

Melanie Schmidt

Schulentwicklung durch (Daten-)Einsicht? Kybernetische und pädagogische Verbindungslinien zu Schulinspektionen

Zusammenfassung

In Rekurs auf die kybernetische Vorstellung autonomer Selbststeuerung von Systemen sowie auf die Idee indirekter Beeinflussung in Rousseaus „negativer Erziehung“ werden im Beitrag zwei Diskursstränge diskutiert, an die die Steuerungslogik von Schulinspektionen anknüpft. Der Text ermöglicht so eine reflexive Befragung des Modells „Neue Steuerung“ im Schulsystem, insbesondere des Aspekts des „Neuen“.

Schlüsselwörter: Neue Steuerung, Schulinspektion, Schulentwicklung, Einsicht, Kybernetik, Negative Erziehung

School Improvement via (Databased) Insight?

Cybernetic and Pedagogical Relations to School Inspections

Abstract

This article argues that school inspections, which are understood as instruments within a new model of governing schools, can be related to cybernetic and pedagogical notions of autonomy through self-monitoring. These notions refer to processes of datafication and insight. By exploring both the cybernetic program and the concept of “negative education” by Rousseau, a reflexive inquiry of the new model of School Governance is provided. The article reflects on aspects of the “new” governing model, which are little-noticed in recent discussions.

Keywords: new model of school governance, school inspection, cybernetics, negative education, improvement, data use

Im Fokus des folgenden Beitrags stehen Schulinspektionen als Instrumente einer neuen Steuerung im Schulsystem. An der Vorstellung von *Schulentwicklung durch Einsicht* als zentralem Wirkmechanismus von Schulinspektionen lassen sich die Vollzugslogiken der „Neuen Steuerung“ exemplarisch verdeutlichen. Verbunden mit

der Absicht einer Reflexion des Konzepts der „Einsicht“ soll aufgezeigt werden, dass Schulinspektionen die Forderung schulischer Autonomie – als eigenverantwortlich vorzunehmender einzelschulischer Selbststeuerung – proliferieren, indem sie (insbesondere) Daten über Schulen sammeln und diese anschließend rückmelden. Zugleich ist mit Schulinspektionen eine Tendenz zur Homogenisierung und Nivellierung von Differenzen und damit zur individualisierten Anpassung an heteronom gesetzte Vorgaben verbunden.¹

In dieser Hinsicht zeigen sich Nähen zur Kybernetik, einem szientifischen Programm rationaler Planung, das auf sozialtechnologische Optimierung zielte und in den 1960er-Jahren Konjunktur hatte. Die Kybernetik ging von den auf Datenrückmeldung bezogenen Selbstregulationsmöglichkeiten eines autonomen Systems aus. In Bezug auf das Konzept der „Einsicht“, dem für das Schulinspektionsprozedere eine Relevanz als Wirkfaktor zugeschrieben wird, finden sich zudem auch in pädagogischen Kontexten Überlegungen zur Verbindung von Wissen und Regulierungshandeln mit einer gewissen Tradition – etwa in der „negativen Erziehung“ sensu Rousseau (vgl. 1963/1762). Entlang der genannten Programme bzw. Theorielinien (Kybernetik und „negative Erziehung“) soll nachfolgend exploriert werden, inwiefern Schulinspektionen als Steuerungsinstrumente an diese unterschiedlichen Diskursstränge anzuknüpfen vermögen und damit auf eine Allianz planerisch-technischer und pädagogischer Momente verweisen (vgl. Bellmann & Waldow, 2007). Gemäß dem Ansinnen einer reflexiven Reformfolgenforschung (vgl. z. B. Bellmann & Weiß, 2009) kann dabei nach dem „Neuen“ in der „Neuen Steuerung“ von Schulen gefragt werden.

Im nächsten Abschnitt wird die Charakteristik „Neuer Steuerung“ zunächst knapp dargelegt und anschließend am Steuerungsinstrument der Schulinspektion spezifiziert. An Schulinspektionen werden im zweiten Abschnitt dabei insbesondere die multiplen Weisen der Differenznivellierung diskutiert, von denen her im dritten Abschnitt der Übertrag auf Kybernetik und negative Erziehung erfolgt; beide Programme werden dort miteinander in Beziehung gesetzt. Welchen Ertrag dieses Vorgehen für eine Betrachtung von Schulinspektionen bzw. „Neuer Steuerung“ hat, wird im vierten Abschnitt diskutiert, mit dem der Beitrag abschließt.

1. Koordinaten der „Neuen Steuerung“ im Bildungswesen

Die Steuerung von Schulen stellt einen innerhalb der Erziehungswissenschaft seit längerem etablierten Forschungs- und Problematisierungsgegenstand dar. Zum bildungspolitischen Leitprogramm wurde insbesondere das Modell „Neuer Steuerung“ im Schulsystem, das im Kern einer Idee von indirekter bzw. Kontextsteuerung folgt.

1 Vergleiche zum Zusammenhang von Individualisierung und Homogenisierung u. a. Foucault (2005/1981).

Dessen Durchsetzung lässt sich u. a. als eine Reaktion auf den „PISA-Schock“ von 2001 verstehen.

