

Educational Governance

Arbeitsgruppe Schulinspektion *Hrsg.*

Schulinspektion als Steuerungsimpuls?

Ergebnisse aus Forschungsprojekten



Springer VS

Educational Governance

Band 25

Herausgegeben von

H. Altrichter, Linz, Österreich

Th. Brüsemeister, Gießen, Deutschland

U. Clement, Kassel, Deutschland

M. Heinrich, Bielefeld, Deutschland

R. Langer, Linz, Österreich

K. Maag Merki, Zürich, Schweiz

M. Rürup, Wuppertal, Deutschland

J. Wissinger, Gießen, Deutschland

Herausgegeben von

Herbert Altrichter
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

Roman Langer
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

Thomas Brüsemeister
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

Katharina Maag Merki
Universität Zürich
Zürich, Schweiz

Ute Clement
Universität Kassel
Kassel, Deutschland

Matthias Rürup
Bergische Universität Wuppertal
Wuppertal, Deutschland

Martin Heinrich
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

Jochen Wissinger
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.)

Schulinspektion als Steuerungsimpuls?

Ergebnisse aus Forschungsprojekten

Die Arbeitsgruppe Schulinspektion ist vertreten durch Oliver Böhm-Kasper, Thomas Brüsemeister, Fabian Dietrich, Lisa Gromala, Martin Heinrich, Maike Lambrecht, Bianca Preuß, Matthias Rürup, Odette Selders und Jochen Wissinger

Herausgeber
Arbeitsgruppe Schulinspektion
Gießen, Deutschland

Arbeitsgruppe Schulinspektion

Oliver Böhm-Kasper, Universität Bielefeld, Deutschland
Thomas Brüsemeister, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland
Fabian Dietrich, Leibniz Universität Hannover, Deutschland
Lisa Gromala, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland
Martin Heinrich, Universität Bielefeld, Deutschland
Maike Lambrecht, Universität Bielefeld, Deutschland
Bianca E. Preuß, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland
Matthias Rürup, Bergische Universität Wuppertal, Deutschland
Odette Selders, Universität Bielefeld, Deutschland
Jochen Wissinger, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland

Educational Governance

ISBN 978-3-658-10871-7

ISBN 978-3-658-10872-4 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-10872-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Daniel Hawig

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Vorwort

Arbeitsgruppe Schulinspektion

In den letzten Jahren haben diverse Forschungsprojekte mit Analysen der Schulinspektion begonnen. Schulinspektionen sind im deutschsprachigen Raum ein relativ neues Phänomen, während sie im europäischen Ausland bereits länger eingesetzt werden.

Die in diesem Band versammelten Ergebnisse stammen aus verschiedenen Projektkontexten:

Die Beiträge eins bis vier geben Befunde aus dem Projekt „Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene“ wieder. Es handelte sich hierbei um ein an vier Standorten angesiedeltes Verbundprojekt (Justus-Liebig Universität Gießen, Universität Bielefeld, Leibniz Universität Hannover, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Bergische Universität Wuppertal), das im Kontext des BMBF-Schwerpunktprogramms „Steuerung im Bildungssystem (SteBis)“ zwischen 2010 und 2013 durchgeführt wurde. Die ProjektträgerInnen bilden auch den Kreis der HerausgeberInnen dieses Buches (Oliver Böhm-Kasper, Thomas Brüsemeister, Fabian Dietrich, Lisa Gromala, Martin Heinrich, Maike Lambrecht, Bianca Preuß, Matthias Rürup, Odette Selders, Jochen Wissinger). Aus dem Projektkontext heraus wurden Teile der Befunde mitunter andernorts publiziert.¹ Diese werden hier um neue Originalbeiträge ergänzt und erweitert.

Darüber hinaus werden im Buch Forschungsergebnisse aus weiteren Projekten präsentiert. Da jeder Beitrag mit einer eigenen Zusammenfassung beginnt, reichen an dieser Stelle knappe Hinweise zu den Inhalten aus, um den Gehalt des Buches anzudeuten:

1 Vgl. nur für das Verbundprojekt insgesamt: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): „Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen“. Bielefeld: W. Bertelsmann (im Erscheinen).

In Beitrag eins stellen Oliver Böhm-Kasper, Odette Selders und Maike Lambrecht („Schulinspektion und Schulentwicklung – Ergebnisse der quantitativen Schulleitungsbefragung“) die kriterienbasierte Auswahl der vier Bundesländer vor, die den Untersuchungen des Verbundprojektes „Schulinspektion als Steuerungsimpuls“ – und damit den Beiträgen eins bis vier dieses Buches – zu Grunde liegt (Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg, Niedersachsen). Sodann wird auf eine Schulleitungsbefragung in diesen vier Bundesländern abgestellt. Überraschenderweise sehen die befragten Schulleitungen „in allen vier untersuchten Bundesländern (...) kaum Auswirkungen der Schulinspektion auf Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen“, wobei sich auch zwischen den Bundesländern keine Varianz zeigt.

Der zweite Beitrag untersucht die „Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext“, wobei „qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurkonstellationen“ im Vordergrund stehen (Thomas Brüsemeister, Lisa Gromala, Bianca Preuß und Jochen Wissinger). Mit der Methode des thematischen Kodierens wird ein Ausschnitt der Akteurkonstellation erfasst, der mit der Einführung der Schulinspektion in den genannten vier Bundesländern berührt ist. Es wird zunächst darauf abgestellt, dass von administrativer Seite eine hohe Handlungsrationaliät erwartet wird, was die geregelte und professionelle Durchführung des Verfahrens und vor allem die Wirkung auf Schulentwicklungsmaßnahmen angeht. Das Projekt zeigt schließlich anhand von mehreren Interviewwellen (einmal vor, zweimal nach der ersten Schulinspektion in den vier Bundesländern), dass die Akteure – Schulträger, Schulaufsichten, Inspektionsteams, Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Elternvertretungen – unterschiedliche subjektive Verständnisse von der Inspektion haben. Dies trägt mit dazu bei, dass die Ergebnisrationalität der Akteurkonstellation hinter der anvisierten Handlungsrationaliät zurückbleibt.

Im dritten Beitrag (von Thomas Brüsemeister, Lisa Gromala, Oliver Böhm-Kasper und Odette Selders) werden zwei Teilbefunde aus dem Projekt „Schulinspektion als Steuerungsimpuls“ triangulativ aufeinander bezogen. In dem Teilbefund aus einer qualitativen Analyse von Mikroprozessen der Schulentwicklung lässt sich erkennen, dass eine Schulleitung eine Verhärtung, die im Kollegium nach dem Schulinspektionsbesuch entsteht, über Umwege zu nutzen weiß, um mit Schulentwicklungsmaßnahmen zu beginnen. Gezeigt werden hier kleine Anfänge von Schulentwicklungsprozessen, und wie diese um Ereignisse, wie sie die Inspektion darstellt, herum ‚gestrickt‘ werden. Diese Befunde werden dann auf eine quantitative Befragung von Schulleitungen bezogen, um aufzudecken, wie man analytisch von einer Akzeptanz der Inspektionsergebnisse zu einer gelingenden Schulentwicklung gelangen könnte.

Im vierten Beitrag rekonstruiert Fabian Dietrich mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik, welche Modi der Handlungskoordination sich im Zuge der Einführung

der Schulinspektion etablieren. In den Mittelpunkt rücken dabei die Performativität der Schulinspektionen und in diese eingeschriebene Adressierungen, die im Sinne von Zuschreibungen spezifischer Vorstellungen von Schule, Professionalität und Schulentwicklung das Selbstverständnis der Schulleitungen und Lehrkräfte herausfordern. Tatsächlich lässt sich im Zuge der Rekonstruktion zweier Interviews mit Vertretern der Bildungsadministration eine hohe Wirkungshoffnung erkennen, die sich auf eine Bearbeitung des als Steuerungsproblem gedeuteten, in der Figur der „losen Koppelung“ beschriebenen Verhältnisses von Administration und schulischer Praxis richtet. Rekonstruktionen von Interviews mit einer Schulleitung und einer Lehrkraft zeigen dann zwar, dass sich die Akteure den mit der Schulinspektion verbundenen normativen Erwartungen stellen; jedoch dominiert eine innerschulische Beharrungskraft, die in Richtung einer Reproduktion des tradierten Verhältnisses zwischen Administration auf der einen Seite und den schulischen Akteuren auf der anderen Seite arbeitet.

