und -verbesserung Rechenschaft abzulegen.
- Schulen sollen dazu verpflichtet werden, Eltern und Schüler – die „Verbraucher“ – über die eigenen Situation zu informieren. Sie müssen eine „Schulcharta“ veröffentlichen, die Informationen enthält über die Ziele der Schule und die Maßnahmen zu ihrer praktischen Umsetzung, die schulische Ausstattung, die Betreuung und Daten über die Ergebnisse der Schule. Diese Schulcharta soll den Eltern und Schülern bei der Auswahl einer Schule helfen. Eltern und Schüler müssen sich auf die in der Schulcharta enthaltenen Informationen verlassen können und während der Schulzeit eines Schülers die Schule mit diesen Informationen konfrontieren können.

Nicht nur die Schulen, sondern auch der Staat soll dazu verpflichtet werden, die Eltern und Schüler über ihre wichtigsten Rechte zu informieren. In einem Faltblatt unter dem Titel „Bildungscharta“ sollen die Eltern und Schüler vom Staat über ihre wichtigsten Rechte und Pflichten gegenüber der Schule informiert werden. Diese Bildungscharta läßt sich mit der

„Elterncharta“ (*Parents' Charter*) in Großbritannien vergleichen, ist jedoch auf die Situation in den Niederlanden abgestimmt.

Die dargestellten Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung haben Folgen nicht nur für die Pflichten des Staates, einschließlich des Inspektorats, sondern auch für die der Schulen und für die Instrumente, die bei der Erfüllung dieser Pflichten eingesetzt werden. Diese Entwicklung bedeutet, daß Schulen heute systematischer an die Sammlung von Informationen über ihre primären Prozesse und die damit erreichten Resultate herangehen. Die Regierung behält die Verantwortung für das Bildungssystem als ganzes und benötigt daher auch Informationen über die Qualität der tatsächlich angebotenen Bildung. Das Inspektorat wird eine größere Rolle bei der Bereitstellung dieser Informationen spielen; wichtige Quellen dafür sind unter anderem die Untersuchung der Leistungsziele und obligatorische Schuldokumente wie die Arbeitspläne und Jahresberichte der Schulen, verbunden mit einer eingehenden Untersuchung der tatsächlichen Praxis der Schulen mit Hilfe von Schulbesuchen.

Dadurch hat die Evaluation an Wichtigkeit gewonnen, weil vom Inspektorat zunehmend erwartet wird, daß es gut informiert und mit Daten über die Bildungsqualität ausgestattet ist. Die nach pädagogischen Kriterien durchgeführte Beurteilung der Bildungsqualität muß sich auf professionelle Standards gründen. Deswegen mußte die ursprünglich dem Wesen nach beschreibende Tätigkeit der Inspektoren einen „fundierteren“ und stärker evaluativen Charakter annehmen. Das Inspektorat entwickelte daher ein Arbeitsverfahren für die Evaluation des Bildungswesens, das auf die Position und die Aufgaben des Inspektorats selbst und die Situation in den Niederlanden abgestimmt war. Ein wichtiger Teil dieses Arbeitsverfahrens besteht in der Formulierung von Standards, die die Bildungsqualität definieren, und Normen, die beschreiben, inwieweit diese Standards erreicht wurden. Solche Standards und Normen sind mittlerweile für verschiedene Aspekte des Bildungswesens entwickelt worden; das Inspektorat hat in den vergangenen Jahren etliche Berichte dazu veröffentlicht.

Die Doppelrolle des Inspektorats als Produzent und Beurteiler von evaluativen Daten über das Bildungswesen war ein Grund dafür, daß der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft im Jahre 1991 das Inspek-

torat damit beauftragte, einen ganzen Bildungssektor zu evaluieren, nämlich den Primarbereich.

Die Aktivitäten des Inspektorats im Bereich der gesetzlichen Kontrolle betreffen in erster Linie die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften; außerdem wird untersucht, ob das, was in Schuldokumenten niedergelegt ist, auch der konkreten praktischen Umsetzung entspricht. Dieser Teil der Aufgaben des Inspektorats wird in direktem Kontakt zwischen dem Inspektor und der einzelnen Schule durchgeführt. Wenn sich herausstellt, daß eine Schule die gesetzlichen Vorschriften nicht einhält, konfrontiert der Inspektor die Schule mit seinen Ergebnissen.

Bei der Qualitätskontrolle bezieht sich die gesetzliche Kontrolle auf die Frage, ob Arbeitsplan und Jahresbericht der Schule den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechen, und, sofern eine gesetzliche Grundlage dafür geschaffen wird, auf:

- die Einhaltung der Vorschriften im Hinblick auf die Qualitätskontrolle und
- die Frage, inwieweit und mit welchen Mitteln die Schulen die Eltern und Schüler über ihre Qualitätskontrolle informieren.

In bezug auf die Qualitätskontrolle bedeutet die Verantwortung der Regierung für das Bildungswesen, daß sie gut informiert über die Lage des Bildungswesens sein muß. Das betrifft sowohl die aktuelle Lage als auch die erreichte Qualität. Aus der Sicht der Regierung ist die Evaluation des Bildungswesens daher ein Mittel, immer auf dem laufenden über die Lage des Bildungswesens zu sein.

Was die Rolle des Inspektorats innerhalb des Qualitätssicherungssystems angeht, so ist der Bildungsminister der Meinung, daß nach wie vor ein Schwerpunkt auf der genauen Beobachtung der Unterrichtspraxis durch Schulbesuche liegen sollte, daß jedoch mehr Wert auf die Datenerhebung und die qualitative Beurteilung der an den einzelnen Schulen angebotenen Bildung gelegt werden sollte. Das erfordert den Einsatz neuer Verfahren der Schulevaluation auf seiten des Inspektorats.

Die Ergebnisse dieser Arbeit durch das Inspektorat sollen zweifache Verwendung finden. Zum einen dienen sie als Grundlage für die Bericht-

erstattung über die Lage der Bildung an den Minister und andere Personen, die an der Bildungsgesetzgebung beteiligt sind. Beispiele für derartige Berichte sind:

- der jährliche „Bildungsbericht“ des Inspektorats, in dem die Qualität des Bildungswesens beschrieben und beurteilt wird;
- Berichte zu einzelnen Aspekten und Bereichen des Bildungswesens;
- Bestandsaufnahme eines Bildungssektors, beispielsweise die Evaluation des Primarbereichs.

Zum anderen werden die Ergebnisse dazu verwendet, die einzelnen Schulen mit den Beobachtungen und Meinungen des Inspektorats vor dem Hintergrund der relevanten regionalen und nationalen Daten zu konfrontieren. Ziel dieser Maßnahme ist es, die Schulen dazu anzuregen, ihre Maßnahmen und ihre pädagogische Praxis zu überdenken, um die Qualität der von ihnen angebotenen Bildung aufrechtzuhalten oder zu verbessern.

Im Hinblick auf die Informationspflicht des Ministers gegenüber dem Parlament wird sich das Inspektorat stärker auf die Evaluation der Bildungssektoren konzentrieren. Der „Bildungsbericht“ ist ein jährlich erscheinender Bericht über die Lage des Bildungswesens in seiner Gesamtheit. Er ist gleichermaßen das fotografische Abbild verschiedener Aspekte des Bildungswesens. Einzelne Bildungsaspekte werden in gesonderten Berichten des Inspektorats eingehender behandelt. Es ist daher wünschenswert, daß in regelmäßigen Abständen Gesamtevaluationen von Bildungssektoren stattfinden, über die eigene, ausführliche Berichte veröffentlicht werden. Die Evaluation des Primarbereichs ist ein Beispiel dafür. Durch die Verbindung dieser drei Arten von Evaluationen sind ständig aktuelle Informationen über die Lage des Bildungswesens verfügbar.

Um die größtmögliche Vollständigkeit bei den Evaluationen zu erreichen, wird das Inspektorat auch Daten verwenden, die von anderen Institutionen stammen. Dabei handelt es sich nicht nur um quantitative Daten, die vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft und von Institutionen wie dem Zentralen Statistikamt zur Verfügung gestellt werden, sondern auch und besonders um wissenschaftliche Daten aus Bildungsforschungsinstituten.

Bei der Qualitätskontrolle konzentrieren sich die Evaluationsmaßnahmen des Inspektorats im allgemeinen auf die Frage, ob die zur Qualitätssicherung unternommenen Schritte zu Verbesserungen im Bildungswesen führen. Im Falle der einzelnen Schulen richtet das Inspektorat seine Aufmerksamkeit insbesondere auf die Art ihrer Systeme der Qualitätskontrolle und die Anwendung der Ergebnisse. Auf der Grundlage seiner Erkenntnisse regt das Inspektorat die einzelnen Schulen dazu an, ihre Systeme der Qualitätskontrolle weiterzuentwickeln und die Qualität der von ihnen angebotenen Bildung zu verbessern.

Auf der nationalen Ebene konzentrieren sich die Evaluationsmaßnahmen des Inspektorats auf die Entwicklung eines Qualitätssicherungssystems im Primar- und Sekundarbereich.

Effektivität

Primarschulen können zur Unterstützung ihrer eigenen pädagogischen Entscheidungsprozesse freiwillig etliche standardisierte Tests und Schülerbeobachtungssysteme einsetzen, die zum größten Teil vom Zentralinstitut für Testentwicklung (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling – CITO*) entwickelt wurden.

Um empirische Daten über die Qualität der Primarschulbildung zu gewinnen, führt das CITO jährlich eine Reihe von Beurteilungen durch, die den gesamten Unterrichtsstoff des Kerncurriculums für den Primarbereich abdecken.

Das Erreichen der neu eingeführten Leistungsziele für die Sekundarstufe I soll anhand von nationalen Tests, die ebenfalls vom CITO entwickelt werden, überprüft werden. Die Ergebnisse werden vom Inspektorat zur Evaluation der Qualität der Schulen im Sekundarbereich verwendet.

Am Schluß des Sekundarbereichs steht eine zweiteilige Abschlußprüfung, die aus schulinternen und aus landesweiten Prüfungen besteht. Die Ergebnisse der Abschlußprüfungen werden vom Inspektorat genau registriert.

Prüfungsergebnisse von einzelnen Schulen werden zwar nicht veröffentlicht, aber von den Inspektoren zur Analyse der Stärken und Schwächen einer Schule verwendet.

Die Inspektoren sammeln außerdem schulische Daten über die Zahlen der Schülerneuzugänge einer Schule, der jährlichen Versetzungen und der Schulabgänger. Wie die Prüfungsergebnisse werden auch diese Produktivitätszahlen für die Erstellung von Berichten auf der nationalen, regionalen und schulischen Ebene verwendet und mit den Schulleitern bei Schulbesuchen erörtert. Bei solchen Diskussionen geht es in erster Linie um die Zahlen, die eine Abweichung der Schule von anderen Schulen oder eine Veränderung gegenüber den eigenen Leistungen der Vergangenheit darstellen.

Da die Eltern frei in der Wahl einer Schule für ihre Kinder sind und ihnen verschiedene Schulen zur Auswahl stehen, gibt es einen starken Wettbewerb zwischen den Schulen, der dazu führt, daß die Schulen ihre Leistungen sichtbar darstellen.

Den Schulen steht ein Netz von Unterstützungsdiensten zur Verfügung, das ihnen bei ihrer laufenden Arbeit und bei der Einführung von Innovationen helfen soll. Dazu gehören unter anderem Schulberatung, Test- und Curriculumentwicklung.

2.10.2 Evaluation des Bildungssystems

Wichtigste Gesichtspunkte

Die Regierung trägt die Verantwortung für die Bildungsqualität. Von besonderer Bedeutung sind in dieser Hinsicht die Zielformulierung, die Beurteilung der erreichten Ergebnisse, Instrumente zur Kontrolle der schulischen Standards, nationale Untersuchungen und Evaluationen sowie die Rolle des Inspektorats. Im folgenden werden zunächst die Aufgaben des Inspektorats und dann die Evaluation der einzelnen Bildungssektoren erörtert.

Das Inspektorat

Das Inspektorat ist im Auftrag des Ministers für Bildung, Kultur und Wissenschaft für die Evaluation des Bildungswesens verantwortlich. Es ist sowohl für öffentliche als auch für private Schulen zuständig.

Die Aufgaben des Inspektorats sind für alle Bildungssektoren identisch. Dazu gehört es unter anderem,

- die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften zu überwachen (Aufsicht);
- sich mit Hilfe von Methoden wie der Inspektion von Schulen über die Lage des Bildungswesens auf dem laufenden zu halten (Evaluation);
- die Weiterentwicklung des Bildungswesens durch Beratungen mit den Schulträgern, den Lehrern und der Kommunal- oder Regionalregierung zu fördern (Förderung);
- dem Minister Bericht zu erstatten und ihn zu beraten, entweder nach Aufforderung oder aus eigenem Antrieb.

Diese Aufgaben hängen eng miteinander zusammen und werden hauptsächlich mit Hilfe von Schulinspektionen durchgeführt. Diese erlauben den Inspektoren einen Einblick in den Unterricht einer bestimmten Schule oder Schulart. Verschiedene Gesetze regeln, daß Inspektoren zu jeder Zeit Zugang zu den Schulen und Bildungseinrichtungen bekommen müssen und daß die zuständige Behörde und die Mitarbeiter der Schulen alle erforderlichen Informationen zur Verfügung stellen müssen. Die Ergebnisse der Inspektoren werden in allgemeinen Inspektionsberichten zusammengefaßt, die zwar in erster Linie für den Minister und den Staatssekretär bestimmt sind, aber auch die öffentliche Meinung insgesamt beeinflussen.

Zusätzlich veröffentlicht das Inspektorat seine Ergebnisse in dem entsprechenden Kapitel des jährlichen Bildungsberichts des Ministers.

Das Inspektorat ist ein dezentralisiertes Organ; neben der Zentrale gibt es 13 regionale Dienststellen. Für die Inspektion der beruflichen Bildungseinrichtungen im Agrarbereich ist der Minister für Landwirtschaft, Umweltfragen und Fischerei zuständig. Das Inspektorat für Landwirtschaft hat sechs Dienststellen.

Evaluation auf Schulebene

Die Aufsicht und Kontrolle über den effizienten Einsatz der Ressourcen ist in Gesetzen und Vorschriften festgelegt, die auch Mechanismen zum Schutz der Bildungsqualität enthalten. Mit verschiedenen Instrumenten zur Kontrolle und Festsetzung der schulischen Standards versucht man, die Qualität zu steigern und Verfahren und Ergebnisse zu beurteilen. Diese Instrumente sind:

- Schularbeitspläne und Curricula,
- Jahresberichte,
- Pläne für Unterrichtsverfahren und Lehrerfortbildung sowie
- Qualitätskontrollsysteme, wie Schülerbeobachtungssysteme.

Primarbereich

Leistungsziele

Als Teil der gesetzlichen Qualitätskriterien für den Primarbereich sind auch Leistungsziele für die Primarschulen entwickelt worden. Diese umfassen eine Definition der Unterrichtsziele in Form von Leistungsniveaus: Definitionen der Schülerleistungen in den Bereichen Wissen, Verständnis und Kompetenzen, die die Schule als Mindestziele für ihren Unterricht übernehmen muß. Die Regierung hat externe Experten in die Formulierung dieser Leistungsziele einbezogen, und in Zukunft müssen die Ziele in die „Regelmäßigen Beurteilungen des Bildungsniveaus“ (*Periodiese Peiling van het Onderwijsniveau – PPO*) aufgenommen werden.

Regelmäßige Beurteilung des Bildungsniveaus (PPO)

Im Jahre 1986 beauftragte der Staatssekretär für Bildung, Kultur und Wissenschaft den Lenkungsausschuß für die „Regelmäßige Beurteilung des Bildungsniveaus“ (PPO) damit, die erste einer Reihe von Beurteilungen des Primarbereichs durchzuführen. Diese erste Beurteilung gibt einen Eindruck von den Schülerleistungen in Niederländisch und Rechnen in der Mitte und zum Abschluß der Primarschulen. Der PPO-Lenkungsausschuß ist gemeinsam vom Institut für Bildungsforschung der Niederlande (*Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs – SVO*) und vom Zentralinstitut für Testentwicklung (*Centraal Instituut voor Toets-*

ontwikkeling – CITO) eingesetzt worden. Ziel der PPON ist es, systematisch zur Beurteilung der von den Schulen angebotenen Bildung und ihrer Effektivität beizutragen; als Grundlage dafür dienen Daten, die mit Hilfe von Stichprobenerhebungen bei Schulen und Schülern für jeden Bereich in Unterricht und Entwicklung erhoben wurden. Die PPON soll das gesamte Primarschulcurriculum abdecken.

Wenn die Leistungsziele für den Primarbereich erst einmal definiert worden sind, müssen sie in den Beurteilungsinstrumenten berücksichtigt werden; allerdings werden die Beurteilungen nicht darauf beschränkt sein.

Abschlußprüfung der Primarschulen

Das Zentralinstitut für Testentwicklung (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling – CITO*) hat eine Abschlußprüfung für die Primarschulen entwickelt. Dabei handelt es sich um einen relativ kurzen, aber viele Bereiche abdeckenden Test, der als allgemeiner Indikator für das Niveau der einzelnen Schüler dienen soll und 180 Fragen zu den Sprach- und Rechenkenntnissen und zum Verarbeiten von Informationen enthält. Mehr als 60% aller niederländischen Primarschulen verwenden heute (1992) diese Abschlußprüfung.

Schülerbeobachtungssysteme

Das Zentralinstitut für Testentwicklung (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling – CITO*) hat auch ein Schülerbeobachtungssystem (System zur Beobachtung des Lernfortschritts von Schülern) entwickelt, das eine Reihe von Skalen für die langfristige Evaluation und ein System für die (manuelle oder computergestützte) Registrierung des Lernfortschritts von Schülern umfaßt. Dieses Qualitätskontrollsystem soll als Instrument zur Aufzeichnung des Lernfortschritts in den einzelnen Komponenten der grundlegenden Kompetenzen in den Bereichen Sprechen/Lesen, Rechnen, Sachkunde und Informationsverarbeitung dienen. Der allgemeine Lernfortschritt von Schülern kann ein- oder zweimal pro Jahr festgehalten werden. Durchschnittswerte auf Klassen- oder Schulebene können zu einer Überprüfung der von der Schule angewandten Methoden führen und so die Schule zur Selbstevaluation anregen. Ob die

Schulen Gebrauch von dem Schülerbeobachtungssystem machen, bleibt ihnen überlassen; gesetzliche Vorschriften dazu gibt es nicht.

Evaluation der Strategie der Bildungsprioritäten

Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft hat eine groß angelegte Studie über den Primarbereich in Auftrag gegeben, die Evaluation der Strategie der Bildungsprioritäten, mit der die Auswirkungen der Bildungspolitik auf die Schülerleistungen evaluiert werden sollen. Diese Studie ist nun angelaufen, und die Ergebnisse sollen daraufhin überprüft werden, welche Veränderungen in der Bildungspolitik notwendig sein könnten.

Evaluation des Primarbereichs

Im Jahre 1991 wurde für eine begrenzte Zeit ein Ausschuß unter der Leitung des Inspektorats eingesetzt, der eine Evaluation des Primarbereichs durchführen sollte. Ziel dieser Evaluation war es, einen Einblick in die grundlegenden Entwicklungen im Primarbereich zu gewinnen (begrenzt auf die Kernaufgaben der Primarschulen) und, wo möglich, formale Beurteilungen des Niveaus und der Qualität der angebotenen Bildung und der erreichten Lernergebnisse vorzunehmen. Soweit als möglich wurde auf vorhandene Forschungsmaterialien zurückgegriffen, wie die Untersuchungen des Instituts für Bildungsforschung der Niederlande (*Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs – SVO*), die regelmäßigen Beurteilungen (PPON) des Zentralinstituts für Testentwicklung (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling – CITO*) und die Berichte des Inspektorats. Der Evaluationsbericht wurde im Jahre 1994 veröffentlicht und hatte starke Auswirkungen auf die Bildungspolitik. Der Minister gab beim Inspektorat auch eine Evaluation des Sekundarbereichs in Auftrag, deren Bericht 1999 veröffentlicht werden soll.

Sekundarbereich

Leistungsziele für die Phase der Grundbildung

Für die dreijährige Phase der Grundbildung (*basisvorming*) sind Leistungsziele – Bildungsziele in Form von Schülerleistungen – formuliert worden. Diese sind von externen Experten unter der Aufsicht von Vertre-

tern des Bildungssystems selbst und innerhalb eines von der Regierung gestellten gesetzlichen Rahmens entwickelt worden.

Unter der Aufsicht des Ministers für Bildung, Kultur und Wissenschaft sollen für jedes Fach im Kerncurriculum der Grundbildung, mit Ausnahme von Sport, Tests angesetzt werden. Diese Tests sind auf die Leistungsziele ausgerichtet und finden in jedem Fach bzw. jeder Fächerkombination statt.

Regelmäßige Beurteilung

Die Regierung will auch im Sekundarbereich eine regelmäßige Beurteilung in Form einer Evaluation der ersten Phase des Sekundarbereichs, der Grundbildung (*basisvorming*) für Schüler zwischen 12 und 15 Jahren, einführen. Dabei handelt es sich um eine groß angelegte Evaluation der Auswirkungen der Bildungspolitik auf die Schülerleistungen. Die Ergebnisse sollen daraufhin überprüft werden, welche Veränderungen in der Bildungspolitik notwendig sein könnten.