Im Terminus und in den Grundannahmen ist die „Neue Steuerung“ an das Modernisierungsprojekt des *New Public Management* angelehnt (vgl. z. B. Reichard & Röber, 2001), das Staatsorganisation und öffentliche Sektoren umfassend unter den Anspruch der marktförmigen Effizienzsteigerung stellt. Zentrale Koordinaten der „Neuen Steuerung“ sind *zum ersten* die Orientierung an und die Vorgabe von „Output-Indikatoren“, d. h. von Zielgrößen, wie etwa bestimmte Schüler*innenleistungen, die als erstrebenswert (und grundsätzlich auch als erreichbar) definiert werden. *Zum zweiten* stellt die Schaffung dezentraler Organisationsstrukturen einen spezifischen Aspekt von „Neuer Steuerung“ dar, der häufig anhand der Stichworte der *Individualisierung* und *Autonomie* der zu steuernden Einheiten diskutiert wird, die miteinander in einen – für den Steuerungserfolg als funktional verstandenen – Wettbewerb treten sollen. *Zum dritten* geht es bei „Neuer Steuerung“ um das regelmäßige und regelhafte Überprüfen der erreichten Ergebnisse hinsichtlich der Output-Vorgaben (vgl. Bellmann & Weiß, 2009), was die Ein- und Durchführung von Verfahren der Generierung und Bereitstellung steuerungsrelevanten Wissens bedingt.

Im Zuge der Umsetzung dieses Modells von „Neuer Steuerung“ wurden systematisch *Beobachtungs- und Datenmessinstrumente* im Bildungsbereich verankert: Unter Einsatz von Mitteln der quantifizierenden empirischen Sozialforschung sollen diese Beobachtungsverfahren erfassen, was im Schulsystem und auf seinen verschiedenen Ebenen (bis hin zur einzelnen Lehrkraft) jeweils „der Fall ist“, und dabei gleichzeitig normalisierend bzw. standardisierend auf diese Ebenen einwirken. Es lässt sich von einer umfassenden Verwissenschaftlichung des Schulischen sprechen, die selbst noch die Konjunktur empirischer Bildungsforschung – als Begleitforschung der schulischen Reformprozesse – umfasst und somit auch in die Transformationen des erziehungswissenschaftlichen Feldes hineinspielt (vgl. hierzu u. a. Karcher, 2018).

Die genannten Koordinaten lassen sich hinsichtlich des konkreten Kontextes der *Steuerung von Schulen*, die im Rahmen dieses Beitrag von Belang sein soll, wie folgt ausbuchstabieren: Eine zentrale Chiffre schulischen Outputs stellt Schulqualität bzw. eine „gute Schule“ dar, die als inhaltlich unterbestimmter „pädagogischer Dauerstimulus“ (Herrmann, 2009, S. 58) den Horizont der Steuerungsdebatte umreißt (1). Die definitorischen Merkmale der guten Schule speisen sich großenteils aus Erkenntnissen der empirischen Schuleffektivitätsforschung, die pädagogische Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge eruiert (vgl. Ehren & Scheerens, 2015). Sie erscheinen damit als evidenzbasierte und übersituativ gültige Kriterien der Leistungen einer Schule (vgl. Bellmann & Müller, 2011). Im Kontext der Schulreformdiskussion wird weiterhin die Einzelschule als wesentliche Steuerungseinheit aufgefasst (2). Sie ist nicht länger allein Adressatin von Steuerungsbelangen, sondern soll sich vielmehr selbst als Steuerungsinstanz formieren und die Steuerungsabsichten auf sich

richten, sich dabei Motive und Ergebnisse ihrer Arbeit zurechnen und für letztere Verantwortung übernehmen (im Sinne von „Accountability“; vgl. dazu etwa Biesta, 2004). Funktional hierfür ist eine Vorstellung von schulischer *Autonomie*, die, im Sinne erweiterter Handlungsspielräume bei gleichzeitiger gesteigerter Rechenschaftspflicht, als „zentrales Movens von Schulentwicklung“ (Heinrich, 2007, S. 25) nobilitiert wird:

„Grundlegend für das neue Steuerungskonzept ist das Prinzip der erweiterten Selbständigkeit und Verantwortung der ‚teilautonomen‘ Einzelschule, die zum Mittelpunkt von dezentralen Schulentwicklungsprozessen und Qualitätssicherungsverfahren erklärt wird“ (Herrmann, 2009, S. 59).

Die nicht personal justierte „Autonomie“ tritt im Schulentwicklungsdiskurs dabei einerseits als Statusmerkmal von Schulen (und Grundlage der Selbststeuerungsaktivität), andererseits als noch einzulösende Forderung und Telos von Steuerungs- bzw. Schulentwicklungsaktivitäten auf. Sie ist damit doppelt relevant für das Modell „Neuer Steuerung“.

Flankiert werden der Impetus der guten Schule sowie der Autonomie von Verfahren der *datenbasierten Qualitätsmessung und -rückmeldung* (3), die beanspruchen, systematisch generierte Informationen über die Leistungen und Ergebnisse schulischer Prozesse zu ermitteln und die autonome Schule mit „sich selbst“ zu konfrontieren (im Sinne von Selbsterkenntnis, aber gleichermaßen auch von Accountability). Diese Schulinspektionen – als Verfahren der *externen Evaluation von Schulen* – können dabei so aufgefasst werden, dass ihnen eine „Schlüsselrolle für die Veränderung der Steuerungskultur im Schulwesen“ (Altrichter & Heinrich, 2007, zit. n. Wagner-Herrbach, 2019, S. 19) zukommt. In ihnen kommt dabei das sozialtechnologische Amalgam aus Empirisierung und (Selbst-)Steuerung „in besonders verdichteter Form zum Ausdruck“ (Lambrecht, 2018, S. 16).

