

**Berufliche Bildung im Wandel**

Herausgegeben von Jürgen van Buer

Band 19

Jana Rückmann

**Interne Evaluation  
zwischen  
bildungspolitischen  
Vorgaben und  
individueller Entwicklung  
der Einzelschule**

Eine empirische Studie  
an beruflichen Schulen



PETER LANG  
EDITION

Im Rahmen einer empirischen Studie an Berliner beruflichen Schulen untersucht die Autorin Evaluations- und Entwicklungsprozesse und dabei insbesondere die subjektive Perspektive der pädagogischen Akteure. Die Studie umfasst Dokumentenanalysen, Gruppeninterviews sowie eine Lehrkräftebefragung. Die Befunde verweisen unter anderem auf eine abnehmende Distanz gegenüber internen Evaluationsmaßnahmen sowie auf einen Anstieg an Evaluationsaktivitäten. Direkte Wirksamkeiten für den Prozess der Evaluation selbst sowie Kontinuität und Nachhaltigkeit der Evaluationsaktivitäten lassen sich hingegen kaum beobachten. Die Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die pädagogischen Akteure die bildungspolitischen Vorgaben überwiegend als extern induziert, als wenig kompatibel mit den einzelschulischen Bedürfnissen sowie als zusätzliche Belastung wahrnehmen.

Jana Rückmann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen Interne Evaluation und Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen, Professionalisierung sowie Organisationsentwicklung.

**Interne Evaluation zwischen bildungspolitischen Vorgaben  
und individueller Entwicklung der Einzelschule**

# BERUFLICHE BILDUNG IM WANDEL

Herausgegeben von Jürgen van Buer

BAND 19

Jana Rückmann

Interne Evaluation zwischen  
bildungspolitischen Vorgaben  
und individueller Entwicklung  
der Einzelschule

Eine empirische Studie an beruflichen Schulen



PETER LANG  
EDITION

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2016

11

ISSN 1617-2884

ISBN 978-3-631-67622-6 (Print)

E-ISBN 978-3-653-06987-7 (E-Book)

E-ISBN 978-3-631-69937-9 (EPDF)

E-ISBN 978-3-631-69938-6 (MOBI)

DOI 10.3726/978-3-653-06987-7

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2016

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·

New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	11
Tabellenverzeichnis.....	13
Abkürzungsverzeichnis.....	15
<b>1 Einführung zur Platzierung des Themas und Forschungsvorhaben .....</b>	<b>17</b>
1.1 Thematische Einordnung der für die Arbeit relevanten Fragestellungen .....	19
1.2 Stand der Forschung.....	27
1.3 Forschungsfragen.....	30
1.4 Aufbau der Arbeit.....	32
<b>2 Evaluation im Schulwesen .....</b>	<b>35</b>
2.1 Theoretische Vorüberlegungen zum Evaluationsbegriff.....	36
2.1.1 Begriffsklärung und Definitionen .....	37
2.1.2 Historische Entwicklung – ein kurzer Überblick.....	40
2.1.3 Evaluationsformen .....	52
2.1.3.1 Interne vs. externe Evaluationen, Selbst- und Fremdevaluation .....	54
2.1.3.2 Summative vs. formative Evaluation.....	55
2.1.4 Funktionen und Anforderungen an Evaluationen.....	57
2.1.5 Evaluationsstandards .....	59
2.1.6 Gestaltung von Evaluationen .....	61
2.2 Evaluation im Schulwesen – Formen, Verfahren, Instrumente.....	62
2.2.1 Externe Evaluationsformen im deutschen Schulwesen.....	65
2.2.2 Interne Evaluation in Einzelschulen .....	69
2.2.2.1 Formen schulinterner Evaluation.....	70

2.2.2.2	Funktionen schulinterner Evaluation .....	72
2.2.2.3	Schulinterne Evaluation – organisationstheoretische Perspektiven .....	76
2.2.3	Schulprogramm und interne Evaluation .....	77
2.2.4	Berichtlegung interner Evaluation .....	81
2.2.4.1	Interner Evaluationsbericht – Inhalte und Funktionen.....	81
2.2.4.2	Aufbau eines Evaluationsberichts.....	83
2.3	Befunde zu schulinterner Evaluation.....	86
2.3.1	Befunde zur Durchführung schulinterner Evaluationsaktivitäten.....	87
2.3.2	Effekte, Problembereiche und Gelingensbedingungen schulinterner Evaluation.....	89
2.3.2.1	Problembereiche schulinterner Evaluation .....	91
2.3.2.2	Gelingensbedingungen schulinterner Evaluation .....	96
2.4	Zwischenfazit: Evaluation und Schulentwicklung.....	98
<b>3</b>	<b>Qualität von Schule und Schulentwicklung.....</b>	<b>101</b>
3.1	Qualitätsbegriff im Bildungswesen.....	106
3.1.1	Annäherung an den Begriff der Schulqualität.....	110
3.1.2	Ansätze und Modelle zu Schulqualität .....	114
3.1.2.1	Modell auf Bildungssystemebene .....	115
3.1.2.2	Modelle auf Einzelschulebene.....	116
3.1.2.3	Modelle auf Unterrichtsebene.....	124
3.2	Schulentwicklung auf der Ebene von einzelschulischer Qualitätsentwicklung und -sicherung.....	129
3.2.1	Grundlegende Klärungen zur Schulentwicklung.....	129
3.2.2	Theoretische Ansätze für Schulentwicklung .....	141
3.2.2.1	Ansätze der Schulentwicklung aus der Perspektive der Organisationsentwicklung.....	143
3.2.2.2	Schulentwicklung im Systemzusammenhang – zwei Entwürfe zu einer komplexen Schulentwicklungstheorie .....	158
3.3	Zwischenfazit .....	159



4	Schulrechtliche Qualitätsforderungen und schulinterne sowie schulexterne Voraussetzungen .....	163
4.1	Ausgewählte schulrechtliche Qualitätsforderungen in Deutschland.....	163
4.2	Schulrechtliche Vorgaben für Berlin .....	167
4.2.1	Interne Evaluation als schulrechtliche Vorgabe für Berliner Schulen .....	168
4.2.1.1	Vorgaben zur Umsetzung der internen Evaluation.....	169
4.2.1.2	Vorgaben für die Berichterlegung interner Evaluation.....	170
4.2.2	Schulrechtliche Vorgaben in einem Modell zur Steuerung von Qualitätsentwicklung.....	174
4.3	Schulinterne und schulexterne Voraussetzungen für die Erfüllung der schulrechtlichen Vorgaben zur Evaluation .....	176
4.3.1	Schulinterne Voraussetzungen.....	176
4.3.2	Schulexterne Voraussetzungen .....	178
4.4	Zur Professionalisierung der einzelschulischen Akteure: Qualifizierung Berliner Lehrkräfte zu Evaluationsberater/innen .....	179
5	Studie I: Dokumentenanalysen schulinterner Evaluationsberichte.....	183
5.1	Beschreibung der teilnehmenden Schulen .....	185
5.2	Methodisches Vorgehen.....	188
5.2.1	Festlegung des Untersuchungsmaterials und Richtung der Analyse .....	190
5.2.2	Entwicklung des Kategoriensystems, Definition von Kategorien und Bestimmung von Analyseeinheiten .....	190
5.2.2.1	Gesetzliche und administrative Vorgaben zum schulinternen Evaluationsbericht.....	191
5.2.2.2	Merkmale zu Transparenz, Akzeptanz und Weiterentwicklung.....	193
5.2.3	Kodierung.....	210

5.3	Befunde der Dokumentenanalyse.....	212
5.3.1	Befunde zu Merkmalen der Transparenz und Nachvollziehbarkeit.....	212
5.3.2	Befunde zu Merkmalen der Akzeptanz.....	218
5.3.3	Befunde zu Merkmalen der Veranlassung von Weiterentwicklung.....	221
5.3.4	Befunde zu den gesetzlich-administrativen Vorgaben.....	225
5.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation.....	226
6	Studie II: Gruppeninterviews zum internen Evaluationsprozess .....	233
6.1	Methodisches Vorgehen und Auswertung.....	234
6.1.1	Erhebung der Daten – leitfadengestütztes Gruppeninterview als Erhebungsmethode .....	235
6.1.2	Auswertung des Datenmaterials.....	239
6.2	Stichprobe und Durchführung.....	243
6.2.1	Beschreibung der Untersuchungsstichprobe .....	243
6.2.2	Beschreibung der Durchführung .....	245
6.3	Befunde zu den Gruppeninterviews.....	247
6.3.1	Erste Auswertungsphase – Ergebnisse zu den Einzelschulen.....	247
6.3.1.1	Themen der Schule 2 – Motto „Wir strotzen vor Energie“ .....	247
6.3.1.2	Themen der Schule 3 – Motto „Die hochmotivierte Schulentwicklungsgruppe“ .....	253
6.3.1.3	Themen der Schule 4 – Motto „Unser Kerngeschäft ist hier im Unterricht zu sein“ .....	257
6.3.1.4	Themen der Schule 5 – Motto „Das Funktionieren, das Umsetzen, die Prozesse am Laufen halten, das ist das Wichtigste“ .....	262
6.3.1.5	Themen der Schule 6 – Motto „Von der Fassadenevaluation zur internen Evaluation“ .....	266
6.3.1.6	Themen der Schule 7 – Motto „Die Kollegen sind froh, dass es andere machen“ .....	269