Im Jahre 1990 lief das Projekt zur „Regelmäßigen Beurteilung des Bildungsniveaus im Sekundarbereich“ (*Periodiese Peiling van het Onderwijsniveau/Voortgezet onderwijs – PPON-VO*) an. Ziel dieses Projekts war es, den Unterricht und die Entwicklungen an den Schulen darzustellen und das Leistungsniveau im dritten Jahr des Geographieunterrichts zu beschreiben. Außerdem sollte untersucht werden, ob die Schülerleistungen auf bestimmte Merkmale des Unterrichts, des Lehrers, der Schule oder des Umfelds zurückgeführt werden können.

Prüfungspläne

Für den Elementaren Berufsbildenden Sekundarunterricht (*Voorbereidend Beroepsonderwijs – VBO*), den Mittleren Allgemeinbildenden Sekundarunterricht (*Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs – MAVO*), den Höheren Allgemeinbildenden Sekundarunterricht (*Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs – HAVO*) und den Studienvorbereitenden Sekundarunterricht (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs – VWO*) werden die Standards anhand der Prüfungspläne bestimmt und überwacht. Diese Prüfungspläne sollen überarbeitet werden.

Schularbeitspläne und Jahresberichte

Jede Sekundarschule muß einen Schularbeitsplan aufstellen, der dem Inspektorat vorgelegt wird. Darin wird der an der Schule erteilte Unterricht beschrieben und begründet. Die Pläne geben auch darüber Aufschluß, wie die regelmäßigen Beurteilungen aussehen sollen, mit deren Hilfe festgestellt werden soll, ob und inwieweit die erwünschten Ergebnisse durch die jeweilige Schul- und Unterrichtsorganisation erreicht werden.

Neben dem Schularbeitsplan müssen die Sekundarschulen auch Jahresberichte ausarbeiten und dem Inspektorat vorlegen.

Leistungsziele im MBO

Die beruflichen Bildungsgänge im Höheren Berufsbildenden Sekundarunterricht (*Middelbaar Beroepsonderwijs – MBO*) müssen den Leistungskriterien entsprechen, die landesweit vom Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft im Hinblick auf das Wissen, das Verständnis, die Kompetenzen und Arbeitseinstellungen der Schüler festgesetzt werden.

Neue Entwicklungen

Das Inspektorat

Das Inspektorat konzentriert sich in seiner Arbeit immer mehr auf seine Kernbereiche, wobei viele darüber hinausgehende Aufgaben ausgelagert werden. Die Ausführung dieser Kernaufgaben erfordert eine starke Unabhängigkeit auf seiten des Inspektorats, sowohl im Verhältnis zu den Schulen und Bildungseinrichtungen als auch im Verhältnis zum Ministerium. Eine Veränderung in der rechtlichen Beziehung zwischen dem Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft und dem Inspektorat durch die Umwandlung des Inspektorats in ein unabhängiges Organ soll eine zufriedenstellende Ausführung seiner Aufgaben sicherstellen. Der neue unabhängige Status des Inspektorats ist innerhalb der geltenden Gesetzgebung erreicht worden. Das Inspektorat wird weiterhin aus dem Etat des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft finanziert, und das beschäftigte Personal behält seinen Beamtenstatus.

Sekundarbereich

Am Ende der Phase der Grundbildung finden Prüfungen statt, die unter der Verantwortung des Ministers für Bildung, Kultur und Wissenschaft stehen. Schulen können diese Abschlußprüfungen durch eigene Prüfungen ergänzen. Die ersten Abschlußprüfungen fanden im Schuljahr 1994/1995 statt. Schulen dürfen mit diesen Prüfungen zwei Jahre lang experimentieren.

Für Schüler, die die Bildungsgänge HAVO und VWO absolvieren, werden Profile für den Übergang an die Hochschulen erstellt (d.h. Definitionen des für die Berechtigung zum Zugang an die Hochschulen erforderlichen Leistungsniveaus). Vertreter des Hochschulsektors haben an der Ausarbeitung dieser Profile mitgewirkt.

Für den Höheren Berufsbildenden Sekundarunterricht (*Middelbaar Beroepsonderwijs – MBO*) wurden Leistungsziele auf der Grundlage von gemeinsamen Vorschlägen der Bildungseinrichtungen und der Wirtschaft eingeführt. Daraus ergab sich eine einheitliche Qualifikationsstruktur für alle beruflichen Bildungsgänge innerhalb des Höheren Berufsbildenden Sekundarunterrichts und der betrieblichen Lehre.

2.11 Portugal

Hauptziel des Inspektorats ist die Aufsicht über das Bildungssystem. Diese Aufsicht erfolgt in Form von Audits und Inspektionen zur Beurteilung, Evaluation und Kontrolle der Qualität der schulischen Arbeit oder der Einhaltung von gesetzlichen Vorschriften zu technischen, pädagogischen, administrativen und finanziellen Aspekten.

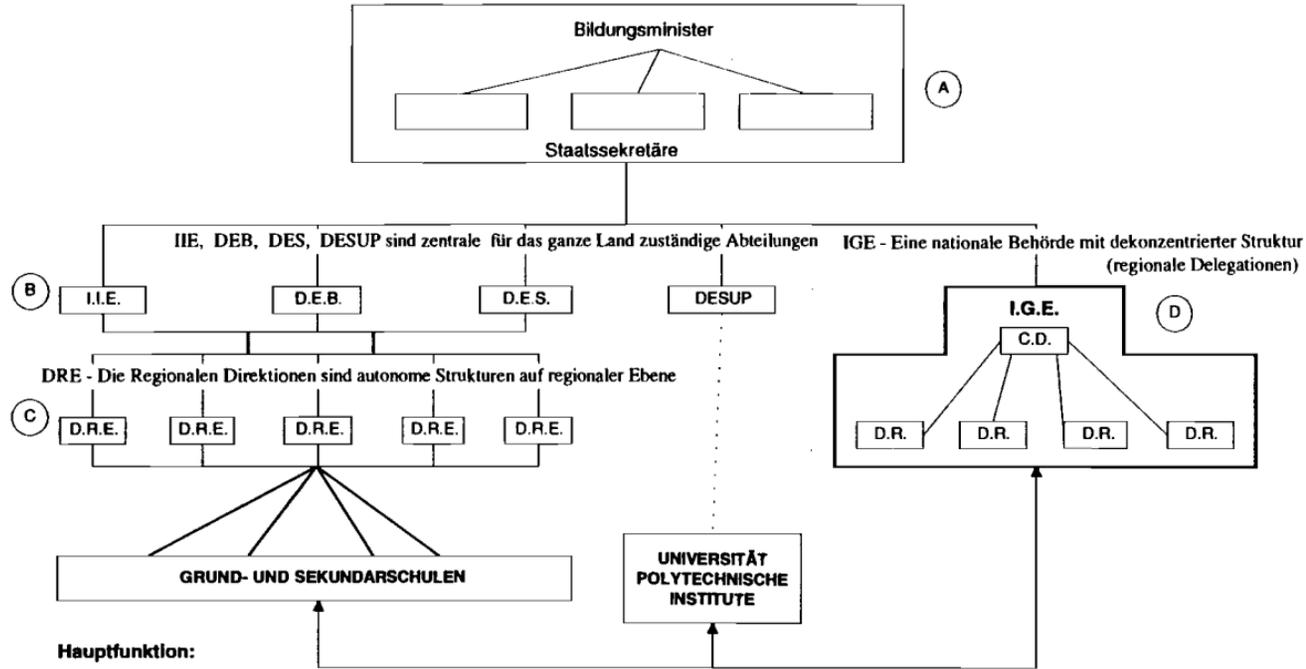
Das portugiesische Inspektorat (*Inspecção-geral da educação*) ist in zwei Hauptabteilungen aufgegliedert – die pädagogische Abteilung und die administrative/finanzielle Abteilung. Pädagogische Inspektoren sind ehemalige Lehrer; Verwaltungs- und Finanzinspektoren müssen einen Hochschulabschluß in Jura bzw. Wirtschaftswissenschaften vorweisen. Das Inspektorat ist eine dezentrierte Institution. Es hat eine „Zentrale Abteilung“, die für die Konzeption und Koordination der Arbeit auf der nationalen Ebene zuständig ist und vier „Regionale Delegationen“, die für die Arbeit vor Ort verantwortlich sind: Kindergärten, Schulen des Pflichtschulbereichs („Grundbildung“), Sekundarschulen und Universitäten; in ihre Zuständigkeit fallen staatliche ebenso wie private Schulen. Im Hochschulbereich sind die Interventionen des Inspektorats auf administrative und finanzielle Angelegenheiten beschränkt, da Universitäten über eine vollständige Eigenverantwortung in pädagogischen Aspekten verfügen. Das Inspektorat erfüllt seinen Auftrag vor allem durch Audits und Inspektionen unter Anwendung spezifischer Methoden, Richtlinien und Zusammenfassungen von Verfahren. Die Arbeit wird mit Hilfe von Projekten entwickelt, die sich in erster Linie auf die Leistung der Schule als ganzer beziehen oder auf bestimmte Arbeitsbereiche der Schule – Fachbereiche, Schülerbeurteilung, Curriculum, Schulmanagement, Haushaltskontrolle etc. Daneben gibt es andere Evaluationsprojekte auf nationaler Ebene, die ohne persönliche Anwesenheit der Inspektoren mit Hilfe von Fragebögen durchgeführt werden. Das Inspektorat fungiert auch als Ombudsmann, der den Beschwerden der „Schulkunden“ (Eltern, Lehrer, Schulleiter usw.) nachgeht, sie untersucht und im Bedarfsfalle entsprechende Maßnahmen ergreift. Alle durchgeführten Aktivitäten haben zwei Hauptziele: die Aufsicht über das System und die Weiterleitung von Informationen an die Schulen, die jeweils zuständigen Abteilungen im Ministerium und den Bildungsminister.

Die Maßnahmen im Rahmen der Inspektion finden an den Schulen statt und betreffen die Arbeit der verschiedenen Akteure an der Schule. Allerdings werden nicht die Akteure evaluiert, sondern ihre Arbeit. Im Mittelpunkt der Arbeit des Inspektorats steht das Bildungssystem insgesamt.

Die Ergebnisse der von dem Inspektorat durchgeführten Inspektionen und Audits werden dem Minister und den zuständigen nationalen und regionalen Abteilungen vorgelegt. Die untersuchten Schulen werden über diese Ergebnisse in einem Bericht unterrichtet, in dem die Schlußfolgerungen und die umzusetzenden Empfehlungen aufgeführt sind. Als Ombudsmann hat das Inspektorat direkten Kontakt zu den Bürgern. Die Evaluation des Bildungssystems ist auch Aufgabe der anderen zentralen Abteilungen des Ministeriums, die in erster Linie dafür zuständig sind, gesetzliche Vorschriften und pädagogische Richtlinien für die Schulen und Hochschulen auszuarbeiten:

- Abteilung für den Pflichtschulbereich (Grundbildung)
- Abteilung für den Sekundarbereich
- Abteilung für den Hochschulbereich
- Institut für Bildungsinnovation

Portugal: Prozesse



- A Bildungspolitik
- B Pädagogische und administrative Richtlinien und gesetzliche Vorschriften
- C Exekutive Kompetenzen
- D Aufsicht und Beurteilung

- I.I.E. Institut für Bildungsinnovation
- D.E.B. Abteilung Grundbildung
- D.E.S. Abteilung Sekundarbildung
- D.E.S.U.P. Abteilung Hochschulbildung
- I.G.E. Abteilung Allgemeine Inspektion
- C.D. Zentrale Abteilung
- D.R. Regionale Delegationen
- D.R.E. Regionale Bildungsdirektionen

3 Andere Themen und Ergebnisse

3.1 Strukturen und Prozesse

Belgien (Flämische Gemeinschaft)

In Belgien (Flämische Gemeinschaft) besteht das Inspektorat aus zwei getrennten Abteilungen für den Primar- und den Sekundarbereich. Der „Generalinspektor“, der Leiter des Inspektorats, ist für Inspektoren aller Ebenen und Schularten verantwortlich. Das Inspektorat ist eine Abteilung des Bildungsministeriums. Die einzelnen Inspektoren sind für eine Reihe von Schulen zuständig.

Dänemark – Sekundarstufe II

Die Beratungsdienste werden zentral von der Beratersektion in der Abteilung für die allgemeinbildende Sekundarstufe II des Bildungsministeriums aus gesteuert. Diese ist für 250 Gymnasien (*gymnasier*) verantwortlich und besteht aus zwei vollzeitbeschäftigten Abteilungsleitern (einem Pädagogen und einem Juristen), die dem stellvertretenden Staatssekretär Bericht erstatten. Es gibt neun weitere höherrangige Berater, von denen sechs in Teilzeitbeschäftigung arbeiten und den Rest ihrer Arbeitszeit als Lehrer an einer Schule verbringen. Jeder dieser Berater hat einen anderen Verantwortungsbereich, beispielsweise Lehrerfortbildung, Pilotprojekte, internationale Beziehungen, Prüfungen, die Färöer-Inseln, Grönland, Schulbesuche, das „Qualitätsentwicklungsprojekt“ usw. Die 29 nationalen Fachberater berichten dem (pädagogischen) Abteilungsleiter. Somit ist die Organisation nach Fächern strukturiert, wobei die Berater allerdings auch zu ausgewählten Themen Bericht erstatten.

Dänemark – Primarstufe und Sekundarstufe I

In der Primarstufe und der Sekundarstufe I setzt das zentrale Ministerium seine nationalen Berater nicht als intervenierende Beamte in den Schulen ein, da diese Schulen den Kreisen bzw. Gemeinden unterstehen. Ihre Rolle ist vielmehr stärker an den Aufgaben der Unterstützung und Entwicklung orientiert; man beachte etwa den beeindruckenden Beitrag, den

die nationalen Berater Anfang der neunziger Jahre zur Curriculumentwicklung leisteten. Ungeachtet dieser positiven Grundhaltung macht man sich durchaus Sorgen über die gegenwärtige organisatorische Unmöglichkeit, nationale Informationen über Bildungsstandards zu gewinnen. In dem dezentralisierten System kann zwar eine Aufsicht stattfinden, allerdings sieht diese Aufsicht je nach den Gegebenheiten des zuständigen Kreises unterschiedlich aus. So hat eine Großstadt wie Kopenhagen beispielsweise mehr personelle und andere Ressourcen, um eine eigene systemweite Untersuchung (auf der Gemeindeebene) anzustellen als eine kleinere Kommune. Angesichts des wachsenden Drucks von vergleichenden internationalen Evaluationsstudien ist in der Zukunft jedoch eine Entwicklung hin zu einer zentraleren Form der Intervention in der Beurteilung möglich.

Deutschland

Es gibt kein nationales Schulsystem in Deutschland, doch sieht die Organisation der Schulen in den sechzehn Bundesländern, trotz der unterschiedlichen Schulsysteme, in vieler Hinsicht ähnlich aus. Deutliche Unterschiede ergeben sich aus den gegensätzlichen politischen Ansätzen, die in den einzelnen Bundesländern vorherrschen. Diese grundlegenden Unterschiede führen zu Abweichungen in der Praxis der Schulaufsicht mit einer unterschiedlich stark ausgeprägten Kontrollideologie in den einzelnen Ländern. Unterschiede lassen sich auch in der allgemeinen Organisation der Schulaufsicht feststellen. So sind beispielsweise die Schulaufsichtsbeamten für die Gymnasien in manchen Ländern auf der Landesebene angesiedelt, in anderen auf der Regierungsbezirksebene und in einem Land auf der Kreisebene. Ebenso können auch die Schulaufsichtsbeamten für die Real- und Hauptschulen entweder auf der Regierungsbezirks- oder auf der Kreisebene angesiedelt sein. Schulaufsichtsbeamte sind für eine bestimmte Zahl von Lehrerstellen in einer bestimmten Zahl von Schulen in ihrem Kreis oder Regierungsbezirk zuständig. Das bedeutet, daß ein Schulaufsichtsbeamter für etwa 350 Personen zuständig ist. Diese Zahl kann noch größer sein, wenn sich zwei Lehrer eine Stelle teilen. Angesichts der zahlreichen anderen formalen Aufgaben der Schulaufsichtsbeamten läßt sich feststellen, daß ihre Aufgaben in anderen Ländern von zwei Gruppen übernommen werden: von Bildungsbeamten einerseits und Inspektoren andererseits bzw. von pädagogischen und ad-

ministrativen Inspektoren. Inspektion und Evaluation machen nur einen kleinen Teil ihrer Aufgaben aus.

Großbritannien – England

Das *Office of Her Majesty's Chief Inspector* in England trägt auch den Namen *Office for Standards in Education (OFSTED)*. Es hat eine Zentrale in London und ein Netz von 12 regionalen Dienststellen in ganz England. Der Oberste Schulinspektor (*Her Majesty's Chief Inspector*) wird von einem Direktorium mit zwei Mitgliedern und einem Sekretariat aus zwei Inspektionsleitern und einem Verwaltungsleiter unterstützt. Siebzehn Teams, an die bestimmte Kompetenzen delegiert sind, sind dem Direktorium verantwortlich. Regionale Dienststellen unterstützen die in ganz England arbeitenden Inspektoren und führen bestimmte Aufgaben im Auftrag der Zentrale durch. Das System ist streng hierarchisch (nach den Prinzipien des *line management*) organisiert. Inspektoren sind unabhängig von den Schulen, die sie evaluieren, und sind nicht in Verwaltungsangelegenheiten der Schulen eingebunden.

Großbritannien – Schottland

In Schottland sind die Schulinspektoren bei der Zentralregierung angestellt und dem schottischen Bildungsministerium (*Scottish Office Education Department*) zugeordnet. Sie sind dem Minister für Schottland (*Secretary of State for Scotland*), einem Mitglied der britischen Regierung, zugeordnet. An der Spitze des Inspektorats steht der Oberste Schulinspektor (*Her Majesty's Senior Chief Inspector of Schools*), der ranghöchste fachliche Berater des Schottland-Ministers in Bildungsfragen. Zusammen mit seinem Stellvertreter überwacht er die Arbeit der Leitenden Inspektoren (*Chief Inspectors*), die jeweils für eine bestimmte Abteilung verantwortlich sind. *Staff Inspectors* sind für einen bestimmten Bereich des Curriculums (beispielsweise das Fach Englisch) oder für die Inspektion von Schulen und die Verbindung zu einer regionalen Bildungsbehörde als *District Inspector* zuständig. Insgesamt gibt es derzeit 84 Mitglieder des Inspektorats. Inspektoren sind unabhängig von den Schulen, die sie evaluieren, und sind nicht in Verwaltungsangelegenheiten der Schulen eingebunden.

Republik Irland

Das irische Inspektorat steht an der Schwelle einer Reform. Die hier beschriebene Struktur ist seit Ende der achtziger Jahre in Kraft. Sie besteht aus drei Zweigen – den Inspektoren für den Primarbereich, den Inspektoren für den Sekundarbereich und dem Psychologischen Dienst. Das System ist zentralisiert und wird vom zentralen Bildungsministerium in Dublin aus gesteuert. An der Spitze der Abteilungen für den Primar- und den Sekundarbereich stehen Stellvertretende Leitende Inspektoren (*Deputy Chief Inspectors*), die dem Leitenden Inspektor (*Chief Inspector*) Bericht erstatten. In der Praxis agieren die Abteilungen für den Primar- und den Sekundarbereich unabhängig voneinander. Bis vor kurzem fanden auch keine Besprechungen zwischen den beiden Abteilungsleitern und dem Leitenden Inspektor statt. Die Arbeitsmethoden der Abteilungen unterscheiden sich stark; es gibt derzeit kaum Verwaltungsstrukturen, die es dem Leitenden Inspektor erlauben würden, von beiden Flügeln Berichte mit Gesamtinformationen über das System zu erhalten. Die Inspektoren für den Primarbereich sind in ihren Bezirken angesiedelt, einige haben allerdings auch Positionen im Ministerium inne. Im Sekundarbereich sind manche Inspektoren von einigen regionalen Dienststellen aus tätig, aber dies ist nur eine administrative Einteilung und stellt keine Regionalisierung dar. Derzeit (1996) sind die einzelnen Inspektoren für die Schulen der Schulart, für die sie eine Aufsichtsqualifikation innehaben, in einem bestimmten Einzugsgebiet verantwortlich.

Italien

Italien hat ein zentralisiertes Bildungssystem. Es ist bereits erwähnt worden, daß eine in der Mitte der neunziger Jahre veröffentlichte Gesetzesvorlage in die Diskussion eingebracht worden ist, um Veränderungen in der Schulverwaltung herbeizuführen. Wenn dieses Gesetz verabschiedet wird, wird das Inspektorat eigenverantwortlich in seiner Organisation und Finanzierung sein.

Die italienischen Inspektoren unterstehen der Generaldirektion für Personalangelegenheiten in Rom. Bis 1990 waren die Inspektoren für den Primarbereich dem *Provveditore* der jeweiligen Provinz – dem Leiter des Schulamts der Provinz (der Untereinheit der Regionen) – verantwortlich.

Die Sekundarschulinspektoren waren dem *Sovrintendente*, dem Leiter der Schulbehörde der jeweiligen Region, verantwortlich. Seit 1991 sind alle Inspektoren von regionalen Dienststellen aus tätig; administrativ betrachtet, sind sie dem *Sovrintendente* verantwortlich. Allerdings können sie sowohl vom *Provveditore* als auch vom *Sovrintendente* Aufträge erhalten.

