
Fabian Dietrich/Maike Lambrecht

Menschen arbeiten mit Menschen

Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“

Zusammenfassung

Im Konzept der evidenzbasierten Steuerung drückt sich einmal mehr die Hoffnung auf eine intentionale Gestaltbarkeit des Schulsystems aus. Die dezentrale Steuerung über empirische Evidenzen verspricht eine „Schulentwicklung durch Einsicht“ und damit eine Rationalisierung des Steuerungsprozesses: Inspektoren und Inspektorinnen sowie schulische Akteure sollen sich „auf Augenhöhe“ begegnen, und Schulentwicklung soll durch die rationale Auseinandersetzung mit „objektiven Fakten“ vorangetrieben werden. Fraglich ist jedoch, welcher Logik die evidenzbasierte Steuerung in der Praxis tatsächlich folgt. Am Beispiel der Schulinspektion wird gezeigt, dass der Evidenzbegriff auf der Ebene der Steuerungsprogrammatisierung sehr unterschiedlich ausgestaltet wird. Aus rekonstruktiver Perspektive zeigt sich, dass die evidenzbasierte Steuerung maßgeblich davon abhängt, inwieweit die durch die Schulinspektion erzeugten Evidenzen glaubhaft gemacht werden können. Damit ist nicht die Generierung, sondern die Vermittlung von Evidenzen die zentrale Strukturproblematik der Schulinspektionspraxis.

Schlüsselwörter: Evidenz, Steuerung, Schulinspektion, Rekonstruktion

People Work with People

School Inspection and the Hope of the Unforced Force of “Better Evidence”

Abstract

The concept of evidence-based steering expresses once more the hope of an intentional structuring of the school system. Decentralised steering via empirical evidence promises “school development through reason” and thereby a rationalisation of the process of steering. Inspectors and actors at school shall meet each other “at eye level”, and school development shall be promoted by a rational dispute of the “objective facts”. However, the question is which logical structure this conception follows. With school inspection as example, it is demonstrated that the notion of evidence is formulated very differently at the level of steering objectives. From a reconstructive perspective it becomes appar-

ent that evidence-based steering crucially depends on the extent to which evidence, generated via school inspection, can be made credible. Consequently, not the generation of evidence but rather the conveyance of evidence is the central structural problem of the practice of school inspection.

Keywords: evidence, steering, school inspection, reconstruction

1. Steuerungshoffnungen

In der Programmatik einer *evidenzbasierten Steuerung* (vgl. van Ackeren u.a. 2011, S. 171f.) reproduziert sich in neuer Gestalt die Hoffnung auf eine gezielte Gestaltbarkeit des schulischen Bildungssystems. Allerdings handelt es sich dabei nicht einfach um eine Wiederbelebung eines alten Steuerungsoptimismus. Vielmehr kann die Konjunktur der evidenzbasierten Steuerung als Reaktion auf die in den letzten Jahrzehnten regelmäßig wiederkehrende Enttäuschung des sich in den 1960er- und 1970er-Jahren um den Begriff der Planung und später um den Begriff der Steuerung zentrierenden Machbarkeitsoptimismus (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 16ff.) gelesen werden: Nicht mehr mittels einer zentralistischen Planung oder einer hierarchischen Steuerung soll das schulische Bildungssystem reformiert bzw. „optimiert“ werden. Derartige Vorstellungen scheinen empirisch wie theoretisch desavouiert. Stattdessen wird auf eine *dezentrale Steuerungswirkung empirischer Evidenzen* gesetzt. An die Stelle von Verordnungen und Erlassen treten Evidenzen, welche als „empirisch hinreichend belegte Erkenntnisse als ‚Steuerungswissen‘ für Politik und Praxis“ (van Ackeren u.a. 2011, S. 170) zum zentralen Medium für die Entwicklung des Schulsystems werden sollen.

Vor diesem Hintergrund wird erklärlich, dass sich die Reformbemühungen der letzten Jahre vor allem auf ein empirisches Monitoring des Schulsystems richten (vgl. KMK 2006). Ein wichtiges Element dieser Bestrebung stellen die in den letzten Jahren zumindest zeitweilig in allen Bundesländern etablierten Schulinspektionen¹ dar. Sie dienen der Erzeugung jener Evidenzen, welche eine „*Schulentwicklung durch Einsicht*“ (Böttger-Beer/Koch 2008, S. 254) bewirken und damit eine rationale Gestaltung des Schulsystems insgesamt ermöglichen sollen. Diese Hoffnung, über die sich die aufwändige Implementation der Schulinspektion erst legitimiert, erscheint vordergründig ausgesprochen plausibel – wer kann schon gegen eine „Schulentwicklung durch Einsicht“ sein? Fraglich ist jedoch, wie die im Rahmen der Schulinspektion generierten Daten im Sinne einer Schulentwicklung durch Einsicht steuerndes Potenzial entfalten sollen.

1 In den Bundesländern wird das Instrument teilweise als „Schulinspektion“, zum Teil aber auch als „externe Evaluation“ bezeichnet. Im Folgenden wird um der Kürze willen nur die Bezeichnung „Schulinspektion“ verwendet.