Nachfolgend werden das Steuerungsinstrument der Schulinspektion und der ihr zugeschriebene Wirkmechanismus der „Einsicht“ detaillierter dargestellt. Damit soll u. a. aufgezeigt werden, auf welche Weisen Schulinspektionen auf die Homogenisierung und Nivellierung von Differentern zielen, wenngleich sie die Vorstellung von Schule als autonomer „Handlungseinheit“ (Fend, 1986) taxieren. Insbesondere die Idee schulischer „Einsicht“ scheint dabei ein zentrales Relais zu sein, an dem Autonomie und Homogenisierung aufeinandertreffen. Dieses Relais der Einsicht wird anschließend auf seine kybernetischen und pädagogischen Wurzeln hin befragt.

2. Schulinspektionen und wirksame „Einsichten“

Mit dem Ansinnen, systematisch generierte Daten zur Ausprägung schulischer Qualität bereitzustellen (vgl. Rürup, 2008), wurden Schulinspektionen zu Beginn der 2000er-Jahre flächendeckend eingeführt. Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen, Konzeptionen, z. T. deutlicher Revisionen und Umsetzungen der Schulinspektionen in den einzelnen deutschen Bundesländern liegt den Verfahren eine vergleichbare Grundstruktur zugrunde (vgl. Kotthoff & Böttcher, 2010). Schulinspektionen versprechen einen an Wirkfaktoren orientierten „Blick von außen“ auf die inspizierte Schule.

Das Fundament der Erhebungen bzw. deren Operationalisierungsgrundlage stellen so genannte Orientierungsrahmen für Schulqualität dar (vgl. ebd.), die aus den erwähnten „Evidenzen“ der Schuleffektivitätsstudien hervorgehen. Die Orientierungsrahmen legen Qualitätsnormen fest, entlang derer ein evaluativer Soll-Ist-Abgleich vorgenommen wird. Schulinspektionen generieren folglich nicht nur Daten, sondern eine ihrer wesentlichen Aufgaben ist die Bewertung des Beobachteten hinsichtlich Normvorgaben, die zur schulischen Orientierung an diesen Normen führen soll.

Hierbei stehen vornehmlich schulische „Prozessfaktoren“ im Fokus. Es handelt sich bei ihnen um jene Aspekte, die die Schulen (dem Anspruch nach) direkt und eigenverantwortlich gestaltend beeinflussen können: Unterricht, Lehrer*innenprofessionalität, Schulklima, Qualitätsmanagement, Schulführung (vgl. für Sachsen: LaSuB, 2018). Die Faktoren werden bis auf die Ebene konkret beobachtbarer „Indikatoren“ differenziert. Dieses Vorgehen stellt eine umfassende datentechnische Erfassung und Abbildung der Einzelschule in ihrer Komplexität in Aussicht – kaum ein Bereich des Schulischen, der sich nicht auf diese Weise „verdaten“ ließe. Weiterhin werden die genannten Faktoren *universalisiert*, d.h. als für jede Schule – oft, aber nicht immer (vgl. z.B. die Hamburger Schulinspektion) – unabhängig von deren Schulform, Lage, Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft etc. gültig angenommen.

Die auf der Basis der Erhebungen erstellten Inspektionsberichte werden i. d. R. an die inspizierten Einzelschulen und an die für die jeweilige Schule zuständige Schulaufsicht zur weiteren Verwendung ausgehändigt – was gleichsam die individualisierte Verantwortlichkeit der Empfänger*innen für die Weiterarbeit mit den Inspektionsdaten unterstreicht.² Wenngleich die Daten auf diese Weise nur einer

2 Die Überarbeitungen der Inspektionsverfahren führten in vielen Bundesländern u. a. zu Revisionen im Rückmeldeprozedere. So sind z. B. in der niedersächsischen Schulinspektion Auswertungsdialoge vorgesehen, in denen sich die Schulinspektor*innen mit den schulischen Akteuren über die Befunde auseinandersetzen (vgl. NLQ, 2018). Auch in die Durchführung der Schulinspektion sollen die schulischen Akteure z. T. stärker einbezogen werden (vgl. z. B. die Diskussion für Baden-Württemberg in Noltze, Leppert & Stricker, 2019). Am grundlegenden Ansinnen der Schulinspektion, die inspizierten Schulen für die Weiterarbeit mit den Befunden zu responsabilisieren, wird mit diesen Überarbeitungen aber festgehalten.

begrenzten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, geht mit ihnen die *erhöhte Sichtbarkeit* schulischer Prozesse einher: War zuvor das, was sich jenseits der geschlossenen Klassenzimmertür vollzieht, ein klandestines Geschehen, ist es nun – in Daten übersetzt und auf der Ebene der gesamten Schule aggregiert – für verschiedene Akteure der inspizierten Schule gleichermaßen einsichtig. Diese Sichtbarkeit stellt den unterschiedlichen Perspektiven einen *Ein-Blick* gegenüber.

Als Steuerungsinstrument verbinden Schulinspektionen die Einzelschule mit jener „übergeordneten“ Institutionenebene der Bildungsadministration, liefern gleichsam Daten für das Monitoring des länderspezifischen Bildungswesens sowie auch für die einzelne Schule. Erkennbar findet sich hier eine steuerungsrelevante Annahme, die sich darauf bezieht, dass sich nicht nur verschiedene Ebenen des Schulsystems differenzieren, sondern dass deren Differenzen sich gleichsam überbrücken lassen – insofern ihnen unterstellt wird, dass sie *nach derselben Logik operieren* und die Inspektionsbefunde sowie deren grundlegende Normen als gleichermaßen relevant für ihr Handeln verstehen (vgl. KMK-Strategie: KMK, 2006). Die genannten Aspekte – Qualitätsfaktoren und Vorgehensweisen sowie Vermittlungsfunktion der Schulinspektion – zeigen folglich, dass Schulinspektionen *auf verschiedenen Wegen differenznivellierende Tendenzen befördern* (vgl. auch Höhne, 2006). Dies interagiert mit der Logik von Evaluation und Datengenerierung, die eine grundlegende Vermessbarkeit sämtlicher sozialer Bereiche suggerieren und gleichförmige Skalierungen vornehmen.