Niederlande

Das Inspektorat ist zentralisiert, doch arbeiten die Inspektoren von 13 regionalen Dienststellen aus. An der Spitze des Inspektorats steht ein Generalinspektor, dem drei Leitende Inspektoren für den Primarbereich, den Sekundarbereich und den berufsbildenden Sektor zur Seite stehen. Das Inspektorat ist eine unabhängige Organisation, die dem Minister verantwortlich ist. Den Inspektoren wird eine bestimmte Zahl von Schulen des Typs, für den sie eine Qualifikation besitzen, zugeordnet.

Portugal

In Portugal gibt es eine Zentrale Inspektionsabteilung im Ministerium in Lissabon und vier „Regionale Delegationen“, an deren Spitze jeweils ein regionaler Leiter steht. Das Inspektorat ist eine Abteilung des Bildungsministeriums. Den Inspektoren wird eine bestimmte Zahl von Schulen des Typs, für den sie eine Qualifikation besitzen, zugeordnet.

3.2 Spezifische strukturelle oder verfahrenstechnische Aspekte

Der Einsatz von Indikatoren in der Evaluation der Qualität der Schulbildung

Die wichtigste Veränderung, die in den letzten fünf Jahren in der Art der Durchführung von Evaluationen in Schulsystemen stattgefunden hat, war die Einführung von Indikatoren. Dabei werden eine beachtliche Zahl von Faktoren analysiert, an denen sich die Qualität des Schulwesens ablesen läßt, wie etwa der Unterricht, das Lernen, der Einsatz von materiellen und Humanressourcen. Jedem Faktor werden spezifische Merkmale zugeordnet, die sich analysieren lassen. Bei einer Methode hat man vier Bewertungsstufen, zwei negative (Schwächen, -- oder -) und zwei positive (Stärken, + oder ++). Damit wird der Evaluierende dazu gezwungen, ein Urteil in die eine oder andere Richtung abzugeben; der bequeme Zentralwert „befriedigend“ wird so vermieden. Die Eigenschaften innerhalb eines Indikators werden zu einem Gesamtwert addiert, der positiv oder negativ sein kann. Eine Zusammenführung der Indikatoren stellt einen Beitrag zu einem Evaluationsbericht über eine Schule insgesamt dar, der auf „harten“ Anhaltspunkten basiert. Solche Methoden sind in den Niederlanden, in England und in Schottland entwickelt worden. Ein ähnliches System wird auch für die Republik Irland geplant. Die Art und Weise, in der diese Methoden angewandt und die Evaluationen eingesetzt werden, ist von Land zu Land unterschiedlich.

Das Maß an Autonomie

Das Maß an Autonomie einer untergeordneten Einheit in einem größeren System kann sowohl ihren Einfluß auf das System insgesamt als auch die Effektivität ihrer eigenen Arbeit deutlich beeinflussen. Die folgende kurze Zusammenfassung aus der Dokumentation soll als Hintergrund für eine ausführlichere Erörterung weiter hinten in diesem Bericht dienen.

Von den in dem Projekt vertretenen Ländern haben die Niederlande das autonomste System der Schulinspektion – hier fungiert das Inspektorat als eigenständige Organisation, die durch einen Vertrag zwischen dem Bildungsminister und dem Generalinspektor eingesetzt wird. In England arbeitet das *Office for Standards in Education* unabhängig vom Bildungs-

ministerium und ist eine selbstverwaltete Institution. In Schottland wiederum gehören die Schulinspektoren (*Her Majesty's Inspectors of Schools*) zum Bildungsministerium (*Scottish Office Education Department*), fungieren jedoch als eine vollständige Einheit, die unmittelbar einem Regierungsminister Bericht erstattet. In Belgien, Irland, Italien und Portugal sind die Inspektorate Abteilungen eines Ministeriums und verfügen über keinerlei Autonomie. Zusätzlich sind in Italien und Portugal die Inspektoren als Teil einer administrativen Bürokratie regionalen Ämtern angeschlossen. In den meisten deutschen Bundesländern ist die Schulaufsicht in die Verwaltung eingebunden und verfügt über keine Autonomie. Sie ist hierarchisch über Ämter auf Kreis- und/oder Regierungsbezirksebene organisiert, mit Ausnahme der kleinen Bundesländer, wie dem Saarland, und der Stadtstaaten, wie Bremen, in denen die Schulaufsichtsbeamte direkt dem zentralen Kultusministerium unterstehen. In Dänemark sind die Berater in der Sekundarstufe II und die zentralen Berater in der Primarstufe und der Sekundarstufe I nicht unabhängig, sondern arbeiten in Abteilungen des Ministeriums.

Zusammenstellung der Ergebnisse der Schulinspektionen

In einigen Systemen der Beurteilung und Evaluation engagieren sich die Inspektoren zwar sehr stark auf der Ebene des Subsystems – der Peripherie –, doch fließt ihre Arbeit nicht in die nationalen Zielsetzungen ein, und dies ist auch nicht vorgesehen. Ein typisches Beispiel für eine solche Herangehensweise sind Besuche bei einzelnen Lehrern und die individuelle Kontrolle und Evaluation ihrer Arbeit. Angesichts des steigenden Interesses an der Qualitätssicherung in Schulsystemen werden diese traditionellen Verfahren zunehmend in Frage gestellt. Als die Teilnehmer des Projekts vor dem Planungsseminar nach ihren Themeninteressen befragt wurden, nannten etliche Teilnehmer aus verschiedenen Ländern die vergleichende Analyse der Ergebnisse von Schulinspektionen als einen Schwerpunkt.

In Belgien findet eine Zusammenstellung der Ergebnisse aus der externen Evaluation einer Schule auf zweifache Weise statt. Zum einen werden die Ergebnisse aller Schulen anonym in einen besonderen Gesamtbericht eingearbeitet, der jährlich dem flämischen Parlament vorgelegt wird. Zum anderen werden während der Schulinspektion Themen von allgemeinem

Interesse untersucht. Beide Aspekte können in Elemente der Bildungspolitik der Regierung einfließen. Die Ergebnisse der Beratungsdienste werden nur dann zusammengetragen, wenn die Schulverwaltungsräte dies wünschen. Dies geschieht eher selten und ist nicht als ein Beitrag zu einer lokalen Bildungspolitik der Schulverwaltungsräte zu werten.

In Deutschland haben systemweite Beurteilungen keine Tradition, und eine Zusammenstellung von Ergebnissen zu Vergleichszwecken wird nur selten gefordert. In manchen Bundesländern findet über festgesetzte Zeiträume hinweg eine systematische Beurteilung der Lehrer statt, aber diese Maßnahme bleibt auf einer Ebene unterhalb des Schulsystems und dient keinem anderen Zweck auf der Ebene des Bundeslandes als der Kontrolle der Lehrer nach dem Beamtenrecht.

In Dänemark werden in der Sekundarstufe II Berichte über einzelne Curriculumfächer und andere schulbezogene Themen allgemeinerer Art von dem Leiter der Beraterabteilung für den stellvertretenden Staatssekretär in ministeriumsinterne Jahresberichte eingearbeitet. Da lediglich für eine Schule pro Jahr eine Gesamtinspektion durchgeführt wird, findet eine Zusammenstellung von Ergebnissen nur insofern statt, als die Beobachtungen der einzelnen Mitglieder des Teams zusammengetragen werden.

In Irland stellt der Schulinspektionsbericht auf der Ebene der einzelnen Schule im Primarbereich einen vergleichenden Überblick über die Arbeit aller Lehrer dar. Derzeit ist es nicht üblich, daß die Ergebnisse aus den Schulberichten insgesamt regelmäßig zusammengefaßt würden; die Berichte werden lediglich von den Inspektoren dem Bildungsministerium zugeleitet, wo sie zur Kenntnis genommen und archiviert werden. Die aktuelle Arbeit an der Entwicklung von Leistungsindikatoren für die Schulevaluation ist Teil eines Plans zur Entwicklung von Verfahren, mit deren Hilfe die riesige Menge der in den Schulinspektionsberichten enthaltenen Analysedaten ausgewertet werden soll.

Im Sekundarbereich werden Ergebnisse von Fachinspektionen an Sekundar- und berufsbildenden Schulen nur auf der Schulebene zusammengetragen. Wie im Primarbereich werden diese Berichte dem Bildungsministerium zur administrativen Bearbeitung und Archivierung zugeleitet.

In Italien trägt jeder Inspektor einzelne Punkte, die ihm in einem Schuljahr als wichtig erscheinen, in einem Jahresbericht zusammen. Diese Berichte werden in den Ämtern der Regionen zu einem „Regionalbericht“ zusammengefaßt. Eine solche regionale Zusammenfassung findet jährlich statt, wird jedoch nicht immer veröffentlicht. Offiziell heißt es, daß die Regionalberichte wiederum zu einem „nationalen Bericht“ zusammengefaßt werden sollten, doch hat dies – wenn man von den veröffentlichten Berichten ausgeht – bislang nur dreimal stattgefunden.

Der Zweck des neuen Evaluationsprogramms in den Niederlanden besteht darin, eine solide Zusammenstellung der Ergebnisse zu leisten, die den Schulträgern und dem Minister Auskunft über die Lage der Schule bzw. des Schulsystems gibt. Diese Zusammenstellung ist eine Hauptfunktion in dem System.

Die verschiedenen Projekte und/oder Maßnahmen, die in Portugal in dem „Jährlichen Maßnahmenplan“ eingeschlossen sind, beziehen sich auf die direkte Intervention von Inspektoren an den Schulen und bilden die Grundlage für einen „Schulbericht“. Diese Berichte werden in den „regionalen Delegationen“ des Inspektorats analysiert; aus den Analyseergebnissen entstehen dann regionale Berichte. Die regionalen Berichte, die an die Zentrale Abteilung und die mit exekutiven Kompetenzen ausgestatteten regionalen Bildungsbehörden gesandt werden, können zur Entscheidungsfindung beitragen. Die Zentrale Abteilung erstellt einen allgemeinen Gesamtbericht auf der nationalen Ebene, der einige Vorschläge oder Empfehlungen enthält und dem Minister und anderen Abteilungen im Ministerium zur Ausarbeitung eventueller politischer Maßnahmen vorgelegt wird.

In England und Schottland werden Berichte aller Inspektionen und Evaluationen auf nationaler Ebene gesammelt, in England bei dem zentralen *Office for Standards in Education* zur Aufnahme in eine Datenbank und in Schottland bei dem Computernetzwerk des Inspektorats zur Aufnahme in eine zentrale Datenbank.

Die schottische Datenbank wird vom Inspektorat auf vielfache Weise als Grundlage für nationale Berichte benutzt. Die Ergebnisse von „Aspektinspektionen“ werden zusammengetragen, indem die Inspektoren angewiesen werden, ihre Berichte nach einem übereinstimmenden, ge-

meinsamen Muster zu verfassen, das leicht als Grundlage eines nationalen Berichts dienen kann.

Transparenz in der Berichterstattung über die Beurteilung und Evaluation des Schulsystems

In diesem Abschnitt geht es darum, inwieweit die Ergebnisse der Beurteilung und Evaluation veröffentlicht werden; außerdem wird die Frage untersucht, welche Personen und Institutionen Zugang zu den Ergebnissen der Messungen der Qualitätssicherung haben.

Im Hinblick auf die Zugänglichkeit und die Veröffentlichung der Berichte über Schulen weisen die Systeme Schottlands und Englands die größte Transparenz auf. Dies hat seine Ursache teilweise in dem Status der relativen Selbständigkeit der Beurteilungssysteme in diesen Ländern; eine weitere Ursache ist das dahinterstehende politische Programm, nach dem Inspektoren Berichte zur Veröffentlichung vorlegen müssen, die Eltern dabei helfen können, nach dem „Marktprinzip“ eine Schule für ihre Kinder auszuwählen. Außerdem sollen die Schulen zu Verbesserungen motiviert werden, indem man sie der kritischen Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit aussetzt. Die Berichte werden zunächst der Schule, den Mitgliedern des Verwaltungsrats und den Bewohnern in der unmittelbaren Nachbarschaft der Schule vorgelegt und später veröffentlicht.

Unter den in diesem Projekt vertretenen Ländern scheint England über das einzige System zu verfügen, in dem der Oberste Schulinspektor zu Fragen der Qualität des Schulwesens öffentliche Erklärungen – auch in Form von Radio- oder Fernsehinterviews – abgibt.

In den Niederlanden soll die Berichterstattung künftig transparenter erfolgen. Zu einem späteren Zeitpunkt sollen auch die Berichte, die gegenwärtig nur den Schulträgern und den Schulen vorgelegt werden, veröffentlicht werden. In anderen Systemen in der Europäischen Union, die eine legalistisch-administrative, bürokratische Tradition haben, bleiben die Beurteilung und Evaluation vertraulich; die Berichte der Beurteilenden und Evaluierenden werden nicht veröffentlicht. In diesen Systemen liegt es im Ermessen des Ministers, ob er konkrete Fakten in seinen Berichten veröffentlicht oder nicht. Außerdem dürfen die leitenden Verwaltungsbe-

amten, die an der Spitze eines solchen Schulaufsichtssystems stehen, ohne vorherige Zustimmung des Ministers keine öffentlichen Erklärungen abgeben, die nicht im Namen des Ministers oder des Ministeriums erfolgen.

Beurteilungen und Evaluationen von Lehrern in Deutschland bleiben vertraulich. Die Lehrer dürfen die über sie angefertigten Berichte einsehen und können veranlassen, daß ihre Kommentare zu einem Sachverhalt in ihre vertraulichen Akten eingetragen werden. Es werden keine Jahresberichte über das Schulwesen zur allgemeinen Information veröffentlicht.

In Belgien werden die Ergebnisse der Inspektion einer Schule in einem offiziellen Bericht vermerkt, der zwei Konsequenzen für die Schule hat. Erstens müssen die von einer Schule vergebenen Abschlüsse und Zeugnisse offiziell anerkannt werden, da es keine zentralen Prüfungen gibt. Zweitens entscheiden die Berichte darüber, ob eine Schule auch weiterhin aus öffentlichen Mitteln finanziert wird.

Die Ergebnisse des Beratungsdienstes werden nur in einem inoffiziellen Bericht festgehalten und sind die einzigen Elemente, die von dem Verwaltungsrat der Schule in Personalangelegenheiten und Fragen der kommunalen Bildungspolitik verwendet werden dürfen.

Der offizielle Bericht wird dem Bildungsminister vorgelegt; weitere Exemplare gehen an den Verwaltungsrat und den Leiter der Schule. Der Bericht wird nicht veröffentlicht, muß jedoch von dem Verwaltungsrat, dem Schulleiter und den Lehrern geprüft und besprochen werden. Damit wird sichergestellt, daß alle Beteiligten (Verwaltungsrat, Eltern, Schulleiter und Lehrer) vollständig über die Qualität der Schulbildung informiert werden und daß Maßnahmen zur Erhöhung des Leistungsniveaus erörtert und geplant werden können.

In Dänemark wird der einzige Bericht, der jedes Jahr über eine Schulinspektion angefertigt wird, veröffentlicht, um so Aufmerksamkeit auf die Erwartungen an positive Beispiele schulischer Praxis zu lenken. Andere Schulen können diese Berichte zur Orientierung und Anleitung nutzen.

In Irland erhalten die Schulverwaltungsräte und Schulleiter des Primarbereichs nach den alle sechs Jahre durchgeführten Schulinspektionen Ex-

emplare des Schulberichts. Außerdem wird, bevor der Bericht herausgegeben wird, eine offizielle Besprechung zwischen dem Inspektor und den Lehrern der Schule abgehalten, auf der die Ergebnisse der Inspektion ausführlich diskutiert werden. Berichte über einzelne Lehrer, die sich in der Probezeit befinden oder deren Arbeit Anlaß zur Sorge gibt, werden den Vorsitzenden der Verwaltungsräte und den Lehrern selbst übermittelt.

In den letzten Jahren stieg die Zahl der an den irischen *Secondary Schools* durchgeführten Fachinspektionen erheblich an. Berichte über diese Inspektionen werden dem Bildungsministerium von den Inspektoren vorgelegt; danach wird eine kurze Zusammenfassung für den Vorsitzenden des Schulverwaltungsrates (*school manager*) angefertigt. An den berufsbildenden Schulen werden Inspektionen einzelner Fächer und Lehrer nach dem Ermessen der jeweiligen Inspektoren durchgeführt. Im allgemeinen werden nur negative Berichte den schulischen Arbeitgebern zugeleitet, und diese nur dann, wenn das Bildungsministerium dies für sinnvoll hält. Inspektionsberichte werden also nicht im eigentlichen Sinne des Wortes veröffentlicht und werden auch nicht in einer Vielzahl von Exemplaren verbreitet. Es erscheint wahrscheinlich, daß eine neue Kultur der lokalen Veröffentlichung und Verbreitung entstehen wird, wenn erst einmal die anvisierten Regionalen Bildungsbehörden (*Regional Education Boards*) ihre Arbeit aufgenommen haben (eines der wichtigsten Vorhaben, die im Weißbuch der Regierung genannt werden).

In den Jahren 1982 und 1983 veröffentlichte das italienische Inspektorat nationale Berichte für die Schuljahre 1981/82 bzw. 1982/83. Ein ähnlicher Bericht soll auch für das Schuljahr 1993/94 veröffentlicht werden. Die Entscheidung, ob ein Bericht veröffentlicht wird oder nicht, liegt im Ermessen des Ministers. Neben diesen nationalen Berichten sollen regionale Berichte veröffentlicht werden, wenn ein entsprechender Erlaß des Ministeriums aus dem Jahre 1992 umgesetzt wird.

Der Bericht eines Inspektors richtet sich immer (also auch außerhalb des Bildungssektors) an die Stelle, die die Inspektion angeordnet hat, und darf grundsätzlich nur von ihr gelesen werden. Im Jahre 1990 wurde jedoch ein Gesetz verabschiedet, dem zufolge der Bericht eines *Schulin-spektors* auch von der Person (dem Lehrer, Schulleiter usw.) gelesen werden darf, die das Objekt des Berichts ist oder die ein unmittelbares, erhebliches Interesse daran hat.

Die Berichte oder Ergebnisse über spezifische Aspekte des portugiesischen Bildungssystems oder die Beurteilung der schulischen Arbeit werden dem Bildungsminister, der Abteilung für den Primar- bzw. den Sekundarbereich, den regionalen Bildungsbehörden und anderen Abteilungen des Ministeriums sowie allen überprüften Schulen zugeleitet. Zur Zeit werden diese Berichte nicht veröffentlicht und sind daher der Öffentlichkeit im allgemeinen nicht direkt zugänglich.

Die Trennung der Inspektions- und Evaluationsfunktionen von den Beratungs- und Entwicklungsprozessen

In den meisten Ländern, in denen Beurteilungen und Evaluationen von Inspektoren vorgenommen werden, stellt sich die Frage, ob es eine klare Trennung zwischen den Tätigkeiten der Inspektion und der Beratung geben sollte oder nicht. In einigen Ländern sind die Aufgaben der Inspektion und Evaluation klar von denen der Beratung und Entwicklung getrennt worden, damit die Inspektoren nicht zu stark in Maßnahmen zur Verbesserung einbezogen würden. Mit diesen Aufgaben sind andere Personen oder Institutionen beauftragt worden. Umgekehrt werden in manchen traditionellen Formen der Personalkontrolle die Inspektoren auch in einen Reformprozeß einbezogen.

Die folgende Beispiele sollen Lösungsansätze für dieses Problem illustrieren.

In Belgien unterscheidet der Gesetzgeber klar zwischen dem Auftrag der beiden Aspekte. Der Erlaß von 17.7.1991 betrifft Inspektions- und Beratungsdienste. Nur mit einer Inspektion kann kontrolliert werden, ob die Schulen die vom Bildungsminister genehmigten Stundenpläne und Curricula verwenden, ob die Schulen die vom flämischen Parlament festgesetzten Mindestziele erreichen, ob die Hygienebedingungen und der bauliche Zustand der Schulen ausreichend sind und ob die Schulen hinlänglich Zugang zu didaktischen Materialien haben. Außerdem muß das Inspektorat den Minister zu Fragen der Schulfinanzierung und der Bildungspolitik beraten.

Eigene Beratungsdienste sind verantwortlich für die externe Unterstützung der Schulen im Einklang mit dem charakteristischen pädagogischen

Profil der jeweiligen Schule, für die Entwicklung von Initiativen und Aktivitäten zur Förderung der Qualität der von der Schule angebotenen Bildung, für die Anregung von Weiterbildungsprogrammen für die Lehrer und den Entwurf eines Beratungsplans.

Es ist jedoch sehr wichtig zu erwähnen, daß weder das Inspektorat noch der Beratungsdienst über eine Weisungsbefugnis hinsichtlich der von den Lehrern zum Erreichen der Mindeststandards und Curriculumziele verwendeten pädagogischen Methoden verfügen. Im allgemeinen wird die pädagogische Arbeit der Lehrer lediglich von dem Verwaltungsrat – der für die Organisation der innerschulischen Angelegenheiten verantwortlichen Instanz, in den meisten Fällen vertreten durch den Schulleiter – beaufsichtigt.