Die Forschung zur Schulinspektion gibt hier bisher wenig Aufschluss, weil in der überwiegenden Zahl der Untersuchungsansätze die Vorannahmen der bildungspolitischen Steuerungsprogrammatisik übernommen werden (vgl. Lambrecht/Rürup, im Druck). Studien zur Schulinspektion bewegen sich in einem engen Themenspektrum: Untersucht wird in der Regel, a) ob das Instrument von unterschiedlichen Akteuren des Schulsystems akzeptiert wird bzw. b) welche Wirkungen das Instrument in Bezug auf Schulentwicklung bzw. Schülerleistungen zeigt (vgl. Böttcher/Keune 2010, S. 153; Husfeldt 2011, S. 272-277). In diesen Forschungsfoki – Akzeptanz einerseits, Wirkungen andererseits – bildet sich deutlich die bildungspolitische Steuerungslogik einer Schulentwicklung über Einsicht durch Evidenzen ab. Die Studien übernehmen somit auch die Vorannahme einer evidenzbasierten Steuerung, gehen also davon aus, dass der postulierte Wirkmechanismus auch der tatsächlich wirksame ist. Die Frage nach der Evidenzgenerierung innerhalb einer evidenzbasierten Schulsystemsteuerung wird in erster Linie in Bezug auf eine adäquate Verarbeitung von vielfältig erzeugten Evidenzen seitens schulischer oder auch administrativer Akteure erörtert (vgl. z.B. Bos/Voss 2008; Maier 2008; Dederling 2009; Posch 2009). Nicht gefragt wird dagegen, inwieweit die aktuelle Schulsystemsteuerung tatsächlich in erster Linie über die Erzeugung von Evidenzen und deren rationale Verarbeitung funktioniert. Die Rekonstruktion der impliziten Steuerungslogik bzw. der Steuerungspraxis jenseits programmatischer Verlautbarungen stellt bisher eine Ausnahme dar (vgl. z.B. Baltruschat 2010).

Eine solche empirische Rekonstruktion von Steuerung soll im folgenden Beitrag versucht werden. Dazu wird in einem ersten Schritt das bildungspolitische Programm einer evidenzbasierten Schulsystemsteuerung genauer beleuchtet – und damit auch Vorstellungen darüber, wie Schulinspektionen als Steuerungsinstrumente funktionieren *sollen*. Diesen programmatischen Steuerungsvorstellungen wird dann in einem zweiten Schritt die Analyse eines Interviews mit einem Schulinspektor gegenübergestellt. Es wird also die Darstellung der Funktionsweise der Schulinspektion auf Ebene der Steuerungsprogrammatisik mit der Darstellung der Steuerungspraxis verglichen. Spätestens hier erweist sich, inwieweit der neuerliche, mit der Programmatisik einer evidenzbasierten Steuerung einhergehende Gestaltungsoptimismus berechtigt erscheint. Die Interviewanalyse entstand im Rahmen des BMBF-Verbundprojekts „Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene“ (2010-2013)².

2 Das Projekt untersucht die Schulinspektionskonzepte in vier Bundesländern über ein multiperspektivisches und triangulatives Untersuchungsdesign. Neben einer quantitativen Schulleitungsuntersuchung umfasst das Verbundvorhaben eine Interviewstudie, bei der zentrale, regionale und schulische Akteure der Schulinspektion befragt werden. Das Interviewmaterial wird sowohl qualitativ-kodierend als auch rekonstruktiv mithilfe des Verfahrens der Objektiven Hermeneutik analysiert; der empirische Teil dieses Beitrags (Kapitel 3) stellt einen Auszug aus diesen objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen vor. Vgl. auch URL: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=8838>; Zugriffsdatum: 13.02.2012.

2. Evidenzen

Im Folgenden geht es darum, genauer zu bestimmen, was unter „Evidenz“ im Rahmen der Schulinspektionsprogrammatiken verstanden wird und welche Vorstellungen sich in Bezug auf die Generierung von Evidenzen im Schulinspektionsprozess daraus ergeben. Dazu erscheint es zunächst sinnvoll, sich den *idealtypischen Ablauf einer Schulinspektion* zu vergegenwärtigen (vgl. z.B. Döbert/Rürup/Dedering 2008): Kern jedes Schulinspektionsprozesses ist ein Schulbesuch durch ein externes Expertenteam, der sich in der Regel über mehrere Tage erstreckt. Während eines solchen Schulbesuchs sammeln die Inspektorinnen und Inspektoren eine Fülle von Daten und Informationen über die jeweilige Einzelschule. Dabei kommt eine Reihe von Instrumenten zum Einsatz; in erster Linie sind dies Interviews mit unterschiedlichen schulischen Akteuren sowie Unterrichtsbeobachtungen. Im Vorfeld werden häufig auch standardisierte Befragungen und Dokumentenanalysen vorgenommen. Die Informationssammlung, d.h. die Generierung von Evidenzen, richtet sich sowohl auf Prozesse der Schulorganisation und -verwaltung als auch auf die Unterrichtspraxis. Sie basiert auf einem schulübergreifenden Qualitätsmodell guter Schule, das in Kriterienkatalogen, sogenannten „Qualitätsrahmen“, kodifiziert ist. Ergebnis der Erhebung ist ein Inspektionsbericht als detaillierte Bewertung der Schule, welcher im Sinne der evidenzbasierten Steuerung die Grundlage für an die Inspektion anschließende Schulentwicklungsprozesse bildet und damit die steuernden Evidenzen liefern soll.