6.3.1.7 Themen der Schule 8 – Motto „Das Wort Evaluation sollte man tunlichst vermeiden“ .....	273
6.3.1.8 Themen der Schule 9 – Motto „Wichtig ist der Prozess der Evaluation“ .....	276
6.3.2 Zweite Auswertungsphase – systematischer Vergleich der Gruppeninterviews.....	279
6.3.3 Darstellung und Beschreibung der Konstrukte .....	281
6.3.3.1 Konstrukt 1: Prozess der Evaluationsberichterstellung.....	281
6.3.3.2 Konstrukt 2: Einstellungen zur internen Evaluation und zum internen Evaluationsbericht .....	286
6.3.3.3 Konstrukt 3: Wahrgenommene Veränderungen in der Schule .....	290
6.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	292
7 Studie III: Lehrkräftebefragung zu Schulentwicklung und interner Evaluation .....	295
7.1 Konzeption der Befragung.....	297
7.1.1 Konstruktion und inhaltlicher Aufbau des Fragebogens .....	297
7.1.2 Beschreibung der Stichprobe .....	301
7.1.2.1 Geschlechter- und Altersverteilung, Dienstzeit und Beschäftigungsumfang der Befragten .....	303
7.1.2.2 Verteilung von Funktionsstellen und Mitgliedschaft in Steuer- oder Schulentwicklungsgruppen.....	306
7.1.2.3 Kenntnisstand zu Schulprogramm und internem Evaluationsbericht .....	306
7.1.3 Itemselektion und Skalenkonstruktion .....	307
7.2 Befunde der Lehrkräftebefragung .....	312
7.2.1 Deskriptive Befunde zu den Skalen .....	312
7.2.1.1 Befunde zum Bereich Schulentwicklung und interne Evaluation .....	313
7.2.1.2 Befunde zum Bereich Arbeitsleben.....	314

7.2.1.3	Befunde zum Bereich Schulleben.....	315
7.2.1.4	Befunde zum Bereich Kommunikation und Informationen .....	316
7.2.2	Befunde zu Regressionsanalysen .....	317
7.2.2.1	Regressionsanalytische Befunde zur Einstellung zur Schulentwicklung .....	318
7.2.2.2	Regressionsanalytische Befunde zur Nutzenzuschreibung von Schulentwicklung durch die Lehrkräfte .....	320
7.2.2.3	Regressionsanalytische Befunde zur Nutzenzuschreibung von interner Evaluation durch die Lehrkräfte.....	322
7.2.3	Befunde zu Clusteranalysen .....	324
7.2.3.1	Schulübergreifende Clusterverteilung .....	326
7.2.3.2	Verteilung der Cluster auf die Einzelschulen.....	333
7.3	Zusammenfassung der Befunde.....	334
8	Fazit und Ausblick.....	339
8.1	Verdichtung der empirischen Befunde .....	344
8.2	Ausblick.....	354
	Zusammenfassung.....	357
	Abstract .....	359
	Danksagung .....	361
	Literaturverzeichnis .....	363

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1	Basic systems model on the functioning of education ( <i>Scheerens et al.</i> 2008, 28).....	111
Abbildung 3.2	TIMSS Conceptual Framework: The Educational Experience Opportunity ( <i>Schmidt, Cogan</i> 1996, 5).....	116
Abbildung 3.3	Integrated model of school effectiveness ( <i>Scheerens</i> 1990, 73; deutsche Übersetzung zit. nach <i>Dedering</i> 2012, 11) .....	117
Abbildung 3.4	Modell zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich ( <i>Ditton</i> 2007, 84).....	119
Abbildung 3.5	Rahmenmodell für Schulqualität ( <i>Holtappels</i> 2005).....	122
Abbildung 3.6	QAIT-Modell ( <i>Slavin</i> 1995, 10).....	125
Abbildung 3.7	Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts ( <i>Helmke</i> 2009, 2014).....	128
Abbildung 3.8	Der Institutionelle Schulentwicklungsprozess (ISP) nach <i>Dalin, Rolff</i> und <i>Buchen</i> (1995) (Abbildung in <i>Dedering</i> 2012, 21) .....	147
Abbildung 3.9	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung ( <i>Rolff</i> 2010, 34).....	152
Abbildung 3.10	Architektur der lernenden Organisation ( <i>Rolff</i> 1998).....	155
Abbildung 4.1	Schalenmodell zur Steuerung von Schulentwicklung in Berlin (leicht modifiziert, nach <i>van Buer, Wagner,</i> <i>Rückmann</i> und <i>Köller</i> 2009, 177 f.).....	175
Abbildung 5.1	Inhaltliche Gliederung eines schulinternen Evaluationsberichts .....	198
Abbildung 5.2	Darstellung wesentlicher Informationen zu den N = 74 Einzelprojekten (Nennung der Anzahl der Schulen) .....	217
Abbildung 5.3	Befunde zum Einbezug von Personengruppen in die Evaluationsmaßnahme .....	220
Abbildung 7.1	Altersverteilung der befragten Lehrkräfte.....	304
Abbildung 7.2	Kenntnisstand zu Schulprogramm und internem Evaluationsbericht.....	307

Abbildung 7.3	Boxplots der Zwei-Cluster-Lösung der Two-Step-Clusteranalyse.....	330
Abbildung 7.4	Clusterverteilung der Einzelschulen.....	334
Abbildung 7.5	Personenbezogene Merkmale der Cluster .....	337

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Evaluationsformen und -verfahren im Schulwesen ( <i>Thillmann</i> 2012, 43).....	63
Tabelle 2.2	Aufbau eines Evaluationsberichts .....	84
Tabelle 3.1	Bedeutsame Faktoren des Unterrichts (nach <i>Slavin</i> 1995, 6).....	127
Tabelle 3.2	Übersicht über Ansätze der Theoriebildung der Schulentwicklung (in Anlehnung an <i>Seel</i> und <i>Hanke</i> 2015) .....	142
Tabelle 5.1	Anzahl der Schüler/innen sowie Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen.....	186
Tabelle 5.2	Bildungsgänge in den teilnehmenden Schulen .....	187
Tabelle 5.3	Kategoriensystem zur inhaltsanalytischen Auswertung der internen Evaluationsberichte .....	199
Tabelle 5.4	Beispiel für frequenzanalytische Vorgehensweise (Ausschnitt aus dem Kategoriensystem).....	211
Tabelle 5.5	Beispiel 1 für valenzanalytische Vorgehensweise (Ausschnitt aus dem Kategoriensystem).....	211
Tabelle 5.6	Beispiel 2 für valenzanalytische Vorgehensweise (Ausschnitt aus dem Kategoriensystem).....	212
Tabelle 5.7	Befunde zu formalen Merkmalen der internen Evaluationsberichte (N = 11) .....	213
Tabelle 5.8	Befunde zu formalen Merkmalen der Übersichtlichkeit der internen Evaluationsberichte (N = 11).....	214
Tabelle 5.9	Übereinstimmung von Projekten im Schulprogramm und Projekten im Evaluationsbericht (N = 11).....	215
Tabelle 5.10	Befunde zur Mitarbeit an der Berichterstellung .....	219
Tabelle 5.11	Befunde zum dokumentierten Nutzen der internen Evaluation.....	221
Tabelle 5.12	Aussagen zur Weiterentwicklung der Evaluationsprojekte (N = 74 Einzelprojekte) .....	223
Tabelle 5.13	Aussagen zu Problemen/Schwierigkeiten (N = 11 Schulen) .....	225
Tabelle 6.1	Arbeitsschritte der Zirkulären Dekonstruktion (vgl. <i>Jaeggi, Faas</i> und <i>Mruck</i> 1998) .....	241
Tabelle 6.2	Zusammensetzung der acht Interviewgruppen .....	244

