

Hermann Lange

## Schulaufsicht nach PISA

In Heft 2/2003 dieser Zeitschrift nehmen *Jürgen Baumert* und *Hans-Peter Füssel* einerseits, *Ingo Richter* andererseits zu Aufgaben und Wirkungsweisen der Schulaufsicht Stellung. Unterschiedliche Akzentsetzungen in den Beiträgen und eine vielleicht missverständliche Begriffsbildung erwecken den Eindruck einer Kontroverse, die bei genauem Hinsehen in dieser Schärfe nicht besteht.

Anlass für die Ausführungen sind die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schülerleistungen (TIMSS und PISA): Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen bleiben hinter den Schülerleistungen in anderen Ländern erheblich zurück. Dabei produzieren deutsche Schulen unverändert ein hohes Maß an Ungleichheit. Zumindest vermögen sie bestehende Ungleichheiten in den Lernvoraussetzungen nicht in dem erhofften Maße auszugleichen. In Deutschland ist der Leistungsunterschied zwischen »guten« und »schlechten« Schülerinnen und Schülern größer als andernorts. Zudem ist das deutsche Bildungswesen in weit stärkerem Maße als Bildungssysteme in anderen Ländern sozial selektiv. Das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern wird noch immer in großem Umfang von ihrer sozialen Herkunft bestimmt. Die soziale Herkunft ist auch der wesentliche Faktor für die Weichenstellungen in den Bildungswegen von Kindern und Jugendlichen. Diese entscheiden über das Niveau der erreichten Bildungsabschlüsse und damit auch über berufliche Karrieren.

Vergleichsstudien liefern Hinweise auf Probleme, die zu lösen sind, nicht aber schon Erklärungen für die Ursachen, auf die diese Probleme zurückzuführen sind, oder gar Rezepte zur Veränderung der Situation. Vor diesem Hintergrund wird in Deutschland ein breites Spektrum notwendiger Veränderungsansätze diskutiert, die sich vorerst weitgehend nur auf Annahmen (»Defizithypothesen«) stützen können<sup>1</sup>. Veränderungsstrategien müssen an die Plausibilität derartiger Hypothesen anknüpfen und können nicht warten, bis durch weitere Untersuchungen ein größeres Maß an Sicherheit gewonnen ist. Sie können auch nicht davon ausgehen, dass es nur einzelne Faktoren sind, welche die Erklärung für ungünstige Befunde liefern werden und damit auch eine einfache Orientierung für die einzuleitenden bildungspolitischen Maßnahmen erlauben. In diesem Rahmen ist auch das Problem der »Steuerung« des Schulwesens in den Blick gekommen. Diesen Aspekt einzubeziehen, wird – wenn auch in vorsichtiger Form – bereits durch den ersten Ergebnisbericht der OECD nahegelegt: Aus den vorliegenden Daten lasse sich schließen, daß Schülerinnen und Schüler in solchen Ländern im Durchschnitt bessere Leistungen erzielen, in denen die Schulen größere Gestaltungsfreiheit in Bezug auf das Fächerangebot und die Verwendung der zugebilligten Mittel haben und in denen die Lehrkräfte in größerem Umfang in schulinterne Entscheidungsprozesse einbezogen sind<sup>2</sup>. Auch in Deutschland wird die Diskussion um ein größeres Maß an schulischer Gestaltungsfreiheit unter dem (irreführenden) Stichwort der »Schulautonomie«<sup>3</sup> bereits seit einiger

1 Vgl. hierzu näher: Lange, H.: PISA und kein Ende: Was bedeuten die Untersuchungen für die Schulverwaltung? In: RdJB 2003, S. 193 ff.

2 OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001, S. 208 f.

3 Zu generellen Aspekten der Diskussion um Schulautonomie vgl. Richter, I.: Theorien der Schulautonomie. In: RdJB 1994, S. 5 ff.