Innerhalb dieses idealtypischen Ablaufes lassen sich bundeslandspezifische Ausgestaltungen des jeweiligen Schulinspektionsverfahrens feststellen (vgl. Rürup 2008, S. 470-472). Dabei variiert auch das Evidenzkonzept, d.h. das, was unter Evidenzen verstanden wird. Evidenzen werden zwar häufig mit wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnissen assoziiert; tatsächlich ist das Verhältnis von Schulinspektion bzw. – allgemeiner formuliert – von Evaluation und Wissenschaft jedoch ambivalent (vgl. z.B. Lüders 2006). Im Evaluationskontext scheint sich diesbezüglich die *Sprachregelung einer „systematischen“ Wissensgenerierung* durchzusetzen. So schreiben van Ackeren u.a. bezogen auf die Generierung von Evidenzen: „Letztendlich geht es um eine bestimmte (wissenschaftliche) Methode der Wissensgenerierung, d.h. um systematisches, empirisch gewonnenes und in seinen Voraussetzungen und seiner Gewinnung transparentes, objektiviertes Wissen“ (van Ackeren u.a. 2011, S. 172). Evaluationswissen soll demzufolge systematisch und empirisch – im Fall der Schulinspektion beispielsweise vor Ort – erhoben werden sowie transparent und objektivierbar sein. Diese Beschreibungen weisen zwar in die Richtung einer wissenschaftlichen Erzeugung von Evidenzen. Eine eindeutige Positionierung wird jedoch im Zitat vermieden: Der Begriff „wissenschaftlich“ wird lediglich eingeklammert verwendet und somit relativiert. Auch speziell im Schulinspektionskontext finden sich unterschiedliche konzeptionelle Bezugnahmen auf Wissenschaftlichkeit: In manchen

Bundesländern werden Schulinspektionen deutlich als „Verwissenschaftlichung“ der Schulsystemsteuerung aufgefasst (vgl. Rürup 2008, S. 470); andere Schulinspektionskonzepte grenzen sich z.T. dezidiert von Wissenschaftskonzepten ab. Rürup unterscheidet auf der Basis der Analyse der in einzelnen Bundesländern etablierten Schulinspektionen zwischen eher „wahrheits-“ und eher „angemessenheitsorientierten“ Inspektionsverfahren (ebd., S. 470ff.).

Im Fall der „wahrheitsorientierten“ *Schulinspektionsverfahren* wird die evaluative Urteilsbildung in erster Linie über die Standardisierung des Verfahrens legitimiert; die Bewertung soll hier auf Daten basieren, welche mit Hilfe einer Gleichförmigkeit und Geschlossenheit der methodisch kontrollierten Erhebungsverfahren erzeugt werden. Evidenz wird hier gleichgesetzt mit wissenschaftlichen Formen der Erkenntnisgewinnung; die Schulinspektion wird insbesondere an Verfahren der quantifizierenden empirischen Sozialforschung angelehnt. So heißt es beispielsweise in den offiziellen Dokumenten zur externen Schulevaluation in Mecklenburg-Vorpommern: „Evaluation setzt Fakten an die Stelle von Vermutungen und Mutmaßungen. Es entspricht den Prinzipien der Fairness und Transparenz, dass Evaluation sich in hohem Maße der in der empirischen und in der sozialwissenschaftlichen Forschung üblichen Verfahren bedient“ (LISA Mecklenburg-Vorpommern 2006, S. 6). Eine gute Schulinspektion misst Schulen in dieser Perspektive anhand eines externen kriterialen Bezugsrahmens und liefert so objektive und valide Daten über Schulen.

Im Fall der „angemessenheitsorientierten“ *Schulinspektionsverfahren* werden die evaluativen Schulbewertungen dagegen über die Professionalität der Schulinspektorinnen und Schulinspektoren legitimiert. Hier stehen nicht die Standardisierung des Verfahrens und die Quantifizierung schulischer Prozesse im Vordergrund; vielmehr soll die Schulinspektion eine zutreffende Deutung der Schule liefern und damit eher einer einzelfallbezogenen Bezugsnorm gerecht werden. Dieser Grundsatz wird am deutlichsten für das Bremer Schulinspektionsverfahren formuliert: „Die externe Evaluation soll ‚erzählen‘. Eine ‚gute Schule‘ ist mehr als das, was Vergleichsarbeiten, LAU-Daten oder quantitativ vorgehende Inspektionsverfahren erfassen, ‚zählen‘ können“ (Dr. Otto Seydel Institut für Schulentwicklung o.J., S. 8).

Die Unterscheidung zwischen „Wahrheits-“ und „Angemessenheitsorientierung“ ist jedoch missverständlich, wenn die Kategorien als sich widersprechend angelegt werden. *Letztlich verweisen die unterschiedlichen Konzeptionen auf differierende Relevanzvorstellungen, aus denen sich bezüglich der zu erzeugenden Evidenzen unterschiedliche Qualitätsvorstellungen ableiten:* Einmal geht es eher um eine schulübergreifende, durch Standardisierung erzeugte Vergleichbarkeit der Daten, einmal eher um eine Ausrichtung an den einzelschulischen Besonderheiten. In beiden Fällen basiert Schulinspektion jedoch auf der Idee, die generierten Evidenzen könnten im Sinne des zwanglosen Zwangs des besseren – empirischen – Arguments Einsicht und darüber

vermittelt Steuerungswirkung entfalten – anstelle einer hierarchischen Order, bei der die Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Tuns zweitrangig ist.