Moritz G. Sowada und Kathrin Dederding widmen sich im fünften Beitrag der Frage, wie die Schulinspektion nach dem ersten Durchlauf verändert wurde („Die Reform der Reform – Legitimität und Strategien zu deren Gewinnung, Aufrechterhaltung und Optimierung im Zuge der Veränderung von Verfahren der Schulinspektion“). Zugrunde liegt das laufende Projekt „Comparing Recent Changes in School Inspection“. In ihm werden Fallstudien zu aktuellen Reformen der Schulinspektionsverfahren in sechs Ländern unternommen. In ihrem Aufsatz interessiert Moritz G. Sowada und Kathrin Dederding, „welche Strategien der Gewinnung, Aufrechterhaltung und Optimierung von Legitimität“ sich beobachten lassen. Im Ergebnis wird für das untersuchte Bundesland eine stärkere sich an die Schulen richtende Dialogorientierung erkannt. Die AutorInnen deuten dies als „Verschiebung von einer Wissenschaftsorientierung hin zu einer Angemessenheitsorientierung“, was offensichtlich zu einer stärkeren Ausprägung einer „Schulentwicklung durch Einsicht“ in dem betreffenden Bundesland führen soll.

In Beitrag sechs („Veränderung unter Druck‘– erste Einblicke in die Verarbeitung von Inspektionsdaten an Schulen mit gravierenden Mängeln in Niedersachsen“) beschäftigen sich Kathrin Dederding, Nora Katenbrink, Greta Schaffer und Beate Wischer auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Lehrerkollegien in solchen Schulen, die bei der Inspektion Mindeststandards nicht erreichten. Gezeigt wird, welche Diskurse und Praktiken daraufhin in den Schulen organisiert werden, und zwar jenseits einer Wirksamkeitsüberprüfung des Instruments Schulinspektion und daran geknüpfter normativer Erwartungen. Erkennbar werden pro Schule sehr unterschiedliche ‚Erzählungen‘ zu der erlebten Inspektion. Eine zentrale Gemeinsamkeit ist jedoch, dass die nach der Inspektion einsetzende verstärkte Dokumentation der schulischen Praxis („Schreiberei“) von der pädagogischen Praxis entkoppelt zu sein scheint.

Marcus Pietsch, Tobias Feldhoff und Lina Sophie Petersen setzen in Beitrag sieben („Von der Schulinspektion zur Schulentwicklung. Welche Rolle spielen innerschulische Voraussetzungen?“) an der Beobachtung an, dass bislang kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Schulinspektion und Aktivitäten der Schulentwicklung festgestellt werden konnte. Offensichtlich wurde den innerschulischen Verarbeitungsprozessen zu wenig Beachtung geschenkt. Deshalb nehmen die AutorInnen Kapazitäten organisationalen Lernens von Einzelschulen in den Blick. Hierfür ziehen sie Daten von 49 Schulen heran, die infolge der Schulinspektion in Hamburg Entwicklungsmaßnahmen ergriffen haben.

Moritz G. Sowada untersucht in Beitrag acht („Professionalität für wen? Inspektoren zwischen Schulsystem und Einzelschule“) die Professionalität von InspektorInnen. In Anlehnung an die Rollen-Set-Theorie sieht der Autor die Inspektion im Spannungsfeld zwischen zentralen und schulischen Akteuren, weshalb sich die Professionalität auch auf ein Erwartungsmanagement beziehen sollte, das zwischen beiden Akteuren vermittelt. InspektorInnen und Lehrkräfte werden in einer ähnlichen Lage gegenüber Akteuren der Zentrale gesehen. Beide sind gehalten, Normen umzusetzen, haben dabei jedoch Ermessensspielräume, da sie Differenzen zwischen einer Vorder- und einer Hinterbühne nutzen können. Daraus könnten Konvergenzen bei der Einschätzung von Schulqualität erwachsen, müssen jedoch nicht.

In Beitrag neun („Wirkungen und Nebenwirkungen europäischer Inspektionsysteme“) erarbeiten Herbert Altrichter, David Kemethofer, Melanie Ehren, Jan-Eric Gustafsson, Guri Skedsmo, Stephan G. Huber, Gerry Conyngham, Gerry McNamara und Joe O'Hara in einem ersten Schritt auf der Basis der Analyse der Schulinspektion von sechs Ländern ein Wirkungsmodell von Schulinspektion. Dies erlaubt es erstmals, die Inspektionsmodelle verschiedener Länder zu vergleichen (Niederlande, England, Irland, Schweden, Tschechische Republik, Österreich/Steiermark). Um den Unterschieden der Modelle gerecht zu werden, werden in einem zweiten Schritt vier wichtige Merkmale zwischen Inspektionsmodellen in ihren Wirkungen auf Schulentwicklungsaktivitäten sowie auf unerwünschte Konsequenzen analysiert. Die Ergebnisse dieser Auswertung machen deutlich, dass Inspektorate, die differenzierte Inspektionsmodelle benutzen, solche, die sowohl Prozess- als auch Outcome-Maße der Schulen berücksichtigen, solche, in denen es auch gravierende Sanktionen gibt, und solche, die die Ergebnisse von Inspektionen über einzelne Schulen veröffentlichen, am effektivsten im Hinblick auf die Stimulierung von Entwicklungsaktivitäten sind.

Inhalt

Vorwort	V
<i>Arbeitsgruppe Schulinspektion</i>	
Schulinspektion und Schulentwicklung – Ergebnisse der quantitativen Schulleitungsbefragung	1
<i>Oliver Böhm-Kasper, Odette Selders und Maike Lambrecht</i>	
Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. Qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurkonstellationen	51
<i>Thomas Brüsemeister, Lisa Gromala, Bianca Preuß und Jochen Wissinger</i>	
Schulentwicklung aus einer Verhärtung heraus	91
<i>Thomas Brüsemeister, Lisa Gromala, Oliver Böhm-Kasper und Odette Selders</i>	
Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung? Objektiv- hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen	119
<i>Fabian Dietrich</i>	
Die Reform der Reform. Legitimität und Strategien zu deren Gewinnung, Aufrechterhaltung und Optimierung im Zuge der Veränderung von Verfahren der Schulinspektion	169
<i>Moritz G. Sowada und Kathrin Dederig</i>	

„Veränderung unter Druck“ – Erste Einblicke in die Verarbeitung von Inspektionsdaten an Schulen mit gravierenden Mängeln in Niedersachsen	201
<i>Kathrin Dederling, Nora Katenbrink, Greta Schaffer und Beate Wischer</i>	
Von der Schulinspektion zur Schulentwicklung. Welche Rolle spielen innerschulische Voraussetzungen?	227
<i>Marcus Pietsch, Tobias Feldhoff und Lina Sophie Petersen</i>	
Professionalität für wen? Inspektoren zwischen Schulsystem und Einzelschule	263
<i>Moritz G. Sowada</i>	
Wirkungen und Nebenwirkungen europäischer Inspektionssysteme	285
<i>Herbert Altrichter, David Kemethofer, Melanie Ehren, Jan-Eric Gustafsson, Guri Skedsmo, Stephan G. Huber, Gerry Conyngham, Gerry McNamara und Joe O’Hara</i>	
Autorinnen und Autoren	325

Schulinspektion und Schulentwicklung – Ergebnisse der quantitativen Schulleitungsbefragung

Oliver Böhm-Kasper, Odette Selders und Maike Lambrecht

Zusammenfassung

Obwohl Schulinspektionen in einigen Ländern bereits eine lange Tradition haben, wurden diese Verfahren in Deutschland erst im letzten Jahrzehnt etabliert, um Schulentwicklungsprozesse in Gang zu setzen oder voranzutreiben. Das Wirkungsmodell von Ehren und Visscher (2006) ist Grundlage der hier berichteten quantitativen Fragebogenstudie von Schulleiter/inne/n an allgemeinbildenden Schulen. Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt in der Darstellung der unterschiedlichen Ausprägungen der Schulinspektionsverfahren in ausgewählten Bundesländern und den damit verbundenen Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Akzeptanz durch die Schulleiter/innen. Zusammenfassend können nur geringe bis gar keine Unterschiede zwischen den untersuchten Bundesländern festgestellt werden, Schulinspektionen werden eher überdurchschnittlich positiv wahrgenommen und von den Schulleiter/inne/n akzeptiert.