Tabelle 6.3	Synopsis der zentralen Kategorien.....	280
Tabelle 6.4	Verdichtung der zentralen Kategorien zu Konstrukten .....	280
Tabelle 7.1	Allgemeine Merkmale der Befragten .....	303
Tabelle 7.2	Tabelle zur Beschäftigungsdauer im Schuldienst und zur Beschäftigungsdauer an der aktuellen Schule .....	305
Tabelle 7.3	Skalenübersicht mit Reliabilität ( $\alpha$ ) und Trennschärfe der Items ( $r_{it}$ ) .....	309
Tabelle 7.4	Mittelwerte ( $M$ ) und Standardabweichungen ( $SD$ ) der Skalen.....	312
Tabelle 7.5	Relative Häufigkeiten ausgewählter Einzelitems zum Bereich Schulentwicklung und interne Evaluation .....	314
Tabelle 7.6	Relative Häufigkeiten ausgewählter Einzelitems zum Bereich Arbeitsleben.....	315
Tabelle 7.7	Relative Häufigkeiten ausgewählter Einzelitems zum Bereich Schulleben.....	316
Tabelle 7.8	Relative Häufigkeiten ausgewählter Einzelitems zum Bereich Kommunikation und Information .....	317
Tabelle 7.9	Prädiktoren zur Vorhersage von Einstellung zur Schulentwicklung ( $N = 460$ ).....	319
Tabelle 7.10	Prädiktoren zur Vorhersage von Nutzenzuschreibung von Schulentwicklung ( $N = 446$ ).....	321
Tabelle 7.11	Prädiktoren zur Vorhersage von <i>Nutzenzuschreibung von interner Evaluation</i> ( $N = 446$ ) .....	322
Tabelle 7.12	Kreuztabelle zum Vergleich der Lösungen der hierarchisch- agglomerativen Clusteranalyse (Ward-Verfahren) und der Clusterzentrenanalyse (K-Means-verfahren) .....	327
Tabelle 7.13	Clusterzuordnung des Two-Step-Clusters mit Ward-Methode .....	328
Tabelle 7.14	Clusterzuordnung des Two-Step-Clusters mit Clusterzentrenanalyse (K-Means-Verfahren) .....	329



# Abkürzungsverzeichnis

*	Signifikant auf dem 5-Prozent-Fehlerniveau
**	Signifikanz auf dem 1-Prozent-Fehlerniveau
ARQA-VET	Austrian Reference Point for Quality Assurance in Vocational Education and Training
AV Schulprogramm	Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und zur internen Evaluation
BerlSchG	Berliner Schulgesetz
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
DGQ	Deutsche Gesellschaft für Qualität
EFQM	European Foundation for Quality Management
HU	Humboldt-Universität zu Berlin
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
i. d. R.	in der Regel
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ISO	Internationale Organisation für Normung
ISP	Institutioneller Schulentwicklungsprozess
JCSEE	Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
M	Mittelwert
N	Anzahl der Nennungen
NPM	New Public Management
NRW	Nordrhein-Westfalen
n. s.	nicht signifikant
PISA	Programme of International Students Assessment
PSE	Pädagogische Schulentwicklung
Q2E	Qualitätsmanagementkonzept: Qualität durch Entwicklung und Evaluation
QEBS	Projekt: Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen
r	Bravais-Pearson-Korrelationskoeffizient
SD und s	Standardabweichung
SE	Schulentwicklung

SMART	Kriterien für die Projektplanung: <u>S</u> pezifisch, <u>M</u> essbar, <u>A</u> kzeptiert, <u>R</u> ealistisch, <u>T</u> erminiert
SUE	Projekt: Systematische Unterrichtsentwicklung an Berliner beruflichen Schulen durch integratives Qualitätsmanagement
TIMSS	Third International Mathematics and Sciences Study
TQM	Total Quality Management
UQM	Projekt: Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement
ZuordRL	Zuordnungsrichtlinien

# 1 Einführung zur Platzierung des Themas und Forschungsvorhaben

Schulen in der Bundesrepublik Deutschland sind in den vergangenen Jahren stärker denn je in das Blickfeld der öffentlichen, bildungspolitischen, administrativen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, Kritik und Diskussion gerückt. Ausgelöst wurde diese Entwicklung vor allem mit der im Nachgang der international vergleichenden Schulqualitäts- und Innovationsforschung und der Schulleistungstudien wie TIMSS, PISA und IGLU ausgelösten Krise traditioneller Steuerungssysteme (vgl. z. B. *Baumert et al.* 2001, *Deutsches PISA Konsortium* 2003, 2007, *Klieme et al.* 2010). Da deutsche Schüler/innen nur mäßige Ergebnisse in den Untersuchungen erzielten und damit nur im internationalen Durchschnitt lagen, werden die Leistung und damit auch die Qualität des gesamten Bildungssystems angezweifelt. Diese outputorientierte Bewertung des Bildungssystems bedeutet gleichzeitig bildungspolitisch eine Fokusverschiebung vom Input zum Output als Ergebnis schulischen Lernens. Aus diesen Ergebnissen und Entwicklungen resultieren bildungspolitische Reformbemühungen, deren Ziel es ist, die Qualität des gesamten deutschen Bildungssystems, seiner Einzelschulen und insbesondere der dort stattfindenden Lehr-Lern-Situationen kontinuierlich zu verbessern.

Mit der Herausbildung dieses Ziels vollzog sich in einem ersten Schritt auch ein makropolitischer Wandel im deutschen Bildungswesen: Die bis in die 1980er Jahre vorherrschende Strategie der zentralen Steuerung von Qualitätsentwicklung im Schulwesen wurde zugunsten der Vorstellungen zur erweiterten einzelschulischen Verantwortung verändert. Diese Erweiterung einzelschulischer Verantwortung ist gekoppelt an die Verpflichtung zu erweiterter Rechenschaftslegung (in Form interner und externer Evaluationen), was einen verstärkten Blick auf das Thema einzelschulischer Qualität zur Folge hat. Im Zuge dieser Veränderung wurden in der gesamten Bundesrepublik bildungspolitische Reforminstrumente verabschiedet, in deren Rahmen Evaluationen eine wichtige Funktion einnehmen. Aufgrund der föderalen Struktur Deutschlands entwickelten sich in der Umsetzung der Reforminstrumente je eigene bundeslandspezifische Lösungen. Im Ergebnis der Entwicklungen ist festzuhalten, dass den Einzelschulen eine zentrale, aktive Rolle zugesprochen wurde, denn diese wurden im Zuge erhöhter Gestaltungsautonomie zum zentralen Akteur der Veränderungsarbeit.

Die hier vorliegende Arbeit richtet den Blick auf Berliner berufliche Schulen. Das Bundesland Berlin novellierte sein Schulgesetz im Jahr 2004 mit dem Ziel einer

umfassenden Modernisierung, die die innerschulische Qualität, besonders die des Unterrichts, fokussiert. Für die Berliner Schulen bedeuten diese Entwicklungen auf der einen Seite von der Schulverwaltung zugesprochene erweiterte Selbstverantwortung für die Einzelschulen, auf der anderen Seite aber auch eine Reihe an Vorgaben zur Umsetzung weitreichender Qualitätsentwicklungsinstrumente. Dazu zählen u. a. die Erstellung und Implementierung von Schulprogrammen, die Durchführung interner Evaluation respektive interner Evaluationsberichterstellung sowie die Teilnahme an externer Evaluation (Schulinspektion). Mit der Vorgabe dieser Instrumente sichert sich die Schulaufsicht unübersehbare Einfluss- und Kontrollmöglichkeiten. Die schulgesetzlichen Veränderungen zielen von bildungspolitischer und schulverwaltender Seite auf eine systematische mittel- und langfristige Verbesserung der Qualität der Lehr-Lern- und Entwicklungsangebote in allen Schulen und damit auf Leistungsverbesserungen der Schüler/innen (festgestellt über Testinstrumente, die sich auf die vereinbarten Bildungsstandards beziehen, sowie das Abschneiden in den internationalen Leistungsstudien). Für die einzelnen Schulen bedeuten Umsetzung der Instrumente und Erstellung der Dokumente des Schulprogramms und des internen Evaluationsberichts zumindest einen deutlichen Mehraufwand.

Im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit wurde vor dem Hintergrund des berlinspezifischen Rahmens eine empirische Studie durchgeführt, die die einzelschulischen Akteure (Lehrkräfte, Leitungspersonal) in den Mittelpunkt stellt. Es werden Ergebnisse und Erkenntnisse darüber vorgestellt, wie diese Akteure mit den schulrechtlichen Vorgaben zur evaluationsbasierten Schulentwicklung umgehen und welche Einstellung sie diesen gegenüber haben. Besondere Beachtung finden hierbei das Instrument der internen Evaluation sowie das Dokument des internen Evaluationsberichts. Es wird zudem geprüft, inwiefern die Schulen die Vorgaben zur Erstellung des internen Evaluationsberichts erfüllt haben. Dafür werden die Evaluationsberichte der an der Studie teilnehmenden Schulen einer inhaltsanalytischen Untersuchung unterzogen. Darüber hinaus ist der Blick auf die Einstellung der schulischen Akteure gegenüber Schulentwicklungsaktivitäten gerichtet. Es ist nicht Anspruch dieser Arbeit, Gelingens- und Misserfolgsbedingungen in der Umsetzung der vielfältigen Aufgaben im Rahmen von Qualitätsarbeit an Schulen aufzuzeigen. Die Motivation dieser Arbeit liegt vielmehr darin, zu untersuchen, ob die vorgegebenen Instrumente von den einzelschulischen Akteuren für einzelschulische Qualitätsentwicklung und -sicherung als wirksame und zielführende Instrumente verstanden und eingesetzt sowie damit letztendlich als nützlich eingeschätzt werden.