Analog zu der unterschiedlichen Bezugnahme auf Evidenz im Rahmen der Programmatik verschiedener Schulinspektionskonzepte wird auch die Rolle der Schulinspektorinnen und Schulinspektoren unterschiedlich ausgedeutet. Im Fall der „*wahrheitsorientierten*“ Verfahren werden sie als distanzierte Beobachterinnen und Beobachter konzipiert. Sie sind dann, wie im Folgenden für die Niedersächsische Schulinspektion formuliert, „neutrale Fachleute [...], die in einem weitgehend standardisierten Verfahren und anhand transparenter Kriterien Analysen und Bewertungen vornehmen“ (Lohmann/Reißmann 2007, S. 20). Im Fall der „*angemessenheitsorientierten*“ Verfahren sollen sie eher als „teilnehmende Deuterinnen und Deuter“ der Situation der jeweiligen Einzelschule agieren. Daraus folgt auch, dass ihnen in der Regel größere Freiheiten in Bezug auf die Beurteilung schulischer Prozesse zuerkannt werden, d.h. die Erhebungsinstrumente, z.B. Unterrichtsbeobachtungsbögen, sind offener gestaltet als in „*wahrheitsorientierten*“ Verfahren. Dies soll eine schulangemessene Bewertung ermöglichen, wie im folgenden Zitat für die baden-württembergische Fremdevaluation zum Ausdruck kommt: „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 Stuttgart 2009, S. 53).

Ungeachtet dieser differierenden Rollenverständnisse verweisen alle Programmatiken auf die Vorstellung einer „Schulentwicklung durch Einsicht“ und damit auf eine „*rationale Beziehungsstruktur*“. Eine solche rationale Beziehung wird zumindest programmatisch immer wieder durch die Verwendung der Formulierung „*auf Augenhöhe*“ beschworen. So formulierte der damalige niedersächsische Kultusminister Busemann anlässlich der Etablierung der dortigen Schulinspektion, diese solle „partnerschaftlich auf Augenhöhe erfolgen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005). Baltruschat interpretiert den Ausdruck „auf Augenhöhe“ in Bezug auf die bayerische externe Schulevaluation als programmatisches Bekenntnis zu einem gleichberechtigten und freiwilligen Inspektionsprozess:

„Auf Augenhöhe“ bedeutet, dass sich zwei Partner gegenüber stehen, die sich gegenseitig als ebenbürtig betrachten, sowohl in Hinblick auf die Kompetenzen, die sie sich zuerkennen, als auch auf die symmetrisch verteilten Gestaltungsmöglichkeiten ihres Miteinanders. Eine derartige Begegnung impliziert darüber hinaus ganz selbstverständlich die selbstbestimmte, freiwillige Zustimmung der beiden einander anblickenden Parteien“ (Baltruschat 2010, S. 249).

Ein solches Bekenntnis zu einer Beziehung „auf Augenhöhe“ wird jedoch nur dann nötig, wenn es sich dabei eigentlich um ein hierarchisch strukturiertes Verhältnis handelt oder zumindest eine solche Deutung im Raum steht.

3. Menschen arbeiten mit Menschen

Bis zu dieser Stelle wurde herausgearbeitet, wie sich die mit der evidenzbasierten Steuerung einhergehende Gestaltungshoffnung programmatisch begründet und wie die Etablierung der Schulinspektionen legitimiert wird. Damit ist jedoch noch nichts über die Umsetzung dieser Programmatik gesagt. Offen ist, welches Verständnis von Evidenz in der Schulinspektionspraxis zum Tragen kommt und wie die herausgearbeitete Vorstellung einer „Steuerung durch Einsicht“ umgesetzt wird. Zur empirischen Klärung dieser Fragen soll die folgende objektiv-hermeneutische Rekonstruktion (vgl. Oevermann 2000; Wernet 2006) der Adaption der Programmatik durch einen Schulinspektor beitragen. Die Rekonstruktion richtet sich auf die Konzeption von Schulinspektion, welche aus den Praxiserfahrungen des Schulinspektors hervorgeht und in seiner Praxis handlungsleitend ist. Diese Konzeption, so die methodologische Annahme, drückt sich – teils unmittelbar offensichtlich, teils in unauffälligen Formulierungsnuancen – auch im Sprechen über die Schulinspektion aus.

Die Grundlage der Rekonstruktion bilden zwei Auszüge aus einem Interview mit einem Schulinspektor, in denen es um sein berufliches Selbstverständnis geht. Ausgangspunkt der ausgewählten Passage ist eine Interviewfrage danach, was für den Interviewten ein guter Schulinspektor ist. Auf diese Frage antwortet der Inspektor mit der Darstellung seines Idealbildes von einer Inspektion:

Ein guter Schulinspektor ist, dem es gelingt der Schule zu verdeutlichen, dass sie mit einem festen klar gegliederten Instrumentarium kommt, mit einer klaren Aufgabenstellung kommt und Zielsetzung kommt.

Für unseren Zusammenhang erscheinen an dieser Antwort verschiedene Aspekte bemerkenswert: Unmittelbar ins Auge springt der mehrfache Verweis auf die *Eindeutigkeit* der Interaktion, welche sich im Kontext der Schulinspektion entfaltet: Diese ist idealerweise durch *ein klar gegliedertes Instrumentarium* vorstrukturiert; es liegen eine wiederum *klare Aufgabenstellung* und *Zielsetzung* vor. Der Darstellung zufolge ist die im Rahmen des Inspektionsbesuchs stattfindende Interaktion also durch ein hohes Maß an Vorbestimmtheit und Transparenz geprägt. Entsprechend treten die Akteure allein in ihren Rollen in Erscheinung. In diese Richtung weist auch, dass der Sprecher nicht von den relevanten Akteuren, sondern von den Institutionen spricht: So kommt nicht der Schulinspektor in die Schule, sondern *sie*, also die Schulinspektion. Genau genommen beantwortet der Sprecher nicht die Frage nach einem idealen Inspektor, sondern die nach einer idealen Inspektion. Diese ver-

sucht, dem Wortlaut zufolge, das dargestellte Idealbild der Inspektion auch nicht den schulischen Akteuren zu verdeutlichen, also beispielsweise den Lehrerinnen und Lehrern bzw. der Schulleiterin oder dem Schulleiter, sondern der *Schule*. Wir müssen nicht wissen, in welchem Bundesland der Schulinspektor tätig ist, um von dieser Darstellung aus auf eine hohe Standardisiertheit des Inspektionsverfahrens zu schließen.