1 Einleitung

Die seit dem Jahr 2004 in Deutschland eingeführte externe Evaluation von Schulen in Form der Schulinspektion zeigt eine übereinstimmende Grundstruktur, aber auch länderspezifische Ausprägungen. Diese zeigen sich bereits in einer unterschiedlichen Bezeichnung des Steuerungsinstruments, das als „Schulinspektion“, „externe Evaluation“, „Fremdevaluation“, „Qualitätsanalyse“ oder „Schulvisitation“ bezeichnet wird. Die Gemeinsamkeiten der Schulinspektionskonzepte sind nach Kotthoff und Böttcher (2010) in den folgenden Merkmalen verankert:

Schulinspektion findet als Evaluation von Einzelschulen statt. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden zunächst an die Einzelschulen mit der Intention zurückgemeldet, dass die Evaluationsergebnisse einen Impuls für Schulentwicklungsprozesse beinhalten. Zum Teil werden auch weitere Akteure des schulischen Steuerungssystems über die Ergebnisse unterrichtet und somit ergänzende Informationen für ein umfassendes evidenzbasiertes schulisches Qualitätssicherungssystem bereitgestellt.

Weiterhin zeichnen sich die Schulinspektionsverfahren durch Datenbasierung und Standardisierung (wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung) aus. Damit soll ein Vergleich der Evaluationsergebnisse zwischen Einzelschulen bzw. ein Abgleich mit vorab formulierten Normen ermöglicht werden.

Schließlich basieren die Bezugsnormen in der Regel auf einem öffentlich vorliegenden Orientierungsrahmen für Schulqualität, der normative Erwartungen an die Qualität von Schule und Unterricht formuliert und damit Schulen einer Rechenschaftslegung unterwirft (vgl. Kotthoff und Böttcher 2010, S. 295 f.).

Trotz dieser Gemeinsamkeiten der Schulinspektionsverfahren lassen sich durchaus länderspezifische Variationen erkennen, die in der vorliegenden Literatur unterschiedlich systematisiert werden. Lassen sich bei Rürup (2008) mit einem Fokus auf die Wissensproduktion durch Schulinspektion wahrheits- und angemessenheitsorientierte Ansätze unterscheiden, so werden bei Kotthoff und Böttcher (2010) idealtypische Wirkungsmechanismen anhand der Formeln Qualitäts-/Schulentwicklung über Wettbewerb, über Konsequenzen oder über Einsicht unterschieden. Diese Systematisierungsversuche zeigen, dass trotz der dargestellten Gemeinsamkeiten bundesländerspezifische Ausprägungen von Schulinspektionsverfahren bestehen, deren Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Akzeptanz bei Schulleitungen im Fokus des vorliegenden Beitrages liegen.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulinspektionsverfahren in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Thüringen

Zu den Besonderheiten des Steuerungsinstruments Schulinspektion als Teil einer evidenzbasierten Schulsystemsteuerung gehört, dass sich die evaluative Bestandsaufnahme schulischer Prozesse über eine „Inaugenscheinnahme“ (Maritzen 2006, S. 7) vollzieht: Bei einer Schulinspektion besucht ein externes Expertenteam (Inspektor/inn/en, Evaluator/inn/en) eine Schule und sammelt während seines

meist mehrtägigen Aufenthalts vor Ort eine Fülle von Daten und Informationen zur Schulorganisation und Unterrichtspraxis. Dabei kommt eine Reihe von unterschiedlichen Instrumenten zum Einsatz, die in der Regel an wissenschaftliche Formen der Datenerhebung angelehnt sind; in erster Linie sind dies Interviews mit schulischen Akteuren und Unterrichtsbeobachtungen. Im Vorfeld werden häufig auch standardisierte Befragungen und Dokumentenanalysen vorgenommen. Grundlage der Erhebung und Bewertung der gesammelten Daten sind Qualitätsmodelle guter Schule, die in Form von Kriterienkatalogen kodifiziert sind. Diese setzen sich in der Regel aus Qualitätsbereichen (z. B. Unterricht oder Schulmanagement) zusammen, die dann wiederum über mehrere Oberkriterien und diese wieder über verschiedene Unterkriterien spezifiziert werden. Ergebnis des Schulbesuchs und der Datenerhebung ist ein Bericht, in dem das Expertenteam die besuchte Schule beschreibt und anhand der verwendeten Kriterienkataloge bewertet. Je nach Modell werden die zentralen Ergebnisse des Berichts der Schule vom Expertenteam auch persönlich vorgestellt. Der Bericht und ggf. die darin enthaltenen Empfehlungen sollen dann von den schulischen Akteuren im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen genutzt werden und auch als Grundlage für Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht dienen (zum Verfahren und seinen Elementen vgl. z. B. Döbert et al. 2008; Bos et al. 2007).

In den 2000er Jahren haben alle deutschen Bundesländer zumindest zeitweilig Schulinspektionssysteme etabliert. Den deutschen Schulinspektionsmodellen wird generell eine ausgesprochene Entwicklungsorientierung attestiert, die tendenziell als von externen Rechenschaftslegungsaspekten entkoppelt gedacht wird. Darüber hinaus weisen die verschiedenen deutschen Schulinspektionsverfahren eine Reihe von Parallelen auf, die hier im Anschluss an Rürup (2008, S. 469–470) kurz skizziert werden sollen:

- Schulinspektionen evaluieren die Schule als Handlungseinheit, beurteilen jedoch keine Lehrkräfte. Sie kooperieren zwar gelegentlich mit Behörden der Schulaufsicht, haben aber keine schulaufsichtlichen Funktionen; dies bedeutet auch, dass die klassischen Schulaufsichten bestehen bleiben. Ihre Aufgabe ist es, im Anschluss an eine Schulinspektion Zielvereinbarungen mit der Schule zu treffen.
- Die externe Begutachtung beruht auf Qualitätsrahmen für Schulqualität, die als normativer Maßstab dienen. Diese konzentrieren sich auf sogenannte „Prozessfaktoren“ (Unterricht, Lehrerprofessionalität, Schulklima, Schulmanagement, Qualitätsmanagement). Outputfaktoren (z. B. Leistungsdaten, Schulabschlüsse) werden gelegentlich ebenfalls evaluiert; Inputfaktoren (z. B. Schülerzusammensetzung, Infrastruktur) werden in der Regel berücksichtigt, aber nicht evaluiert.

- Die oben vorgenommene kurze Darstellung des sogenannten „Schulbesuchs“ (vgl. z. B. Döbert et al. 2008) macht deutlich, dass Schulinspektionen vom Ablauf und den eingesetzten Instrumenten her relativ standardisiert sind. Sie erheben den „Anspruch einer objektivierten, für alle Schulen prinzipiell vergleichbaren, datengestützten Evaluation“ (Rürup 2008, S. 470).
- Schulinspektionen sind in der Regel lediglich ein Element in einem System schulischer Qualitätssicherung, zu dem auch Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, schulinterne Evaluationen sowie ein politisches Bildungsmonitoring gehören.

Trotz dieser bundesländerübergreifenden Gemeinsamkeiten kann die konkrete Ausgestaltung des Inspektionsprozesses von Bundesland zu Bundesland durchaus variieren (vgl. ebd.). Ein Indiz für die unterschiedliche Kommunikation des „Steuerungsimpulses Schulinspektion“ ist bereits die variierende Benennung des Instruments; so finden sich allein bei den hier vorgestellten vier Konzepten drei unterschiedliche Bezeichnungen: Nur in Niedersachsen wird das Instrument offiziell als „Schulinspektion“ bezeichnet, in Baden-Württemberg spricht man dagegen von „Fremdevaluation“, in Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern von „externer Evaluation“.

Die Tatsache, dass bedingt durch den deutschen Bildungsföderalismus in den 16 Bundesländern eine nahezu simultane, aber durchaus variantenreiche Einführung des Steuerungsinstruments Schulinspektion stattgefunden hat, ist insofern interessant, als dass in der wirkungsorientierten Schulinspektionsforschung von einem Zusammenhang zwischen der konzeptionellen Ausgestaltung des Steuerungsinstruments Schulinspektion und dessen Wirkungen auf die Einzelschule ausgegangen wird. Dies dokumentiert sich u. a. in einem der bekanntesten Wirkungsmodelle zur Schulinspektion, dem sogenannten Ehren-Visscher-Modell (2006), welches in Kapitel 4 näher erläutert wird.

Im Folgenden werden die Inspektionskonzepte der Länder Niedersachsen, Baden-Württemberg, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern dargestellt. Dies geschieht in erster Linie auf Basis der offiziellen Dokumente, die die zuständigen Institutionen für die öffentliche Kommunikation des Instruments erstellt haben, sowie anhand einer vergleichenden Darstellung der Schulinspektionsmodelle aller 16 Bundesländer, die zum einen auf einer Befragung der in den Ministerien zuständigen Referate und zum anderen auf einer qualitativen Inhaltsanalyse der offiziellen Dokumente beruht (vgl. Döbert et al. 2008). Zusätzlich werden die entsprechenden Verlautbarungen der jeweiligen Ministerien, Behörden und Institute der Bundesländer, wie sie auf ihren Webseiten zur Verfügung gestellt werden, berücksichtigt. (Landesbildungsserver Baden-Württemberg: <http://www.schule-bw.de>,

Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: <http://www.bildung-mv.de>, Niedersächsischer Bildungsserver: <http://www.nibis.de>, Thüringer Schulportal: <http://www.schulportal-thueringen.de>). Ziel der Darstellung der vier Inspektionsmodelle ist, das potentiell Spezifische des jeweiligen Modells herauszuarbeiten. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Schulinspektionskonzepte ständigen Veränderungsprozessen unterliegen.