Vornehmlich artikulierte *Funktion* von Schulinspektionen im bundesdeutschen Kontext ist weitergehend die Anregung und Unterstützung schulischer Selbststeuerungsvollzüge im Rahmen von Schulentwicklung, die der Optimierung von Schulqualität dienen (Rürup, 2008). Weiteren Funktionen, die mit Schulinspektionen ebenfalls verbunden sind – etwa Kontrolle, Rechenschaftslegung und Normenkommunikation gegenüber Schulen (vgl. Landwehr, 2011) – wird demgegenüber eher randständiges Gewicht eingeräumt. Hiervon zeugt u. a., dass für Schulen, die in der Schulinspektion schlecht abschneiden, i. d. R. keine Sanktionen vorgesehen sind. Einige Verfahren (z. B. in Niedersachsen) sehen für diese Fälle jedoch Nachinspektionen vor.

Den genannten Funktionen entsprechen Annahmen über die Weise, in der Schulinspektion als Steuerungsinstrument *Wirksamkeit* entfalten soll. Analog zur Entwicklungsfunktion von Schulinspektionen wird der Akzent im deutschen Kontext auf das Moment der schulischen „Einsicht“ gelegt, die gegenüber den Wirkmechanismen der Schaffung von Wettbewerbsbedingungen oder von Sanktionierung auf die autonomen Handlungsspielräume der Schule fokussiert (vgl. Kotthoff & Böttcher, 2010).

Die schulische „Einsicht“ korrespondiert mit der Sichtbarmachung des Schulischen durch Schulinspektionen (s. o.) und pointiert, dass diese Sichtbarmachung al-

lein nicht hinreicht, um Wirksamkeit zu erzeugen, sondern dass sie auf das *Zutun der schulischen Akteure* angewiesen bleibt: Diese müssen sich im Spiegel „ihrer“ Inspektionsdaten (wieder-)erkennen, aus den Daten die Notwendigkeit der eigenen Optimierbarkeit ableiten und sich darüber hinaus als *verantwortlich* für die eigenständig zu leistende Verbesserung schulischer Performance verstehen – denn nur auf diese Weise verbindet sich Einsicht mit Schulentwicklung. „Einsicht“ profiliert dabei grundlegend das Bild der sich selbst reflektierenden, sich rational in den Blick nehmenden und sich autonom gestaltenden schulischen Akteurin.

Die konkrete Formulierung dieses Wirkmechanismus geht zurück auf eine Publikation von 2008, die in einem wissenschaftlichen Sammelband zur Schulinspektion erschien und deren Autor*innen, Böttger-Beer & Koch, hauptamtlich an der Konzeption des sächsischen Schulinspektionsverfahrens mitwirkten. Das Dokument ist folglich das Zeugnis einer engen Verbindung aus Bildungspolitik und Bildungsforschung bzw. des Versuchs, eine gemeinsame Sprache zu sprechen. „Einsicht“ formuliert dort die erwünschte – rationale, prologisch orientierte – Weise des einzelschulischen Umgangs mit den Schulinspektionsbefunden:

„Wesentlich ist, dass nach der Berichtsübergabe die Ebene der Erhebung des Ist-Zustandes verlassen wird und man sich auf die Ebene eines diskursiven Aushandlungsprozesses möglichst mit allen an der Schule beteiligten Gruppen begibt. Der Diskurs richtet sich auf eine zukunftsorientierte Entwicklung (Was kann verbessert werden?) und nicht auf die Rechtfertigung des Vergangenen (Was wurde falsch gemacht und wer ist dafür verantwortlich?“ (Böttger-Beer & Koch, 2008, S. 255).

Der Wirkmechanismus der Einsicht bezieht sich folglich auf ein *Rationalitätskontinuum* zwischen Schulinspektion und einzelschulischer Praxis sowie inner-schulischen Akteursgruppen. Einsicht wird folglich zur *Ein-Sicht*, zur schulischen Übernahme des „anderen Blicks“ der Schulinspektion, auf dessen Grundlage „Aushandlungsprozesse“ (s.o.) sich erst vollziehen können. Angenommen wird, dass Schule und Schulinspektion ähnliche Relevanzsetzungen vornehmen, „dass die schulischen Akteure schulische Prozesse in ähnlicher Weise problematisieren wie die Schulinspektion und die angebotenen Lösungen für die festgestellten Defizite als adäquat empfinden“ (Lambrecht, 2018, S. 34).³ Auch in dieser Figur der Einsicht findet sich folglich eine *Nivellierung von Differenz*; zugleich richtet sie die Aktivität der schulischen Akteure auf die gemeinsam vorzunehmende und datenbasierte Arbeit an einer künftig besseren Schulqualität. Demnach bedeutet Einsicht auch die Übernahme von

3 In diesem Sinne wären auch aus Revisionen von Schulinspektionen hervorgegangene dialogorientiertere Auswertungsformate der Schulinspektionsbefunde, in denen Schulinspektor*innen und schulische Akteure über die Inspektionsbefunde gemeinsam für die schulischerseits vorzunehmende Einsicht Sorge tragen, innerhalb des genannten Rationalitätskontinuums zu verorten. Sie stellen damit m. E. keine strukturelle Weiterentwicklung in der Konfiguration von Einsicht dar.