## 1.1 Thematische Einordnung der für die Arbeit relevanten Fragestellungen

### *Einordnung in bildungspolitische Entwicklungen Deutschlands*

Die folgenden Ausführungen zu bildungspolitischen Entwicklungen in Deutschland erfolgen skizzenartig; sie dienen als Rahmen für die thematische Einordnung der Arbeit. Zunächst erfolgt ein kurzer Überblick zu Strukturmerkmalen und Steuerungsmodalitäten im deutschen Bildungssystem.

Das deutsche Bildungssystem unterliegt einer föderalistischen Struktur. Die einzelnen Bundesländer besitzen Kulturhoheit und damit umfangreiche Zuständigkeit in der Bildungspolitik. Lediglich die Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) gelten als bildungspolitische Empfehlungen an die Bundesländer und werden dort von den jeweils zuständigen Ministerien bundeslandspezifisch in entsprechende bildungs- und schulpolitische Maßnahmen<sup>1</sup> formuliert und zur Umsetzung gebracht. Im Rahmen der Umsetzung der Maßnahmen kommt der Schulaufsicht der einzelnen Bundesländer eine wichtige Begleit-, Unterstützungs- und Überwachungsfunktion zu. Die Schulaufsicht ist jeweils Teil der landeseigenen Kultusadministration und umfasst Fachaufsicht, Rechtsaufsicht und Dienstaufsicht (vgl. *Baum* 2014, 15 ff.).

Die bildungspolitische Diskussion der vergangenen 50 Jahre in Deutschland fokussiert in unterschiedlichem Ausmaß das Thema Schule. Beispielsweise sind die 1960er und 1970er Jahre von häufigen Diskussionen, auch von „stürmischen bildungspolitischen Auseinandersetzungen“ geprägt (*Avenarius et al.* 1998). In den darauf folgenden 20 Jahren verschwindet der Fokus Schule aus der öffentlichen Diskussion fast vollständig. Erst in den 1990er Jahren mit den internationalen Vergleichsstudien wird das Thema Schule wieder diskutiert, insbesondere im Rahmen der Neugestaltung des Bildungssystems und entsprechender Modernisierungsversuche sowie der Qualitätsdebatte (vgl. *Baum* 2014, 17). Im Ergebnis der bildungspolitischen Entwicklungen in den 1990er Jahren vollzieht sich in der deutschen Schulpolitik ein Wandel, der in der Literatur häufig als Paradigmenwandel von der Input- zur Outputsteuerung bezeichnet wird, also eine Umorientierung von Inputs wie Ressourcen und Zielvorgaben auf Outputs (Ergebnisse)

---

1 Die Begrifflichkeit „bildungspolitische Maßnahmen“ wird verwendet, wenn Maßnahmen gemeint sind, die das gesamte Bildungssystem betreffen, bundeslandweit oder bundeslandspezifisch. Mit „schulpolitischen Maßnahmen“ sind dagegen solche gemeint, die einen Bezug zu konkreten Vorgaben bzw. Anforderungen für Einzelschulen haben (vgl. *Baum* 2014, 16).

(vgl. z. B. *Feldhoff* 2011, 16; *Raidt* 2009). Mit diesem Wandel verbunden ist das Thema Schulautonomie, d. h. erweiterter Verantwortung der Einzelschule (vgl. z. B. *Avenarius et al.* 1998). Dabei geht es darum, bisher staatliche Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse auf die Einzelschulen zu übertragen. *Rolff* (1998/2007) versteht unter Schulautonomie „Gestaltungsautonomie“, die sich im Gesamtrahmen staatlicher Verantwortung bewegt und in deren Rahmen Schulleitungen und Lehrkräfte eigenverantwortlicher mit den neuen Anforderungen, z. B. schulgesetzlichen Vorgaben, umgehen können (vgl. auch *Wenzel* 1995).

Das Thema der Erweiterung schulischer Gestaltungsspielräume ist kein neues. In Deutschland wurde bereits in den 1950er Jahren im Rahmen der Tübinger Beschlüsse darüber diskutiert, öffentlichen wie auch privaten Schulen mehr Gestaltungsautonomie zuzusprechen (vgl. *Becker* 1954/1993, 134).

„Freiheit und Besinnung sind notwendig, wenn die Zerstörung des Lebens und des Geistes durch Verwaltung überwunden werden soll. [...] Diese Besinnung ist notwendig, um den zahlreichen Menschen zu helfen, die in Elternschaft, Lehrerschaft und in der Verwaltung um Erziehung und Unterricht bemüht sind und durch die Organisation der verwalteten Schule in der Durchführung ihres Bemühens gehemmt werden.“  
(*Becker* 1954/1993, 134)

Die Anstöße blieben jedoch ohne große Resonanz. Auch die etwa 20 Jahre später vom Deutschen Bildungsrat veröffentlichten Empfehlungen „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ zeigten wenig Wirksamkeit. Anfang der 1980er Jahre erfolgte ein erster Gesetzesentwurf der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, der allerdings den neu geschaffenen Mitwirkungsorganen wenig Einfluss auf das Kerngeschäft Unterricht ermöglichte (vgl. *Thillmann* 2012, 39). Erst 1995 wurde im Rahmen der Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen erneut auf die Stärkung schulischer Handlungs- und Leistungsfähigkeit durch Teilautonomie verwiesen (ebd.). Im Rahmen der zeitgleich stattfindenden Umstrukturierung der öffentlichen Verwaltung fand das Konzept der erweiterten Schulautonomie zunehmend Resonanz. Bremen, Hamburg und Hessen legten als erste deutsche Bundesländer entsprechende Planungspapiere für die Dezentralisierung von Kompetenzen im Schulwesen vor (ebd., 40). Bis zum Jahr 2004 verankerten alle 16 deutschen Bundesländer eine Erweiterung schulischer Gestaltungsautonomie in ihren Schulgesetzen. Die Erweiterungen beziehen sich grundsätzlich auf die finanziellen, personellen, organisatorischen und pädagogischen Gestaltungsräume der Einzelschulen. Das Ausmaß zugestandener Freiräume in den einzelnen Bundesländern ist jedoch aufgrund der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungswesens höchst unterschiedlich (vgl. z. B. *Altrichter, Rürup* 2010, 114 f.; *Baum* 2014, 17 ff.;

*Füssel* 2007, 229 ff.; *Pfeiffer* 2008, 16 ff.; *Rürup* 2007, 147 ff.). Für das Bundesland Berlin kommt der Aktionsrat Bildung im Expertenrating der Schulgesetze aller 16 Bundesländer zu dem Ergebnis, dass sich Berlin (gemeinsam mit einigen anderen Bundesländern) auf dem „Weg hin zu mehr Schulautonomie“ befinde (vgl. *vbw* 2010, 25). Im Vergleich verfügen Schulen aus Nordrhein-Westfalen über ein „weitreichendes Ausmaß“ und Schulen aus Bayern, dem Saarland und Thüringen über die kleinsten Gestaltungsspielräume (ebd.).

Die dargestellten Entwicklungslinien verändern den Charakter des deutschen Bildungssystems von einem zentral und bürokratisch gesteuerten hin zu einem dezentralisierten Bildungssystem, welches die Selbstverantwortlichkeit der Einzelschulen fokussiert (vgl. *Wenzel* 1995). Auffallend ist: Die neue erweiterte Handlungsfreiheit korrespondiert mit einer zunehmenden Rechenschaftslegungspflicht der Einzelschule und damit einer stärkeren Qualitätskontrolle. *Böttcher* (2002) sieht darin eine widersprüchliche Entwicklung: Die einerseits geschaffene Stärkung der Einzelschule wird durch die den Einzelschulen auferlegte Pflicht zur öffentlichen Rechenschaftslegung ‚konterkariert‘. Die schulische Autonomie ist daher nicht als völlige Freiheit von externen Bestimmungen zu verstehen, sondern eher als erweiterte Handlungs- und Entscheidungsmacht in klar voneinander abgrenzbaren einzelnen Teilbereichen (vgl. *Boller* 2009).