Zeit – beginnend schon lange vor PISA – geführt. Folgerungen hieraus haben inzwischen in unterschiedlichen Formulierungen (»Selbständigkeit«, »Eigenständigkeit«, »Selbstverwaltung«, »Selbstverantwortung«, »Eigenverantwortung«) Eingang in die schulrechtliche Gesetzgebung gefunden<sup>4</sup>. In der Begründung hierfür spielen neben pädagogischen Aspekten Überlegungen zu neuen Formen der Steuerung von Schulen eine Rolle, wie sie als »neues Steuerungsmodell« auch aus anderen Bereichen der öffentlichen Verwaltung bekannt sind. Wesentliche Forderungen sind dabei die Betonung der Ergebnisverantwortung der »operativen Einheiten«, die hierfür notwendige Ergänzung der bisher weitgehend inputorientierten Instrumente der Steuerung durch ergebnisorientierte Verfahren mit einer systematischen Klärung der tatsächlichen Wirkungen des Handelns und ein entsprechendes Feedback an die beteiligten Akteure<sup>5</sup>. Eine größere schulische Gestaltungsfreiheit, welche sich z.B. in der spezifischen Profilbildung und Programmgestaltung von Schulen niederschlägt, erfordert auch eine Veränderung des Handlungsrepertoires der Schulaufsicht<sup>6</sup>.

Vor diesem Hintergrund sehen die eingangs genannten Autoren übereinstimmend die Notwendigkeit eines »wirklichen Umbaus der Schulaufsicht« (Richter). Ausgangspunkt der Überlegungen von Baumert und Füssel ist die Feststellung, Schulaufsicht sei herkömmlich »auf Gleichheit hin orientiert und verpflichtet«. Dies meint, dass die Schulaufsicht bisher im Rahmen eines Systems agiert, dessen »Leitbild« das Prinzip der Homogenität ist (v. d. Groeben<sup>7</sup>). Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und im Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern sollen danach in Form des »gegliederten Schulwesens« primär über eine externe Differenzierung mit dem Ziel der Bildung homogener Lerngruppen bewältigt werden. In diesem Rahmen werden die Prozesse in Schulen bisher vornehmlich über schulformspezifische Vorgaben zu Strukturen (Schulorganisation, Ressourcen etc.) und zu Programmen (Lehrpläne, Stundentafeln, Regelungen für Leistungsbewertung und Versetzung etc.) gesteuert, die nur eine vergleichsweise geringe Variationsbreite vorsehen und nur begrenzte Möglichkeiten geben, in der Gestaltung von Schule und Unterricht und der Akzentuierung des Lernstoffes den unterschiedlichen Umfeldbedingungen der einzelnen Schulen und den je besonderen Lebenswelten, Erfahrungen und Interessen von Kindern und Jugendlichen Rechnung zu tragen. Kehrseite des Bemühens um die Homogenisierung von Lerngruppen ist eine starke soziale Segregation der Schülerschaft.

4 Nachweise bei Heckel, H./Avenarius, H.: Schulrechtskunde. 7. Auflage, Neuwied 2000, S. 107 ff.

5 Buschor, E.: Schulen in erweiterter Verantwortung – Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In: Avenarius/Baumert/Döbert/Füssel (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied 1998, S. 67 ff. Allgemein auch: Borins, S./Grüning, G.: New Public Management – Theoretische Grundlagen und problematische Aspekte der Kritik. In: Budäus, D./Conrad, P./Schreyögg, G. (Hrsg.): New Public Management. Berlin, New York 1998, S. 11 ff.

6 Vgl. hierzu etwa Burkard, Chr./Rolff, H.-G.: Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 8. Weinheim und München 1994, S. 205 ff.; Burkard, Chr.: Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule. Frankfurt am Main 1998; Bauer, K.-O.: Schulaufsicht im Dialog mit Schulen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit 15 Fallstudien. In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 12. Weinheim und München 2002, S. 261 ff.