Verantwortung für die schulische Performance und deren Ausgestaltung – ohne dass darin bestimmt wäre oder zur Verhandlung stünde, wohin diese Verbesserung im Konkreten führt.

Diese Forderung nach Einsicht wurde, ausgehend von der 2008er-Publikation, im Diskurs der Schulinspektionsforschung adaptiert und als „*typischer* Modus der Handlungskoordination [zwischen den Beteiligten der Schulinspektion] generalisiert“ (Lambrecht, 2018, S. 30; Hervorh. i. O.) und damit als – auch analytisch bedeutsames – Wirkkonzept von Schulinspektionen zunehmend normalisiert (vgl. z. B. Rürup, 2008), was dazu führt, dass Einsicht bzw. die einsichtig-rationale Akteurin als sich realiter so vollziehend vorausgesetzt wird (vgl. zu dieser Kritik u. a. Dietrich & Lambrecht, 2012).⁴

Die „rationale ‚Einsichtsfähigkeit‘ der inspizierten Schule in die Ergebnisse der Schule“, so schlussfolgert Lambrecht (2018, S. 31), wird damit zum Zünglein an der Waage hinsichtlich der Wirksamkeit von Schulinspektionen. Alle weiteren Optimierungsaktivitäten der Schulentwicklung scheinen nahtlos zu folgen, sobald die Hürde der Einsicht genommen ist. Die sich anschließenden Prozesse der einzelschulischen Qualitätsentwicklung werden ebenfalls als rationale und durch die Schule eigenverantwortlich zu übernehmende Vollzüge konzipiert, die insgesamt einer zyklischen Logik des innerschulischen Selbstoptimierungskreislaufs folgen – nach dem Schema der Planung von Schulentwicklungsmaßnahmen, deren anschließender Umsetzung sowie Evaluation, an die sich neue Planungen anschließen.⁵

3. Schulinspektionen: Neue, alte Steuerungsinstrumente?

Die dargelegten differenznivellierenden Tendenzen von Schulinspektionen und die Konnotationen von „Einsicht“ verweisen darauf, dass Schulinspektionen und die Modellierung „Neuer Steuerung“ u. a. an (historisch gesehen) „alte“, szientifisch-technische und pädagogische Konzeptionen indirekter, autonomiebasierter Steuerung anschließen bzw. diese reartikulieren und sie tradieren. Die diskursiven Anschlüsse an „alte“ Konzepte, die in der Rhetorik des Neuen abgeblendet werden, sind innerhalb des Steuerungsdiskurses jedoch eher selten Gegenstand von Reflexion.

Dies gilt insbesondere für den *kybernetischen* Denkstil und dessen zentrale Topoi der Rückmeldung, Verdattung und Selbststeuerung als Korrelate von Autonomie bzw. von Einsicht. Als Bindeglied zwischen Erkenntnis und Handeln findet sich der Gedanke der Einsicht jedoch auch im Pädagogischen – beispielsweise in

4 Zugleich zeigen aber einige empirische Studien, dass die Rationalisierung qua Evidenzbasierung nicht die einzige, womöglich nicht einmal die vordergründig wirkmächtige Form der steuernden Einflussnahme auf die Schulen ist (vgl. z. B. Dietrich, 2014).

5 Zum „Qualitätskreislauf“ siehe u. a. die ausführliche Darstellung bei Lambrecht (2018).

Rousseaus Erziehungskonzeption der „*negativen Erziehung*“. Für beide „historischen“ Theorielinien, Kybernetik und negative Erziehung, ist der Begriff von Autonomie, der auch einen Fluchtpunkt von „Neuer Steuerung“ darstellt, zentral, wird aber auf unterschiedliche Weise problematisiert. Nachfolgend soll auf beide Linien knapp eingegangen werden, um herauszuarbeiten, inwiefern Schulinspektionen deren zentrale Gedanken rezitieren. Beide Theorien werden ausgewählt und exemplarisch-verdichtend dargestellt, weil sich an ihnen in besonderer Weise darstellen lässt, inwiefern „Autonomie“ und „Einsicht“ systematisch als steuerungswirksame Kernaspekte fungieren und funktionalisiert werden. Autonomie erscheint damit nicht als Grenze von Steuerungs- oder Beeinflussungsbemühungen, sondern als ein Punkt, an dem sich letztere zu intensivieren und zu effektivieren suchen. Insbesondere Rousseau, mit dessen Arbeiten die Begründung der modernen Pädagogik in Verbindung gebracht wird, hat dabei auf die grundlegende Paradoxie einer pädagogischen Hervorbringung von Autonomie aufmerksam gemacht.

Bellmann & Waldow (2007, S. 486) haben darauf hingewiesen, dass der Bezug auf Autonomie ein gemeinsames Motiv für „hypertechnokratische Bildungsreform und emphatische Reformpädagogik“ sei, was deren wahrnehmbare Allianz erklärlich mache. Reformpädagogische Reformvorstellungen wiederum beziehen sich u. a. häufig auf die Schriften Rousseaus.⁶ Vor diesem Hintergrund sollen die nachfolgenden Darstellungen aufgefasst werden, bei denen es folglich nicht um Vollständigkeit oder um Repräsentativität im Sinne einer umfänglichen Rekonstruktion möglicher „Herkünfte“ oder Vorläuferkonzeptionen von Schulinspektionen geht. Auch Weiterentwicklungen und Rezeptionen von Kybernetik und negativer Erziehung können an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.