In Deutschland werden beide Aufgaben herkömmlicherweise gemeinsam wahrgenommen. Derzeit finden in mehreren Bundesländern große Umwälzungen statt – zumeist eine Folge der Umstrukturierung, die den Bildungsbehörden angesichts knapper Kassen aufgedrängt wurde, in manchen Fällen aber auch ein Zeichen für vorsichtige Bemühungen um ein funktionales Umdenken. In der Vergangenheit ist die Beratungstätigkeit aufgrund der starken Beanspruchung der Schulaufsichtsbeamten durch administrative Routineaufgaben vernachlässigt worden. Ohnehin lassen manche Untersuchungen darauf schließen, daß Lehrer sich nur ungern mit der Bitte um Beratung an die Schulaufsicht wenden. In manchen Bundesländern ist versuchsweise eine Organisationsentwicklung eingeführt worden, bei der der Schulaufsichtsbeamte als Lenker in einem Prozeß fungiert; angesichts der hierarchischen Autorität und des „Verwalter“-Images der Schulaufsichtsbeamten könnten eine wirkliche Teamarbeit und die Akzeptanz dieser neuen Rolle zu erheblichen Schwierigkeiten führen. In den neuen Bundesländern könnte es bessere Chancen für diese Entwicklung geben, solange das westdeutsche Verwaltungsmodell noch nicht fest verwurzelt ist.

In der Republik Irland waren die beiden Funktionen von Inspektion und Beratung traditionell miteinander verbunden. In der Zeit von 1993 bis 1995 jedoch hat sich das Inspektorat in erheblichem Maße aus der bis dahin üblichen Beratungstätigkeit zurückgezogen, je mehr es sich auf die Übernahme einer stärkeren und profilierteren Rolle in der Qualitätssicherung vorbereitete. So war die große Mehrheit der Inspektoren in dieser

Zeit nicht auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung tätig. Da im Weißbuch der Regierung – im Rahmen der Bemühungen um eine Dezentralisierung des Bildungssystems – die Einrichtung eines Regionalen und eines Zentralen Inspektorats vorgeschlagen wird, scheint es, daß das Regionale Inspektorat eine wichtige beratende Funktion übernehmen, gleichzeitig jedoch die Schulinspektion als Kernaufgabe beibehalten wird. Alle Regionalen Inspektoren werden bei einer kleinen Zahl bestimmter Schulen eine ausschließlich beratende Rolle übernehmen, sie werden jedoch weit mehr Schulen evaluieren. Das Zentrale Inspektorat wird weder bei Schulen noch bei Lehrern beratend tätig sein.

In den Niederlanden beschäftigen sich die Inspektoren nicht mit der Beratung von Schulen oder Lehrern. Für diese Aufgabe gibt es zahlreiche externe Institutionen, die sich ausschließlich damit beschäftigen. Wie in einigen anderen Ländern werden in dem Jahresbericht Informationen für den Minister zusammengestellt, einschließlich von Meinungsäußerungen, die dieser als Ratschläge befolgen kann.

Hauptaufgabe des Inspektorats in Portugal ist die Inspektion, weil die Beratung eine wichtige Tätigkeit der regionalen Bildungsbehörden ist. Dennoch spielt die Beratung in der Arbeit des Inspektorats eine gewisse Rolle, wenn auch auf eine eher unsystematische Weise.

In England gibt es unter der Bezeichnung „Berater“ eigene unterstützende Mitarbeiter in den regionalen Bildungsbehörden. Diese Berater werden manchmal in Inspektionsteams eingesetzt, dürfen jedoch nur in einer anderen Region als Inspektoren tätig sein als in der, in der sie beschäftigt sind. Die HMI haben auch eine eigene Funktion in der Entwicklung, jedoch nur in bezug auf allgemeine Aktivitäten, nicht im Zusammenhang mit einzelnen, von ihnen evaluierten Schulen.

In Schottland gibt es manche Berater, die bei den regionalen Bildungsbehörden angestellt und in erster Linie für Entwicklungsaufgaben verantwortlich sind, jedoch manchmal auch an Verbesserungsmaßnahmen beteiligt sind. Auch die HMI in Schottland spielen, unabhängig von ihren evaluierenden Aufgaben als Inspektoren, eine starke Rolle in der allgemeinen nationalen Entwicklung; dabei stützen sie sich zum Teil auf die Ergebnisse von nationalen Schulinspektionen oder Untersuchungen.

In Italien wird nicht zwischen Inspektion und Beratung unterschieden. Da ein Inspektor im Normalfall nicht die Aufgabe der Inspektion und Evaluation von Lehrern und Schulen hat, wird er leichter in seiner Rolle als Berater akzeptiert. So sind Inspektoren stark in Curriculumversuche in der Sekundarstufe II sowie in die Umsetzung neuer Curricula an den Primar- und Mittelschulen einbezogen.

In Dänemark gibt es keinen Konflikt zwischen Inspektions- und Beratungstätigkeit, da es eigene Berater gibt. Ihre Arbeit ist eindeutig als entwickelnd definiert.

3.3 Systemkontrolle, Entwicklung und Umsetzung politischer Maßnahmen, Unterstützung

Aufgrund ihrer idealen Position im Schulsystem werden die Berater und Inspektoren – zusätzlich zu ihrer Aufgabe, Informationen über positive Beispiele aus der Praxis weiter zu verbreiten – in vielen Ländern auch damit beauftragt, Untersuchungen für den Bildungsminister, den Obersten Schulinspektor oder den Obersten Schulberater durchzuführen. Diese Untersuchungen haben keinen „evaluierenden“, wertenden Charakter, sondern enthalten Informationen über eine Situation oder einen Problem-bereich und können so als Grundlage für die Entwicklung politischer Konzepte und möglicher Maßnahmen dienen. Einige Beispiele sind in den Tabellen auf den folgenden Seiten enthalten.

Beratung des Ministers

| | <i>Eine Person aus der Leitung des Beratungs-/Inspektionsdienstes gehört dem Ministerium / dem Beratungsausschuß des Ministers an</i> | <i>Minister verlangt die Untersuchung bestimmter Themen</i> | <i>Leiter des Beratungs-/Inspektionsdienstes verlangt die Untersuchung bestimmter Themen</i> |
|-------------|---|---|--|
| Belgien | X | X | X |
| Dänemark | X | X | X |
| Deutschland | - | - | - |
| England | X | X | X |
| Irland | X | - | X |
| Italien | X | - | - |
| Niederlande | X | X | X |
| Portugal | - | - | X |
| Schottland | X | X | X |

Untersuchungen für den Obersten Berater oder Inspektor

| <i>1994 - 1995</i> | |
|--------------------|--|
| Belgien | Muttersprache außerhalb des Klassenzimmers |
| Dänemark | Informationstechnologie im Unterricht und in Prüfungen Geschriebene Sprache und Textverarbeitung / Gesprochene Sprache / Differenzierter Unterricht / Gesundheitserziehung Interdisziplinärer Umweltunterricht |
| Deutschland | (nur innerhalb eines Bundeslandes) Öffnung der Schule / Aggression an Schulen |
| England | Bericht über die Schülerleistungen Effektivität der <i>Sixth Forms</i> Leistungsstandards in den Fächern des nationalen Curriculums und vieles mehr |
| Irland | (1993 -1994): Auswirkungen eines nationalen Programms zum Kampf gegen Kindesmißbrauch (<i>Stay Safe</i>) / (Inspektorat des Primarbereichs); Überprüfung von 'Youth Reach' [interdisziplinäres berufsbildendes Programm für 15- bis 18jährige, die ohne formalen Schulabschluß von der Schule abgegangen sind]; / Französischunterricht an Sekundarschulen |
| Italien | nicht verlangt |
| Portugal | ---- |
| Schottland | Bildung der 5- bis 14jährigen. / Projekt: „Higher Still in Education 16-18“ [etwa: Erhöhung der Leistungen der 16- bis 18jährigen] Gesundheitserziehung und vieles mehr |

Untersuchungen für den Obersten Berater oder Inspektor

| <i>1995 -1996</i> | |
|-------------------|---|
| Belgien | Sicherheit an Schulen |
| Dänemark | wie für 1994/95 sowie zusätzlich bilinguale Schüler / Erwachsenenbildung |
| Deutschland | wie im vorangehenden Schuljahr |
| England | Außercurriculare Aktivitäten Hausaufgaben Einfluß der Lehrerfortbildung /Curriculare und fachliche Führung Veränderungen an Schulen nach einer Inspektion Mathematikunterricht |
| Irland | (1994 - 1995) Förderunterricht an Primarschulen / Irischunterricht an Primarschulen Bericht über das <i>Leaving Certificate (Vocational Programme)</i> (1995-1996) Durchführung des „Übergangsjahrs“ (<i>transition year</i>) [fächerübergreifendes, zusätzliches Jahr zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II] |
| Italien | nicht verlangt |
| Portugal | Sonderpädagogik / Schülerevaluation |
| Schottland | Bildung der 5- bis 14jährigen Projekt: : „Higher Still in Education 16-18“ [etwa: Erhöhung der Leistungen der 16- bis 18jährigen] / Effektives Lernen und Unterrichten und vieles mehr |

Untersuchungen für den Minister

| | <i>1994 - 1995</i> | <i>1995 -1996</i> |
|-------------|---|---|
| Belgien | Optimale Nutzung der Schulzeit | nicht in jedem Jahr verlangt |
| Dänemark | nicht verlangt | nicht verlangt |
| Deutschland | Neues „Schulgesetz“ Integration behinderter Kinder in Regelklassen | nicht in jedem Jahr verlangt |
| England | Inspektionen unabhängiger Schulen Inspektionen der Lehrerausbildung Positive praktische Beispiele aus dem Bereich der Zieldefinition für die Schulplanung und vieles mehr | Berufsberatung Überprüfung der Beurteilungen der Lehrer |
| Irland | nur gelegentlich | ---- |
| Italien | nur gelegentlich | ---- |
| Portugal | nicht verlangt | nicht verlangt |
| Schottland | Leistungen bei nationalen Prüfungen Was Schulen kosten Veröffentlichung der Berichte über 150 Schulen | Schulische An- und Abwesenheit Verbleib der Schulabgänger [Universitäten, <i>Further Education Colleges</i> etc.] Veröffentlichung der Berichte über 150 Schulen |

4 Kritische Analyse

4.1 Überblick

Die folgenden Abschnitte enthalten Kommentare zu Fragen der Beurteilung und Evaluation, die von den Teilnehmern des Projekts im Zusammenhang mit den drei Hauptthemen angesprochen wurden: Methoden der Beurteilung und Evaluation, die Organisation der Beurteilung und Evaluation sowie die Aus- und Weiterbildung. Die in diesem Abschnitt enthaltenen Verweise auf einzelne Länder basieren auf den Anmerkungen, die dem Koordinator von den Vertretern dieser Länder vorgelegt wurden; weitere Kommentare und Meinungen geben jedoch ausschließlich die Meinung des Koordinators wider und liegen nicht in der Verantwortung der Ländervertreter.

4.2 Analyse der Hauptthemen

4.2.1 *Vielfalt der Ansätze*

Aus den Beiträgen der Projektteilnehmer läßt sich erkennen, daß zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede in den jeweiligen Verfahrensweisen der Beurteilung und Evaluation bestehen. Diese Unterschiede sind nicht nur eine Folge der historischen und kulturellen Entwicklung des Schulwesens, sondern spiegeln in manchen Ländern auch stark den vorherrschenden politischen Einfluß oder die Ideologie *des Staates*, der die totale Kontrolle über die Schulen, ihre Aufgaben und Arbeitsweisen ausübt, wider. Diese verschiedenen Konzepte der Institution Schule beeinflussen die Art und Weise, wie die Kontrolle über die Schulen aussieht. Die Schwierigkeiten, die mit der Diskussion der Beurteilung und Evaluation aus extrem unterschiedlichen Perspektiven verbunden sind, lassen sich anhand von zwei gegensätzlichen Beispielen veranschaulichen.

In England geht man davon aus, daß es große Unterschiede in der Qualität der angebotenen Schulbildung gibt und daß einige Schulen erfolgreich sind, andere aber scheitern. Man glaubt, daß, wenn man die Unterschiede zwischen den Schulen stärker offenlegt, das „marktwirtschaftliche“ Prin-

zip der freien Schulwahl eingeführt werden kann und daß die Eltern die Möglichkeit haben sollten, die „bessere“ Schule auszuwählen. Daneben nimmt man an, daß, wenn Schulen regelmäßig kontrolliert und von der Öffentlichkeit mit kritischen Augen beobachtet werden, sich das Niveau der Schulen bessern wird, weil die schwächeren Schulen dazu motiviert werden, „im Rennen zu bleiben“, und sich aus Furcht vor einer Schließung mehr anstrengen. Dieser gedankliche Ansatz weist etliche Schwachpunkte auf; dieses Problem zu analysieren ist allerdings nicht Thema dieses Projekts. Folgender Hinweis mag ausreichen: Sieht man den Sinn einer Evaluation in der Möglichkeit des Vergleichs, müßten alle ähnlichen Schulen eines Gebiets zur gleichen Zeit untersucht werden, wenn ein faires Zustandekommen der Ergebnisse gewährleistet werden soll. Wenn nämlich bei einer Evaluation die Schule A in einem Jahr negativ beurteilt wird und Schule B drei Jahre später – ein Jahr, bevor Schule A erneut untersucht wird – positiver beurteilt wird, dann wird Schule A an den Maßstäben ihrer drei Jahre alten Evaluation gemessen werden, auch wenn sie sich vielleicht in der Zwischenzeit stark verbessert hat (ausgehend von der Annahme, daß eine Evaluation zur Verbesserung beiträgt).

Auch ohne daß die Inspektorate alle vergleichbaren Schulen einer Region gleichzeitig bewerten müssen, sind sie mehr als genügend ausgelastet, wenn sie den an sie gestellten Anforderungen nachkommen wollen. Es fällt schwer zu glauben, daß dieser Ansatz tatsächlich dazu geeignet ist, zur Verwirklichung des „Marktprinzips“ beizutragen. Der wichtigste Faktor ist, daß man das neue System der Schulinspektion in England ursprünglich vor die äußerst schwierige Aufgabe gestellt hatte, alle Schulen innerhalb eines Zeitraums von vier Jahren abzudecken. Mittlerweile ist dieser Zeitraum bereits auf sechs Jahre heraufgesetzt worden. Damit steht England im starken Gegensatz zu den meisten anderen Ländern, wo Schulen nur auf Stichprobenbasis besucht werden.

Es ist interessant, das englische Beispiel mit der Praxis in Deutschland zu vergleichen, wo Schulen nicht evaluiert werden. Hier herrschte bis vor kurzem eine andere (Ideal-)Vorstellung vor, nämlich, daß alle Schulen gleich sind. Üblicherweise hat jede Schule einer Schulform (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) ein ähnliches Curriculum wie ihre Nachbarschule der gleichen Schulform, den gleichen, zentral vorgegebenen Stundenplan und die gleichen Strukturen und Verfahren. Allerdings haben

manche Bundesländer seit Anfang der neunziger Jahre das System modifiziert, indem sie den Schulen heute mehr Freiraum bei der Ausgestaltung des Curriculums geben, so daß beispielsweise nur 60% des Curriculums zentral festgelegt werden und die restlichen 40% von den Lehrern der jeweiligen Schule selbst bestimmt werden müssen.

In Deutschland werden die Lehrer – so die Theorie – von den Schulaufsichtsbeamten gerecht auf alle Schulen verteilt, so daß die Lehrerkollegien ideal ausgewogen und alle Schulen von vergleichbarer Qualität sind. Die Schulaufsichtsbeamten werden als Vertreter *des Staates* angesehen: sie wahren die Interessen von Eltern und Schülern. Normalerweise werden alle Lehrer regelmäßig besucht, damit man sicherstellen kann, daß sie ihre Aufgaben zumindest befriedigend wahrnehmen. Es gibt kein Versagen von Schulen, weil alle ungefähr den gleichen Standard haben; dadurch ist es auch nicht notwendig, daß Eltern und Schüler eine Schule auswählen. (Die Diskussion um die Schulwahl stellt sich jedoch anders dar, wenn es um die Freiheit der Wahl zwischen verschiedenen *Schulformen* geht.)

Beobachtern von außerhalb Deutschlands mag diese „ideale“ Situation fragwürdig erscheinen; in den Behauptungen der Schulaufsichtsbeamten sehen sie vielleicht eher einen Ausdruck von Selbstzufriedenheit. Aber das Vertrauen der Schulaufsichtsbeamten in die Qualität der Vorschriften und ihre Überzeugung, daß sich die Lehrer eng an diese halten, lassen das Konzept der externen Beurteilung und Evaluation so fremd in der deutschen Schullandschaft erscheinen.

Dagegen werden in Deutschland andere Formen von „Versagen“ von den Schulbehörden erwähnt. Beispielsweise wird die Zahl der Schüler, die an eine Schule mit einem niedrigeren Bildungsabschluß wechseln müssen, nicht auf ein „Versagen der Lehrer“ hin überprüft, weil die Schulaufsichtsbeamten den Lehrern vertrauen, daß sie sich bei der Notengebung an die Vorschriften halten. Folglich kann der einzige Grund dafür im „Schülersversagen“ – oder alternativ im „Elternversagen“ – liegen. Da die Eltern eine gewisse Wahlfreiheit zwischen verschiedenen *Schulformen* haben, lautet ein häufiges Argument von Lehrern und Schulaufsichtsbeamten, daß die Erwartungen der Eltern zu hoch sind und sie deshalb eine falsche Schule für ihre Kinder auswählen. Wenn die Lehrer nach einer „Probezeit“ ein Schulkind auf eine andere Schule schicken, glaubt man,

daß sie das Beste für die Schüler tun, indem sie die geeignete Schulform für sie auswählen. Da Eltern und ältere Schüler das Recht haben, die formalen Verfahrensweisen und die Noten der Lehrer vor Gericht anzufechten, müssen die Lehrer genauestens darauf achten, daß alle formalen Verfahrensvorschriften beachtet werden und daß die Notengebung nach eindeutigen, wasserdichten Kriterien erfolgt. Juristische Korrektheit ist ein Muß.

Da die Schulaufsichtsbeamten in Deutschland für so viele verschiedene Aspekte des Schulwesens verantwortlich sind und so stark in die pädagogischen Aspekte der Schulverwaltung auf der Kreis- und der Regierungsbezirks Ebene einbezogen sind, mußten sie bislang eine externe Evaluation der Schulen nicht in Erwägung ziehen. Wollte man einen Vorstoß hin zu einer Schulevaluation vornehmen, so bestünde die Gefahr, daß man damit die Büchse der Pandora öffnet, was die Schulaufsichtsbeamten vielleicht vermeiden wollen. Tatsächlich tragen nämlich sie eine *unmittelbare* Verantwortung dafür, was an den Schulen abläuft. Denn *der Staat* ist für die schulische Bildung verantwortlich und kann daher nicht seine eigenen Beamten in das System schicken, um zu demonstrieren, daß Schulen schlecht sind oder versagen.

Diese Position erklärt zum Teil, warum die Evaluation von Schulen in Deutschland bis vor kurzem kein Thema zu sein schien. Die tägliche Aufsicht über die Schulen ist eine Form ständiger Kontrolle. Die einzige evaluative Verantwortung besteht darin, verbeamtete Lehrer, deren Arbeit qualitativ nachgelassen hat und die einer besonderen Intervention bedürfen, zu besuchen. Schlüsselsätze aus dem Bericht Hessens lauten: „Lehrerinnen und Lehrern wird ein hohes Maß an Professionalität und Eigenverantwortlichkeit *zugestanden*“, und: „Die Schulaufsicht *geht* von qualifizierten Lehrkräften *aus*“ (*Hervorhebung durch den Autor*).

Allerdings gelten solche traditionelle Ansichten in Deutschland nicht mehr unangefochten, und die folgenden Bemerkungen aus dem Bericht Bremens lassen neue Einstellungen erkennen:

„[Bislang ist] von einer Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse ausgegangen worden ... Die zunehmende Einsicht, daß dies eine Fiktion ist, ebenso wie die Tatsache der Betonung der Eigenverantwortung und Eigenständigkeit der Einzelschule, die auf der Grundlage von weitergefaß-

ten Rahmenbedingungen stärker ihren eigenen Weg gehen soll, haben der Beurteilung und Evaluation einen neuen Stellenwert eingeräumt.“

Es gab noch andere große Gegensätze zwischen den einzelnen Ländern. Das System in Dänemark, bei dem ausgewählte hervorragende Lehrer, die für eine Beratertätigkeit geeignet sind, zwischen aktivem Unterricht und aktiver Beobachtung und Beratung hin- und herpendeln, ist ein Beispiel für einen Ansatz der Qualitätsverbesserung, der sich stark von dem Italiens unterscheidet, wo Inspektoren eine ähnliche Arbeit leisten. Letztere haben – als Inspektoren – einen höheren Rang und werden in einem strengen Ausleseverfahren ausgewählt, in dem viele nur bedingt eine Relevanz für die zukünftige Entwicklungsarbeit der Inspektoren erkennen können. Dieses Paradox wurde sehr deutlich daran, wie schwer es den italienischen Inspektoren fiel, ihre Aufgaben der Beurteilung und Evaluation zu erläutern.

Kleinere Länder wie Dänemark haben nicht nur mit praktischen Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung für ein großes, umfassendes Inspektionssystem zu kämpfen, sondern verfolgen auch einen anderen Ansatz: es wird nur eine Schule pro Jahr besucht mit dem Ziel, positive Beispiele aus der Praxis aufzuzeigen und nicht eine Rangordnungs-Mentalität mit „erfolgreichen“ und „erfolglosen“ Schulen entstehen zu lassen – ein solcher Ansatz wäre gegenwärtig inakzeptabel, weil er als nicht vereinbar mit den Prinzipien einer positiven Motivation zur Verbesserung angesehen wird.