7 V.d.Groeben, A.: Lernen in homogenen Gruppen. In: Pädagogik 2003, Heft 9, S. 6 ff.

Verglichen mit Schulen in anderen Ländern, sind deutsche Schulen in leistungsmäßiger und sozialer Hinsicht noch immer bemerkenswert homogen<sup>8</sup>. Dennoch fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer auf die auch in deutschen Schulen zunehmende Heterogenität der Schülerschaft nicht ausreichend vorbereitet<sup>9</sup>. Die Berechtigung dieser Selbstwahrnehmung zeigt sich in einheitlichen Mustern pädagogischen Handelns, welche im Zuge der Lehrerausbildung und der beruflichen Sozialisation ausgebildet und stets erneut befestigt werden. Vor dem Hintergrund des noch immer dominierenden Skripts eines »fragend-entwickelnden Unterrichts«<sup>10</sup> empfinden Schülerinnen und Schüler den Leistungsdruck in deutschen Schulen durchweg als hoch, die individuelle, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Lernsituationen angepasste Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer dagegen als eher gering<sup>11</sup>. Die mangelnde Fähigkeit des professionellen Umgangs mit Leistungsheterogenität zeigt sich nicht zuletzt in der offenkundigen Schwierigkeit, mit steigendem relativem Schulbesuch an den Gymnasien Schülerinnen und Schüler auch im unteren Leistungsbereich überall angemessen zu fördern und die Einhaltung der Mindeststandards zu sichern<sup>12</sup>. Im Ergebnis bestätigt und verstärkt der »unzureichende Umgang mit Differenz« (Baumert<sup>13</sup>) – nicht nur bei der Formulierung von Vorgaben, sondern auch in der Art und Weise, wie Schulen und Lehrkräfte innerhalb des gesetzten Rahmens handeln – bestehende Ungleichheiten, statt sie zu verringern. Dabei haben andere Länder gezeigt, daß Ungleichheit in diesem Ausmaß nicht schicksalhaft unausweichlich gegeben ist. Mit Recht hat deshalb die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf einen angemessenen Umgang mit Heterogenität in den aktuellen Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung einen hohen Stellenwert<sup>14</sup>.

Dieser Diagnose der gegebenen Situation, welche der Argumentation von Baumert und Füssel zugrunde liegt, sollte Richter ebenso zustimmen, wie erstere der Beschreibung der Aufgaben der Schulaufsicht durch Richter folgen können, wenn dieser formuliert: ».... Schulpolitik und Schulaufsicht werden sich in Zukunft auf die Zielsetzung für die Schulen, die Gewährleistung der Handlungsvoraussetzungen eigenverantwortlicher Schulen unter Einschluß der Personal- und Finanzausstattung, die Beratung der Schulen sowie die Evaluation der Leis-

8 OECD: a.a.O. (Fußn. 2), S. 67 ff.; Baumert, J./Schümer, G.: Schulen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. 2001, S. 454 ff.; Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C.: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 267 ff.

9 Gelegentlich freilich kann gerade auch die durch die Gliederung des Schulwesens bedingte »Homogenisierung« zu Problemverdichtungen z.B. in bestimmten – keineswegs allen! – Hauptschulen führen, die das Unterrichten nachhaltig erschweren (zu standortspezifischen Lernmilieus vgl. Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C.: a.a.O. (Fußn. 8), S. 271 ff.).

10 Baumert, J.: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius,N./Kluge,J./Reisch,L.: Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main 2002, S. 136 ff. und 143 ff.

11 Klieme, E./Rakoczy, K.: Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Opladen 2003, S. 347.

12 Dabei ergeben sich auch in dieser Hinsicht bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Bundesländern, welche sich nicht schon durch die unterschiedliche Eingangsselektivität der Gymnasien erklären lassen (Baumert, J./Artelt, C.: Bereichsübergreifende Befunde. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 219 ff.; Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C.: a.a.O. (Fußn. 8), S. 315 ff.).

13 Baumert, J.: a.a.O. (Fußn. 11), S. 145.

14 Keuffer J./Oelkers,J.(Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlußbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel 2001, S. 150 ff.; Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel 2000, S. 75 f.