3.1 Zur Kybernetik der „Einsicht“

In Schulinspektionen und insbesondere im postulierten Wirkmechanismus einer Schulentwicklung durch Einsicht reartikulieren sich Steuerungsvorstellungen einer *rationalen Planung*, die auf Grundannahmen der Kybernetik zurückgriff und in den 1960er-Jahren Popularität genoss, jedoch nunmehr als überholt gilt (vgl. Höhne, 2006). Mit Kybernetik ist hier ein „Wahrnehmungs- und Denkstil“ (Meyer-Drawe, 2009) bezeichnet, dessen Erfolg über die tatsächliche Dauer und Reichweite des gleichnamigen wissenschaftlichen Programms hinausweist – bis in die gegenwärtigen Debatten hinein: „Seine Nachbilder [des kybernetischen Denkens] prägen eine gesteuerte und kontrollierte Gesellschaft, in welcher die Verweigerung von Kommunikation und das Beharren auf Intransparenz Frevel sind“ (ebd., S. 27).

6 Zur Übernahme des Gedankens indirekter pädagogischer Beeinflussung von Lernprozessen in reformpädagogischen Konzeptionen siehe etwa den Beitrag Wranas zum Thema Lernumgebungen (Wrana, 2015).

Wenngleich unter dem Terminus der Kybernetik verschiedene Diskurslinien und Zielstellungen flottieren, lässt sich eine gemeinsame Stoßrichtung der kybernetischen Ansätze ausmachen (vgl. Karcher, 2015): Es herrschte „Einigkeit über das gemeinsame Anliegen, die Welt dadurch zu optimieren, dass man sie dazu brachte, sich selbst zu steuern und zu kontrollieren“ (Meyer-Drawe, 2009, S. 19; anschließend an Hagner, 2008). Das in der Formulierung der Selbststeuerung und -kontrolle anklingende Verständnis von Autonomie wird in der Kybernetik technisch-informationell fundiert. Als Bezugsmodell gilt die mathematische Aussagenlogik, von der her das basale Funktionsprinzip der Informationsverarbeitung und -übertragung abgeleitet wird. Mit diesem lässt sich eine Homogenisierung von Differentem vornehmen, die sich ähnlich auch bezüglich Schulinspektionen findet: Alles wird – kybernetisch gesehen – zum „System“, das sich in zirkulärer Logik und mittels „Rückkopplungsschleifen“ (d.h. permanentem Abgleich von Soll-Ist-Zuständen) steuert (vgl. Hagner, 2008). So verhalten sich der Annahme nach Individuen hinsichtlich ihres Funktionsprinzips analog zu Institutionen, Menschen werden Maschinen vergleichbar etc.

Der kybernetische Autonomie-Begriff spezifiziert sich vor diesem Hintergrund wie folgt: Basierend auf der *Einsicht* in Daten, die regelmäßig technisch den Ist-Zustand protokollieren und diesen sichtbar machen, reguliert sich das System „von selbst“ – ohne äußeres Zutun. Mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln nimmt es Korrekturen an sich vor und steuert so der Differenz zwischen Ist- und Sollzustand entgegen, um einen stabilen Zustand zu erreichen. Dies setzt voraus, dass die rückgemeldeten Daten als „systemrelevant“ erkannt werden, d.h., dass das System diese als eine Information über *sich* identifiziert, qua Abgleich zu einem Soll-Wert einen Regulierungsbedarf *für sich* registriert und entsprechend Regulierungsmaßnahmen *an sich* vornimmt. Einsicht findet, diesem Gedanken folgend, mittels eines Mediums (der Daten) statt und stellt ein technisches Verhältnis zwischen dem Erkennen, der Zurechnung von Verantwortlichkeit für Handeln und dem daraus resultierenden Handeln her. Eindrücklich ist hierbei, dass der *Vorgang* des Regulierens gegenüber dessen Ergebnis im Fokus steht. Zudem sind die Soll-Werte kein Bestandteil von Selbststeuerung: Sie markieren demnach die Grenze der maschinellen Autonomie und können immer nur erreicht, aber nicht verändert werden.

Die Parallelen zu Schulinspektionen und deren genanntem Fokus auf Einsicht liegen nahe. Auch bezüglich Schulinspektionen fanden sich die Unterstellung eines Rationalitätskontinuums, d.h. die Nivellierung von Differenzen zwischen verschiedenen „Systemen“ (1), die Betonung der Relevanz von Daten und der damit einhergehenden Vorstellung einer umfassenden Verdatbarkeit des Schulischen (2) sowie die von den Schulen vorzunehmende Selbstkorrektur hin zu einem Soll-Zustand qua Dateneinsicht (3), wofür das Erkennen der Relevanz der Daten und der reflexive Bezug der Daten auf sich selbst nötig sind (4).

3.2 Zur Pädagogizität der „Einsicht“

Im Hinblick auf das technische Autonomieverständnis der Kybernetik lohnt ein (möglicherweise) kontrastierender Blick auf die pädagogische Diskussion um Einsicht, da diese eine disziplingeschichtlich lange Tradition hat. In Rousseaus Text *Emile oder über die Erziehung* (Rousseau, 1963/1762) wird mit dem Konzept der „negativen Erziehung“ eine frühe Vorstellung von indirekter bzw. Kontextsteuerung formuliert – vorausgesetzt ist dabei, dass *Steuerung* und *Erziehung* als zwei Formen der intendierten Einflussnahme auf Andere(s) zum Zwecke von dessen/deren Formung als strukturanalog aufzufassen sind.