Mit derart gegensätzlichen Einstellungen zu Schulen, Lehrern, Eltern und Schülern und unterschiedlichen Ansätzen in der Beurteilung und Evaluation war es eine Herausforderung, diese Themen unvoreingenommen zu erörtern. Unsere Diskussionen sollten mehr sein als ein simpler Vergleich von Evaluationssystemen, und wir bemühten uns darum, die Stärken jedes Systems offen wahrzunehmen.

4.2.2 Schritte in Richtung einer Systemevaluation

In einer Reihe von Ländern läßt sich eine Bewegung hin zu einer Systembeurteilung oder -evaluation, welcher Form auch immer, erkennen. Systembeurteilung oder -evaluation wird definiert als die Beurteilung

oder Evaluation von Schulen in einem System oder von Teilen dieses Systems. Wenn auch in England schon vor den jüngsten Reformen 1992 eine Systemevaluation von Schulen üblich war, erfolgte diese doch auf einer Stichprobenbasis, so daß nicht unbedingt alle Schulen abgedeckt wurden. Mit dem Anfang der neunziger Jahre in England eingeführten neuen System sollen innerhalb eines festgelegten Zeitraums – zunächst alle vier Jahre und jetzt alle sechs Jahre – alle Schulen erfaßt werden. In Schottland werden Schulen nach einem statistischen Stichprobenverfahren und einem Programm der zielgerichteten Inspektion ausgewählt. Andere Länder, deren Inspektoren sich bislang üblicherweise auf die „Personalevaluation“, also die Evaluation von Lehrern, konzentriert haben, haben gerade in irgendeiner Form mit der Systemevaluation begonnen. Entsprechende Reformen haben in Belgien, den Niederlanden und Dänemark stattgefunden. Derzeit wird auch in Irland eine Systemreform durchgeführt.

Ein weiterer Faktor ist, daß man mehr Wert auf einen professionelleren und wissenschaftlicheren Ansatz in der Beurteilung und Evaluation legt, indem man eine Reihe von Kriterien für das eigene Urteil ausarbeitet und diese auch verteidigen kann. Neue Methoden ersetzen das klassische Modell der Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamten, die Schulen besuchen und Berichte schreiben, ohne daß diese besondere Konsequenzen oder einen Einfluß auf das System hätten. Die „Wissenschaftlichkeit“ des Ansatzes besteht in der Anwendung sorgfältig ausgewählter Leistungsindikatoren. Heute konzentriert man sich auf die Evaluation von Schulen oder die jährliche Untersuchung ausgewählter Themen, die einerseits dem obersten Schulinspektor und dem Minister konkrete Anhaltspunkte über bestimmte Aspekte des Schulsystems geben und andererseits den Schulen Aufschluß darüber geben, wie Außenstehende ihren Erfolg beurteilen. Schulen, Schulverwaltungsräte und Schulbehörden können dann diese konkreten Informationen für die Entwicklung der notwendigen Verbesserungen verwenden.

4.3 Analyse der Organisationsstrukturen und -verfahren

4.3.1 Grad von Autonomie

Unter den hier untersuchten Ländern verfügen die Inspektoren in den Niederlanden über den unabhängigsten Status – sie haben die eindeutig festgelegte Verantwortung, über die Ergebnisse ihrer Arbeit direkt dem Parlament und dem Minister zu berichten, ohne daß ein anderer Beamter eingreift, etwa weil er den Inhalt modifizieren oder mit ihnen darüber verhandeln will. Ein wichtiger Aspekt ist auch, daß über die rein evaluative Arbeit hinaus die Inspektoren darin Einfluß auf die Schulen nehmen, daß sie den Schulplan jeder Schule in ihrem Zuständigkeitsbereich kontrollieren. Außerdem müssen die Inspektoren jede der Schulen, für die sie verantwortlich sind, besuchen. Auch das Inspektorat in Schottland und das *Office for Standards in Education* in England sind selbstverwaltete Organisationen. In den anderen Ländern gehören die Beratungs-, Inspektions- und Aufsichtsorgane zu einem Ministerium und sind damit Teil einer legalistisch-administrativen und bürokratischen Organisation.

Diese unterschiedlichen Strukturen haben spürbare Auswirkungen darauf, welchen Einfluß die Evaluatoren, Inspektoren, Schulaufsichtsbeamten oder Berater haben und was sie tun können. Sie bestimmen auch das Maß der Transparenz ihrer Arbeit. In den Systemen, in denen die Schulaufsichtsbeamten bzw. Inspektoren über ein hohes Maß von Autonomie verfügen, sind die Kontrollmechanismen stärker ausgeprägt; durch sie muß sich zeigen, wie gut die Schulen oder die Schulbehörden ihren jeweiligen Dienstauftrag erfüllen. Einen Mangel an Autonomie gibt es vor allem in den „verwalteten“ Systemen, wo gute Qualität durch interne Kontroll- und Sicherungsmechanismen sichergestellt werden soll. Wenn wegen der verschlungenen Verwaltungsstruktur das Problem einer Fehlfunktion auftritt, überrascht es nicht, daß die Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamten, die ja selbst ein Teil des Systems sind und nicht seine Evaluatoren, nicht in der Lage sind, das Problem zu lösen, sondern selbst einfach zu einem Teil des Problems werden.

4.3.2 Trennung der Funktionen von Inspektion und Kontrolle einerseits und von Beratung und Entwicklung andererseits

In den meisten Ländern, in denen Beurteilungen und Evaluationen von Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamten durchgeführt werden, stellt sich die Frage, ob eine klare Trennung zwischen den beiden Tätigkeitsfeldern Kontrolle und Entwicklung stattfinden sollte oder nicht. Bei konventionellen, formalen Verfahren der Lehrerbeurteilung glauben manche Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamte, daß es keinen Konflikt zwischen Kontrolle und Beratung gibt, während andere ernsthaft in Zweifel ziehen, ob eine Vermischung der beiden Tätigkeiten wünschenswert ist oder zu guten Ergebnissen führt. Wie es ein Lehrer wahrnimmt, daß ein Mensch einmal als Berater in eine Schule kommt und ein anderes Mal als Beurteiler der Situation, hängt entscheidend davon ab, ob er um die doppelte Rolle des Inspektors weiß. In Systemen, in denen diese Form der Inspektion anzutreffen ist, schließt die Rolle des Inspektors üblicherweise die Umsetzung und Vollendung eines „Verbesserungsprozesses“ und, falls notwendig, eine weitere Kontrolle durch eine Inspektion ein.

In Dänemark dienen Besuche einzelner Berater nicht der Lehrerbeurteilung, sondern haben einen rein beratenden Charakter. Zwischen den Beratern und den Lehrern finden Diskussionen statt. Man sucht nach einem Konsens und einigt sich auf eine Richtung, in die die praktische Entwicklung gehen soll. Es wird kein Zwang ausgeübt, und falls ein Bericht über einen Schulbesuch veröffentlicht wird, geschieht dies nicht aus der Absicht heraus, die Schule als besser oder schlechter als andere Schulen hinzustellen oder bessere Leistungen dadurch herbeizuführen, daß man die Schule öffentlich an den Pranger stellt.

Aus Belgien, wo eine Trennung der beiden Funktionen gesetzlich vorgeschrieben ist, kam das Argument, daß sich, realistisch betrachtet, ein etwas anderes Bild des Aufsichts- und Beratungsprozesses ergibt. Tatsächlich ist es in der Praxis unmöglich, eine Kontrolle auszuüben, ohne Anstöße dafür zu geben, wie man mit manchen Problembereichen besser umgehen könnte, ebenso wie es unmöglich ist, zu beraten, ohne daß damit eine gewisse Kontrolle verbunden wäre. Zwei Beispiele wurden dafür angeführt. Das erste Beispiel betrifft die Schulevaluation. Schulen werden extern mit Hilfe einer Inspektion evaluiert, bei der die Schule in einem Bericht qualitativ bewertet wird. In dem Bericht werden die Stär-

ken und die Schwächen der Schule erwähnt, und bei den Schwächen werden eine Reihe von Empfehlungen zumeist mit beratendem Charakter gegeben. Zweitens werden in etlichen Fällen die Beratungsdienste von dem Schulverwaltungsrat um Mithilfe bei der Lehrerbeurteilung gebeten. Auch wenn der Schulverwaltungsrat, vertreten durch den Schulleiter, eigentlich das einzige zur Evaluation bevollmächtigte Organ ist, führen mangelnde Zeit und mangelnde Beurteilungsfähigkeiten zu solchen Anfragen. Daraus entstehen Probleme, wenn die Beratungsdienste zunächst Lehrer beurteilen und die gleichen Lehrer anschließend in pädagogischen Fragen „anleiten“ sollen. Die Berater sind dann in ihrer Doppelrolle als Beurteilende und Beteiligte befangen. Aus all diesen Erwägungen folgt, daß in der Praxis eine eindeutige Trennung zwischen den beiden Tätigkeiten nicht in allen Situationen möglich ist. Die einzige Lösung liegt in einem guten formellen und informellen Kontakt zwischen den beiden Diensten auf einer allgemein-politischen Ebene.

In Deutschland hängt es davon ab, welches Bundesland man betrachtet, insbesondere, ob in diesem Bundesland noch eine regelmäßige Lehrerbeurteilung stattfindet. In den Bundesländern, in denen diese nicht mehr der Fall ist, stimmen die meisten Schulaufsichtsbeamten darin überein, daß eine Lehrerbeurteilung nicht nur sehr zeitaufwendig ist, sondern auch wenig Nutzen bringt. Die Meinungen der Schulaufsichtsbeamten in anderen Bundesländern sind geteilt; das Thema wird kontrovers diskutiert. Die Befürworter der Lehrerbeurteilung behaupten, daß sich die Arbeit der gesamten Lehrerschaft beeinflussen und qualitativ verbessern läßt, wenn man die an die einzelnen Lehrer gerichteten Empfehlungen zusammenträgt. Ist dies der Fall, könnte man die von den Schulaufsichtsbeamten geleistete Beratung als effektive „Mikro-Lehrerfortbildung“ bezeichnen. In Hessen findet eine „Regelbeurteilung“ der Lehrer durch die Schulaufsichtsbeamten nicht mehr statt; eine Lehrerbeurteilung erfolgt nur noch „aus besonderem Anlaß“ – man ist der Ansicht, daß umfangreiche Lehrerfortbildungsangebote eine fortwährende Beurteilung überflüssig machen. Dennoch bleibt das Problem, was die Schulaufsichtsbeamten als notwendig in der Fortbildung ansehen und was tatsächlich von dem Lehrerfortbildungsinstitut des Landes geleistet werden kann.

In England liegt es nicht in der Verantwortung der Inspektoren, sich mit der Nachbereitung der Inspektion von Einzelschulen zu befassen. Die Verantwortung der Inspektoren endet mit der Schulinspektion, außer da,

wo nach einem unbefriedigenden Untersuchungsergebnis eine zweite Kontrolle notwendig erscheint. Der Einsatz der Inspektoren in der Entwicklung wird davon getrennt betrachtet, unabhängig von der kontrollierenden Rolle und den Konsequenzen einer einzelnen Schulinspektion.

In Schottland findet eine systematische Nachbereitung durch eine Inspektion statt, über die ein weiterer Bericht veröffentlicht wird. Damit will man erreichen, daß Schule und Bildungsbehörde wirksame Maßnahmen als Reaktion auf die im ursprünglichen Bericht genannten Empfehlungen ergreifen.

Das in Belgien angewandte Phasenverfahren geht von einem anderen Ansatz aus. Hier ist der Inspektor an der Nachbereitung der Schulinspektion beteiligt. Daraus entsteht eine Interaktion zwischen dem Inspektor und der Schule, die im Zuge der Einführung von Verbesserungen eine positive Rückmeldung bekommt.

Aufgrund der traditionell engen Verbindung, die ein Inspektor im Primarschulsektor in Irland zu einer Reihe von Schulen hat, befaßt sich der Inspektor, der für eine der alle sechs Jahre stattfindenden Inspektionen und die Erarbeitung eines Schulberichts zuständig ist, auch in der Folgezeit weiter mit dieser Schule.

Aus den Prinzipien einer guten Managementpraxis läßt sich der Schluß ziehen, daß Schulaufsichtsbeamte bzw. Inspektoren nur dann unmittelbar in die individuelle Schulentwicklung eingebunden werden können, wenn ihre Zahl so hoch ist, daß die einzelnen Mitarbeiter über einen längeren Zeitraum einen engen Kontakt zu einer Schule aufrechterhalten können. Andernfalls würde die Einbeziehung der einzelnen Inspektoren in die Schulentwicklung entweder oberflächlich ausfallen oder die Kapazitäten eines Inspektorats überfordern. Eine Delegation dieser Kompetenz an andere Stellen verlagert die Verantwortung dahin, wo sie hingehört, und befreit die Inspektoren von einer zusätzlichen Last.

Evaluationsprozesse können entweder Teil der Aufsichtsfunktion oder getrennt von ihr sein. Der in den Niederlanden entwickelte neue Ansatz gibt den Inspektoren die Möglichkeit, eine reine Evaluationsfunktion auszuüben, die von der Aufsichtsfunktion abgekoppelt ist, ohne daß es zu Interessenkonflikten kommt. Außerdem können durch geeignete Organi-

sationsstrukturen die Beratungs- und Verbesserungsmaßnahmen an andere Personen oder Institutionen übertragen werden.

4.3.3 Transparenz und Offenlegung

Ein weiteres Thema, bei dem zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede in der Praxis der Beurteilung und Evaluation zutage traten, ist die Frage, in welchem Umfang die Ergebnisse der Beurteilung und Evaluation veröffentlicht werden und welche Personen und Institutionen dazu berechtigt sind, die Ergebnisse von Qualitätssicherungsmaßnahmen zu erfahren.

Der Erfolg der Transparenz kann vom Grad der politischen Reife oder der Anerkennung der Meinungen von Fachleuten abhängen. Vor der Auflösung des früheren Systems der Schulinspektion in England im Jahre 1992 zeigte sich deutlich, daß einige Berichte des Inspektorats Erkenntnisse enthielten, die politisch nicht gern gesehen waren. Ein damals geäußelter Kritikpunkt an dem Inspektorat betraf die Zuverlässigkeit dieser Erkenntnisse, insbesondere in Anbetracht der angewandten Methoden. Die mit dem neuen Gesetz über die Schulinspektion aus dem Jahre 1992 eingeführten Strukturen und Methoden sind ein Versuch, dieses Problem zu lösen. Solche Spannungen sind keine Ausnahme. In den Niederlanden ergaben sich aus der Anwendung des neuen Evaluationssystems in einem Fall Ergebnisse, die im Widerspruch zu dem Geplanten oder Erwarteten standen, jedoch nicht widerlegt werden konnten. Dies führte zu einer Veränderung der Bildungspolitik.

Im Hinblick auf die Zugänglichkeit und die Veröffentlichung der Berichte sind die offensten Systeme der Schulinspektion derzeit in Schottland und England zu finden. Das liegt teilweise an der relativen Autonomie der Beurteilungssysteme, ist aber auch Ausdruck des politischen Programms, das hinter der gestiegenen Bedeutung der Schulinspektion liegt – die Eltern sollen bei der Auswahl einer Schule für ihre Kinder unterstützt werden. Außerdem nimmt man an, daß die Schulen besser für Verbesserungen motiviert sind, wenn sie der kritischen Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit ausgesetzt sind.

Unter den in diesem Projekt vertretenen Ländern scheint England darin eine Sonderstellung einzunehmen, daß es über das einzige System verfügt, in dem der Oberste Schulinspektor zu Themen im Zusammenhang mit der Arbeit der Inspektoren öffentliche Erklärungen, auch in Form von Radio- oder Fernsehinterviews, abgibt. Themenbeispiele aus der jüngsten Zeit sind die Frage, ob die regionalen Bildungsbehörden eine sinnvolle Einrichtung sind, die These, daß große Klassen keinen Einfluß auf die Effektivität eines guten Unterrichts haben, die besseren Lernleistungen von Mädchen im Vergleich zu Jungen des gleichen Alters, und die Sorge um die Effektivität der Unterrichtsmethoden aufgrund der Hinweise darauf, daß Schüler in anderen Ländern in manchen Fächern bessere Lernergebnisse aufweisen.

Die Berichterstattung des Inspektorats in den Niederlanden soll künftig transparenter erfolgen. Zu einem späteren Zeitpunkt will man auch die Berichte, die gegenwärtig nur den Verwaltungsräten und den Schulen vorgelegt werden, veröffentlichen.

In anderen Systemen in der Europäischen Union, in denen es eine legalistisch-administrative, bürokratische Tradition gibt, bleiben die Beurteilung und Evaluation vertraulich; Berichte werden nicht veröffentlicht. Je weniger autonom ein System ist, desto weniger offen ist die Berichterstattung. In diesen Systemen gibt es einen Filterungseffekt durch die Hierarchie, der zu einer unvermeidlichen internen Informationskontrolle führt. Es liegt im Ermessen des Ministers, ob Fakten veröffentlicht werden oder nicht. Außerdem dürfen die leitenden Verwaltungsbeamten, die an der Spitze eines solchen Schulaufsichtssystems stehen, ohne vorherige Zustimmung des Ministers keine öffentlichen Erklärungen abgeben. Zwar können andere Mitarbeiter der Schulaufsicht dazu bevollmächtigt oder damit beauftragt werden, gegenüber Schulausschüssen oder Gruppen wie Eltern oder Lehrern im Namen des Ministers Erklärungen zu geplanten politischen Entwicklungen abzugeben, doch ist darin nur eine Formalität zu sehen; Meinungsäußerungen sind ausgeschlossen. Ein weiterer Grund für die vertrauliche Behandlung der Ergebnisse insbesondere der Evaluation wurde aus Belgien genannt. Die Entscheidung, die Ergebnisse der externen Evaluation nicht zu veröffentlichen, ist eine politische Entscheidung, die auf dem Argument beruht, daß dies zur Aufstellung einer „Hitliste“ führen könnte, bei der die weniger erfolgreichen Schulen nicht die Chance zu einer Rehabilitierung vor der Öffentlichkeit hätten.

Bei unseren Diskussionen über das Thema der Transparenz stießen wir erneut auf ein unterschiedliches „Staatsverständnis“ in den beteiligten Staaten. Die anscheinend erst in letzter Zeit gemachte Entdeckung, daß noch viele andere Seiten Interesse an der Qualität der Schulbildung haben als nur das Bildungsministerium, der Bildungsminister und *der Staat*, hat in manchen Ländern zumindest interessante Diskussionen ausgelöst. In solchen Ländern, wie zum Beispiel Deutschland, kommt es aus verkrusteten Gepflogenheiten und fest verwurzelten Vorstellungen heraus nur zu unzureichenden Maßnahmen. Je stärker diese anderen Seiten in Mechanismen zur Förderung der Rechenschaftslegungspflicht (*duty of accountability*) einbezogen werden, desto stärker werden diejenigen, die bislang in anderen Ländern das System in der Verwaltung oder in den einzelnen Schulen in der Hand hatten, zur Verantwortung gezogen.

4.3.4 Faktoren, die eine effektive Beurteilung und Evaluation behindern

Während der in Abschnitt I erwähnten Untersuchung aus den Jahren 1989 bis 1991 wurden eine Reihe von Problemen bei der Schulaufsicht bzw. Schulinspektion festgestellt. Diese sind überblickartig auf der folgenden Seite dargestellt.

Systeme der Beurteilung und Evaluation sind teuer. In manchen Ländern scheinen sie als unproduktiv für das allgemeine Schulsystem angesehen zu werden, wenn die Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamten nicht auch noch zusätzliche Dienstleistungen erbringen wie die Ausarbeitung von Prüfungen, Lehrerfortbildungsmaßnahmen und eine Unterstützung der Verwaltung. Es ist schwierig, den indirekten Einfluß, den Inspektoren ausüben können, aufzuzeigen. Doch kann die Übertragung solcher anderer Tätigkeiten dazu führen, daß die Inspektoren ihre eigentlichen Aufgaben nicht effektiv erfüllen können. Man betrachte beispielsweise die aktuelle Situation in Deutschland, wo es seit langem anerkannt ist, daß die Schulaufsichtsbeamten den größten Teil ihrer Zeit auf administrative Aufgaben verwenden – ihre vom Gesetz vorgeschriebene Aufgabe der pädagogischen „Aufsicht über die Schulen“ und der Übernahme einer Führungsrolle im Bildungswesen wird damit zu einem bloßen Phantom. In Irland hat das – durchaus lobenswerte – starke Engagement der Sekundarschulinspektoren in den Prüfungen dazu geführt, daß ihre allgemeinen Aufgaben seit mehr als einem Jahrzehnt sträflich vernachlässigt werden. Fairerweise sollte man allerdings erwähnen, daß ein weiterer gewichtiger Faktor, die mangelhafte Stellenausstattung, die Situation erschwert.