*tungen und Kontrolle der Zielerreichung beschränken.«* Schulisches Handeln muss sich mit einer Vielfalt pädagogischer Situationen in unterschiedlichen Kontexten auseinandersetzen. Dieser Situation wird die bisher herrschende »zentralistisch-etatistische Ausdeutung« der Schulaufsicht<sup>15</sup> nicht gerecht. Schulisches Handeln ist der politischen Verantwortung nicht aufgrund der Möglichkeit zuzurechnen, dieses generell über detaillierte Vorgaben zu steuern, welche im Einzelfall zumindest potentiell durch Weisung und Durchgriff zur Geltung gebracht werden können. Ausschlaggebend ist vielmehr die Möglichkeit, dieses Handeln durch Zielsetzung und die Gestaltung der Rahmenbedingungen ihrer Verwirklichung zu stimulieren und in seinen Wirkungen zu kontrollieren. Handlungsvorgaben, welche dieser Situation Rechnung tragen sollen, sind einer konditionalen Programmierung nur begrenzt zugänglich und entsprechend offen zu formulieren. Die Schule ist deshalb mit dem klassischen, bürokratisch-hierarchischen Organisationsmodell nicht angemessen zu erfassen. Auszugehen ist vielmehr von einer »*professional bureaucracy*« (Mintzberg<sup>16</sup>), bei der die Leistungserstellung in besonderer Weise vom Sachverstand, der Expertise und der Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den operativen Einheiten abhängig und nur wenig von außen steuer- und kontrollierbar ist.

Für das Handeln der Schulaufsicht bedeutet dies in der Tat eine weitgehende Veränderung bisheriger Handlungsmuster. Aufsicht im traditionellen Sinne ist weniger Aufsicht über Schulen als vielmehr Aufsicht über Lehrerinnen und Lehrer. Sie vollzieht sich vor allem in Form von Unterrichtshospitationen, in denen sich auch die Rolle der Schulaufsichtsbeamten als Dienstvorgesetzte manifestiert. Sie fragt nicht danach, was Schülerinnen und Schüler können, sondern was Lehrerinnen und Lehrer tun, und sie versucht, dieses Tun aus einer punktuellen Beobachtung zu rekonstruieren. Die mit dieser Rolle verbundene Beurteilungstätigkeit verschlang und verschlingt noch immer einen großen Teil der Arbeitszeit von Schulaufsichtsbeamten<sup>17</sup>. Vor allem auf der Wahrnehmung dieser Rolle beruht die Einschätzung des Verhältnisses von Lehrkräften zu Schulräten als eines »strukturell gestörten Verhältnisses«<sup>18</sup>. Schulaufsicht wird als Kontrolle durch eine Verwaltungsinstanz wahrgenommen. Sie wird als nicht effektiv und wenig hilfreich eingeschätzt. Daran ändert nichts, dass »Aufsicht« in diesem Sinne – dies ergibt sich schon daraus, dass ein Schulaufsichtsbeamter in der Regel für mehrere hundert Lehrerinnen und Lehrer zuständig ist – faktisch höchst selten stattfindet. Oelkers spricht deshalb zu Recht davon, dass das allgemeine Urteil über die Schulaufsicht offenbar weniger Ergebnis von individueller Erfahrung als rhetorischer Ausdruck eines kollektiven »Feindbildes« ist<sup>19</sup>.

15 Höfling, W.: Die Bedingungen einer Schule in erweiterter Verantwortung nach deutschem Verfassungsrecht. In: Avenarius/Baumert/Döbert/Füssel (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied 1998, S. 51 ff.

16 Mintzberg H.: Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs, New Jersey 1983.

17 Zum Tätigkeitspektrum von Schulaufsichtsbeamten vgl. Baumert, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 589 ff.; Rosenbusch, H. S.: Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn/Obb. 1994; Burkard/Rolff, a.a.O. (Fußn. 6), S. 227 ff.; Bauer, a.a.O. (Fußn. 6), S. 262 ff.