Rousseaus Überlegungen eignen sich insofern für eine Betrachtung von Schulinspektionen, als dass die „negative Erziehung“ mit einer grundlegenden Orientierung an der Effektivität pädagogischer Einflussnahme konzipiert wurde: Rousseau beschäftigt sich mit dem Problem der Autonomie des pädagogischen Adressaten bzw. der pädagogischen Adressatin aus diesem Blickwinkel der Wirksamkeit (und weniger aus dem der Normativität oder Moral). In der „positiven Erziehung“, d. h. der direkten Einwirkung auf die pädagogische Adressatin bzw. den pädagogischen Adressaten durch die Pädagogin oder den Pädagogen, sah Rousseau die Gefahr, dass deren Absichten gegenteilige Effekte erzeugten. Dies begründe sich darin, dass im Akt des Erziehens das Machtverhältnis zwischen Pädagogin bzw. Pädagoge und Adressat*in offenkundig werde, was die Wahrscheinlichkeit des Widerstands gegen die pädagogische Intervention erhöhe. Die von Rousseau entworfene „negative Erziehung“ hingegen operiere diffiziler, indem sie das – immer vorhandene – Machtverhältnis aus der Wahrnehmung der pädagogischen Adressat*innen ausklammere (vgl. Schäfer, 2017) und die Erziehungsumgebung der Adressatin oder des Adressaten so arrangiere, dass diese*r die Bedingungen ihres bzw. seines Handelns als „naturgegeben“ *einsieht* und infolge jener Einsicht selbsttätig die von der Pädagogin bzw. dem Pädagogen gewünschten Reaktionen zeigt.

Der Aspekt der (durch die Erziehenden in totalitärer Weise als Erziehungsumgebung gestalteten) „Natürlichkeit“ ist für diese Konzeption wesentlich (vgl. ebd.) – er steht für eine Eindeutigkeit und Notwendigkeit des einzusehenden Gegenstandes, der als unabhängig von menschlicher Einflussnahme gegeben erscheint und unvermittelt zu bestimmten Reaktionen nötigt, die das Kind infolge seiner Einsicht gleichsam freiheitlich vollzieht. Dies weist Nähen zum Begriff der *Evidenz* – als objektivem, unabhängigem Fakt (vgl. Bellmann & Müller, 2011) – auf. Auch die Chiffren von Qualität, Verdattung, Leistung erscheinen in diesem Sinne als „natürlich“ und für die Beteiligten des Inspektionsprozederes nicht hinterfragbar – und die Optimierungsaktivität als die gewünschte, zwangsläufige Reaktion. Hier zeigen sich auch Nähen zur kybernetischen Konstruktion von Einsicht.

Die Rousseausche Konzeption kindlicher Freiheit ist jedoch paradoxal strukturiert, denn sie ist vollständig durch die Pädagog*innen und deren Gestaltung der Erziehungsumgebung arrangiert: „Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht“ (Rousseau, 1963/1762, S. 256). Einsicht markiert demzufolge eine eigenständig vorgenommene Reflexion bzw. Erkenntnistätigkeit sowie die damit verbundene Akzeptanz des Notwendigen, die regulierende Folgen für das Handeln der einsichtigen Person hat. Hinsichtlich der Einsicht verkoppeln sich zudem Eigenes und Fremdgewolltes.

4. Diskussion: „Neue Steuerung“?

Auch wenn sich Rousseaus Überlegungen nicht bruchlos auf Schulinspektionen übertragen lassen – dagegen sprechen u. a. die umfassende Responsibilisierung der schulischen Akteure für die Bedingungen ihres eigenen Handelns durch Schulinspektionen, wie sie eher auf Kybernetik zu beziehen ist, sowie die Tatsache, dass Autonomie hier personal gedacht ist –, so zeigen sie doch eine gewisse Tradition des technischen Denkens in der Pädagogik auf, die möglicherweise einen Nährboden für die Etablierung kybernetisch-sozialtechnischer Steuerungsvorstellungen oder deren Weiterentwicklungen im Bereich schulischer Steuerung bereit(et)en. Rousseaus Überlegungen erscheinen zudem in zweierlei Hinsichten inspirierend für eine Reflexion der „Neuen Steuerung“:

Zum einen erhöht sich die Aufmerksamkeit für die *Invisibilisierung des Machtverhältnisses* „Neuer Steuerung“, die sich darüber vollzieht, dass – konträr zur Invisibilisierung von Macht – Indikatoren, Ergebnisse, Leistungen als luzide und einsehbare ausgestellt werden. Zum anderen lässt sich die grundlegend figurative Charakteristik von Autonomie/Heteronomie bzw. von Differenz/Homogenisierung herausstellen. Selbst- und Fremdsteuerung kommen demnach immer gemeinsam und als ineinander verschaltet vor (vgl. auch Meyer-Drawe, 2009). Dies lässt sich am Terminus der Einsicht pointieren, die in gleichem Maße gewährt wie angenommen werden muss und demnach als rationaler oder reflexiver Akt nicht umfassend zu greifen ist.⁷

Die diskursiven Anknüpfungen von Schulinspektionen, die in diesem Beitrag entlang von Kybernetik und negativer Erziehung herausgearbeitet wurden, lassen abschließend die Frage aufkommen, was letztlich das „Neue“ der „Neuen Steuerung“

7 Ähnlich argumentiert auch Herrmann (2009), der in einem historischem Rekurs herausarbeitet, dass die „Neue Steuerung“ entgegen ihres Postulats der Autonomie schulische Freiräume systematisch begrenzt und somit einer Intensivierung von Kontrollstrukturen Vorschub leistet: „Es liegt in der Verfahrensrationale eines Systems von internen und externen Evaluationsprozessen, ebendiese Freiräume über Prozeduren empirischer Wirkungskontrolle verengen zu wollen“ (ebd., S. 73).

ist. Lambrecht (2018, S. 81) zufolge handelt es sich bei diesem Neuen um eine *Verdoppelung* des kybernetischen Planungskalküls:

„Statt auf eine wissenschaftlich fundierte Rationalisierung des politisch-administrativen Systems, wie in den Zeiten politischer Planung, setzt die Neue Schulsystemsteuerung (zusätzlich) [...] auf eine ‚evidenzbasierte‘ Rationalisierung von Entscheidungsprozessen auf Ebene der Einzelschule. Dadurch wird versucht, eine Anpassung der schulischen Binnenlogik an die Eigenlogik des politisch-administrativen Systems zu erreichen [...]“ (Hervorh. i. O.).