Schulaufsichtsbeamte, Inspektoren oder Evaluatoren müssen in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen, wenn sie die verschiedenen Aufgaben, die von ihnen erwartet werden, erfüllen sollen. Mit anderen Worten, es muß eine „kritische Masse“ geben, damit man das System so beeinflussen kann, daß es sich in die von den politischen Strategen gewünschte Richtung bewegt. In einer Reihe von Ländern gibt es noch Probleme in diesem Bereich; Beispiele dafür enthalten die Berichte aus Belgien, England, der Republik Irland und Italien. Auch die Inspektoren in den Niederlanden sind mit den Anforderungen an ihre Evaluations- und Aufsichtstätigkeiten stark überlastet. Daneben gibt es das Problem der nur sporadischen Anwesenheit in den Schulen, das mit der unzureichenden personellen Ausstattung zusammenhängt. Wenn ein für die Beurteilung oder Evaluation verantwortlicher Mitarbeiter gleichzeitig auch mit der Entwicklung beauftragt wird – wie es insbesondere in den „verwalteten“ Systemen der Fall ist –, dann bedarf es einer ausreichenden Anwesenheit an den Schulen und eines regelmäßigen Kontakts zu den Lehrern, um gute Arbeitsbeziehungen aufzubauen. Wie wir oben gesehen haben, ist in einer Reihe von Ländern der Verquickung von Aufsichts- und Beratungstätigkeit eine klare Absage erteilt worden, um eindeutiger Zuständigkeiten für getrennte Gruppen zu schaffen. In solchen Strukturen wird die Notwendigkeit des kontinuierlichen Dialogs zwischen diesen Gruppen herausgehoben.

Ein weiteres Problem ist, daß die Schulaufsichtsbehörden bzw. Inspektorate zwar von den Schulen das Erstellen von Plänen und Entwicklungsprogrammen erwarten, daß man sich aber in den „verwalteten“ Systemen und in den Schulaufsichtsbehörden/Inspektoraten, die keine Reform durchlaufen haben, nach wie vor auf den „Anwesenheitseffekt“ verläßt – die Mitarbeiter besuchen die einzelnen Schulen, ohne daß es einen klaren Gesamtplan gibt oder eine grundlegende Entscheidung darüber getroffen worden wäre, in welche Richtung die Schulinspektion gehen soll. Als Folge daraus stehen dem Obersten Schulinspektor bzw. dem Leiter der obersten Schulaufsichtsbehörde möglicherweise nur wenige Unterlagen über die Gesamtsituation zur Verfügung, aus denen sich Empfehlungen für politische Maßnahmen oder Entscheidungen ableiten ließen. Hier kann man von den Ländern lernen, die durch die Entwicklung von Planungsprozessen und Verfahren der Zusammentragung von Ergebnissen effektivere Systeme konzipiert haben.

Faktoren, die eine effektive Beurteilung und Evaluation behindern

Fehlen einer klaren Konzeption der Hauptaufgaben der Schulaufsicht/Schulinspektion

Fehlen einer Evaluation der internen Prozesse durch die Leitung des Inspektorats/der Aufsichtsbehörde

Fehlen einer regelmäßigen Überprüfung des Auftrags durch die Leitung des Inspektorats/der Aufsichtsbehörde

Unzureichende personelle Ausstattung

Sporadische Besuche von Schulen

Schlechte Organisation oder mangelnde Koordination

Unzureichende Kommunikation zwischen den für die verschiedenen Schularten zuständigen Mitarbeitern

Unvermögen, die Kenntnisse im eigenen Spezialgebiet auf dem neuesten Stand zu halten

Zu viele Aufgaben, die nicht direkt mit der Schulinspektion zusammenhängen

Beschäftigung mit Aufgaben, die nicht im Zusammenhang mit der Schulinspektion stehen und an andere Mitarbeiter delegiert werden sollten

Beauftragung der Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamten mit anderen Aufgaben vor Beendigung einer laufenden Aufgabe

Mangelnde Unabhängigkeit

Unzureichende Ausbildung für die Aufgaben der Schulinspektion

Unzureichende berufliche Fortbildung

Reformen, Veränderungen und eine gestiegene Professionalität bei den Lehrern können die Fähigkeit eines Schulaufsichtsamtes/Inspektorats, neue Anforderungen zu bewältigen, übersteigen. Der Versuch, weiterhin alte Methoden einzusetzen, die von den Verfahren des Systems, das man eigentlich damit kontrollieren will, überholt worden sind, führt zu einer Fehlfunktion. Auch wenn gesetzliche Reformen den Auftrag eines Inspektorats schnell verändern, kann die tatsächliche Praxis bald Schwächen aufzeigen, die einer internen Korrektur bedürfen, ohne daß man Zuflucht zu neuen Gesetzen nimmt.

Ein schwerwiegendes Organisationsproblem kann daraus entstehen, daß die meisten europäischen Schulsysteme an irgendeinem Punkt eine Grenze zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich ziehen. Zudem gibt es im Sekundarbereich mehr Unterteilungen mit verschiedenen Sekundarschultypen. Diese Organisationsstrukturen können etliche Schwierigkeiten bei der Lösung wichtiger Probleme des Gesamtsystems hervorrufen, vor allem bei der Verbindung von Curricula zwischen den einzelnen Schulstufen.

Weitere Komplikationen entstehen in Ländern, die mit geringeren Ressourcen ausgestattet sind, wo die Verwaltung von den Beurteilenden und Evaluierenden zusätzliche Dienste erwartet, wie Lehrerfortbildungsmaßnahmen und Curriculumentwicklung. Mit planvollen Veränderungen könnten viele dieser Aufgaben anderen Mitarbeitern übertragen werden. Inspektoren in einer nicht-autonomen Organisationsstruktur oder Schulaufsichtsbeamte in einem legalistisch-administrativen, bürokratischen Schulsystem haben den Nachteil, daß sie von Verwaltungsbeamten Aufgaben zugewiesen bekommen, die vielleicht nicht einmal etwas mit ihrer Haupttätigkeit zu tun haben. Je unselbständiger sie als Gruppe sind, desto leichter können ihnen Aufgaben übertragen werden, die nicht direkt mit der Schulinspektion zusammenhängen. Wenn zudem Systeme Wellen und Schüben von Innovationen ausgesetzt sind, die aufgrund eines schlechten Systemmanagements und eines Mangels an geeignetem Personal willkürlich an den Schulen eingeführt werden, kommt es manchmal vor, daß die für die Beurteilung und Evaluation verantwortlichen Mitarbeiter neue Aufgaben gestellt bekommen, bevor sie eine laufende Aufgabe beendet haben. Systeme, die vor großen Reformen stehen, brauchen in der Regel zusätzliches Personal, um diese Prozesse zu steuern. Als eine Lösung werden in manchen Systemen Entwicklungsaufgaben denen zu-

geordnet, die für die „Qualitätssicherung“ verantwortlich sind, während die Aufgabe der Evaluation der Auswirkungen vernachlässigt oder vertagt wird.

In den vergangenen fünf Jahren haben die Umsetzung modifizierter Verfahren der Beurteilung und Evaluation und die Einführung oder Planung von Reformen zu einer Verbesserung bei manchen der in diesem Abschnitt angesprochenen Faktoren geführt; allerdings haben wirtschaftliche Zwänge neue Belastungen hinsichtlich der Stellenausstattung geschaffen.

4.3.5 Reformen durch wirtschaftliche Notwendigkeit

Die meisten Reformen hatten die Verbesserung der Validität von Evaluationssystemen zum Ziel, doch gibt es auch andere Entwicklungen. In Deutschland ist auf die verschiedenen Systeme erheblicher Druck ausgeübt worden, ihre Methoden zu verändern, da das traditionelle legalistisch-administrative, bürokratische System als nicht mehr so effektiv wie in der Vergangenheit angesehen wird. Die stärkste Kraft für eine Reform ist der wirtschaftliche Druck, insbesondere durch Stellenreduzierung und Strukturwandel. In Hessen könnte die Auflösung einer administrativen Ebene zu mehr Effizienz beitragen, doch wird das Zusammenlegen von Schulämtern lediglich zu längeren Zeitspannen bei den Kontrollen und zu längeren Anfahrtswegen an die Schulen führen. Die bisher gewährleistete Nähe der Schulämter wird nicht aufrechterhalten werden können, und dieser Verlust an Nähe wird sowohl von Schulaufsichtsbeamten als auch von Schulleitern als nachteilig angesehen. In einem anderen Bundesland scheint die Neuverteilung der in den Gesetzesvorschriften definierten Funktionen der Schule oder des Ministeriums mechanistisch vorgenommen zu werden, ohne daß man die Gelegenheit nutzt, die notwendige Reform der Prinzipien der Beurteilung und Evaluation in Angriff zu nehmen. Die Geschwindigkeit, mit der diese Veränderungen umgesetzt werden müssen, behindert ein gründliches Nachdenken über neue Konzepte.

4.3.6 *Verbindung zwischen externer Evaluation und interner Beurteilung*

Parallel zu den Entwicklungen in der externen Beurteilung und Evaluation gab es in den vergangenen zehn Jahren vermehrte Anstrengungen, bei den Schulen ein stärkeres Bewußtsein für die Notwendigkeit der Einführung von internen Verfahren zur Prüfung ihrer Leistungen und Fortschritte, zum Beispiel durch die schulische Selbstevaluation (*school-based review*), zu wecken. Die Beiträge aus Italien und Portugal enthalten Hinweise auf diese Entwicklung; darin wird auch der unterstützende Beitrag des Inspektorats erwähnt. In England und Schottland sind Schulen verpflichtet, solche Verfahren anzuwenden; diese werden dann auch bei der Schulinspektion überprüft. In den Niederlanden wenden die Schulen manchmal Instrumente an, die von dem Inspektorat bei einer vorausgehenden Evaluation auf Stichprobenbasis entwickelt wurden; in Schottland wurden Lehrwerke erarbeitet, um den Schulen dabei zu helfen, ihr eigenes System der internen Evaluation zu entwickeln.

Im Idealfall kann in einer „Evaluationskultur“, bei der zwischen Evaluierenden und Evaluierten eine Vertrauensbeziehung besteht, eine Entwicklung dadurch erreicht werden, daß auf der Schulebene eine kontinuierliche interne Beurteilung stattfindet, die gelegentlich durch geplante externe Evaluationen auf der Systemebene ergänzt wird. Wenn es die gleichen Aspekte sind, die evaluiert werden, kann ein konstruktiver Dialog stattfinden, und Veränderungen können durch gemeinsame Beratungen auf den Weg gebracht werden. Die externen Evaluationen – wie die, die Schulen gegenwärtig in Schottland und in den Niederlanden angeboten werden – können dann als ein „Spiegel“ dienen, in dem Schulen die Wahrnehmungen von außen erkennen können und sich selbst mit den allgemeinen Normen vergleichen können. Die Lehrer können dann die notwendigen Maßnahmen ergreifen.

Auf den Seminaren wurde das Thema der Verbindung von externer Evaluation und interner Beurteilung nicht sehr ausführlich behandelt; allerdings sprachen sich beispielsweise die Vertreter eines Landes sehr deutlich dafür aus, daß Schulinspektion und Entwicklung Hand in Hand gehen können. Das Problem besteht darin, daß, wenn man eine wirkliche Evaluation auf gemeinsamer Basis durchführen will, eine angstfreie Situation geschaffen werden muß. In der Realität ist es in Systemen, in de-

nen die Schulen ihre Schwächen wie auch ihre Stärken zum Ziele einer „negativen“ Motivierung, der Aufstellung einer Rangliste und der Klassifizierung nach Erfolg und Mißerfolg bloßlegen sollen, unwahrscheinlich, daß sich Schulen an der Knüpfung des Seils beteiligen, an dem sie vielleicht aufgehängt werden könnten. Eine externe Evaluation, bei der Sanktionen möglich sind und die Gefahr besteht, als „scheiternde Schule“ abgestempelt zu werden oder auch nur die Bewertung „die Schwächen überwiegen die Stärken“ zu erhalten, ist nicht das gleiche wie ein interner Beurteilungsprozeß, der der Entwicklung dient. Bei letzterem ist es nicht das Ziel der Schule, Vertuschungsmethoden zu entwickeln. Dies ist ein interessantes Gebiet, bei dem sicherlich noch Untersuchungs- und Klärungsbedarf besteht.

Das eben Gesagte ist nicht als Argument gegen ein bestimmtes Verfahren der Evaluation gedacht. Man sollte sich jedoch bewußt sein, daß eine Verbindung von „externer Evaluation zur Kontrolle“ mit „interner Beurteilung zur Entwicklung“ – also einer Evaluation, die von den Lehrern innerhalb einer Schule durchgeführt wird – paradox und problematisch ist.

4.3.7 Positive praktische Beispiele und Beratung

Berater und Evaluatoren sind in einer Position, in der sie an vielen Schulen positive praktische Beispiele feststellen können. Indem sie dieses Wissen mit ihren eigenen Erfahrungen und Ansichten über einen effektiven Unterricht verbinden, können sie Schulen und Lehrern wertvolle Ratschläge geben. Als Folge daraus publizieren das *Her Majesty's Inspectorate* in Schottland sowie das *Office for Standards in Education* in England (bis zum Jahre 1992 das *Her Majesty's Inspectorate*), in großem Umfang Bücher und Broschüren, die für Schulen allgemein nützlich sind. Das Bildungsministerium in Dänemark hat ebenfalls in der letzten Zeit Bücher mit positiven Beispielen aus der Praxis veröffentlicht, darunter auch eindeutige Indikatoren, die von unmittelbarem praktischem Nutzen für all die sind, die nach Wegen zur Qualitätsverbesserung suchen. In diesem Land gibt es auch ein direktes Verfahren der Verbreitung positiver Beispiele durch den Austausch von Ideen zwischen Lehrern, die zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit als Berater fungieren, und Lehrern an anderen Schulen.

Allerdings gibt es einige Einschränkungen in diesem Bereich. Erstens ist in zumindest zwei Ländern gesetzlich festgelegt, inwieweit Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamte unmittelbar in Unterrichtsmethoden eingreifen dürfen. Wie bereits erwähnt, dürfen die Inspektoren in Belgien in ihren direkten Kontakten zu den Lehrern nicht für bestimmte Methoden eintreten, außer in dem Disziplinarfall, der in dem hier angesprochenen Zusammenhang nicht von Bedeutung ist. Auch in Deutschland darf ein Schulaufsichtsbeamter nicht in den Unterrichtsstil oder die Unterrichtsmethoden eines Lehrers eingreifen. Wenn ein Lehrer nicht offenkundig schlechte Arbeit leistet, würde sich kein Schulaufsichtsbeamter in einen Bereich vorwagen, bei dem er letztlich damit rechnen muß, seine Entscheidung vor einem Verwaltungsgericht verteidigen zu müssen. In diesem Fall gibt es einen Unterschied zwischen der Dienstaufsicht, bei der die Schulaufsichtsbeamten sicherstellen, daß die in den Dienstvorschriften festgelegten Mindestanforderungen eingehalten werden, und der Fachaufsicht, bei der die Einhaltung der Mindestanforderungen für die Umsetzung des Lehrplans des jeweiligen Faches kontrolliert wird.

Zweitens kann dieser Bereich heikel sein, da es – wie in der Diskussion um Schularten und -strukturen – auch im Bereich der Methoden keinen Konsens gibt. Im Zuge der zunehmenden Politisierung der Bildung wird dieses Problem noch verschärft. Zur Zeit der Reform der Schulinspektion in England im Jahre 1992 machte ein Kritiker den Inspektoren das eher zweifelhafte Kompliment, daß sie für den Zustand der Schulen „verantwortlich“ seien, da sie eine „Ideologie“ verträten, die der Kritiker als falsch ansah. Zumindest herrschte die Auffassung, daß Inspektoren einen erheblichen Einfluß haben. Das Problem besteht darin, daß einige Kritiker zwar vielleicht ein hohes politisches Ansehen haben, aber möglicherweise nie selbst vor einer Klasse gestanden haben und daher auch nicht wissen, wie notwendig es für Lehrer ist, ein gewisses „Repertoire“ an Unterrichtsmethoden zu haben, um die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler zu wecken – ein Grund dafür, warum unkonventionelle Unterrichtsmethoden überhaupt eingeführt wurden.

Die Diskussion dauert noch an. Einige verfechten mehr „Frontalunterricht“ als Weg zum effektiveren Lernen, doch ist das kein Allheilmittel. Vielleicht kann diese Unterrichtsform in manchen Fächern effektiver eingesetzt werden als in anderen und wirkt sich bei manchen Schülern erfolgreicher aus als bei anderen. Glücklicherweise ist es den Inspektoren

und Schulaufsichtsbeamten aufgrund ihrer vielfältigen Berufserfahrungen möglich, sich nicht von den allzu simplen Lösungsvorschlägen ihrer Kritiker beeinflussen zu lassen, doch die Schwierigkeiten, die mit einer guten Beratung verbunden sind, sind nicht zu übersehen. Es wird erwartet, daß die für die Beurteilung und Evaluation Verantwortlichen gute Vorschläge anbieten können – vor allem solche Vorschläge, die nicht allzu kostspielig sind!

4.4 Analyse der angebotenen Aus- und Weiterbildung

Lehrer und Schulen sind dazu aufgerufen, Verbesserungen im Unterricht, den Ergebnissen und der „Qualität“ zu erzielen. Um dies zu erreichen, muß man eine gute Ausbildung nicht nur für Lehrer anbieten, sondern auch für die leitenden Mitarbeiter in den Schulsystemen, die ebenfalls eine so wichtige Rolle in dem Verbesserungsprozeß spielen. Man kann sich leicht vorstellen, was passieren würde und tatsächlich passiert, wenn große Institutionen ihre Mitarbeiter nicht hinreichend auf Leitungs- und Aufsichtsaufgaben vorbereiten. Doch trotz der Rufe nach einer speziellen Ausbildung für unsere Schulleiter und andere leitende Mitarbeiter im Schulsystem, die im Laufe der letzten zwanzig Jahre von internationalen und nationalen Organisationen geäußert wurden, sind hier nur bescheidene Fortschritte erreicht worden. Mit beachtenswerten Ausnahmen werden in einigen unserer Schulsysteme Macht, Einfluß und Autorität Personen übertragen, die nach ihrer Erstqualifikation als Lehrer keine größere Weiterbildung absolviert haben, außer vielleicht in ihrem Unterrichtsfach. In der Vergangenheit haben Menschen, die von ihrer Stellung als Lehrer an eine andere Position in den Schulen oder im Schulsystem gerückt sind – zum Beispiel als Schulleiter, Berater oder Inspektoren – keine spezielle Vorbereitung, Aus- oder Fortbildung zur Entwicklung ihres Potentials durchlaufen.

Die innerhalb des Systems zur Beurteilung oder Evaluation nominierten Mitarbeiter sind dazu befugt, in die Schulen zu gehen und dort Beurteilungen und Evaluationen vorzunehmen, die von großer Bedeutung für eine Schule als Organisation oder für eine Person als Individuum sind. Obwohl diese Interventionen die Zukunft dieser Schule oder Person entscheidend beeinflussen können, beruht die Beurteilung des Sachverstands dieser Spezialisten häufig lediglich auf einer Einschätzung der Erfahrungs-

gen der Person, ihrem Erfolg in einer früheren Position und in manchen Fällen auf einem Selektionsprozeß, dem Kriterien zugrunde liegen, die wenig mit der künftigen Position zu tun haben (Deutschland), oder aber auf Prüfungen, die von keiner oder geringer Relevanz für die neuen erforderlichen Kompetenzen sind (Italien). Es wird nach wie vor gemeinhin angenommen, daß ein Lehrer mit einer gewissen Anzahl von Unterrichtsjahren, dessen Kompetenz als Lehrer erwiesen ist und der im System „aufgefallen“ ist, sich die für die neue Position erforderlichen Kompetenzen „on the job“ erwerben kann. Die Folge daraus ist, daß die neuen Aufgaben manchmal nicht so professionell oder wissenschaftlich fundiert ausgeführt werden, wie es der Fall sein könnte. Im Bereich der Beurteilung und Evaluation von Mitarbeitern und Systemen werden die Kenntnisse, die ein Neuling auf diesem Gebiet von den Konzepten, Methoden und der Praxis hat, nicht durch eine eigene fachliche Weiterbildung untermauert, und die Legitimation eines Amtsinhabers beruht eher auf einer „Autorität aufgrund der Stellung“ (*position authority*) als primär auf einer „Autorität aufgrund von Kompetenz“ (*competence authority*).

Noch notwendiger ist es, daß andere Formen der Aus- und Weiterbildung angeboten werden, wenn jemand auf eine höhere Position mit einer größeren leitenden Verantwortung wechselt. Man kann von einer chronischen Fehlfunktion sprechen, wenn beispielsweise jemand, der einmal ein hervorragender Lehrer von Fremdsprachen oder naturwissenschaftlichen Fächern war und nach seinem ersten Hochschulabschluß keine besondere Fortbildung für seine neue Position durchlaufen hat, Schwierigkeiten bei der Ausübung seiner Führungsfunktion im Inspektorat hat. Andere in solchen Positionen verspüren vielleicht immer noch Sehnsucht nach dem Unterrichten und bieten lieber Fortbildungskurse für Lehrer an, als daß sie an einem neuen Plan für die Schulinspektion mitarbeiten. Diese Symptome können auf einen mangelnden internen Beurteilungsprozeß für Inspektoren bei ihrer beruflichen Weiterentwicklung hindeuten. Sie können auch ein Zeichen dafür sein, daß es kein fachliches Aus- und Fortbildungsprogramm gibt und auch nur wenige Möglichkeiten für eine stärkere berufliche Flexibilität bestehen – beispielsweise die Gelegenheit zur zeitlich begrenzten Rückkehr in den Schulunterricht, wie sie Beratern in Dänemark angeboten wird.