18 Rosenbusch, a.a.O. (Fußn. 17).

19 Oelkers, J.: Schulen in erweiterter Verantwortung – Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Avenarius/Baumert/Döbert/Füssel (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied 1998, S. 37 ff.

Die Steuerung von Schulen in der traditionellen Form der Wahrnehmung von Schulaufsicht ist in mehrfacher Hinsicht defizitär:

- (1) Der Versuch, Schulqualität primär durch staatliche Aufsicht über die einzelnen Lehrkräfte zu sichern, greift zu kurz. Dieser Versuch ist gewissermaßen die schulaufsichtliche Kehrseite der des aus der Isolation am Arbeitsplatz resultierenden »Lehrerindividualismus«, welchen Terhart »als eines der festen Elemente in der Berufskultur der Lehrerschaft« und als eine »stabile Barriere gegen die Entwicklung zu mehr Professionalität« bezeichnet<sup>20</sup>. Ausgeblendet bleibt in diesem Handlungsmuster der Schulaufsicht der organisationelle Kontext des Lernens von Schülerinnen und Schülern und des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern. Lernen ist immer auch Ergebnis einer gemeinsamen Anstrengung auf Schüler- wie auf Lehrerseite. Als eine soziale Organisation kann die Schule nur Erfolg haben, wenn es ihr gelingt, gemeinsame Zielsetzungen zu entwickeln, diese in gemeinsam geteilte Verhaltenserwartungen an Schülerinnen Schülern wie an Lehrkräfte umzusetzen und entsprechend konsistent zu handeln. Dies zu erreichen, ist eines der wichtigsten Ziele der Arbeit an Schulprogrammen. Es heißt zugleich, dass eine Strukturbildung erforderlich ist, in deren Rahmen unterschiedliche Stärken der Beteiligten genutzt werden können, um deren unterschiedliche Schwächen zu kompensieren.
- (2) Im Rahmen des gegebenen Systems ist das Handeln der Schulaufsicht in Deutschland bisher vornehmlich input- und prozessorientiert. Es wird unterstellt, dass durch die Formulierung von Vorgaben und die Sicherung eines vorgabengerechten Verhaltens das Erreichen der gewünschten Ergebnisse gewährleistet ist. Folgerichtig ist das Bemühen um die Klärung der tatsächlichen Resultate des Handelns von Schulen und Schulaufsicht weitgehend ausgeblendet geblieben. Die Ergebnisklärung in Schulen bezieht sich als Notengebung bisher primär auf die individuelle (Schüler-)Ebene<sup>21</sup>. Eine Ergebnisklärung auf Systemebene (Klassen-, Schul- und Landesebene) und ein darauf beruhendes Feedback an Schulen und Lehrkräfte als Basis der kontinuierlichen Überprüfung der Wirkungen des eigenen Handelns ist kaum entwickelt. Dementsprechend fehlt es auch an Transparenz der Ergebnisse und geeigneten Formen der Rechenschaftslegung im Schulsystem. Ebenso fehlt es an den Voraussetzungen der Bewertung der erreichten Ergebnisse. Sie setzt notwendigerweise den Blick von und nach außen und ein Wissen darüber voraus, was andere im Rahmen vergleichbarer Kontextbedingungen erreichen und was sich folglich erreichen lässt. So richtig es ist, dass die Ergebnisse von Schulen ganz wesentlich auch von ihrem sozialen Umfeld abhängig sind, so richtig ist auch, dass es bei gleichen Umfeldbedingungen durchaus unterschiedliche Ergebnisse schulischen Handelns in positiver (»erwartungswidrig gute Schulen«) wie negativer Hinsicht (»erwartungswidrig schlechte Schulen«) geben kann.
- (3) Der Versuch einer Neubestimmung von Aufgaben und Handlungsweisen der Schulaufsicht kann nicht gelingen, wenn man nicht gleichzeitig auch Aufgaben und Verantwortung der Schulleitungen und damit notwendigerweise auch die Frage der Führung auf der Ebene

20 Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel 2001, S. 40 ff.