Schulinspektion in Niedersachsen

Kontext und Zielsetzung: Die Schulinspektion in Niedersachsen wurde 2005 als eigenständige, dem Kultusministerium nachgeordnete Behörde gegründet. Sie wird von hauptamtlichen Inspektor/inn/en durchgeführt, die sich überwiegend aus pädagogischen Fachkräften mit Leitungserfahrung im Schulsystem (Schulleitung, Studienseminarleitung, Schulaufsicht, schulpsychologischer Dienst etc.) zusammensetzen (vgl. Döbert et al. 2008, S. 100). Die Inspektionsteams orientieren sich in ihrer Arbeit am „Orientierungsrahmen Schulqualität“, der aus sechs Teilbereichen besteht: Ergebnisse und Erfolge, Lernen und Lehren, Schulkultur, Schulmanagement, Lehrerprofessionalität, Ziele und Strategien (vgl. Niedersächsische Schulinspektion 2008, S. 19). Formal besteht hier also der Anspruch, nicht nur Prozess-, sondern auch Outputfaktoren zu evaluieren. De facto wurde die Bewertung des Qualitätsbereichs „Ergebnisse und Erfolge“ jedoch für den ersten Evaluationszyklus aus methodischen Gründen ausgesetzt (vgl. ebd., S. 94). Zusätzlich zu den standardisierten Bewertungskriterien sollen auch die besonderen Rahmenbedingungen der jeweiligen Einzelschule beachtet und erfasst werden. Die Schulinspektion agiert unabhängig von der Schulaufsicht, die in der Regel zwar über den Schulinspektionsprozess informiert ist, aber zwingend nur im Fall eines unterdurchschnittlichen Abschneidens der Schule handelnd tätig werden soll. In Bezug auf die Zielsetzung des Instruments heißt es:

„Die Durchführung von Schulinspektionen in Niedersachsen verfolgt im Wesentlichen das Ziel, fundierte Hinweise, Anregungen und Impulse für die Verbesserung der schulischen Arbeit zu liefern. [...] Die Frage, wie die Qualität von Schule und Unterricht verbessert werden kann, steht also im Vordergrund. Die Funktionen der Rechenschaftslegung und der Kontrolle sind demgegenüber nachgeordnet. Die Schulinspektorinnen und -inspektoren haben keine dienstaufsichtlichen Befugnisse. Eine Bewertung einzelner Lehrkräfte findet nicht statt“ (Niedersächsische Schulinspektion o.J.).

Die Schulinspektion in Niedersachsen soll demnach in erster Linie der innerschulischen Qualitätsentwicklung dienen. Eine Rechenschaftslegungs- und Kontrollfunktion wird zusätzlich benannt, allerdings gegenüber der Entwicklungsfunk-

tion als nachgeordnet vermerkt. Zudem findet eine deutliche Distanzierung von Wettbewerbsmechanismen statt: „Die Ergebnisse der Schulinspektionen dienen [...] nicht dazu, systematische Schulvergleiche vorzunehmen oder eine Rangfolge guter und weniger guter Schulen aufzustellen („Ranking“)" (Niedersächsische Schulinspektion 2008, S. 17).

Ablauf (vgl. ebd.; Döbert et al. 2008, S. 101–103; <http://www.nibis.de>): In Niedersachsen wird der Schulbesuch des Inspektionsteams sechs bis acht Wochen zuvor angekündigt. Die Schulinspektion startet mit einer schulöffentlichen Informationsveranstaltung durch die Niedersächsische Schulinspektion. Die anschließende Vorbereitungsphase ist für die schulischen Akteure – insbesondere für die Schulleitung – durch das Ausfüllen eines Erhebungsbogens (mit Angaben z. B. zu schulischen Grunddaten und Ergebnissen, Schulprofil/Schulprogramm, Zusatz-/Förderangeboten, Lernkultur/Unterricht, Schulleben, Schulanlage und Ausstattung, Kooperationen, Sicherheit und Gesundheit, Qualitätsentwicklung und Evaluation) sowie der Zusammenstellung verschiedener Dokumente (Schulprogramm, schulische Konzepte, Gesamtkonferenzbeschlüsse, Pressespiegel etc.) für die Inspektor/inn/en gekennzeichnet. Es folgt der, abhängig von der Schulgröße, drei bis fünf Tage dauernde Schulbesuch. Während des Schulbesuchs stehen die Unterrichtsbesuche im Vordergrund; hier sollen mindestens 50 Prozent der Lehrkräfte besucht werden. Die durchgeführten Interviews haben dagegen eher ergänzenden Charakter. Die Inspektor/inn/en erstellen bereits während ihrer Anwesenheit eine vorläufige Auswertung der gesammelten Daten und geben der Schule auf dieser Basis am Ende des Schulbesuchs eine mündliche Rückmeldung. Etwa drei Wochen nach dem Schulbesuch erhält die Schulleitung einen ersten schriftlichen Inspektionsbericht, zu dem diese eine Stellungnahme abgeben kann, die ggf. dem endgültigen Inspektionsbericht beigelegt wird. Der Endbericht geht der Schule und der zuständigen Schulaufsicht sowie als Kurzfassung dem Schulträger zu. Er enthält keine Handlungsempfehlungen, sondern dokumentiert in erster Linie die Bewertung der Schule in quantifiziert-standardisierter Form. Fällt die Bewertung der Schule deutlich unterdurchschnittlich aus, wird die Schule zu einer sogenannten „Nachinspektion“ verpflichtet, d. h. zu einer zeitnahen Wiederholung der Inspektion, bei der sich auf die ermittelten Defizitbereiche konzentriert wird. Falls eine Nachinspektion durch die Niedersächsische Schulinspektion angesetzt wird, stimmt sich die Landesschulbehörde mit der Schule über Verbesserungs- und Unterstützungsmaßnahmen ab. Dazu wird eine Vereinbarung mit der Schule getroffen, in der Ziele, konkrete Maßnahmen, eine Zeitplanung sowie Unterstützungsleistungen (z. B. Beratungs- und Fortbildungsangebote, Bereitstellung von Ressourcen) geregelt werden.

Spezifika: Die niedersächsische Schulinspektion gilt als Vorreiter moderner Schulinspektionen in Deutschland und gleichzeitig als eines der „schärfsten“ bundesdeutschen Verfahren. Dies liegt zum einen an der stark quantifizierenden Vorgehensweise, über die sich der Anspruch einer „objektiven“ Bewertung schulischer Qualität vermittelt, und zum anderen am Element der Nachinspektion. Der erste Aspekt lässt sich an den eingesetzten Erhebungs- und Bewertungsinstrumenten verdeutlichen. So wird der Unterricht anhand eines standardisierten, indikatorgestützten Beobachtungsbogens beobachtet und bewertet (vgl. Abb. 1).

Teilkriterien					Indikatoren/ Bewertungshilfen
3.1 Die Lehrkraft sorgt dafür, dass die Ziele des Unterrichts bzw. die Leistungserwartungen deutlich werden.	++	+	-	0	A Die Lehrkraft (LK) verdeutlicht beim Erteilen der Aufgaben die Themenstellung, die Zielsetzungen und die Leistungserwartungen der Unterrichtsstunde/-sequenz.
					B Die LK verdeutlicht beim Erteilen der Aufgaben den Zusammenhang mit dem bisher Gelehrten.
					C Die Schülerinnen und Schüler (S) zeigen, dass ihnen die Zielsetzungen und die Leistungserwartungen klar sind.
					D Die LK vergewissert sich, ob die Ziele der Unterrichtsstunde/-sequenz erreicht wurden.
					E Bei der Beurteilung, ob die U-Ziele erreicht wurden, sind die S beteiligt.
3.2 Der Lehrstoff und die Aufgaben werden verständlich erläutert.	++	+	-	0	A Der Lehrstoff wird verständlich dargestellt.
					B Die LK vergewissert sich, ob der Lehrstoff von den S verstanden wird.
					C Die LK formuliert die Aufgaben verständlich (Visualisierung, Sprache, anschauliche Beispiele etc.).
					D Die LK macht den S deutlich, welche Materialien und didaktischen Hilfsmittel genutzt werden können.
					E Die LK vergewissert sich, ob Arbeitsanleitungen von den S verstanden werden und steuert ggf. nach.
					F Die Arbeitsaufträge und Arbeitsformen in der Stunde/Sequenz sind den S klar.