Dass sich diese Standardisiertheit tatsächlich ungebrochen in der Praxis realisiert, ist damit jedoch nicht gesagt. Unauffällig deutet sich in der Formulierung des Idealbildes jenseits der Betonung von Transparenz und Entschiedenheit bereits eine Gefährdung derselben an: So ist nicht die Rede davon, dass die Inspektion klar und transparent sein soll. Vielmehr gehe es darum, *dass es gelingen müsse, dieses zu vermitteln*. Darin deutet sich die Möglichkeit des Misslingens an, die sich in der Vermittlungsnotwendigkeit begründet. Demnach muss sich der Schulinspektor nicht nur klar und dem definierten Ziel entsprechend verhalten, er muss den adressierten schulischen Akteuren auch erfolgreich vermitteln, dass er dies tut. Damit verfügt er jedoch nicht mehr über die Voraussetzungen für den Erfolg seines Handelns. Seine Vermittlungsversuche können immer auch zurückgewiesen werden oder unverstanden bleiben. In der Konsequenz steht es außerhalb der Verfügungsmacht des Schulinspektors, ein guter Schulinspektor zu sein. Die damit verbundene Möglichkeit des Scheiterns scheint in der in den Blick genommenen Formulierung zwar auf, gleichzeitig drückt sich jedoch deren normative Unzulässigkeit aus: Dem Schulinspektor darf dieses Scheitern nicht passieren, will er ein guter Schulinspektor sein. Wie im Folgenden erkennbar wird, prägt dieser Widerspruch zwischen dem Risiko des Scheiterns und seiner normativen Unzulässigkeit die Konzeption des Steuerungsinstruments:

Und auf der Basis Menschen arbeiten mit Menschen an dieser Aufgabenstellung gemeinsam mit der Schule arbeiten möchte.

Zur vorausgehenden Betonung des institutionellen und rollenförmigen Charakters der Interaktion steht die hier formulierte Programmatik „Menschen arbeiten mit Menschen“ in einem krassen Gegensatz. Gehen wir von einer klaren Aufgabenstellung und von einer Strukturierung der Situation durch ein klar gegliedertes Instrumentarium aus, stellt sich die Frage, wo der Raum für die nun das Spielfeld betretenden Menschen sein soll. Während vorausgehend die Akteure komplett hinter den durch sie repräsentierten Institutionen zurücktraten, treten sie nun nicht als Rollenhandelnde in Erscheinung, sondern als ganze Menschen. Das Modell einer pointiert funktional strukturierten Interaktion wird damit durch das einer diffusen Sozialbeziehung ganzer Menschen abgelöst. Diese Verwerfung in der Darstellung ist nicht einfach ein zufälliger Fehler. Vielmehr kann sie als Ausdruck eines Bearbeitungsversuchs der vorausgehend herausgearbeiteten Problematik gedeutet werden: Es geht um die Bearbeitung des Widerspruchs, dass die Gelingenbedingungen

der Schulinspektion nicht in der Hand des Schulinspektors liegen, das Gelingen jedoch in seinem Verantwortungsbereich verortet wird. Darauf reagiert der Sprecher mit der hier erkennbaren Konzeption, indem er jene Akteure als Menschen adressiert, an deren Umgang mit der Inspektion sich sein Erfolg entscheidet. Diese Adressierung zielt darauf ab, die schulischen Akteure für die Schulinspektion zu gewinnen. Indem sich der Sprecher zudem selbst als *Mensch* einbringt, verschiebt sich die Akzentuierung der Interaktion weg von der vorausgehend betonten Transparenz in Richtung Authentizität. Als Menschen können sich der Schulinspektor und die schulischen Akteure vergemeinschaften, um *gemeinsam an der Aufgabenstellung zu arbeiten*. Diese Vergemeinschaftung dient als *Basis* der Sicherstellung des strukturell ungewissen Erfolgs der Schulinspektion.

Doch auch an dieser Stelle der Darstellung, an der der Schulinspektor sein Motto, *Menschen arbeiten mit Menschen*, propagiert, reproduziert sich das strukturelle Grundproblem der schulinspektorischen Praxis. Auch hier wird auf die Ungewissheit des Vermittlungsgeschehens verwiesen: Ein gemeinsames Arbeiten von Menschen mit Menschen wird als etwas, das der Schulinspektor *möchte*, also als Wunsch charakterisiert. Inwieweit dieser Wunsch erfüllt oder ausgeschlagen wird, bleibt offen. Nichtsdestotrotz richtet sich die Hoffnung auf den Modus der Vergemeinschaftung als Bearbeitungsweise der Strukturproblematik:

Dieses dieser Begriff gemeinsam. Es gibt ja so einen andren Begriff der spricht davon auf Augenhöhe, der begleitet mich auch seit fünf Jahren. Ich persönlich hinterfrage den sehr, weil das mag ja gerne unser Wunsch sein aber wir kömmt einer Schule nicht vorschreiben, dass sie uns auf Augenhöhe wahrnimmt. Der einen Schule wird das gelingen, aber der anderen Schule halt nicht. Für die andere Schule bleib ich immer der, der von der Fähre steigt. Und der kann ich zehn Mal sagen ‚ich komme zu Ihnen und wir reden auf Augenhöhe‘.