21 Die Notengebung erfolgt freilich weitgehend im Horizont des Leistungsvermögens der jeweiligen Lerngruppe, die »im Blick« der bewertenden Lehrkraft ist. Ein Referenzrahmen, der eine lerngruppenübergreifende Standardisierung von Schulnoten ermöglichen würde, ist faktisch nicht vorhanden. Dies führt dazu, dass gleiche Noten ein höchst ungleiches Leistungsniveau zertifizieren können (vgl. hierzu jüngst Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C.: a.a.O. (Fußn. 8), S. 320 ff.). Inwieweit eine Standardisierung der Notengebung aus pädagogischer Sicht möglich und sinnvoll ist, steht dabei auf einem anderen Blatt.

der Einzelschule in den Blick nimmt<sup>22</sup>. Führung heißt, die Identität der Gruppe zu sichern und die bestmögliche Erreichung des Organisationszweckes zu bewirken. Schulleitung ist damit weit mehr als die formale Koordinierung von Arbeitsabläufen, die Moderation kollegialer Selbstfindungsprozesse und die Wahrnehmung der Rolle eines Sprechers der Schule nach außen. Die Funktion der Führung gehört indessen bisher weitgehend in den Tabubereich einer Schule<sup>23</sup>. Für die Wahrnehmung der Führungsaufgabe bedarf es im Rahmen der Organstruktur einer Schule (Schulleitung, Gremien) einer Regelung der Kompetenzen, die es möglich macht, übertragene Verantwortung auch wahrzunehmen. Führung in einer komplexen sozialen Organisation bleibt dabei ein schwieriges Unternehmen. Erforderlich ist eine Professionalisierung des Führungshandelns in einer ausdifferenzierten Leistungsstruktur und ein Führungsstil, welcher den berechtigten Ansprüchen der beteiligten Lehrkräfte auf Anerkennung und Förderung ihrer eigenen professionellen Kompetenz und ihrer moralischen Autorität und Integrität Rechnung trägt. Die Notwendigkeit, ein diesen Anforderungen gerecht werdendes Instrumentarium des Führungshandelns zu entwickeln, stellt sich in vielen Organisationen mit komplexer Aufgabenstellung, nicht nur in Schulen. Traditionelle hierarchische Führungsmodelle sind hierfür nicht geeignet.

Dies alles heißt zugleich, dass Verantwortung sowohl auf der Ebene der einzelnen Schule durch Lehrkräfte und Schulleitungen als auch auf der Ebene der staatlichen Steuerung und Aufsicht durch die Ministerialverwaltung wie die Schulaufsicht wahrzunehmen ist. Sie ist auf allen Ebenen nicht nur Prozess- sondern auch Ergebnisverantwortung und erfordert der jeweiligen Ebene angemessene Formen ihrer Wahrnehmung. Vor diesem Hintergrund ist es folgerichtig, die Einzelschule als die »pädagogische Handlungseinheit« (Fend<sup>24</sup>) zu begreifen, auf deren Ebene sich die notwendigen Lern- und Entwicklungsprozesse zu vollziehen haben, und schulaufsichtliches Handeln auf die Schule als organisatorische Einheit und nicht auf das Handeln einzelner Lehrkräfte zu beziehen. Die Sicherung eines konsistenten Handelns und kollegialer Kooperation, in deren Rahmen zugleich die notwendige Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren individuell unterschiedlichen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen möglich wird, lässt sich nur in der jeweiligen Schule und nicht durch Weisung von außen organisieren. Schulaufsicht ist nicht die geheime Schulleitung, welche die Betriebsabläufe der Schule und das Handeln der einzelnen Lehrkräfte fortlaufend begleitet und einzelfallbezogen interveniert, wenn dazu Anlass besteht. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, die Schulen kontinuierlich mit den auf politischer Ebene zu formulierenden Zielvorgaben und Erwartungen zu konfrontieren, aber keine spezifischen Antworten hinsichtlich der Form ihrer Erfüllung vorwegzunehmen, Schulen in ihrer Entwicklung zu unterstützen, auf die institutionelle Selbstkontrolle der Schulen hinzuwirken und die dafür notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, soweit diese über die Möglichkeiten der einzelnen Schule hinausgehen. Dies schließt