Abb. 1 Unterrichtsbeobachtungsbogen der Niedersächsischen Schulinspektion (Auszug Niedersächsische Schulinspektion 2010)

Die abschließende Bewertung der Schule findet dann über ein zweistufiges, regelgeleitetes Verfahren statt (Niedersächsische Schulinspektion 2008, S. 23–24): Zunächst werden einzelne Unterkriterien eines Qualitätsbereichs anhand einer Viererskala bewertet (++ = trifft in besonderem Maße zu; + = trifft zu; - = trifft nicht zu; 0 = keine Beurteilung möglich). Die Bewertung der Unterkriterien führt dann zur Bewertung des Oberkriteriums, und zwar anhand der folgenden Regeln:

- Wenn alle bewerteten Teilkriterien im Plus-Bereich liegen und davon mindestens ein Viertel im Doppelplus-Bereich, dann wird das Kriterium mit „4“ (= stark) bewertet.

- Wenn mehr als 50 Prozent der bewerteten Teilkriterien im Plus-Bereich liegen, dann wird das Kriterium mit „3“ (= eher stark als schwach) bewertet.
- Wenn 50 Prozent oder weniger der Teilkriterien im Plus-Bereich liegen, dann wird das Kriterium mit „2“ (= eher schwach als stark) bewertet.
- Mit „1“ (= schwach) wird das Kriterium bewertet, wenn bei allen Teilkriterien Verbesserungen erforderlich sind.

Das Element der Nachinspektion (vgl. Niedersächsische Schulinspektion 2010, S. 29) machte die niedersächsische Schulinspektion lange zum einzigen deutschen Inspektionsverfahren, bei dem Schulen offiziell „durchfallen“ konnten („failing schools“). Es gilt, dass wenn mehr als die Hälfte der evaluierten Kriterien bzw. mehr als die Hälfte der Unterrichtskriterien im schwachen Bereich bewertet werden, die Schule zu einer Nachinspektion verpflichtet wird. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass die zu bewertenden Teilkriterien unterschiedlich gewichtet werden: Der Unterrichtsbereich hat ein deutlich höheres Gewicht als die anderen Bereiche, außerdem müssen spezifische Teilkriterien positiv bewertet werden, damit das Kriterium insgesamt positiv bewertet werden kann. In der Zeit bis zur Nachinspektion sind die betroffenen Schulen zu Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht verpflichtet und erhalten Unterstützung bei der Schulentwicklung. Die Schulinspektion übernimmt im Fall von Nachinspektionen eine Controlling-Funktion, indem sie überprüft, ob zumindest Maßnahmen zur Verbesserung der mangelhaften Bereiche ergriffen wurden. Wenn keine Maßnahmen eingeleitet bzw. keine Verbesserungen festgestellt werden, besteht die Möglichkeit, die Schule dem Kultusministerium zu melden. Das vergleichsweise standardisierte Bewertungsverfahren muss demnach auch vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass das niedersächsische Verfahren im bundesdeutschen Vergleich für die Schulen deutlich risikobehaftet („high stake“) ist und somit eine spezielle Form der Legitimation bedarf.

Fremdevaluation in Baden-Württemberg

Kontext und Zielsetzung: Die baden-württembergische Fremdevaluation (Pilotphase 2006/2007, Regelphase ab 2007/2008) wird von einem Referat des Landesinstituts für Schulentwicklung (LS) in Stuttgart verantwortet, das offiziell unabhängig vom Kultusministerium agiert. Sie wird hauptamtlich von an das LS abgeordneten Lehrer/innen/n durchgeführt und beruht auf dem „Qualitätsrahmen Fremdevaluation“ (vgl. z. B. LS April 2009). Dieser korrespondiert eng mit dem „Orientierungsrahmen Schulqualität“, der auch für die schulinterne Selbstevaluation gilt. Während der Orientierungsrahmen auch Input- und Outputfaktoren enthält, konzentriert sich der Qualitätsrahmen Fremdevaluation auf sechs Prozessbereiche: Unterricht, Professionalität der Lehrkräfte, Schulführung und Schulmanagement, Schul- und

Klassenklima, inner- und außerschulische Partnerschaften, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In der Pilotphase war der letztgenannte Bereich der einzig verpflichtende. Die Schulaufsicht ist nicht direkt in den Fremdevaluationsprozess involviert, sondern kommt erst im nachgelagerten Zielvereinbarungsprozess zum Einsatz. In Bezug auf die Zielsetzung des Verfahrens heißt es, dass die Fremdevaluation „die Entwicklung von Steuerungswissen an der einzelnen Schule ermöglichen und der Schulentwicklung vor Ort Impulse geben“ (LS April 2009, S. 8) soll. Hier steht die Entwicklungsorientierung deutlich im Vordergrund des Instruments, dem im Hinblick auf die interne Schulentwicklung außerdem eine „dienende Funktion“ (ebd., S. 8) zugesprochen wird. Schulrankings werden abgelehnt: „Die Fremdevaluation dient wie die Selbstevaluation vorrangig der innerschulischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, ein Ranking der Schulen findet nicht statt“ (LS August 2007, S. 7).

Ablauf (vgl. LS April 2009; Döbert et al. 2008, S. 66–71; <http://www.schule-bw.de>): Den Schulen in Baden-Württemberg werden etwa zwei Jahre im Voraus das Schuljahr und mehrere Monate im Voraus der exakte Zeitpunkt der Fremdevaluation mitgeteilt. Im Vorfeld muss sich die Schule für eine Evaluationsvariante entscheiden, d. h. neben Pflichtbereichen (Unterricht, Schulführung und Schulmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) gibt es Wahlpflichtbereiche (Professionalität der Lehrkräfte, Schul- und Klassenklima, inner- und außerschulische Partnerschaften), über die eine Schwerpunktsetzung möglich ist. Ein Evaluationsteam besteht aus zwei bis drei eigens dafür qualifizierten Lehrkräften, die zeitlich befristet an das Landesinstitut für Schulentwicklung abgeordnet sind. Außerdem haben Schulen die Möglichkeit, eine assoziierte Person nach Wunsch zu benennen, die das Evaluationsteam ergänzt. Im Vorfeld der Fremdevaluation verschafft sich das Evaluationsteam anhand eines von der Schule erstellten „Schulportfolios“ (Schulbeschreibung, Angaben zur Organisation der Schule, zum Schulkonzept, zur Selbstevaluation, zu Feedbackverfahren, zur Weiterentwicklung der Schule sowie zu schulischen Ergebnissen) einen ersten Überblick über die Schule; diese „Dokumentenanalyse“ wird bereits als Teil der Datenerhebung und als Bewertungsgrundlage angesehen. Der eigentliche Schulbesuch dauert je nach Schulgröße ein bis drei Tage. Vor Ort spielt die Datenerhebung über leitfadengestützte Interviews mit unterschiedlichen schulischen Akteuren eine deutlich größere Rolle als in Niedersachsen; diese sollen in den Interviews annähernd repräsentativ befragt werden. Gleichzeitig sollen aber auch Unterrichtsbesuche in 50 Prozent aller Klassen durchgeführt werden. Die als „Triangulation“ bezeichnete Datenauswertung findet nach dem Schulbesuch im Team statt. Die Rückmeldung findet gestuft statt: es gibt zuerst einen vorläufigen Bericht an die Schulleitung, den diese prüft; darauf folgt eine

mündliche Präsentation der Ergebnisse im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz; zuletzt erhält die Schule den endgültigen Bericht. Er enthält neben der Bewertung der Evaluationskriterien über eine Dreierskala eine Reihe von Empfehlungen für die Schulentwicklung. In der offiziellen Darstellung des Verfahrens findet sich dazu folgendes Musterbeispiel: Das Evaluationsteam könnte beispielsweise empfehlen, „das gemeinsam formulierte Leitbild im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und die alltägliche schulische Arbeit zu konkretisieren und damit handlungsleitend für das Schulgeschehen insgesamt werden zu lassen“ (LS 2009, S. 44).