Für Lehrer, die eine neue Funktion im Bildungssystem übernehmen, sollten einzeln oder in Gruppen besondere geplante Lernerfahrungen zur

Weiterentwicklung angeboten werden. Das sind mehr als ein paar Kurse, die lediglich spezifische Aspekte mit einer begrenzten Zahl von Methoden abdecken. Weiterbildung in diesem Sinne (*professional development*) dient nicht nur der Erhöhung der Kompetenz, sondern sollte auch zu Einstellungsveränderungen führen. Sie kann auch dazu beitragen, eine Einheitlichkeit im System zu gewährleisten. Mit anderen Worten, die Weiterbildung soll beim Einzelnen Veränderungen unterstützen, wenn dieser an eine neue Position rückt: Veränderungen im Wissen, im Verhalten und in den Einstellungen.

Obwohl in diesem Bereich Veränderungen stattfinden, ist ein größeres oder besseres Angebot einer planvollen Weiterbildung aber noch selten. Nur in sehr wenigen Systemen wird ein „Kompetenztraining“ angeboten, das zu Verhaltensveränderungen führen könnte. Zum Beispiel gibt es für den einzelnen Schulaufsichtsbeamten, Inspektor oder Berater immer noch das traditionelle Angebot, in jedem Jahr bei Gelegenheit ein paar Tage auf eine sachbezogene Fortbildung zu gehen, die vielleicht unmittelbar fachlich etwas nützt, vielleicht aber auch nicht. Bei unseren Diskussionen wurden Konferenzen und Kurse genannt, insbesondere Kurse, die aus einzelnen Kursmodulen zusammengesetzt sind. Auf diesen Kursen sollen manchmal notwendige Informationen von ranghöheren Mitarbeitern einer Organisation vermittelt werden; nicht immer aber werden auch die Mittel oder das Know-how vermittelt, wie denn die Umsetzung des Gehörten erfolgen soll. Manchmal kann es auch unmöglich sein, das erworbene Wissen anzuwenden. So ist es vielleicht gar nicht sinnvoll, einen höheren Verwaltungsbeamten auf einen kurzen Lehrgang über gutes Management an ein Institut für Verwaltungs- und Managementausbildung zu schicken, weil sich die dort vermittelten praktischen Erfahrungen vielleicht nicht auf eine legalistisch-administrativ vorgehende Bürokratie übertragen lassen. Bei dem Projekt gab es nur wenige Hinweise auf eine Kompetenzausbildung durch „Unterrichtsbeobachtung“, „Personalbefragung“, „Personalbeurteilung“ und „Organisationsevaluation“, besonders in den Ländern, in denen immer noch Menschen ohne jegliche Vorbereitung zur Evaluation in die Schulen geschickt werden. Es wird zwar davon ausgegangen, daß die Kandidaten aus ihrer vorangehenden Berufserfahrung bestimmte Kompetenzen bei ihrer Ernennung mitbringen, aber es wird zu wenig dafür unternommen, die neuen Kompetenzen auszubilden, die sie für die zukünftige Tätigkeit in einer anderen Rolle benötigen.

In diesem Bereich gibt es erhebliche Mängel. In Deutschland, wo manchmal eine Person nur nominell für andere Personen in besonderen Verantwortungspositionen verantwortlich ist, und in Italien, wo niemand diese Verantwortung innezuhaben scheint, müssen die gleichgültigen Einstellungen gegenüber dem Angebot einer Vorbereitung und Ausbildung für Menschen in Führungspositionen in ihren Schulsystemen dringend überprüft werden.

An dieser Stelle sollen einige positive praktische Beispiele aus der Dokumentation zusammengefaßt werden:

- In einem Auswahlverfahren werden die für die neue Aufgabe benötigten Kompetenzen einige Tage lang anhand von verschiedenen Methoden geprüft (England).
- Es wird ein Plan für die Weiterbildung ausgearbeitet, der darüber hinausgeht, daß man einen neuen Inspektor einfach zur Hospitation bei einem erfahrenen Inspektor schickt (Portugal, Irland). Es versteht sich von selbst, daß die Hospitation die Gefahr in sich birgt, daß man lediglich die Replikation des Systems von Generation zu Generation sicherstellt, anstatt das System neuen Bedürfnissen anzupassen.
- Es wird eine gründliche Einarbeitung durch einen ausgebildeten Mentoren angeboten, der eigens für die angehenden Inspektoren zuständig ist (Niederlande). Zwar wird auch aus etlichen anderen Ländern berichtet, daß es Mentoren gibt, aber es gab nur wenig Anzeichen dafür, daß diese Personen mit einem richtiggehend geplanten Einführungsprogramm für diese Funktion arbeiten.
- Es wird eine Schulung in den notwendigen Kompetenzen der Beurteilung und Evaluation und den fachlichen Methoden ihrer Durchführung angeboten (Niederlande).
- Es findet eine fortwährende Beurteilung eines Inspektors in seiner Laufbahn statt, so daß ein Weiterbildungsbedarf erkannt und gedeckt werden kann (Schottland).

Andere notwendige Faktoren von Aus- und Weiterbildungsprogrammen, die uns vorgestellt wurden, waren unter anderem:

- Die Position eines leitenden Schulaufsichtsbeamten bzw. Inspektors, der zum einen das individuelle berufliche Fortkommen der In-

spektoren, Berater und Schulaufsichtsbeamten überwacht und zum anderen für die Bereitstellung geeigneter Weiterbildungsangebote in jedem Stadium zuständig ist. (Bei dieser Position sollte es um mehr als lediglich um die Verwaltung, Organisation und Durchführung von Fortbildungsprogrammen gehen.)

- Die Planung vielfältiger Formen von Lernerfahrungen außer Kursen: zum Beispiel Seminare, Hospitationen bei Institutionen innerhalb und außerhalb des Schulsystems, intensives Kompetenzen-training unter Einsatz audiovisueller Hilfsmittel zur Beobachtung von Verhaltensveränderungen usw.
- Ein Management-Trainingsprogramm für all die, die in leitende Positionen befördert werden.

Die Tatsache, daß der gesamte Bereich der Weiterbildung für besondere Verantwortungspositionen, die über die Stellung des unterrichtenden Lehrers hinausgehen, vernachlässigt wird, trägt zweifellos zu den Schwierigkeiten bei, die unsere Schulsysteme in Zeiten des Wandels erfahren. Unter stabilen, über lange Zeitspannen gleichbleibenden Bedingungen scheinen legalistisch-administrative, bürokratische Systeme relativ effizient zu sein. Sie sind jedoch vollkommen unzureichend in Zeiten des schnellen Wandels, da es ihren administrativen Funktionsträgern häufig an effektiven Management- und Organisationsfähigkeiten fehlt. Sie sind vergangenheitsorientiert und in eine „Gefolgschaftskultur“ eingebunden, aber nicht in der Lage, eine Führungsrolle zu übernehmen. Man kann viel von Systemen lernen, die sich aus den Strukturen des 19. Jahrhunderts hinauswagen und sich aktiv auf das 21. Jahrhundert einstellen.

5 Resümee

5.1 Ziele, Beteiligung und Themen

Ziel der Initiative war es, Praktiker aus dem Bereich der externen Beurteilung, Evaluation und Qualitätssicherung an Schulen zu einem praxisorientierten Informations- und Erfahrungsaustausch zusammenzubringen. Die ursprünglichen Absichten – die Schaffung eines Netzwerks, die Veranstaltung von Arbeitsseminaren und der Austausch von Informationen und Erfahrungen – wurden verwirklicht. Das Projekt wurde finanziert durch einen Zuschuß von der Europäischen Kommission, Generaldirektion Allgemeine und berufliche Bildung/Jugend (DG XXII), durch die beteiligten Bildungsministerien und durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

An einem Planungsseminar und drei Arbeitsseminaren nahmen Vertreter aus neun Ländern (Belgien, Dänemark, Deutschland, England und Schottland, Irland, Italien, Niederlande und Portugal) teil, die von den Leitern ihrer Dienststellen nominiert wurden. Das erste Seminar fand im Februar 1995, das Abschlußseminar im März 1996 statt. Die Teilnehmer stellten Materialien für die Diskussionen auf den Seminaren zur Verfügung und schrieben Berichte zu den wichtigsten Themen:

- Verfahren der externen Beurteilung und Evaluation von Schulen und Mitarbeitern in den verschiedenen Ländern,
- Management des Beurteilungs- und Evaluationssystems und
- Vorbereitung und Ausbildung für die erforderlichen Fachkenntnisse.

Da Englisch, die Arbeitssprache der Seminare, für die meisten Teilnehmer eine Fremdsprache war, wurden die englischen Begriffe *evaluation* und *assessment* auf einfache Weise differenziert, um eine eindeutige Verständigung zu gewährleisten. Das englische Wort *evaluation*, im deutschen übersetzt mit „Evaluation“, wurde in dem Sinne verwendet, daß man ein Urteil in absoluten Werten ausspricht, zum Beispiel „gut“ oder „schlecht“, „bestanden“ oder „nicht bestanden“, Noten wie die Zahlen „1“ bis „6“ oder die Buchstaben „A“ bis „F“. Dagegen wurde das englische Wort *assessment*, im deutschen wiedergegeben als „Beurtei-

lung“, verstanden als eine Einschätzung oder Annäherung. Beide Begriffe wurden verwendet in bezug auf Einzelpersonen, Teile eines Schulsystems oder ein ganzes Schulsystem.

Drei Perspektiven wurden als Aspekte der Arbeit von Inspektoren, Beratern oder Schulaufsichtsbeamten angesehen – Disziplin, Aufsicht und Entwicklung. Die Diskussionen auf den Seminaren konzentrierten sich auf die beiden letzten Aspekte.

5.2 Entwicklung und Fortgang der Initiative

Die Seminare und die durchzuführende Arbeit wurden entsprechend der Reihenfolge der Hauptthemen der Initiative organisiert. Leitlinien wurden vom Koordinator vorgegeben und Fragen auf der Grundlage der zu behandelnden Themen von den Teilnehmern ausgearbeitet.

Ein internationaler Informations- und Erfahrungsaustausch wurde dadurch gewährleistet, daß an dem Projekt die Menschen teilnahmen, die auch tatsächlich mit der Arbeit, um die es ging, befaßt sind, und nicht nur diejenigen, die auf den politischen Entscheidungsebenen oder den obersten Leitungsebenen tätig sind.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projekts besuchten Seminare, auf denen eine gemeinschaftliche Arbeit notwendig war, die die Erwartungen mancher traditioneller Strukturen internationaler Programme übertraf.

Es war nicht zu erwarten, daß alle Länder im Hinblick auf die Beurteilung und Evaluation ähnliche Vorgehensweisen haben würden. Die verschiedenen kulturellen Traditionen und die Unterschiede in den Bildungssystemen haben zu unterschiedlichen Einstellungen und Prioritäten geführt, wie man bestimmte Probleme angeht. Bei manchen Fragen gab es große Meinungsdivergenzen, die lebhaft und offen diskutiert wurden.

Bei der Darstellung der in den verschiedenen Systemen angewandten Methoden und Instrumente zeigte sich ein hohes Maß an Professionalität, und die Informationen waren von großem Nutzen und Interesse für alle Teilnehmer.

5.3 Die wichtigsten Ergebnisse

In den verschiedenen Ländern gibt es die verschiedensten Ansätze auf diesem Gebiet, die von „Schulentwicklung durch Beratung“ bis hin zu „intensive Kontrolle und Inspektion von Schulen“ reichen. In einer Reihe von Ländern sind in den letzten fünf Jahren Reformen eingeführt worden, mit denen ein professionellerer und wissenschaftlicherer Ansatz in der Beurteilung und Evaluation gefördert werden soll. In nahezu allen Teilnehmerstaaten konzentrieren sich die externen Beurteiler und Evaluatoren auf die Systemevaluation (die Evaluation eines gesamten Systems oder eines Teils dieses Systems) und nicht auf die Personalevaluation; dabei werden in starkem Maße Indikatoren zur Leistungsmessung eingesetzt. Die Indikatoren werden nach beobachtbaren Faktoren eingeteilt, die dann nach Kategorien von „Schwächen“ bis hin zu „Stärken“ beurteilt werden.

In fünf Ländern – Belgien (Flämische Gemeinschaft), England, den Niederlanden, Portugal und Schottland – werden die Funktionen von Inspektion und Beratung voneinander getrennt. Die Verantwortung für Verbesserungsmaßnahmen und Entwicklung liegen bei anderen Gruppen als bei den Inspektoren. In den anderen Ländern, in denen Inspektoren versuchen, beide Funktionen miteinander zu verbinden, geschieht dies mit geringerer Effektivität, da sie nicht in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit auf eine Haupttätigkeit zu konzentrieren.

In Ländern, in denen die Aufgaben von Beurteilung und Evaluation autonomen oder semi-autonomen Organisationen oder einer klar vom Ministerium getrennten Abteilung übertragen werden, sind die Resultate dieses Dienstes sichtbarer als in den Ländern, die diesen Dienst in einer Abteilung des Ministeriums innerhalb einer legalistisch-administrativen Bürokratie ansiedeln. Die Verbreitung der Ergebnisse der Beurteilenden und Evaluierenden kann in drei Kategorien eingeordnet werden: offene, unzensurierte Veröffentlichung; offene, teilzensurierte Veröffentlichung; geschlossene, vertrauliche Behandlung der Ergebnisse. Die offensten Systeme sind derzeit in England und Schottland zu finden, die geschlossensten in der Bundesrepublik Deutschland.

In der Vergangenheit ließen sich folgende Faktoren ausmachen, die eine effektive Beurteilung und Evaluation schwerwiegend behindern: unzureichende personelle Ausstattung; unzureichende Vorbereitung auf die Auf-

gaben der Inspektion (Ausbildung); unzureichende berufliche Weiterbildung (*professional development*); das Unvermögen, die Kenntnisse im eigenen Spezialgebiet auf dem neuesten Stand zu halten; das Fehlen einer klaren Konzeption der Beurteilung und Evaluation mit der Folge, daß es keinen Plan gibt; das Fehlen einer regelmäßigen Überprüfung des Auftrags der Schulinspektion; das Fehlen einer Evaluation der internen Prozesse durch die zuständige Abteilung des Ministeriums; sporadische Besuche von Schulen; schlechte Organisation oder mangelnde Koordination; unzureichende Kommunikation zwischen den für die verschiedenen Schularten zuständigen Mitarbeitern; zu viele Aufgaben, die nur mittelbar mit der Schulinspektion zusammenhängen, oder Beschäftigung mit Aufgaben, die nicht im Zusammenhang mit der Inspektion stehen und an andere Mitarbeiter delegiert werden sollten; Beauftragung der Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamten mit anderen Aufgaben vor Beendigung einer laufenden Aufgabe; mangelnde Unabhängigkeit.

Wenn eine externe Evaluation dazu verwendet wird, Schulen negativ zu kritisieren, dann ist eine Verbindung von „externer Evaluation zur Kontrolle“ mit „interner Beurteilung zur Entwicklung“ paradox und problematisch. Wenn Einschätzungen, die von Lehrern im Rahmen der internen Schulentwicklung gemacht wurden, bei einer externen Evaluation zur Verurteilung einer Schule eingesetzt werden, führt dies nicht zu positiven Einstellungen gegenüber einer „Evaluationskultur“.

Die Glaubwürdigkeit der Beurteilung und Evaluation hängt von der hohen Qualität der Mitarbeiter ab, die diese Aufgaben durchführen. Auch wenn „erwiesene Unterrichtserfahrung“ und „ein guter beruflicher Werdegang“ notwendige Voraussetzungen sind, so sind dies doch nicht ausreichende Kriterien für eine Selektion. Offensichtlich gibt es Lücken bei einer qualitativ hochwertigen Vorbereitung und Ausbildung auf die Tätigkeit der Inspektoren bzw. Schulaufsichtsbeamten, und diese Lücken stellen in einigen Ländern einen schwerwiegenden Mangel dar. Aus den Niederlanden wurde von klaren, gründlich durchdachten Zielen berichtet, die zukünftigen Inspektoren in einem kurzen Ausbildungsprogramm vermittelt werden. In Schottland gibt es ein Beispiel dafür, wie eine kontinuierliche Beurteilung mit der Feststellung der individuellen Weiterbildungsbedürfnisse der einzelnen Inspektoren verbunden wird.

5.4 Allgemeine Beobachtungen

Die großen Unterschiede in den Ansätzen, die der Beurteilung und Evaluation von Schulen zugrunde liegen, und den angewandten Methoden haben gezeigt, daß ein einfacher internationaler Austausch von Inspektoren, Beratern und Schulaufsichtsbeamten kaum zu Ergebnissen führt, wenn man nicht auch die Fachleute, die in diesem Bereich arbeiten, gründlich in die anderen Systeme einführt, um so fachliche Erkenntnisse zu fördern und Vorurteilen über die Prioritäten anderer Länder zu begegnen. Diese Initiative war eine lohnende Fortbildungsmaßnahme, die unser Wissen über praktische Lösungen auf einem Gebiet, das von entscheidender Bedeutung für die Bildungssysteme der einzelnen Länder ist, bereichert hat.

Mit der Initiierung eines solchen Projekts sind Schwierigkeiten verbunden. Konventionelle Vorstellungen von dem Nutzen internationaler Studien bei den entscheidenden Personen in den Ressorts der Ministerien müssen überwunden werden. In den meisten Fällen stieß die Initiative auf überaus starke Unterstützung; manchmal fehlte es jedoch an echtem Engagement und einer finanziellen Unterstützung für die Teilnehmer, auch wenn ein aufrichtiges Interesse an der Arbeit bekundet wurde und ein ernsthaftes Bedürfnis nach Informationen zu den Themen vorlag.

Für Menschen, die aus der Praxis kommen und die mit ihren normalen Aufgaben und einem großen Arbeitspensum schon genügend zu tun haben, ist es anstrengend, sich in einer solchen Tätigkeit zu engagieren. Sie sind daran gewöhnt, daß sie ihre Arbeit erledigen; diese zu analysieren und zu erläutern, kann genauso schwierig sein, wie wenn man einem Ausländer die Grammatik der eigenen Muttersprache zu erklären versucht. Es ist das Verdienst der Teilnehmer, daß die Qualität vieler Beiträge so hoch war. Schwierigkeiten entstanden, weil manche Teilnehmer nicht gewohnt waren, über den Sinn der eigenen Arbeit nachdenken oder Analysen betreiben zu müssen. Dieses Problem tritt besonders augenfällig dann auf, wenn es an einer Schulung oder Fortbildung über die Ziele dieser Arbeit und die angewandten Methoden fehlt.

5.5 Bilanz

Die untersuchten Themen sind für alle Schulsysteme wichtig. In der Vergangenheit ist ihnen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Aufgrund der derzeit geäußerten Forderungen nach einer größeren ökonomischen Effizienz und einer höheren Qualität werden sie in Zukunft von wachsender Bedeutung sein.

Die erarbeitete Dokumentation enthält wertvolle Erkenntnisse über die Ansätze, die der externen Beurteilung und Evaluation in neun Mitgliedstaaten der Europäischen Union zugrunde liegen, die Arbeitsmethoden und die Verfahren der Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich. Die Initiative bot die Möglichkeit, im internationalen Vergleich die Stärken der verschiedenen Ansätze der Beurteilung und Evaluation herauszufinden.

Mit der Initiative wurde die Arbeit, die schon vorher durch Zuschüsse von der Europäischen Kommission unterstützt worden war, fortgeführt. So wurde Kontinuität gewährleistet; Fragen, die im Laufe der bisherigen Arbeit bereits aufgetreten waren, konnten gründlicher analysiert werden.

Dieses Buch wird für Praktiker, Ausbilder und Forscher gleichermaßen eine solide Grundlage für den zukünftigen Informations- und Erfahrungsaustausch bei internationalen Begegnungen in diesem Bereich darstellen.

Ausgewählte Literatur

- Danish Ministry of Education: Consolidation Act No. 311 of 25 April 1994, Act on the Folkeskole – The Danish primary and lower secondary school: Danish Ministry of Education 1994
- Danish Ministry of Education and Research: Content and quality in Danish education – a development project, Ministry of Education and Research: Copenhagen 1994
- Department for Education and Employment: The English education system – An overview of structure and policy, DfEE: London 1995
- Department of Education: Whole school inspection – Consultative conference, Department of Education: Dublin 1996
- Department of Education Communications Unit: Brief description of the Irish education system, Department of Education: Dublin 1996
- European Commission: The structures of the education and initial training systems in the member states of the European Union. 2nd edition, Office for Official Publications: Luxembourg 1995
- Government of Denmark: Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995 (Folkeskole), Government of Denmark: Copenhagen 1995
- Government of Great Britain and Northern Ireland: Education Reform Act 1988, Her Majesty's Stationery Office: London 1988
- Government of Ireland: Charting our future: White paper on education, The Stationery Office: Dublin 1994
- HM Inspectors of Schools, Audit Unit: Towards quality assurance in Scottish schools, The Scottish Office Education Department: Edinburgh 1995
- HM Inspectors of Schools, Audit Unit: How good is our school?, The Scottish Office, Education and Industry Department: Edinburgh 1996
- HM Chief Inspector of Schools in England: Framework for the inspection of nursery, primary, middle, secondary and special schools, HMSO: London 1995
- Jansens, F.J.G. (ed.): The Netherlands' inspectorate of education, Inspectie van het onderwijs: De Meern 1995
- Office for Standards in Education: Inspection resource pack, OFSTED: London 1995
- Scottish Office, The parents' charter, HMSO: Edinburgh 1995
- Undervisningsministeriet: Good practice, Danish Ministry of Education: Copenhagen 1993
- Undervisningsministeriet: National advisers in Danish upper secondary education, Danish Ministry of Education: Copenhagen 1993

**Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität
an Schulen in der Europäischen Union**

Anhang

Anhang 1

Thematische Einteilung der allgemeinen Vorschläge

Vor dem Planungsseminar wurden die Teilnehmer darum gebeten, eine kurze Liste von Themen einzureichen, die in ihren Ländern im Bereich der Beurteilung und Evaluation von Bedeutung sind. Diese Themen sollten die Grundlage der Diskussionen aus der Sicht der Interessen der Teilnehmer bilden; sie sollten jedoch auch im Einklang mit den Hauptzielen der Initiative stehen. Alle Themenvorschläge wurden zusammengeführt und nach größeren Themenbereichen geordnet. Zwei Arbeitsgruppen erarbeiteten ähnliche Einteilungen der gesamten genannten Vorschläge.