### *Systemsteuerung – Neue vs. alte Steuerung – Systemsteuerung und Bildungsreform*

Unter der Perspektive der Erziehungswissenschaften lassen sich die angesprochenen Entwicklungen in die zwei Kategorien *Steuerung* und *Schulentwicklung* integrieren. Fragen zur Steuerung im Bildungssystem werden insbesondere im Rahmen bildungspolitischer Diskussionen um die einzelschulische Autonomie laut. Überlegungen zur *Steuerung* von Schulsystemen haben in Deutschland eine längere Tradition. Bereits in den 1960er Jahren findet der Begriff im Rahmen von staatlicher Bildungsplanung Anwendung und gewinnt Bedeutung (vgl. *Schimank* 2009, *Berkemeyer* 2010). Steuerung allgemein kann zum einen als gezielte Beeinflussung und zum anderen als Transformation eines Systems von einem Zustand in einen anderen verstanden werden (vgl. *Mayntz* 1987).

*Steuerung im Bildungssystem* meint gezielte und dauerhafte Interventionen von staatlicher Seite zur Modifikation von Strukturen, Prozessen und Inhalten des Systems. Betroffen sind zum einen die Systemebene, also strukturelle und organisatorische Fragen des gesamten Schulsystems, und zum anderen die Ebene der Einzelschule mit Fragen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. *Baum* 2014, 19). In der derzeitigen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion

erfahren Steuerungsüberlegungen einen zentralen Stellenwert (vgl. *Altrichter, Feyerer* 2011), allerdings aus einer veränderten Perspektive. ‚Neue Steuerungsmodelle‘ oder ‚Von der Input- zur Outputsteuerung‘ sind Schlagworte, die derzeit ein ‚Konjunkturoch‘ erleben (vgl. *Berkemeyer* 2010). Nach Ansicht von *Schimank* (2009, 3) kennzeichnet diese ‚neue‘ Art von Steuerungspolitik das Ergebnis einer zumindest mit Schwächen versehenen ‚plandeterminierten Bildungsreform‘, denn Bildungsreformen gelten als ‚komplexe Konstellationen individueller und kooperativer Akteure mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen‘ (ebd.).

Der nach dem PISA-Schock im Jahr 2001 entstandene Druck insbesondere auf Bildungspolitik und -verwaltung, zügige Schulreformen umzusetzen, führt in der Folge zu einem anhaltenden ‚Steuerungsdiskurs‘ (*Altrichter, Helm* 2011, 27). In dessen Fokus steht anhaltend die Frage, wie die Steuerungsstruktur des deutschen Schulwesens so verändert werden kann, dass bessere Leistungsergebnisse der Schüler/innen erzielt werden können; denn das ist das übergreifende Ziel bildungspolitischer Entwicklungen. In diesem Zusammenhang gewinnt die Governance-Forschung (vgl. dazu ausführlich *Altrichter et al.* 2007; *Kussau, Brüsemeister* 2007; *Altrichter, Maag Merki* 2010, *Retzl* 2014) in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung, insbesondere weil hier der Blick auf das Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteursgruppen und Ebenen im Bildungssystem gerichtet wird. In der aktuellen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland gehen die Überlegungen in Richtung eines sog. neuen Steuerungsmodells, in dessen Rahmen sich die Steuerungsbemühungen eher auf Einzelschulen konzentrieren. Auswirkungen dieser Steuerungsbemühungen zeigen sich u. a. in Form verschiedener Steuerungsinstrumente, z. B. Bildungsstandards, Qualitätsrahmen (Dokumente zur Festlegung von Qualitätsstandards) und Qualitätsverpflichtungen für die Einzelschulen. Bisherige wissenschaftliche Überlegungen zu solchen Instrumenten zeigen, dass eine Umsetzung auf Einzelschulebene ‚nicht einfach top down (und genauso wenig in andere Richtungen) durch Gesetze, Verordnungen und Projekte durchsetzbar ist‘ (*Altrichter, Helm* 2011, 30). In der Folge wurde erkannt, dass Instrumente im Rahmen neuerer Steuerungsmodelle mit Hilfe von Schulentwicklungsaktivitäten auf Einzelschulebene von den jeweils schulinternen Akteurinnen und Akteuren umgesetzt werden müssten, unter Berücksichtigung der natürlicherweise gegebenen schulindividuellen mehrbigen Kontextfaktoren der Einzelschulen.

Wie bereits angesprochen, gehen die Entwicklungen im Rahmen der erweiterten Verantwortung der Einzelschule mit einer Verlagerung staatlich-administrativer Befugnisse auf die Einzelschulen einher. Damit verbunden ist die Verschiebung zentraler ‚Steuerungsmacht‘. Diese Verschiebung entspricht dem Gedanken des



Konzepts des Public Managements. Die darin verankerte erhöhte Gestaltungsfreiheit der Einzelschulen kann im Kontext des Steuerungskonzepts des „New Public Management“ (NPM, öffentliche Verwaltungsreform basierend auf betriebswirtschaftlichen Effizienzanalysen und Etablierung neuer Management- und Steuerungssysteme im öffentlichen Sektor, die im Besonderen auf Dezentralisierung und Deregulierung beruhen) betrachtet werden. Das Konzept des NPM wird vor allem aufgrund eines unterstellten einseitigen Fokussierens auf Einsparungspotentiale und Kostenreduktion auch häufig kritisch betrachtet (vgl. *Kuhlee, Wagner* 2011). In der praktischen Verwirklichung dieses Konzepts tritt der Staat dann nur noch aus distanzierter Position auf, z. B. indem er Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben stellt, deren konkrete Umsetzung den Einzelschulen überlassen bleibt. Das bedeutet: Die jeweilige Einzelschule entscheidet, wie sie die äußeren Vorgaben umsetzt (vgl. *Rolff* 1999). *Baum* (2014, 20) bezeichnet diesen Umstand als „Paradigmenwechsel der Steuerungsphilosophie“. In der bildungspolitischen Diskussion wird dafür auch die Bezeichnung der „Neuen Steuerung“ oder des „Neuen Steuerungsmodells“ verwendet. Ein zentrales Grundprinzip im Rahmen des „New Public Managements“ ist der Einsatz von Evaluationen (vgl. *Heinrich* 2007). Die Übertragung des New-Public-Management-Gedankens auf den schulischen Sektor resultiert u. a. aus internationalen Leistungsstudien; deren Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass Differenzen der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen bei politisch-administrativen Steuerungsformen liegen (*van Ackeren, Klemm* 2009).

### *Evidenzbasiertes Steuerungskonzept*

Die aktuellen Diskussionen um Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen bewegen sich im Kontext unterschiedlicher Theorien und Konzepte. Sie sind verstärkt von bildungspolitischen Trends beeinflusst. Im Verlauf der 1990er Jahre wurde in der Schulforschung, der Schulaufsicht und Einzelschule damit begonnen, mit unterschiedlichen Verfahren und Konzepten interner und externer Evaluation zu experimentieren, mit dem Ziel, deren Tauglichkeit als Steuerungskonzepte zu prüfen. Im Ergebnis entwickelte sich das sog. Evidenzbasierte Steuerungskonzept, nach dem mittels verschiedener Steuerungsinstrumente, wie beispielsweise Standards, Schulprogramme sowie interne und externe Evaluationen, Daten bereitgestellt werden sollen (*Altrichter, Helm* 2011, 25). Mit dem Konzept gehen zwei Zielperspektiven einher: Einerseits gilt es, Einzelschulen Instrumente zur Verfügung zu stellen, um eigene Ziele und Vorstellungen ihrer Arbeit zu formulieren und selbstständig zu überprüfen (vgl. *Altrichter, Helm* 2011, 25). Unter Betrachtung der gesetzlichen bildungspolitischen Vorgaben werden die

Instrumente allerdings nicht nur zur Verfügung gestellt, sondern die einzelnen Schulen werden dazu verpflichtet, diese Instrumente umzusetzen und darüber Rechenschaft abzulegen (z. B. in Berlin über die Dokumente des Schulprogramms und des internen Evaluationsberichts). Dies führt zur zweiten Zielperspektive: Die von den Schulen bereitgestellten Daten werden zusammen mit Ergebnissen externer Evaluationen (z. B. Schulinspektion, Vergleichsarbeiten) auf Gesamtsystemebene ausgewertet, verglichen, zusammengeführt und für übergeordnete Steuerungszwecke auf unterschiedlichen Ebenen aufbereitet (zum Bildungsmonitoring vgl. *Döbert, Avenarius 2007, 297 ff.*). Festzustellen ist: Auch im Rahmen der evidenzbasierten Steuerung nimmt das Konzept der Evaluation eine zentrale Stellung ein (dazu ausführlich Kapitel 2).