Schule: _____ Klassenstufe(n): _____
 Teil der Unterrichtsstunde: 1. Hälfte 2. Hälfte

Merkmal	Beobachtungen
Nutzung der Lernzeit (Organisation)	
Strukturierung der Lernangebote (Organisation)	
Differenzierungsangebote (Angebote)	

Abb. 2 Unterrichtsbeobachtungsbogen der baden-württembergischen Fremdevaluation (Auszug LS April 2009, S. 77)

Spezifika: Als Besonderheit des baden-württembergischen Verfahrens galt lange die „qualitative“ Ausrichtung der Datenerhebung vor Ort. Während in Niedersachsen auf die objektivierende Kraft standardisierender Verfahren gesetzt wird, soll in Ba-

den-Württemberg in erster Linie die „Offenheit den Besonderheiten der einzelnen Schule gegenüber garantiert werden“ (Döbert et al. 2008, S. 69). Diese Differenz zum niedersächsischen Verfahren lässt sich wiederum insbesondere anhand des eingesetzten Unterrichtsbeobachtungsbogens sowie dem Bewertungsverfahren verdeutlichen. Die Unterrichtsbeobachtungen erfolgen zwar auch kriteriengeleitet, sind aber nicht durch standardisierte Indikatoren vorstrukturiert, sondern ermöglichen bzw. erfordern eine offene Beobachtung und situative ad-hoc-Spezifizierung der einzelnen Bewertungskriterien (vgl. Abb. 2). Anders als in Niedersachsen erfolgt die Zuordnung der einzelnen Kriterien zu den Bewertungsstufen „noch zu entwickelnde Praxis“, „gute Praxis“ und „ausgezeichnete Praxis“ außerdem nicht anhand explizierter, standardisierter Normen und Richtlinien, sondern obliegt der professionellen Kompetenz der Evaluator/inn/en:

„Diese drei Kategorien sind in der schulischen Praxis ein Kontinuum, d. h. die Grenzen sind in Wirklichkeit fließend. Es ist damit Aufgabe des Evaluationsteams, für jedes evaluierte Merkmal der jeweiligen Schule zu entscheiden, ob hier ein sogenannter Verbesserungsbedarf vorliegt (= noch zu entwickelnde Praxis), die Schule einen für sie geeigneten Weg oder passende Maßnahmen gefunden hat, um im Alltag zur Zufriedenheit aller Beteiligten ‚gut zu funktionieren‘ (= gute Praxis) oder ob die Schule in dem Bereich über das übliche Maß hinaus Lösungen und Wege gefunden hat, die als ‚best practice‘ bezeichnet werden können und damit an der Schule ‚herausragen‘. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass dieses Bewertungssystem erlaubt, Schulen mit ganz unterschiedlichen Wegen und Maßnahmen eine ‚gute Praxis‘ je Merkmal zu bescheinigen, da die ‚Funktionalität‘ bzw. der ‚Nutzen‘ an der Schule im Mittelpunkt der Bewertung steht“ (LS April 2009, S. 53).

Während in Niedersachsen unterdurchschnittlichen Schulen eine Nachinspektion droht, hat das bessere oder schlechtere Abschneiden der Schulen in Baden-Württemberg keine vorab festgelegten Konsequenzen für die Schule. Allerdings sind hier alle Schulen unabhängig vom Evaluationsergebnis verpflichtet, anhand der ausgesprochenen Empfehlungen nach der Fremdevaluation Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht abzuschließen. Dazu muss die Schule den Bericht an die Schulaufsicht und auch an den Schulträger weiterleiten.

Externe Evaluation in Thüringen

Kontext und Zielsetzung (vgl. Döbert et al. 2008, S. 126–129): Die externe Evaluation in Thüringen (ab 2005) ist eng mit dem „Entwicklungsvorhaben Eigenverantwortliche Schule“ (EVAS) verknüpft, d. h. mit der politischen Strategie einer (Teil-) Autonomisierung von Schulen. Sie war ursprünglich in einem Landesinstitut angesiedelt (ThILLM), wird mittlerweile aber von einem Referat im Kultusministerium verantwortet. Sie wird bisher überwiegend nebenamtlich von Schulleiter/

inne/n und Schulamtsreferent/inn/en durchgeführt und basiert auf dem Thüringer Qualitätsrahmen, der wie in Baden-Württemberg keine Input- und Outputfaktoren, sondern ausschließlich Prozessfaktoren abbildet. Die Qualitätsbereiche lauten: Lehren und Lernen, Führung und Management, Ziele und Strategien, Kooperation und Kommunikation, Schulklima und Schulkultur. Anders als bei den bisher vorgestellten Modellen ist die Schulaufsicht auf vielfältige Weise in den Evaluationsprozess integriert: Zum einen sind Schulamtsreferent/inn/en Teil des sogenannten „Expertenteams“; sie werden allerdings nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich eingesetzt. Zum anderen nimmt die zuständige Schulaufsicht selbst zur Qualität der Schule Stellung (s. Ablauf). Schließlich sollen auch in Thüringen im Anschluss an die externe Evaluation Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht geschlossen werden. Die Zielsetzung der externen Evaluation wird in Thüringen ähnlich formuliert wie in Baden-Württemberg: „Schulen sollen durch eine externe Evaluation, die auf der Grundlage einer standardisierten Selbstbewertung basiert, Empfehlungen für ihre Weiterentwicklung erhalten“ (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung o. J., o. S.). Wie bei den zuvor diskutierten Verfahren werden „Schulrankings“ abgelehnt: „Die externe Evaluation intendiert ausdrücklich kein Ranking von Schulen, sondern fördert Schulentwicklung und dient damit der schulinternen Qualitätsverbesserung“ (Döbert et al. 2008, S. 126).

Ablauf (vgl. ebd., S. 128–129; <http://www.schulportal-thueringen.de>): Ein Schuljahr vor dem Schulbesuch erhalten die Schulen vom Expertenteam erste Informationen und die Termine für die externe Evaluation werden festgelegt. Ähnlich wie in Niedersachsen und Baden-Württemberg führt das Expertenteam vorab eine Analyse zentraler Schuldokumente durch. Die Schule wiederum nimmt anhand von sogenannten „Checklisten“, die auf dem Qualitätsrahmen aufbauen, eine Selbstbewertung vor; die zuständige Schulaufsicht schätzt die zu evaluierende Schule ebenfalls anhand einer solchen Checkliste ein. Auf Basis seiner ersten Analysen im Vorfeld formuliert das Expertenteam innerhalb des Qualitätsrahmens schulspezifische Schwerpunktsetzungen und Fragestellungen für den Schulbesuch. Während des Schulbesuchs finden dann wie in den anderen bereits vorgestellten Verfahren Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit schulischen Akteuren statt. Unterrichtsbesuche sollen bei 60 Prozent der Lehrkräfte durchgeführt werden; die Interviews basieren auf schulspezifisch angepassten Leitfäden. Zur konkreten Vorgehensweise während des Schulbesuchs oder zur Erhebungs-, Auswertungs- und Bewertungspraxis liegen keine offiziellen Informationen vor. Die Datenauswertung erfolgt nach dem Schulbesuch im Team. Sie wird als „Zusammenfassung der Daten in geeigneter Form und Auswahl für den Rückmeldebericht“ (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung o. J., o. S.) bezeichnet und beinhaltet einen Abgleich zwischen

der Einschätzung des Expertenteams mit der Selbstbewertung der Schule und dem durch die Schulaufsicht entworfenen „Fremdbild“. Der Endbericht wird der Schule übermittelt und dessen Ergebnisse vom Expertenteam an der Schule vorgestellt. Er enthält wie in Baden-Württemberg Empfehlungen für die weitere Schulentwicklung. Eine automatische Weiterleitung an Schulaufsicht und Schulträger ist nicht vorgesehen; auch die Schule ist nicht zu einer Weitergabe verpflichtet. Nichtsdestotrotz wird erwartet, dass die Schule im Anschluss an die externe Evaluation Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht trifft. Die Schule kann sich vom Staatlichen Schulamt und vom Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien bei Bedarf Unterstützung holen. Über die Umsetzung der Zielvereinbarungen muss die Schule regelmäßig vor der Schulkonferenz Rechenschaft ablegen.

Spezifika: Zu den Besonderheiten des Thüringer Verfahrens zählt in erster Linie die „schulinterne Diskussion zur Selbsteinschätzung der Schule auf der Basis von Checklisten“ (Döbert et al. 2008, S. 128) als Ausgangspunkt der externen Evaluation (vgl. Abb. 3).