In dieser weiteren Erläuterung wird die Konzeption der Vergemeinschaftung der eingangs betonten rollenförmigen Bezugnahme gegenübergestellt: Statt auf *Augenhöhe* soll *gemeinsam* gehandelt werden. Diese explizite Abgrenzung gegen die administrativ bzw. politisch vorgegebene Terminologie verweist auf konkrete Erfahrungen des Scheiterns des Schulinspektors: Er kann die schulischen Akteure nicht zur intendierten Adaptionsweise des Steuerungsimpulses Schulinspektion zwingen. Er kann „zehn Mal sagen, ich komme zu Ihnen und wir reden auf Augenhöhe“, ohne dass dies eine erfolgreiche Vermittlung gewährleistet. Nicht zufällig erinnert diese Formulierung an entgleitende Szenen pädagogischer Interaktionen, etwa wenn ein Mathematiklehrer seinen Schülerinnen und Schülern vorwirft, er könne ihnen zehnmal die binomischen Formeln erklären, und sie würden es trotzdem nicht verstehen.

Bei genauerem Hinsehen findet die in einer derartigen Aussage aggressiv gewendete Ohnmacht in der sich protokollierenden Aussage unmittelbaren Ausdruck: Wie oben ausgeführt (Kapitel 2), wird von Augenhöhe nur gesprochen, wenn die Symmetrie der Kommunikation in Frage steht. Dabei wird nur der Interaktionspartner Augenhöhe einfordern, der sich von seinem Gegenüber von oben herab behandelt fühlt. Stellen wir uns beispielsweise vor, im Rahmen parteipolitischer Koalitionsverhandlungen wird auf Verhandlungen auf Augenhöhe insistiert, so würde dies in aller Regel seitens der Partei geschehen, welche den geringeren Stimmenanteil in die zu bildende Koalition einbringt.

Dieses Parallelbeispiel macht deutlich, dass sich in der Deutung des Schulinspektors geradezu eine Umkehrung der strukturellen Hierarchie vollzieht, welche in Bezug auf das Verhältnis zwischen ihm und den schulischen Akteuren erwartet werden kann: Der Prüfer bittet vergeblich darum, von den Geprüften auf Augenhöhe wahrgenommen zu werden. In der Konsequenz scheint dem Schulinspektor nur noch übrig zu bleiben, an die „Menschlichkeit“ der schulischen Akteure zu appellieren, spricht sich mit ihnen zu vergemeinschaften. Die Möglichkeit der Verweigerung der Schule, welche dem Schulinspektor in seiner fünfjährigen Praxis begegnet, dekonstruiert also die offizielle Konzeption der Schulinspektion als Instrument einer evidenzbasierten Steuerung, innerhalb derer letztlich hierarchiefrei allein der *zwanglose Zwang des besseren Arguments* steuere.

Wie herausgearbeitet, impliziert die Strategie der Adressierung der schulischen Akteure als Vergemeinschaftungsofferte jedoch auch die Möglichkeit, dass diese abgelehnt werden kann. Blicken wir also abschließend darauf, wie der Schulinspektor damit umzugehen versucht:

Also da ist ein ganz ganz wichtiger Punkt wo wir sagen müssen gut dass Schulinspektion sich immer noch viele viele Stunden auch in Schule aufhält immer wieder auch Zeit hat für Rückfragen, für ein kleines Zwischengespräch mit einem Schulleiter, sehr wohl auch Mal den kleinen Small Talkkontakt sucht zu Lehrkräften. Einfach um um aufzuzeigen dass man hohes Interesse hat dass man das genau herausfinden will, um um den Menschen mit denen man dort arbeitet zu zeigen wir geben uns hier größtmögliche Mühe euch ein wirklich sauberes Ergebnis abzuliefern, ein ehrliches aber ein sauberes Ergebnis und nicht ein Ergebnis wo ihr, über das ihr euch grämen müsst sondern wo wirklich Eckpunkte benannt werden die sehr sehr hilfreich sind für die für die weitere Arbeit in der Schule.

Zunächst führt der Sprecher verschiedene Formen der Kontaktpflege an – angefangen vom *Sich-Zeit-Nehmen* bis zum *Small Talk*, der explizit nicht dem Austausch von Inhalten, sondern der Beziehungspflege dient. Hier werden nicht nur die schulischen Akteure als *Menschen* adressiert, auch der Schulinspektor bringt sich als *Mensch* ein. Jedoch werden diese kommunikativen Signale nicht allein als atmosphärische

Begleitung der eigentlichen Inspektionspraxis konzipiert. Vielmehr strukturiert diese Gestaltung der Interaktion auch die systematisierte Erfassung und Bewertung der Schule, um die es im Kern geht: Das Ergebnis der Schulinspektion soll *ehrlich* sein. Dies verweist auf den Geltungsanspruch der *Wahrhaftigkeit*. Es geht also nicht darum, ob das Ergebnis zutreffend ist, sondern um die Authentizität der Rückmeldung: Das Gegenteil einer ehrlichen Rückmeldung ist nicht allein eine *falsche*, sondern eine *unehrliche*.