### *Das Konzept der Neuen Steuerung/Governance und Schulentwicklung*

Anfang der 1990er Jahre beginnt in Deutschland als eine Folge knapper werdender Mittel und gleichzeitig steigender gesellschaftlicher Leistungsansprüche eine tiefgreifende strukturelle Veränderung der öffentlichen Verwaltung, von einer staatlichen Behörde hin zu einem politisch gesteuerten Dienstleistungsunternehmen. Diese Veränderungen sind Teil des Konzepts der Neuen Steuerung.

*Dubs (2002, 38 f.)* kennzeichnet das Neue Steuerungsmodell mittels folgender Kernelemente:

- Trennung von strategischen und operativen Zielen: Die politischen Verwaltungsinstanzen nehmen die strategische Führung mittels Vorgabe klar definierter Ziele wahr, die unteren Verwaltungsinstanzen übernehmen hingegen die operative Führung mittels Umsetzung der Vorgaben.
- Von der Input- zur Outputorientierung: Die Erfüllung der Aufgaben orientiert sich an Zielvorgaben statt Budgetvorgaben.
- Erweiterung der Autonomieräume: Die unteren Ebenen erhalten mehr Gestaltungsfreiräume (z. T. auch Entscheidungsfreiräume).
- Leistungsorientierung und Leistungsverantwortlichkeit: Die Neue Steuerung zielt auf Leistungssteigerung. Das Ziel soll mittels erhöhter Leistungsverantwortlichkeit auf unteren Ebenen erreicht werden.
- Controlling: Jeweils höhere Ebenen kontrollieren die Zielerreichung der unteren Ebenen.
- Erhöhung der Dienstleistungsqualität: Die staatlichen Verwaltungsstellen werden zu Dienstleistungsunternehmen umstrukturiert.

Mit dem Konzept der Neuen Steuerung sind gravierende Veränderungen im deutschen Schulsystem beobachtbar: Zum einen werden, wie bereits angedeutet,

Schulen in Deutschland erweiterte Autonomieräume in unterschiedlichem Maße zugesprochen. Gleichzeitig wird eine Reihe von Forderungen an die Schulen verabschiedet, z. B. interne und externe Evaluation, die sie zu erfüllen haben.

### *Evaluation und Schulentwicklung*

Bezogen auf Schulentwicklung ändert sich der Blick von der Heranbildung äußerer Schulstrukturen hin zur inneren Schulentwicklung (vgl. dazu Kapitel 3.2). Im deutschsprachigen Raum fanden Fragestellungen zur Schulentwicklung bereits etwa zehn Jahre früher Beachtung als Steuerungsfragen, die etwa seit der Jahrtausendwende in die wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussionen eingehen (vgl. *Dedering* 2012, 1). Im europäischen Raum hat sich Schulentwicklung bereits seit etwa Ende der 1960er Jahre als professionelles, praktisches und eigenständiges wissenschaftliches Forschungsfeld etabliert (vgl. *Arnold* 2010, 81). Im deutschsprachigen Raum setzen entsprechende Entwicklungen etwa zehn Jahre später ein; erst Anfang der 1980er Jahre werden die Begriffe ‚Schulentwicklung‘ und ‚Schulentwicklungsforschung‘ in die erziehungswissenschaftliche Diskussion integriert (vgl. *Tillmann* 2011, 41).

Im Rahmen der Schulentwicklungsdiskussion und Steuerungsdiskussion respektive in der entsprechenden empirischen Forschung werden differenzierte Wege entwickelt, getestet, durchgeführt und nicht selten auch wieder verworfen, um Qualitätsverbesserungen in den Schulen zu erreichen (vgl. Kapitel 3.2.2). Einen inzwischen festen Bestandteil nehmen in diesem Zusammenhang interne und externe Evaluationsformen ein, die bis heute in allen Bundesländern bundeslandspezifisch schulgesetzlich verankert sind (vgl. Kapitel 4.1). In der Folge gehört Evaluation zu den gängigen Begriffen in der Diskussion um die Qualität von Schulen (vgl. Kapitel 2.2). Die bildungspolitische und bildungsadministrative Hauptzielrichtung von Evaluationen ist die Schulentwicklung. Hierbei wird ein kontinuierlicher Prozess der Planung, Umsetzung, Überprüfung und ggf. Adjustierung von Qualitätssicherung und -entwicklung angestrebt. In dessen Rahmen nehmen Evaluationen eine Schlüsselfunktion ein (vgl. *Altrichter, Heinrich* 2006, 51 ff.; *Müller* 2002, 9; *Peek* 2007, 141), in dem sie Fragen der Wirkung und Wirksamkeit der Ansätze und deren Umsetzungen thematisieren sowie Hinweise zu erforderlichen strategischen Neuausrichtungen geben. Evaluationen werden für die sog. äußere Steuerung dieser Prozesse, z. B. in Form von Schulinspektionen, und die sog. innere Steuerung, z. B. in Form von interner Evaluation von Schulen, eingesetzt (vgl. *van Buer et al.* 2009, 177). Sie haben somit gleichzeitig eine verbindende Wirkung zwischen der äußeren (politischen) und der inneren (operativen) Ebene von Schulentwicklung. Die zahlreich vorliegende Literatur zur

Schulentwicklung macht deutlich, dass innerhalb der sog. Ermöglichungsstrategie (Altrichter 2006, 6) insbesondere Selbstevaluation im Rahmen von schulinterner Evaluation eine wichtige Rolle spielt (vgl. dazu Kapitel 2.1.3.1). Mit der Richtungsänderung der schulischen Steuerung verbunden ist eine Verlagerung der Verantwortung für Schulentwicklung: Statt schulischem Gesamtsystem wird vielmehr die Einzelschule als Ort schulischer Entwicklung betrachtet (vgl. Moser 1995). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird einzelschulische Schulentwicklung als übergeordnetes Konzept und als Zielgegenstand schulinterner Evaluation betrachtet (vgl. dazu Kapitel 3.3).

Mit der Verlagerung der Verantwortung für Schulentwicklung ist nicht nur das Ziel einer Verbesserung des unterrichtlichen Handelns der Lehrkräfte verbunden, sondern einer Verbesserung der gesamten Organisation „Einzelschule“. In diesem Zusammenhang werden Einzelschulen häufig als „lernende Organisationen“ (vgl. z. B. Argyris, Schön 2002; Senge 1996) betrachtet (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Im Rahmen einer „lernenden Organisation“ sollen „ganze Lehrerkollegien [...] ein erweitertes Professionalitätsverständnis entwickeln, das sie in die Lage versetzt, sich in einen umfassenden selbstreflexiven Lern- und Entwicklungsprozess zu begeben, der es ihnen ermöglichen soll, ihr Profil zu schärfen, selbständig und kritisch die Erreichung von Zielen zu überprüfen und Organisationsabläufe zu optimieren“ (Boller 2009, 21; vgl. Burkard 1998). Strittmatter (1997) macht deutlich, dass Lehrkräfte diese partiell gewährten Freiräume zwar durchaus als willkommene Freiheit und Herausforderung einschätzen, aber gleichzeitig auch eine ablehnende Haltung aufgrund von z. B. Anforderungsgefühl, Druckgefühl und Gefühl von ‚verordneter Aufgabe‘ entwickeln können (vgl. dazu Kapitel 2.3.2). Derartige zu Ablehnung führende Gefühle entstehen häufig im Zusammenhang mit schulischer Evaluation, die bei den Lehrkräften nicht selten Widerstände und Vorbehalte auslöst (vgl. Boller 2009, 21). Begründet werden diese mit Evaluationen verbundenen charakteristischen Problemlagen zum einen mit teilweise ambivalenten Begründungsmustern in den Vorgaben und zum anderen mit der bisher lediglich kaum bestehenden „Evaluationskultur“ in den Einzelschulen (vgl. Harsch, Schröder 2005, 31). Erschwerend kommt hinzu, dass Lehrkräfte nur selten über Wissen und Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Interpretation von Evaluationen verfügen (vgl. Ulber, Buchholz (2007, 68) (vgl. Kapitel 4.3.1). Darüber hinaus finden sich in den Schulen nur selten die ‚richtigen‘ Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der Vorgaben, vor allem wird häufig von Zeitdefiziten gesprochen (vgl. Müller 2002). Die aufgeführten Problemlagen können zu Schwierigkeiten bei der Planung, Durchführung und Verstetigung von Evaluationsprozessen führen.