Kriterien/Indikatoren	Ausprägung	Nachweise (Maßnahmen, Organisationsformen, ...)
1. Werteerziehung		
➤ In unserem Kollegium existiert ein Grundkonsens über Werte und Normen, die wir vermitteln wollen.	ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	
2. Individuelles Fördern		
➤ Wir erfassen die individuellen Entwicklungsstände der Schüler.	ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	Wie?
➤ Wir beraten Schüler in ihrem individuellen Lernprozess.	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> ausreichend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/>	
➤ Unsere Schüler werden durch differenzierte Aufgabenstellungen gefördert.	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> ausreichend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/>	
➤ Wir fördern unsere Schüler durch spezielle Angebote.	sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> ausreichend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/>	
➤ Wir arbeiten mit abgestimmten pädagogischen/ sonderpädagogischen Förderplänen.	ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	
➤ Wir führen eine systematische Beratung der Eltern und Schüler zur weiteren schulischen Laufbahn (z.B. Wahl der Schulart nach Klasse 4, Entscheidung für Wahlpflichtbereich, Kurseinwahl gymnasiale Oberstufe,...) durch.	ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	Wie?

Abb. 3 Checkliste zur schulischen Selbstbewertung im Rahmen der externen Evaluation in Thüringen (Auszug Thüringer Institut für Lehrerfortbildung o.J., o.S.)

Während in Baden-Württemberg versucht wird, über die „qualitative“ Offenheit der Erhebungsverfahren eine schulangemessene Rückmeldung zu geben, erhebt die externe Evaluation in Thüringen den Anspruch, ein schulspezifisch angepasstes Evaluationsverfahren durchzuführen, das auf die aktuelle Situation der Schule und deren Bedürfnisse reagiert. Durch die Checklisten für Schule und Schulauf-

sicht ist in das thüringische Verfahren eine Perspektivtriangulation integriert, durch die die Einschätzung des Expertenteams als *eine* mögliche Perspektive auf die schulische Wirklichkeit markiert wird, jedoch nicht als absolute „Wahrheit“ erscheint. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass die Datenhoheit über die Evaluationsergebnisse der Schule selbst obliegt (vgl. Döbert et al. 2008, S. 129); der Bericht geht nach der externen Evaluation vollständig in den Besitz der Schule über und wird auch von ihr archiviert. Allerdings wird erwartet, dass die Schule mit der Schulaufsicht Zielvereinbarungen trifft; die Initiative soll hier jedoch von der Schule ausgehen. Eine schulübergreifende Auswertung der Evaluationsberichte i. S. eines landesweiten Monitorings ist dagegen nicht vorgesehen.

Dieser „schulzentrierte“ Ansatz passt zur kontextuellen Einbettung der externen Evaluation in Thüringen: Zwar wird auch in anderen Bundesländern, z. B. in Baden-Württemberg, die Einführung der Fremdevaluation mit der erweiterten Eigenständigkeit von Schule begründet, in keinem der hier vorgestellten Bundesländer wird sie jedoch so dezidiert als integraler Bestandteil einer Konzeption „Eigenverantwortliche Schule“ dargestellt (ebd., S. 126), die offiziell über die folgenden Aspekte definiert wird:

- „Sie übernimmt Verantwortung für Erziehung und Unterricht, fördert dabei den einzelnen Schüler individuell und arbeitet an der Verbesserung der Unterrichtsqualität.
- Sie besitzt ein schulinternes QM, dessen wichtigster Bestandteil die interne Evaluation ist. Grundlage und Orientierungshilfe dafür ist der schulische Qualitätsrahmen.
- Sie unterstützt ein Expertenteam bei der externen Evaluation.
- Sie nutzt zugewiesene Ressourcen aus dem Unterstützungssystem in eigener Verantwortung.
- Sie legt Rechenschaft gegenüber ihrem sozialen Umfeld ab“ (Thüringer Kultusministerium o. J., o. S.).

Diese eigenverantwortliche Schule steht im Vordergrund der politisch-administrativen Kommunikation; die Durchführung einer externen Evaluation wird dagegen zu einem Merkmal eigenverantwortlicher Schulen.

Externe Evaluation in Mecklenburg-Vorpommern

Kontext und Zielsetzung: Ähnlich wie in Thüringen war die externe Evaluation in Mecklenburg-Vorpommern (ab 2005) zunächst in einem Landesinstitut angesiedelt (LISA) und wurde dann in ein Referat des Kultusministeriums integriert. Das hauptamtliche Evaluationsteam setzt sich aus Vertreter/inne/n des LISA bzw. des

zuständigen Referats, Schulrät/inn/en sowie Schulleiter/inne/n zusammen. Der Evaluationsrahmen Mecklenburg-Vorpommern enthält ebenfalls sechs Qualitätsbereiche: Unterricht, Ergebnisse der Schule, Schulmanagement, Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung, Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung, Schulkultur und Schulklima. Der Unterrichtsbereich erhält gegenüber den anderen Bereichen ein besonderes Gewicht; außerdem sollen in Mecklenburg-Vorpommern nicht nur Prozessfaktoren, sondern explizit auch Outputfaktoren („Ergebnisse der Schule“) in die Schulbewertung einfließen. Ähnlich wie in Thüringen sind die Verflechtungen mit der Schulaufsicht zahlreich: ein/e nicht-zuständige/r Vertreter/in der Schulaufsicht ist Teil des Evaluationsteams, der Evaluationsprozess soll in Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schule münden. Insgesamt scheint die Schulaufsicht organisatorisch relativ stark in den Evaluationsprozess involviert zu sein. Ähnlich wie bei den anderen Verfahren wird in Bezug auf die Zielsetzung des Verfahrens die Hilfe- und Unterstützungsfunktion der externen Evaluation für die interne Schulentwicklung betont: „Der Nutzen der Evaluation liegt in der Hilfe zur Weiterentwicklung“ (LISA 2006, S. 5). Somit erscheint auch hier als vorrangige Zielsetzung „die Unterstützung von Schulen bei ihrer Qualitätssicherung“ (Döbert et al. 2008, S. 95).

Ablauf (vgl. <http://www.bildung-mv.de>): In Mecklenburg-Vorpommern wird die externe Evaluation etwa acht Wochen zuvor angekündigt. Im Vorfeld findet eine standardisierte Vorab-Befragung von Lehrkräften, Schüler/inne/n und Eltern über schulartspezifische Fragebögen statt; dies unterscheidet das Verfahren von allen drei bisher vorgestellten Inspektionsmodellen. Die Auswertung der Fragebögen erfolgt in einer gesonderten „Datenerfassungsstelle“ und wird den Evaluators/innen vorab zur Verfügung gestellt; diese führen im Vorfeld außerdem eine Analyse zentraler Schuldokumente durch. Zu Beginn des zwei- bis viertägigen Schulbesuchs findet eine Eigendarstellung der Schule in Präsentationsform statt. Wie in den anderen Bundesländern auch erfolgt die Datenerhebung vor Ort anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews. Die Unterrichtsbesuche sollen zu 50 Prozent in den Fächern Deutsch, Mathematik und ggf. der ersten Fremdsprache erfolgen. Ähnlich wie in Niedersachsen haben die Interviews mit schulischen Akteuren eher ergänzenden Charakter zur quantitativen Vorab-Befragung: „In den Gesprächsleitfäden sind diejenigen Aspekte aufgeführt, die nicht durch den Fragebogen erfasst werden. Zusätzlich werden Auffälligkeiten aus Befragungen, Datenauswertung, Dokumentenanalyse und Beobachtungen geklärt“ (LISA 2006, S. 26). Die Auswertung der gesammelten Daten findet nach dem Schulbesuch im Team statt und soll den sozialen Kontext der Schule berücksichtigen: „Die vielseitig erfassten Informationen werden im Team im Hinblick auf Stärken und Schwächen

der Schule ausgewertet und bewertet. Dabei sind das jeweilige soziale, geographische (Stadt/Land) und schulorganisatorische (Einzugsgebiet der Schule) Umfeld und die spezifischen Arbeitsbedingungen zu berücksichtigen“ (LISA 2006, S. 22). Ungefähr drei Wochen nach dem Schulbesuch erhält die Schule den schriftlichen Evaluationsbericht, zu dem sie eine Stellungnahme abgeben kann, die ggf. an den Bericht angehängt wird. Der Bericht mit „Befunden, Bewertungen und Belegen“ (ebd., S. 22) geht auch an die Schulaufsicht und an das Dezernat für Qualitätssicherung des Landesinstituts. Befunde zur Schulleitung werden nur der Schulleitung selbst zurückgemeldet und nicht schulöffentlich gemacht. Die Schule soll aus dem Bericht Vorschläge für Maßnahmen ableiten, wobei Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts Vorrang haben sollen. Auch hier werden Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht im Anschluss an die externe Evaluation erwartet; das Controlling obliegt der Schulaufsicht.