Gruppe 1

(A) Qualitätsbeurteilung

Wie kann man differenzierte Qualitätsstandards in der Schulinspektion bzw. Schulaufsicht definieren, anstatt unreflektiert Prüfungsergebnisse und schulische Leistungen als Grundlage zu nehmen?

Inwieweit und durch welche Methoden kann ein Inspektorat Einfluß auf Werte der schulischen Bildung nehmen (soziale Kompetenzen, Antirassismus, Demokratie, europäische Dimension)?

Das Gleichgewicht zwischen der Aufstellung nationaler – oder gar internationaler – Qualitätsstandards an Schulen und dem Erhalt der Selbständigkeit und der eigenen Qualitätsverantwortung der einzelnen Schulen.

Verständigung auf eine möglichst genaue Definition der beiden Begriffe aus dem Titel des Seminars:

- Beurteilung
- Evaluation

Hat jeder Begriff die gleiche Bedeutung für alle Seminarteilnehmer?

Verfahren der Beurteilung, Schulinspektion und Beratung.

Kriterien und Prozesse, an denen die Qualität von Schulen oder bestimmten pädagogischen Maßnahmen (Innovationen, Reformen, Schulversuchen) zu messen wäre.

Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung oder Normierung von 'Qualitätskriterien' auf europäischer Ebene.

Wie können Inspektoren und Schulen gemeinsame Kriterien für die Qualität von Schulen entwickeln?

Gibt es Verfahrensweisen und Methoden, (auch) fachübergreifende Lernergebnisse und allgemeine Lern- und Verhaltenstugenden zu erfassen und zu bewerten?

Evaluation

Erfahrungsberichte über interne und externe Evaluation.

Methoden interner und externer Evaluation.

Interne Evaluation (Grad der Öffentlichkeit / Grad der Validität / Zusammenhang zwischen Autonomie und Entwicklung der Selbstevaluierungsfähigkeit / Welche Rolle spielt dabei das Inspektorat?)

Läßt sich dort, wo Evaluation theoretisch und praktisch ein organischer Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses wurde, ein Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Schülern erkennen?

Inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen Evaluationsfähigkeit und spezifischen Formen der Lehrerfortbildung?

Wie steht es um den Zusammenhang von interner und externer Evaluation?

Kritische Fragen

Wer evaluiert die Inspektoren und wie?

Wer schützt die Inspektoren vor Verdächtigungen?

Wie wird die Qualitätssicherung im Inspektionsprozeß gewährleistet (Vergleichbarkeit)?

(B) Organisation und Durchführung der Evaluation

Wie wird die Nachbereitung des Berichts eines Schulaufsichtsbeamten/Inspektors oder einer Schulaufsichtsbehörde/Inspektorats sichergestellt?

Untersuchung der verschiedenen Evaluationssysteme mit Hilfe der Schulinspektion, die zur Schulentwicklung und zur Erhöhung der Leistungsstandards beitragen.

Welche Rolle spielen Eltern und Laien bei der Evaluation der Effektivität von Schulen?

Wäre die Einrichtung eines europäischen Inspektorats denkbar?

Wenn ja, was sollten seine Aufgaben sein?

Wem/welcher Institution sollte es zugeordnet sein, und wie sollte es organisiert sein?

Zusätzlich zu einer Arbeitsgruppe mit verschiedenen Zielsetzungen Einsetzung einer weiteren Arbeitsgruppe für Inspektorate mit ähnlichen Arbeitsmethoden.

Suche nach Wegen, wie (in manchen Bereichen der Arbeit eines Inspektorats) standardisierte Arbeitsmethoden, -werkzeuge und -verfahren in einigen Ländern eingeführt werden könnten. Dies wäre sehr wichtig für die Erstellung von internationalen Referenzdaten zur Bildungsqualität.

Verfahren der Beurteilung, Schulinspektion und Beratung:
Standardisierte Methoden und Verfahren

Wenn Schulentwicklung als langfristiger Prozeß betrachtet wird, wer trägt dann welche Verantwortung innerhalb dieses Prozesses?

Welche Evaluierungsinstrumente existieren im Ländervergleich?

(C) Interne und externe Evaluation

Welche Rolle spielt die strukturierte schulische Selbstevaluation als Grundlage und Kontext für die externe Evaluation und die Schulentwicklung?

Verfahren der Beurteilung, Schulinspektion und Beratung:
Qualitätsstandards

Wie kann der schrittweise Aufbau einer schulinternen und -externen Evaluation aussehen?

Wie läßt sich die Balance zwischen Rechenschaftslegung der Schulen einerseits und Unterstützung andererseits herstellen?

Evaluation

Erfahrungsberichte über interne und externe Evaluation.

Methoden interner und externer Evaluation.

Interne Evaluation (Grad der Öffentlichkeit / Grad der Validität / Zusammenhang zwischen Autonomie und Entwicklung der Selbstevaluierungsfähigkeit / Welche Rolle spielt dabei das Inspektorat?)

Läßt sich dort, wo Evaluation theoretisch und praktisch ein organischer Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses wurde, ein Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Schülern erkennen?

Inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen Evaluationsfähigkeit und spezifischen Formen der Lehrerfortbildung?

Wie steht es um den Zusammenhang von interner und externer Evaluation?

*(D) Das problematische Verhältnis zwischen
Schulinspektion und Beratung*

Welche Verfahren gibt es, die eine Verbindung zwischen Inspektoraten und Beratungsstellen sicherstellen? Wer trägt die Verantwortung für die Umsetzung der von einem Inspektorat empfohlenen Veränderungen, und wie wird die Umsetzung kontrolliert?

Im italienischen Schulsystem gehört zu den Aufgaben des Inspektorats auch die Unterstützung der Schulen (Lehrer, Schulleiter, Eltern) in di-

daktischer Hinsicht; kurz gesagt, sollen sie auch die Qualität an den Schulen sichern.

Kann das Inspektorat diese Schulen auch evaluieren / beurteilen?

Lassen sich die dienstliche Beurteilung von Lehrern und die Beratung von Schulen i.S. der Evaluation überhaupt vereinbaren?

(E) Vergleichende Analyse und Unterstützung der Politik

Untersuchung der Verfahren für die vergleichende Analyse von Berichten über Schulinspektionen in verschiedenen Bildungssystemen.

Feststellung, wie eine solche vergleichende Analyse dem Prozeß der Entwicklung politischer Maßnahmen dient.

Verfahren der Beurteilung, Schulinspektion und Beratung:
Verfahren der vergleichenden Analyse von Berichten über Schulinspektionen bei der Unterstützung des Prozesses der Entwicklung politischer Maßnahmen.

(F) Berichte und Verbreitung

Welche Rolle spielen Eltern und Laien bei der Evaluation der Effektivität von Schulen?

In welcher Form und welchem Umfang werden die Ergebnisse des Inspektorats und die Schulleistungen verbreitet und/oder veröffentlicht?

Wo gibt es Erfahrungen, von denen wir unmittelbar profitieren können?

(G) Berufliche Aus- und Fortbildung der Inspektoren

Die Qualifikationen und die Möglichkeiten beruflicher Fortbildung der Inspektoren und Berater.

Zusätzlich zu einer Arbeitsgruppe mit verschiedenen Zielsetzungen Einsetzung einer weiteren Arbeitsgruppe für Inspektorate mit ähnlichen Arbeitsmethoden.

Suche nach Wegen, wie (in manchen Bereichen der Arbeit eines Inspektorats) standardisierte Arbeitsmethoden, -werkzeuge und -verfahren in einigen Ländern eingeführt werden könnten. Dies wäre sehr wichtig für die Erstellung von internationalen Referenzdaten zur Bildungsqualität.

Funktionstraining zukünftiger Inspektoren unter den Aspekten:
Organisation von Schule, Fachaufsicht, Systemberatung.

Fortbildung ('Professional Development' / 'In-service-training') aktiver Schulinspektoren bzw. anderer Personen (pädagogischer Berater, Systemanalytiker, 'Organisationsentwickler').

Welche Fortbildungsmethoden für Schulinspektoren haben sich als erfolgreich erwiesen?

Qualifizierung

Wie können Inspektoren ausgebildet werden, um in der Lage zu sein, eine umfassende Schulevaluierung vorzunehmen? (Assessment / on the job / Führungsakademie?)

Damit zusammenhängend die Fragen nach Personalentwicklung und Personalführung.

Was investieren die Länder tatsächlich in die Qualifizierung ihrer Führungskräfte?

Gruppe 2

(A) Externe Evaluation

Wie wird die Nachbereitung des Berichts eines Inspektors oder eines Inspektorats sichergestellt?

Wie kann man differenzierte Qualitätsstandards in der Schulinspektion definieren, anstatt unreflektiert Prüfungsergebnisse und schulische Leistungen als Grundlage zu nehmen?

Inwieweit und durch welche Methoden kann ein Inspektorat Einfluß auf Werte der schulischen Bildung nehmen (soziale Kompetenzen, Antirassismus, Demokratie, europäische Dimension)?

Welche Verfahren gibt es, die eine Verbindung zwischen Inspektoraten und Beratungsstellen sicherstellen? Wer trägt die Verantwortung für die Umsetzung der von einem Inspektorat empfohlenen Veränderungen, und wie wird die Umsetzung kontrolliert?

Untersuchung der verschiedenen Evaluationssysteme mit Hilfe der Schulinspektion, die zur Schulentwicklung und zur Erhöhung der Leistungsstandards beitragen.

Welche Rolle spielen Eltern und Laien bei der Evaluation der Effektivität von Schulen?

In welcher Form und welchem Umfang werden die Ergebnisse des Inspektorats und die Schulleistungen verbreitet und/oder veröffentlicht?

Das Gleichgewicht zwischen der Aufstellung nationaler – oder gar internationaler – Qualitätsstandards an Schulen und dem Erhalt der Selbstständigkeit und der eigenen Qualitätsverantwortung der einzelnen Schulen.

Im italienischen Schulsystem gehört zu den Aufgaben des Inspektorats auch die Unterstützung der Schulen (Lehrer, Schulleiter, Eltern) in didaktischer Hinsicht; kurz gesagt, sollen sie auch die Qualität an den Schulen sichern.

Kann das Inspektorat diese Schulen auch evaluieren / beurteilen?

Untersuchung der Verfahren für die vergleichende Analyse von Berichten über Schulinspektionen in verschiedenen Bildungssystemen.

Feststellung, wie eine solche vergleichende Analyse dem Prozeß der Entwicklung politischer Maßnahmen dient.

Suche nach Wegen, wie (in manchen Bereichen der Arbeit eines Inspektorats) standardisierte Arbeitsmethoden, -werkzeuge und -verfahren in einigen Ländern eingeführt werden könnten. Dies wäre sehr wichtig für die Erstellung von internationalen Referenzdaten zur Bildungsqualität.

Verfahren der Beurteilung, Schulinspektion und Beratung:
Standardisierte Methoden und Verfahren

Verfahren der Beurteilung, Schulinspektion und Beratung:
Qualitätsstandards

Verfahren der Beurteilung, Schulinspektion und Beratung:
Verfahren der vergleichenden Analyse von Inspektionsberichten bei der
Unterstützung des Prozesses der Entwicklung politischer Maßnahmen

Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung oder Normierung von
'Qualitätskriterien' auf europäischer Ebene.

Wie kann der schrittweise Aufbau einer schulinternen und -externen
Evaluation aussehen?

Welche Evaluierungsinstrumente existieren im Ländervergleich?

(B) Interne Evaluation

Wie wird die Nachbereitung des Berichts eines Inspektors oder einer In-
spektorats sichergestellt?

Wie kann man differenzierte Qualitätsstandards in der Schulinspektion
definieren, anstatt unreflektiert Prüfungsergebnisse und schulische Lei-
stungen als Grundlage zu nehmen?

Inwieweit und durch welche Methoden kann ein Inspektorat Einfluß auf
Werte der schulischen Bildung nehmen (soziale Kompetenzen, Antiras-
sismus, Demokratie, europäische Dimension)?

Welche Verfahren gibt es, die eine Verbindung zwischen Inspektoraten
und Beratungsstellen sicherstellen? Wer trägt die Verantwortung für die
Umsetzung der von einem Inspektorat empfohlenen Veränderungen, und
wie wird die Umsetzung kontrolliert?

Untersuchung der verschiedenen Evaluationssysteme mit Hilfe der Schul-
inspektion, die zur Schulentwicklung und zur Erhöhung der Leistungs-
standards beitragen.

Welche Rolle spielt die strukturierte schulische Selbstevaluation als Grundlage und Kontext für die externe Evaluation und die Schulentwicklung?

Welche Rolle spielen Eltern und Laien bei der Evaluation der Effektivität von Schulen?

Das Gleichgewicht zwischen der Aufstellung nationaler – oder gar internationaler – Qualitätsstandards an Schulen und dem Erhalt der Selbständigkeit und der eigenen Qualitätsverantwortung der einzelnen Schulen.

Untersuchung der Verfahren für die vergleichende Analyse von Berichten über Schulinspektionen in verschiedenen Bildungssystemen.

Verfahren der Beurteilung, Schulinspektion und Beratung:
Qualitätsstandards

Kriterien und Prozesse, an denen die Qualität von Schulen oder bestimmten pädagogischen Maßnahmen (Innovationen, Reformen, Schulversuchen) zu messen wäre.

Gibt es Verfahrensweisen und Methoden, (auch) fachübergreifende Lernergebnisse und allgemeine Lern- und Verhaltenstugenden zu erfassen und zu bewerten?

Wie kann der schrittweise Aufbau einer schulinternen und -externen Evaluation aussehen?

Welche Evaluierungsinstrumente existieren im Ländervergleich?

*(C) Berufliche Aus- und Fortbildung von Inspektoren
und Schulleitern*

Welche Verfahren gibt es, die eine Verbindung zwischen Inspektoraten und Beratungsstellen sicherstellen? Wer trägt die Verantwortung für die Umsetzung der von einem Inspektorat empfohlenen Veränderungen, und wie wird die Umsetzung kontrolliert?

Die Qualifikationen und die Möglichkeiten beruflicher Fortbildung der Inspektoren und Berater.

Im italienischen Schulsystem gehört zu den Aufgaben des Inspektorats auch die Unterstützung der Schulen (Lehrer, Schulleiter, Eltern) in didaktischer Hinsicht; kurz gesagt, sollen sie auch die Qualität an den Schulen sichern.

Kann das Inspektorat diese Schulen auch evaluieren / beurteilen?

Wäre die Einrichtung eines europäischen Inspektorats denkbar?

Wenn ja, was sollten seine Aufgaben sein?

Wem/welcher Institution sollte es zugeordnet sein, und wie sollte es organisiert sein?

Funktionstraining *künftiger* Inspektoren unter den Aspekten:

Organisation von Schule, Fachaufsicht, Systemberatung.

Fortbildung ('Professional Development' / 'In-service-training') aktiver Schulinspektoren bzw. anderer Personen (pädagogischer Berater, Systemanalytiker, 'Organisationsentwickler').

Wie können Inspektoren und Schulen gemeinsame Kriterien für die Qualität von Schulen entwickeln?

Wo gibt es Erfahrungen, von denen wir unmittelbar profitieren können?

Wenn Schulentwicklung als langfristiger Prozeß betrachtet wird, wer trägt dann welche Verantwortung innerhalb dieses Prozesses?

Welche Fortbildungsmethoden für Schulinspektoren haben sich als erfolgreich erwiesen?

Lassen sich die dienstliche Beurteilung von Lehrern und die Beratung von Schulen i.S. der Evaluation überhaupt vereinbaren?

Qualifizierung

Wie können Inspektoren ausgebildet werden, um in der Lage zu sein, eine umfassende Schulevaluierung vorzunehmen? (Assessment / on the job / Führungsakademie?)

Damit zusammenhängend die Fragen nach Personalentwicklung und Personalführung.

Was investieren die Länder tatsächlich in die Qualifizierung ihrer Führungskräfte?

Anhang 2

Aspekte, die bei einer Beurteilung und Evaluation berücksichtigt werden sollten

| | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| (1) Die Beurteilung und Evaluation von Personen | | |
| Schüler ³ | Lehrer | Schulleiter |
| (2) Die Beurteilung und Evaluation des Systems | | |
| Lernen | Unterrichten | Schulführung |
| Curriculum | Methoden/Didaktik | Schule als Organisation |
| Fachbereich in einer Schule | Fachbereich in einer Schulstufe | Schulen im gesamten Schulsystem |
| (3) Andere Abteilungen als die „Schulaufsicht“ / „Inspektorate“ und „Beratungsdienste“, die auch eine Beurteilung und Evaluation durchführen | | |
| (4) Andere Organisationen außerhalb des Bildungsministeriums, die auch in diesem Bereich tätig sind | | |

3 Da Inspektoren, Berater und Schulaufsichtsbeamte im Normalfall nicht mit der Beurteilung und Evaluation von Schülern befaßt sind, muß diese Kategorie hier nicht behandelt werden.

Anhang 3

Fragen für die Gruppenarbeit

Arbeitsgruppe A

THEMA A: EXTERNE EVALUATION

| | | Ebene | | | |
|-----|---|--------|--------|--------|---------|
| | | System | Schule | Lehrer | Schüler |
| A1. | Was evaluieren/beurteilen wir? | | | | |
| A2. | Wie evaluieren/beurteilen wir? | | | | |
| A3. | Wie beurteilen wir Werte und Schulklima/-geist? | | | | |
| A4. | Wie gewährleisten wir eine Einheitlichkeit? | | | | |
| A5. | Welche Rolle nehmen die Schüler / Eltern / Laien / andere Gruppen und Organisationen ein? | | | | |
| A6. | Wie werden Ergebnisse dargestellt und weitergegeben? | | | | |
| A7. | Wie werden Ergebnisse verglichen und analysiert? | | | | |
| A8. | Welchen Beitrag leisten die Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung? | | | | |
| A9. | Wie hängt die externe Evaluation mit der internen Evaluation zusammen? | | | | |

Arbeitsgruppe B

THEMA B: INTERNE EVALUATION

| | | Ebene | | |
|-----|---|--------|--------|---------|
| | System | Schule | Lehrer | Schüler |
| B1. | Was evaluieren/beurteilen wir? | | | |
| B2. | Wie evaluieren/beurteilen wir? | | | |
| B3. | Wie beurteilen wir Werte und Schulklima/-geist? | | | |
| B4. | Wie gewährleisten wir eine Einheitlichkeit? | | | |
| B5. | Welche Rolle nehmen die Schüler / Eltern / Laien / andere Gruppen und Organisationen ein? | | | |
| B6. | Wie werden Ergebnisse dargestellt und weitergegeben? | | | |
| B7. | Wie werden Ergebnisse verglichen und analysiert? | | | |
| B8. | Welchen Beitrag leisten die Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung? | | | |
| B9. | Wie hängt die interne Evaluation mit der externen Evaluation zusammen? | | | |

Arbeitsgruppe C

THEMA C: AUS- UND WEITERBILDUNG

| | Evaluations- funktion | beratende/ unterstützende Funktion |
|-----|---|---|
| C1. | Wer benötigt Aus- bzw. Weiterbildung? | |
| C2. | Wie werden die Erfordernisse der Aus- bzw. Weiterbildung festgestellt? | |
| C3. | Wie breit ist die Palette der Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen? | |
| C4. | Wie werden die Erfordernisse der Aus- bzw. Weiterbildung gedeckt? | |
| C5. | Welche Angebote der Aus- bzw. Weiterbildung gibt es? | |
| C6. | Welche Verbindungen bestehen zwischen Aus- bzw. Weiterbildung und Forschung? | |
| C7. | Welche Verbindungen bestehen zu Aus- bzw. Weiterbildungseinrichtungen außerhalb des Schulsystems? | |
| C8. | Wird die Aus- und Weiterbildung in die strategische Planung einbezogen? | |
| C9. | Wie wirkt sich die Weiterbildung auf das berufliche Fortkommen aus? | |

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung und dem Deutschen Institut
für Internationale Pädagogische Forschung

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996.
1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5. DM 28,00.

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the
European Union. 1998. 211 S.. ISBN 3-923638-19-1. DM 28,00.

Band 3

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): Arbeits Platz
Untersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998.
(in Vorbereitung)

Die Reihe wird fortgesetzt