Die öffentliche Diskussion um Schulqualität und der damit verbundene externe Handlungsdruck für die Bildungspolitik, die Bildungsverwaltung und auch für

die Einzelschulen haben in der Vergangenheit dazu geführt, Veränderungsideen durch ‚vermeintlich‘ schnelle Lösungen in Form von Implementationen vielfältiger Instrumente (z. B. Schulprogramm, interne und externe Evaluationen) vorantreiben zu können. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion und vor allem in der schulischen Praxis wird in diesem Zusammenhang Kritik hinsichtlich der Umsetzung solcher ‚schnellen‘ Implementationen laut, die sich auf ältere Implementationsmodelle stützen, nach denen Maßnahmen ‚einfach‘ durch Gesetze, Verordnungen oder Dienstanweisungen top down durchgesetzt werden (vgl. dazu Kapitel 2.3). In der Kritik stehen dabei insbesondere entstehender Handlungsdruck, fehlende Abstimmung zwischen den beteiligten Akteuren auf Einzelschulebene sowie die Bereitstellung der zur konkreten und nachhaltigen Maßnahmenumsetzung notwendigen finanziellen wie auch personellen Ressourcen (vgl. *Strittmatter* 2001). Dies impliziert wiederum die Notwendigkeit von funktionierender Schulentwicklung auf Einzelschulebene.

Hinzu kommt: Auch wenn die Mehrheit der Schulen in Deutschland zu Evaluationen verpflichtet ist und inzwischen eine Vielzahl von Verfahren und Konzepten erprobt wurde, bleibt eine Reihe von Fragen offen, beispielsweise bzgl. ihrer praktischen Anwendung und Umsetzung durch die einzelschulischen Akteure oder bezüglich der institutionellen Verankerung. In der aktuellen Reformdebatte wird häufig vernachlässigt, dass die Umsetzung der rechtlichen Vorgaben ein ausreichendes Maß an Zeit, Wissen und Erfahrung auf Seiten der einzelschulischen Akteure erfordert. Die einzelschulische Praxis zeigt, dass aufgrund der Komplexität der institutionellen Prozesse die vielen unterschiedlichen Ausgangssituationen und Rahmenbedingungen nicht selten zu dem Ergebnis führen, „dass Erfolge und ‚Wirkungen‘ von Evaluationen überschätzt und aus Einzelstudien vorschnell vereinfachende ‚Lösungsvorschläge‘ abgeleitet und auf andere Kontexte übertragen werden“ (*Boller* 2009, 20) (zu Befunden schulinterner Evaluation vgl. Kapitel 2.3).

## 1.2 Stand der Forschung

Für den deutschsprachigen Raum liegen bisher vergleichsweise wenige empirische Befunde zu den Rahmenbedingungen, insbesondere aber zu Prozessen, Effekten, intendierten und nichtintendierten Wirkungen schulinterner Evaluation vor, so dass die Befundlage rein quantitativ als eher ernüchternd eingeschätzt werden kann. Die Mehrheit der bisher vorliegenden empirischen Befunde für den deutschsprachigen Raum stammt aus Studien im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung verschiedener Modellvorhaben (z. B. Selbständige Schule, Selbstevaluation als Instrument einer höheren Selbständigkeit von Schulen, Internationales

Netzwerk Innovativer Schulsysteme), aus Untersuchungen zu Versuchs- bzw. Experimentalschulen (vgl. z. B. *Koch-Priewe* 2000; *Wischer* 2003), aus Untersuchungen zur Schulinspektion, in deren Rahmen Analysen zur einzelschulischen Qualitätssicherung und -entwicklung bzw. zur Evaluation häufig fester Bestandteil sind (vgl. *Berkemeyer, Müller* 2010, 209; *Berkemeyer, Kummer und Müller* 2007), aus Untersuchungen staatlicher Qualitätsagenturen (z. B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Qualitätsagentur), aus umfassenden Forschungsverbänden (z. B. SteBis – Steuerung im Bildungssystem) und sowie aus Schulprogrammanalysen (z. B. *Holtappels* 2004; *Mohr* 2006, *Berkemeyer* 2007; *Köller* 2009). Im Vergleich zu interner Evaluation liegen zu Schulentwicklungsprozessen rein quantitativ betrachtet deutlich mehr Studien vor. Diese beziehen sich auf Verläufe, Gelingensbedingungen und Problemlagen dieser Prozesse. Häufig finden solche Untersuchungen allerdings an Versuchsschulen oder Laborschulen statt (vgl. *Koch-Priewe* 2000; *Wischer* 2003; *Demmer-Dieckmann* 2005), so dass berichtete Effekte nur bedingt verallgemeinerbar sind.

#### *Befunde zu Effekten schulinterner Evaluation auf Schülerleistungen*

Befunde zu Effekten schulinterner Evaluation auf Schülerleistungen betreffend sind zum einen zwei internationale Studien (z. B. *Hofmann, Dijkstra und Hofmann* 2009; *Schilkamp, Visscher und Luyten* 2009) an niederländischen Schulen zu nennen. Im Ergebnis beider Studien können keine signifikanten Wirkungen schulinterner Evaluation auf Schülerleistungen festgestellt werden. Eine weitere niederländische Studie, die auf Daten der Schulinspektion und einer Large-Scale-Untersuchung zugreift, kommt zu einem vergleichbaren Befund (*Hofmann, Dijkstra und Hofmann* 2009). Im deutschsprachigen Raum ist der Forschungsstand zu schulinterner Evaluation äußerst begrenzt (vgl. *Berkemeyer, Müller* 2010 – vgl. Ausführungen im Kapitel 2.3 – sowie *Thiel, Thillmann* 2012). Bisherige Studien (vor allem Fallstudien und Pilotprojekte) aus Deutschland verweisen lediglich auf verstärkte Kommunikation, Offenheit und Selbstwirksamkeit bei den einzelschulischen Akteuren (vgl. *Wurster et al.* 2014, 62). Eine unmittelbare Wirkung auf Schülerleistungen konnte in den bisherigen Studien nicht gezeigt werden (vgl. *Burkard* 1998; *Altrichter* 1999; *Buhren, Killus und Müller* 2000).

#### *Befunde zu Effekten schulinterner Evaluation auf schulische und unterrichtliche Prozessmerkmale*

Im Rahmen bereits erwähnter internationaler Studien wird häufig von Effekten der internen Evaluation auf schulische und unterrichtliche Prozessmerkmale gesprochen (vgl. *Thiel, Thillmann* 2012, 47), beispielsweise von Effekten auf die

didaktische Praxis der Lehrkräfte oder auf schulspezifische Professionalisierungsprozesse (vgl. *Schildkamp, Visscher und Luyten* 2009, 72). *Hofmann, Dijkstra und Hofmann* (2009, 59) zeigen für niederländische Schulen mit einer ausgeprägten internen Evaluationsaktivität Effekte auf die Qualität des Curriculums, des Zeitmanagements der Akteure und des Schulklimas. Für den deutschsprachigen Raum zeigen beispielsweise *Haenisch, Kindervater* (1999, 90 ff.) mit einer qualitativen Studie, dass schulinterne Evaluation zu einer positiveren Einstellung zur Arbeit, einer erhöhten Selbstwirksamkeitswahrnehmung und verstärktem Interesse an weiterer Evaluation führt. Außerdem zeigen *Altrichter und Posch* (1999, 212 ff.) für österreichische berufsbildende Schulen Effekte in Form verstärkter Kommunikation, verbesserten Schulklimas, Selbstbewusstseinssteigerungen einzelner Lehrergruppen und erhöhter Bereitschaft zur Innovation (zit. nach *Thiel, Thillmann* 2012, 47).

#### *Befunde zu Effekten schulinterner Evaluation auf Schulentwicklungsprozesse*

Die Untersuchungen zu solchen Effekten richten ihre Fragen u. a. darauf aus, inwiefern es Einzelschulen gelingt, im Rahmen interner Evaluation eine systematische Stärken-Schwächen-Analyse aufzustellen. *Schildkamp, Visscher und Luyten* (2009, zit. nach *Thiel, Thillmann* 2012, 46) zeigen, dass die Mehrheit der untersuchten niederländischen Schulen mit der Integration der internen Evaluationsergebnisse in ihre Schulentwicklungsprozesse überfordert ist. Die Befunde verdeutlichen zudem, dass in den untersuchten Schulen eine Intensivierung der Reflexionsprozesse und der Kommunikation bezüglich der Schulentwicklungsprozesse stattgefunden hat. *Devos, Verhoven* (2003, 418) zeigen für belgische Sekundarschulen, dass diese in der Lage sind, über den Einsatz eines standardisierten Selbstevaluationsinstruments Daten zu erheben und auszuwerten. Eine zielführende und systematische Verknüpfung mit den spezifischen Entwicklungsvorhaben bleibe aber häufig aus. Dafür sei, nach den Ergebnissen dieser Studie, externe Unterstützung notwendig. Die Untersuchungen von *Holtappels, Müller* (2002) mittels einer Schulprogramm-analyse zeigen für Hamburger Schulen nur einen geringen Zusammenhang zwischen ermittelten Entwicklungsbedarfen und geplanten Entwicklungsvorhaben; zudem auch einen geringen Zusammenhang zu den aufgeführten Evaluations-schwerpunkten. Die Ergebnisse der Schulprogramm-analysen von *Mohr* (2006, 89) und *Köller* (2009) kommen zu ähnlich ernüchternden Befunden. Untersuchungen, die sich der Analyse schulinterner Evaluationsberichte sowie dem Prozess deren Erstellung widmen, liegen bisher nicht vor.