22 Dubs, R.: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart 1994; Höher, P./Rolff, H.-G.: Neue Herausforderungen an Schulleiterrollen. Management – Führung – Moderation. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 9. Weinheim und München 1996, S. 187 ff.; Schratz, M.: Die neue Qualität von Schulleitung Schule als lernende Organisation. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck 1996, S. 173 ff. Zum Zusammenhang von Handlungsdimensionen der Schulleitung und Schulqualität auch Bonsen, M./von der Gathen, J./Pfeiffer, H.: Wie wirkt Schulleitung. Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 12. Weinheim und München 2002, S. 287 ff.

23 Krainz-Dürr, M.: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck-Wien 1999, S. 21.

24 Fend, H.: »Gute Schulen – schlechte Schulen«. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 1986, S. 275 ff.

die Prozesskontrolle im Hinblick auf die Einhaltung gesetzlicher Vorgaben wie die Krisenintervention ein<sup>25</sup>.

Schulaufsicht bleibt freilich Teil einer organisatorischen Gesamtstruktur, der ihr Handeln mit Verbindlichkeitsanspruch versieht. Schulen handeln im öffentlichen Auftrag, über dessen Erfüllung – bei allen Freiheitsgraden, die sie benötigen – öffentlich Rechenschaft zu geben ist. Die Rechenschaftslegung ist so zu organisieren, dass eine Bewertung der Ergebnisse möglich wird und nicht folgenlos bleibt. Evaluation ist dabei nicht Kontrolle mit dem Ziel der Sanktion, sondern Ergebnisklärung (»Controlling«) mit dem Ziel des Lernens und der Entwicklung. Lernen gelingt nicht gegen den Willen der Betroffenen, sondern nur mit ihnen. Wirkungen haben Evaluation und Feedback nur dann, wenn sie sich an ein System richten, welches zur Entwicklung bereit ist<sup>26</sup>. Ohne diese Bereitschaft werden die Ergebnisse einer Evaluation rasch als Störung kleingearbeitet, mit nicht beeinflussbaren Ursachen in Verbindung gebracht und mit hoher Wahrscheinlichkeit alsbald verdrängt.

Nach alledem ist *Baumert*, *Füssel* und *Richter* in einem unbedingt zuzustimmen: Wir brauchen einen »wirklichen Umbau der Schulaufsicht«. Dieser freilich ist bereits auf dem Weg<sup>27</sup>, auch wenn die Wirklichkeit des täglichen Handelns die notwendigen Veränderungen noch keineswegs überall vollzogen hat.

Verf.: Dr. h.c. Hermann Lange, Falkentaler Weg 17, 22587 Hamburg

25 Vgl. zu der gesamten Thematik auch Posch, P./Altrichter, H.: Veränderungen im Selbstverständnis und in der Tätigkeit der Schulaufsicht. In: Eder, F. (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Posch, P./Schratz, M./Specht, W./Thonhauser, J.: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck – Wien – München – Bozen 2002, S. 317 ff.; Schratz, M.: Ist ein neues Aufsichtsverständnis auch ein anderes Aufsichtsverständnis? In: Ackermann, A./Wissinger, J. (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied 1998, S. 47 ff.; Strittmatter, A.: Die Schulaufsicht funktional wahrnehmen. In: Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerzeitung, 1995, Heft 15/16, S. 2 ff.; Lange, H.: Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. In: ZfPäd, 47. Beiheft (2003), S. 137 ff.

26 Rolff, H.-G.: Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. Grenzen und Chancen. In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 12. Weinheim und München 2002, S. 75 ff.

27 Vgl. die Nachweise in Fußn. 6 sowie (als Zwischenbericht über den Stand der Dinge in den deutschsprachigen Ländern): Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Wien)/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bonn)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Bern)(Hrsg.): Schulleitung und Schulaufsicht: Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck und Wien. 1998.