Diese Angleichung von Schule an politisch-administrative Logiken erscheint jedoch problematisch nicht allein im Hinblick auf einen zunehmenden Rückzug pädagogisch-professioneller und -ethischer sowie demokratischer Einspruchsmöglichkeiten (vgl. z. B. Biesta, 2004), die es vermögen, den politisch-administrativ dominanten Vorstellungen rationaler Planung produktive Irritationen und Modifikationen hinzuzufügen. Darüber hinaus unterläuft die genannte Angleichung das grundlegende Ansinnen der „Neuen Steuerung“, das sich auf *Qualitätsentwicklung* bezieht – denn qualitative Veränderungen (und damit: neue oder erweiterte Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume in Bezug auf Schule) formieren sich im Verhältnis einer *Differenz* zum Bestehenden.

Literatur und Internetquellen

- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – Ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_1
- Bellmann, J., & Waldow, F. (2007). Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. *Bildung und Erziehung*, 60 (4), 481–503. <https://doi.org/10.7788/bue.2007.60.4.481>
- Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 286–308.
- Biesta, G. J. J. (2004). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability be Regained? *Educational Theory*, 54 (3), 233–250. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x>
- Böttger-Beer, M., & Koch, E. (2008). Externe Evaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- Dietrich, F. (2014). Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 199–227). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_8
- Dietrich, F., & Lambrecht, M. (2012). Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104 (1), 57–70.

- Ehren, M. C. M., & Scheerens, J. (2015). Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg* (S. 233–272). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Foucault, M. (2005/1981). „Omnes et singulatim“: zu einer Kritik der politischen Vernunft. In M. Foucault, *Dits et Ecrits, Bd. 4* (S. 165–198). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hagner, M. (2008). Vom Aufstieg und Fall der Kybernetik als Universalwissenschaft. In M. Hagner & E. Hörl (Hrsg.), *Die Transformation des Humanen* (S. 38–71). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herrmann, U. G. (2009). „Alte“ und „Neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 57–77). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91922-5_4
- Höhne, T. (2006). Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft* (S. 197–218). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_11
- Karcher, M. (2015). Ich-Maschine. Das „kybernetische Selbst“ im Kompetenzdiskurs. In E. Christof & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 81–100). Wien: Löcker.
- Karcher, M. (2018). Die neue Übersichtlichkeit. Monitoring, datenbasierte Steuerung und Entpolitisierung. In I. Bormann, S. Hartong & T. Höhne (Hrsg.), *Bildung unter Beobachtung: kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung* (S. 66–88). Weinheim: Beltz Juventa.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Zugriff am 14.09.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf.
- Kotthoff, H.-G., & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“. Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295–325). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_12
- Lambrecht, M. (2018). *Steuerung als pädagogisches Problem*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20738-0>
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–70). Bern: hep.
- LaSuB (Landesamt für Schule und Bildung) (2018). *Schulische Qualität im Freistaat Sachsen. Kriterienbeschreibung* (5. Aufl.). Zugriff am 14.09.2019. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/13269>.
- Meyer-Drawe, K. (2009). „Sich einschalten“. Anmerkungen zum Prozess der Selbststeuerung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91922-5_2
- NLQ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung). *Glossar Verfahren und Instrumente der Fokusevaluation*. Zugriff am 07.12.2019. Verfügbar unter: https://www.nibis.de/uploads/2nlq-si/2017-05_aktuelle_Seite/Inspektion/abS/Weiterent

wicklung%20SI%203.0/Infomaterial/2018-05-23%20Glossar%20Fokusevaluation%20Verfahren%20und%20Instrumente.pdf.

- Noltze, M., Leppert, G., & Stricker, T. (2019). Von der ergebnis- zur wirkungsorientierten Evaluation – ein ganzheitlicher Ansatz der partizipativen Evaluation von Schulen in Baden-Württemberg. In T. Stricker (Hrsg.), *10 Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 157–177). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_11
- Reichard, C., & Röber, M. (2001). Konzept und Kritik des New Public Management. In E. Schröter (Hrsg.), *Empirische Policy- und Verwaltungsforschung* (S. 371–392). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09926-0_22
- Rousseau, J.-J. (1963/1762). *Emile oder über die Erziehung*. Hrsg., eingeleitet u. mit Anm. versehen von M. Rang. Stuttgart: Reclam.
- Rürup, M. (2008). Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern. *DDS – Die Deutsche Schule*, 100 (4), 467–477.
- Schäfer, A. (2017). *Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wagner-Herrbach, C. (2019). Qualitätsmanagement und Evaluation in Schulen – Anforderungen an die Lehrprofessionalität. In T. Stricker (Hrsg.), *10 Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 15–29). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_2
- Wrana, D. (2015). Everything at your Fingertips. Die Metapher der Lernumgebung und das Subjekt des Lernens. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (1), 36–48.

Melanie Schmidt, Dr., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Korrespondenzadresse: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 2, 06099 Halle a. d. S.