Gleich doppelt wird das Attribut „sauber“ verwendet. Kontextfrei könnte ein sauberes Ergebnis als eines verstanden werden, welches verfahrenstechnisch „sauber“ zu Stande kam. Tatsächlich verweist hier das Attribut jedoch auf etwas anderes: Ein *sauberes Ergebnis* ist hier eines, für das sich die Schule *nicht grämen* muss, welches sie also nicht beschmutzt. Nur in dieser Lesart kann der Sprecher das Kriterium der Ehrlichkeit dem der Sauberkeit sinnvoll gegenüberstellen: Das Ergebnis soll ehrlich *aber* sauber sein. Diese Gegenüberstellung wäre nicht sinnvoll erklärbar, wenn das Kriterium der Sauberkeit auf das Verfahren verwiese, denn ein sauberes Verfahren arbeitet einer Unehrlichkeit gerade entgegen. Die Gegenüberstellung verweist also auf den problematischen Fall, dass die Ehrlichkeit die Mitteilung eines Ergebnisses verlangt, welches die Schule beschämen könnte. Darin begründet sich die eigentümliche Verschiebung der Maßstäbe, an denen der Schulinspektor die Güte der von ihm zu generierenden Evidenzen bemisst: An Stelle *wahrer* und *vergleichbarer* bzw. *schulspezifisch angemessener* Daten versucht er, *ehrliche* und *saubere* Rückmeldungen zu geben, um die Steuerungswirkung der Evidenzen zu erzeugen, welche die Konzeption einer evidenzbasierten Steuerung voraussetzt.

4. Gute Evidenzen

Die rekonstruierte Verschiebung der auf die Inspektionsrückmeldung bezogenen Gütemaßstäbe könnte als ein kontingenter Einzelfall gedeutet werden, protokolliert sich in den rekonstruierten Interviewpassagen doch allein die fallspezifische Aneignung der Schulinspektionsprogrammatik durch den befragten Schulinspektor. Jedoch weist diese Adaption insofern über den Einzelfall hinaus, als dass der Schulinspektor mit ihr ein sich aus der Programmatik der Schulinspektion ergebendes Strukturproblem zu bearbeiten versucht: Nicht zufällig fokussiert er auf sein Verhältnis zu den adressierten schulischen Akteuren und damit auf jene bereits auf programmatischer Ebene im Topos der „Augenhöhe“ anklingende Voraussetzung einer „Schulentwicklung durch Einsicht“. Diese bedingt jedoch eine Gefährdung des Konzeptes einer evidenzbasierten Steuerung: Auf Augenhöhe können die schulischen Akteure die qua Schulinspektionsbericht zur Verfügung gestellten Daten ablehnen und diese für nicht *evident* erachten. Sie können sich – aus administrativer Perspektive betrachtet – uneinsichtig zeigen und damit den inten-

dierten Steuerungsmechanismus der Schulinspektion still stellen. Weil die evidenzbasierte Steuerung Einsicht voraussetzt, verlagert sich die Deutungsmacht darüber, welches Wissen als Evidenzen anerkannt wird, in Richtung der schulischen Akteure. Bereits das unterschiedliche Verständnis von Evidenz auf Ebene der Schulinspektionsprogrammatik verweist immanent darauf, dass es ganz unterschiedliche Quellen für Evidenz gibt. Für die schulischen Akteure eröffnet sich die Option, eigensinnig und vor dem Hintergrund ihrer schulischen Praxis über die Plausibilität und Relevanz der angebotenen Evaluationsergebnisse zu entscheiden: Sie können bewerten, inwiefern ihnen die Inspektionsergebnisse im alltagsweltlichen Sinne *evident*, also augenscheinlich plausibel („self-evidence“; vgl. Jornitz 2008, S. 206f.) erscheinen. Dies läuft nicht nur der empiristisch gewendeten aufklärerischen Idee entgegen, „Vermutungen und Mutmaßungen“ durch „Fakten“ und damit schlechte Evidenzen durch bessere Evidenzen zu ersetzen. Gleichzeitig eröffnet sich die Möglichkeit, sich zu der in die Qualitätsrahmen und in die Schulinspektionsergebnisse eingeschriebenen Normativität zu verhalten. An dieser Stelle setzen die Bemühungen des Schulinspektors an, durch seine Person und sein Auftreten für die Ergebnisse der Schulinspektion zu werben. Seine Authentizität und Parteinahme für die Schule sollen die generierten Daten aufwerten und sie mit Evidenz ausstatten. Diese Adaption kann also als ein latenter Versuch des Nachsteuerns gedeutet werden, der darauf zielt, an der mit der Schulinspektion verbundenen Steuerungshoffnung festhalten zu können.