Spezifika: Zu den Besonderheiten des Inspektionsverfahrens in Mecklenburg-Vorpommern gehört die standardisierte Vorab-Befragung der schulischen Akteure, die in keinem der ansonsten hier vorgestellten Bundesländer durchgeführt wird (vgl. Abb. 4).

	trifft gar nicht zu	trifft voll und ganz zu
107. Ich mache meinen Schülern Lernfortschritte bewusst, um sie zu ermutigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Ich achte auf eine klare Strukturierung der Unterrichtsinhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116. Vor jedem weiteren Lernschritt vergewissere ich mich, dass meine Schüler den vorangegangenen vollzogen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. Ich formuliere die Aufgabenstellungen so präzise, dass den Schülern klar ist, was zu tun ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Bei der Planung einer Unterrichtseinheit überlege ich mir genau, welche Ziele meine Schüler in einer bestimmten Phase erreichen sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 4 Lehrerbefragung im Vorfeld der externen Evaluation in Mecklenburg-Vorpommern (Auszug, vgl. LISA o.J.: D-26)

Diese standardisiert-quantifizierende Vorgehensweise reproduziert sich auch in den Erhebungsinstrumenten, die während des Schulbesuchs zum Einsatz kommen. So erfolgt die Unterrichtsbeobachtung anhand standardisierter Indikatoren; allerdings sind hier anders als in Niedersachsen ergänzende Anmerkungen möglich (vgl. Abb. 5).

	0	1	2	3	4	5	Anmerkungen
1 Klassenführung							
Der Unterricht erfolgt auf der Basis eines Regelsystems, das Störungen von vornherein vermeiden hilft.							
Die Lehrkraft behält den Überblick über unterrichtsbezogene und/oder unterrichtsfremde Aktivitäten der Schüler.							
Die Lehrkraft sorgt für ein hohes Maß an tatsächlicher Lernzeit (Pünktlichkeit, kein Leerlauf).							
Dem Unterricht liegt eine klare Planung zugrunde, doch reagiert die Lehrkraft schüler- und situationsgemäß flexibel.							

Abb. 5 Unterrichtsbeobachtungsbogen der externen Evaluation in Mecklenburg-Vorpommern (Auszug LISA o.J.: G-1)

Während die Unterrichtsbeobachtung indikatorengeleitet ist, scheint es dagegen allerdings keine regelgeleitete Bewertungspraxis im Hinblick auf den Bericht zu geben, wie dies in Niedersachsen der Fall ist. Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal des Verfahrens in Mecklenburg-Vorpommern manifestiert sich in dem Anspruch, schulische Leistungsergebnisse in die Schulbewertung einzubeziehen; diese sollen sogar wie der Unterrichtsbereich im Zentrum der externen Evaluation stehen. In Niedersachsen existiert zwar auch ein entsprechender Qualitätsbereich, dieser wurde jedoch bisher nicht evaluiert. Der Einbezug von Outputfaktoren stellt ein wesentliches Merkmal von als rechenschaftsorientierten high-stakes-Verfahren wahrgenommenen Inspektionssystemen, wie beispielsweise der englischen *school inspection*, dar. Die Konsequenzen der externen Evaluation in Mecklenburg-Vorpommern erscheinen aus schulischer Sicht jedoch wenig risikobehaftet. Erwartet wird lediglich, dass „sich alle an Schule Beteiligten mit dem Ergebnis [der Evaluation, Verfasser] auseinander[setzen]“ (Döbert et al. 2008, S. 98), sowie die verbindliche Formulierung von Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht. Insgesamt wird hier jedoch die „Eigenverantwortung“ der Schule betont: „Im Sinne ihrer Eigenverantwortung hat die Schule zunächst die Aufgabe, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Veränderungen herbeizuführen“ (LISA 2006, S. 24).

Die externe Evaluation in Mecklenburg-Vorpommern weist also Parallelen zur niedersächsischen Schulinspektion auf: In der standardisierten Vorab-Befragung sowie in der Anlage der weiteren Erhebungs- und Bewertungsinstrumente ma-

nifestiert sich der Anspruch einer „objektiven“ Bewertung schulischer Qualität. Die inhaltliche Fokussierung auf Unterrichtsprozesse und Leistungsergebnisse legt außerdem eine rechenschaftsorientierte Haltung gegenüber den Schulen zumindest nahe. Tatsächlich führt das standardisiert-quantifizierende Vorgehen der externen Evaluation jedoch nicht zu datenbasierten Sanktionen, wie z. B. einer Nachinspektion in Niedersachsen.

In Tabelle 1 ist eine Synopse der wichtigsten Charakteristika der Schulinspektionsverfahren in den vier Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen aufgeführt.

Vergleicht man die Konzeptionen der Inspektionsverfahren der vier Bundesländer, fällt auf, dass sie sich in ihren Zielsetzungen kaum unterscheiden, während die Durchführung und die Zusammensetzung der Inspektionsteams deutliche länderspezifische Ausprägungen aufweisen. Ebenso werden Unterschiede in den Rückmeldeverfahren und den Konsequenzen sichtbar.

Tab. 1 Ausgewählte Charakteristika von Schulinspektionsverfahren im Ländervergleich

	Baden- Württemberg	Niedersachsen	Mecklenburg- Vorpommern	Thüringen
Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • der Schule eine externe, kriteriengeleitete und von der Schulaufsicht unabhängige Rückmeldung zum „System Schule“ geben • Impulse für die Qualitätsentwicklung, indem Stärken und Verbesserungsbereiche aufgedeckt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise, Anregungen und Impulse für die Verbesserung der schulischen Arbeit • Qualitätskontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung der Qualität von Schule, Unterricht und Erziehung anhand von definierten Qualitätsmerkmalen und Leistungsdaten • Unterstützung der schulischen Qualitätsentwicklung durch Aufzeigen von Stärken und Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung von Entwicklungszielen im Rahmen abrechenbarer Zielvereinbarungen mit dem Staatlichen Schulamt auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse
Inspektions- team	• hauptamtlich	• hauptamtlich	• haupt- und nebenamtlich	• haupt- und nebenamtlich

Rückmeldeformat	<ul style="list-style-type: none"> gestufte Rückmeldung (vorläufiger und endgültiger Evaluationsbericht) Stellungnahme der Schule zu vorläufigem Bericht 	<ul style="list-style-type: none"> gestufte Rückmeldung (vorläufiger und endgültiger Evaluationsbericht) Stellungnahme der Schule zu vorläufigem Bericht 	<ul style="list-style-type: none"> einfache Rückmeldung Stellungnahme der Schule möglich 	<ul style="list-style-type: none"> einfache Rückmeldung
Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> Die Schule ist verpflichtet, aus dem Fremdevaluationsbericht Zielvorstellungen und Maßnahmen zur Schulentwicklung abzuleiten. Diese legt sie der Schulaufsicht vor und trifft mit ihr eine Zielvereinbarung. 	<ul style="list-style-type: none"> Bei gravierenden Mängeln wird eine Nachinspektion festgelegt (Konzentration auf ermittelte Defizitbereiche). 	<ul style="list-style-type: none"> In verbindlichen Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht werden Maßnahmen beschlossen, die der konkreten Entwicklungsarbeit dienen. 	<ul style="list-style-type: none"> Schule setzt Schwerpunkte für die Unterrichts- und Schulentwicklung und bereitet zusammen mit dem Staatlichen Schulamt die Zielvereinbarung vor.

Quelle: Landesbildungsserver Baden-Württemberg (<http://www.schule-bw.de>); Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern (<http://www.bildung-mv.de>); Niedersächsischer Bildungsserver (<http://www.nibis.de>); Thüringer Schulportal (<http://www.schulportal-thueringen.de>)

Die Auswahl der vier Bundesländer erfolgte, um eine möglichst große konzeptuelle und verfahrensmäßige Differenz der Schulinspektionsmethoden abzudecken. Zudem liegt der Fokus auf Flächenländern sowie einer Repräsentation von ost- und westdeutschen Ländern. Wendet man zudem eine wissenschaftlich orientierte Systematisierung der Inspektionsmodelle an, dann können auf der Basis von aktuellen Erhebungsdaten zu den Schulinspektionskonzepten der deutschen Bundesländer (vgl. Döbert et al. 2008; Rürup 2008) Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern als Bundesländer identifiziert werden, in denen die Schulinspektion vorranglich einem wissenschaftsorientierten Erhebungsmodell folgen, während in Baden-Württemberg und Thüringen Elemente eines Peer-Reviews und einer einzelfallorientierten Evaluation eine stärkere Rolle spielen.