Vor dem Hintergrund dieser Deutung erscheint die Diskussion um jenes den Schulinspektionsprogrammatiken zu Grunde liegende Evidenzverständnis in neuem Licht: Sowohl die Betonung der Wissenschaftlichkeit des Verfahrens und damit der Güte der Ergebnisse als auch die pointierte Abgrenzung von derartigen standardisierten Verfahren in Verbindung mit der Herausstellung einer Orientierung am Einzelfall können als Versuche gedeutet werden, auf unterschiedlichem Wege die Inspektionsergebnisse glaubhaft zu machen und so aufzuwerten, um sie zu steuerungswirksamen Evidenzen werden zu lassen. Erst wenn sie als solche anerkannt werden und wenn sie damit als Evidenzen nicht mehr hinterfragt werden, können sie im Sinne des *zwanglosen Zwangs der – vermeintlich oder tatsächlich – besseren Evidenz* Wirkung entfalten. Diese Überzeugungsbemühungen laufen jedoch Gefahr, ein Hinterfragen der Evidenzen zu verhindern. Damit widersprechen sie dem Programm einer rationalen „Steuerung durch Einsicht“, wie nicht zuletzt die in der Fallrekonstruktion erkennbaren Verwerfungen zeigen. Es gilt sich zu entscheiden: Will man Schulinspektion zu einem rationalen Instrument einer „Steuerung durch Einsicht“ machen, muss anerkannt werden, dass die schulischen Akteure im Sinne einer professionellen Autonomie eigensinnig mit den Evidenzen umgehen und diese im Zweifelsfall auch ablehnen. Andernfalls sind Evidenzen lediglich Vehikel einer latenten klassisch-hierarchischen Beeinflussung.

Literatur

- Baltruschat, A. (2010): Evaluation als zeremonielles Rollenspiel: Reflexion der externen Evaluation an bayerischen Schulen. In: Schönig, W./Baltruschat, A./Klenk, G. (Hrsg.): Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 249-281.
- Bos, W./Voss, A. (2008): Empirische Schulentwicklung auf Grundlage von Lernstandserhebung. Ein Plädoyer für einen reflektierten Umgang mit Ergebnissen aus Leistungstests. In: Die Deutsche Schule 100, H. 4, S. 449-458.
- Böttcher, W./Keune, M. (2010): Funktionen und Effekte der Schulinspektion. Ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Münster u.a.: Waxmann, S. 151-164.
- Böttger-Beer, M./Koch, E. (2008): Externe Schulevaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster u.a.: Waxmann, S. 253-264.
- Dedering, K. (2009): Schulministerien und ihr Umgang mit Leistungsvergleichsstudien. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster u.a.: Waxmann, S. 201-210.
- Döbert, H./Rürup, M./Dedering, K. (2008): Externe Evaluation von Schulen in Deutschland. Die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Döbert, H./Dedering, K. (Hrsg.): Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster u.a.: Waxmann, S. 63-151.
- Dr. Otto Seydel Institut für Schulentwicklung (o. J.): Externe Evaluation Bremer Schulen V: Information für die beteiligten Schulen. Dr. Otto Seydel Institut für Schulentwicklung, Überlingen: Otto Seydel Institut. URL: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/evaluation_info.pdf; Zugriffsdatum: 14.02.2012.
- Husfeldt, V. (2011): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 2, S. 259-282.
- Jornitz, S. (2008): Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“?: Über den Versuch Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. In: Die Deutsche Schule 100, H. 2, S. 206-216.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München: LinkLuchterhand. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf; Zugriffsdatum: 14.02.2012.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, H./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 15-54.
- Lambrecht, M./Rürup, M. (im Druck): Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy. Das Beispiel „Schulinspektion“. In: Wacker, A./Mayer, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: VS.
- Lohmann, A./Reißmann, J. (2007): Von der Verstrickung der Rollen zum funktionalen Unterstützungsnetz – Die Schulinspektion im Gefüge von Schulleitung, Kollegium, Schulaufsicht und Unterstützungssystem. In: Journal für Schulentwicklung 11, H. 3, S. 15-24.

- LISA (Landesinstitut für Schule und Ausbildung) Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2006): Gute Schule: Externe Evaluation von Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: LISA. URL: http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/schule/entwicklung/selbst_schule/dok_s_schule/GS_Ext_Evaluation.pdf; Zugriffsdatum: 14.02.2012.
- LS (Landesinstitut für Schulentwicklung) Stuttgart (Hrsg.) (2009): Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg: Informationen zur Regelphase (QE-11). Stuttgart: LS. URL: http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabst/fev/QE11_Fremdevaluation_2009-10.pdf; Zugriffsdatum: 14.02.2012.
- Lüders, C. (2006): Qualitative Evaluationsforschung: Was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 33-62.
- Maier, U. (2008): Was lernen Schulen aus zentralen Tests? Was sollten Bildungspolitiker lernen, wenn sie testen lassen? In: Die Deutsche Schule 100, H. 1, S. 66-72.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Schulinspektion Niedersachsen nimmt in Bad Iburg ihre Arbeit auf – Busemann: „Partnerschaftliche Unterstützung der Schulen auf Augenhöhe“ (Presseerklärung vom 03. Mai 2005). Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1820&article_id=5903&psmand=; Zugriffsdatum: 14.02.2012.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 58-156.
- Posch, P. (2009): Zur schulpraktischen Nutzung von Daten. Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: Die Deutsche Schule 101, H. 2, S. 119-135.
- Rürup, M. (2008): Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern. In: Die Deutsche Schule 100, H. 4, S. 467-477.
- van Ackeren, I./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Binnewies, C./Clausen, M./Dormann, C./Preisendörfer, P./Rosenbusch, C./Schmidt, U. (2011): Evidenzbasierte Schulentwicklung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Die Deutsche Schule 103, H. 2, S. 170-184.
- Wernet, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS.

Dietrich, Fabian, Dr. des., geb. 1975, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Anschrift: Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
E-Mail: fabian.dietrich@iew.phil.uni-hannover.de

Maike Lambrecht, geb. 1978, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Anschrift: Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
E-Mail: maike.lambrecht@iew.phil.uni-hannover.de