Für Befunde aus dem deutschsprachigen Raum ist auffällig, dass diese häufig auf Einzelfällen basieren, die in Fallbeschreibungen bzw. ‚Erfahrungsberichten‘



die Umsetzungs- und Veränderungsprozesse in den Schulen als überwiegend positiv beurteilen (vgl. z. B. *Buhren, Rolff* 1996; *Bastian et al.* 2002; *Altrichter, Posch* 1999; *Fichten, Gebken und Obolenski* 2006). Darauf, dass jedoch gerade schulische Evaluationen nicht als ‚Allheilmittel‘ gelten, sondern eher ambivalente und vielschichtige ‚Nebenwirkungen‘ verursachen können (vgl. dazu Kapitel 2), wird in den genannten Studien weniger verwiesen.

Insgesamt machen die Befunde der Untersuchungen zu bildungspolitischen Reformansätzen im deutschen Bildungssystem deutlich: Die umfassenden Anforderungen und Vorgaben sowie die damit verbundenen Aufgaben der Bildungspolitik werden von den schulischen Akteuren häufig als gegenläufig zur Entwicklung des eigenverantwortlichen Unterrichts eingeschätzt.

### 1.3 Forschungsfragen

Die Fragestellungen dieser Arbeit richten sich auf die schulinterne Evaluation sowie deren Umsetzung und Einbindung in Schulentwicklungsprozesse beruflicher Schulen. In der vorliegenden Arbeit wird (1) untersucht, wie die einzelschulischen Akteure mit den extern vorgegebenen Instrumenten der internen Evaluation und Evaluationsberichterstellung umgehen, wie die einzelschulischen Prozesse ablaufen und inwiefern die rechtlichen Vorgaben als erfüllt gelten. Weiterhin wird (2) untersucht, inwiefern schulinterne Evaluation in einzelschulische Schulentwicklungsprozesse eingebunden ist und welche ‚Nebenwirkungen‘ (d. h. gewünschte und nicht gewünschte Effekte) dabei auftreten können. Die Untersuchungen zielen zudem (3) auf die Beantwortung der Frage ab, welche Rolle das Dokument des internen Evaluationsberichts spielt. Ein weiterer Forschungsaspekt ist (4) der Professionalisierungsgrad der einzelschulischen Akteure; denn Professionalisierung im Rahmen schulinterner Evaluation stellt eine der zentralen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche und wirkungsorientierte Evaluation dar (vgl. *Seyfried, Pohlentz* 2013, 43).

Zur Beantwortung der Fragestellungen ist es notwendig, sich ein Bild darüber zu machen, wie die Prozesse schulinterner Evaluation in der ‚Vor-Ort-Praxis‘ der Einzelschulen ablaufen. Es ist davon auszugehen, dass interne Evaluationsprozesse häufig in die Schulentwicklungsprozesse der Einzelschulen integriert sind. Dahingehend ist eine Beschreibung der Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Schulentwicklungsprozesse ablaufen, notwendig. Dabei ist unbestritten, dass Einzelschulen, insbesondere berufliche Schulen, äußerst komplexe Systeme darstellen. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Untersuchungen zu Meinungen und Haltungen der pädagogischen Akteure von beruflichen Schulen. Die Fragestellungen dieser Arbeit richten sich auf die Prozesse der internen Evaluation und



der Evaluationsberichterstellung sowie den diese Prozesse umgebenden Rahmen der Schulentwicklung in den Einzelschulen.

Die empirischen Studien dieser Arbeit sind explorativ angelegt. Dieses Vorgehen wird maßgeblich damit begründet, dass in dieser Arbeit die Untersuchung der Evaluationsprozesse in den Einzelschulen im Vordergrund steht, die bisher als ‚Black-Box‘ gelten. Darüber hinaus lässt sich das explorative Vorgehen damit begründen, dass es sich um Studien zu beruflichen Schulen handelt. Der bisherige Fokus der empirischen Forschung lag vor allem in der Untersuchung von Effekten schulinterner Evaluation und der Rezeption und Nutzung deren Ergebnisse an allgemeinbildenden Schulen. Zudem konzentrierte sich das Forschungsinteresse eher selten auf die Einstellung der Akteure oder auf das Vorgehen der Umsetzung der rechtlichen Vorgaben. Hinzu kommt, dass im bundesweiten Vergleich das Land Berlin zu den wenigen Bundesländern (auch Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein) zählt, die ihren Schulen vorgeben, einen internen Evaluationsbericht (in Schleswig-Holstein Rechenschaftsbericht) zu erstellen. Für einzelschulische interne Evaluationsberichte liegen bisher bundesweit keine empirischen Untersuchungen für berufliche Schulen vor.

Ausgehend vom Forschungsinteresse werden im Rahmen der einzelnen Teilstudien die folgenden forschungsleitenden Fragestellungen untersucht:

#### Teilstudie 1)

- Welche inhaltlichen, formalen und strukturellen Merkmale weisen interne Evaluationsberichte auf?
- Inwiefern ist es den Schulen gelungen, die rechtlichen Vorgaben zur Evaluationsberichterstellung umzusetzen?
- Erfüllt der von den Schulen erstellte interne Evaluationsbericht die Voraussetzungen, entwicklungsorientierte evaluationsbasierte Schulentwicklung zu unterstützen?

#### Teilstudie 2)

- Wie wird die interne Evaluation an beruflichen Schulen in Berlin umgesetzt?  
Wie läuft die interne Evaluationsberichterstellung ab?
- Wer sind die an diesem Umsetzungsprozess maßgeblich beteiligten Akteure?
- Wie schätzen diese Akteure den Prozess der internen Evaluation ein?
- Wie schätzen die beteiligten Akteure ihren Professionalitätsgrad schulinterne Evaluation betreffend ein?
- Wie schätzen sie den Nutzen der internen Evaluation an ihrer Schule ein?  
Wie den Nutzen des internen Evaluationsberichts?

Teilstudie 3)

- Welche Einstellungsmuster weisen die pädagogischen Akteure in den Einzelschulen gegenüber Schulentwicklung und interner Evaluation auf?
- Wie beurteilen die pädagogischen Akteure die bisherigen Schulentwicklungsaktivitäten an ihrer Schule?
- Wie schätzen die pädagogischen Akteure den Nutzen von Schulentwicklungsaktivitäten ein?

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt acht Kapitel, die einen theoretischen Teil und einen empirischen Teil umfassen: Für die Einordnung, Fokussierung und Vorgehensweise der Arbeit dient das *Kapitel 1*.

Der theoretische Hintergrund mit den theoretischen und modellbasierten Grundlagen wird in den *Kapiteln 2–4* erarbeitet. *Kapitel 2* thematisiert Ansätze, Formen, Verfahren und Instrumente von Evaluationen im Bildungswesen. Ausgehend von den Überlegungen zur Verbreiterung von Evaluationen hinein in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche wird die Etablierung und rechtliche Verankerung von Evaluationen im Bildungsbereich näher betrachtet. Dabei liegt der Schwerpunkt auf schulinternen Evaluationen. Zudem werden empirische Befunde und Erfahrungen zu internen Evaluationen aufgezeigt.

*Kapitel 3* führt in die Themenfelder von Qualität von Schule und Schulentwicklung ein. Zunächst werden Ansätze und Modelle von Schulqualität auf Einzelschulebene (Mesoebene) und Unterrichtsebene (Mikroebene) überblickartig beschrieben, um die Komplexität der bildungspolitischen und bildungsadministrativen Zielvorgaben deutlich zu machen. Der zweite Teil des Kapitels ist dem Themenfeld Schulentwicklung gewidmet. Hier wird auf unterschiedliche Konzepte von Schulentwicklung auf organisationaler und pädagogischer Ebene eingegangen. Zudem wird ein Blick auf die Schulentwicklungsforschung gerichtet. Dabei werden u. a. theoretische Ansätze von Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung, Schulentwicklung als pädagogische Schulentwicklung und Schulentwicklung als Systemzusammenhang diskutiert.

In *Kapitel 4* geht es um schulgesetzliche Qualitätsforderungen in Deutschland mit dem Fokus auf das Bundesland Berlin. Zunächst erfolgt ein bundeslandspezifischer Vergleich der rechtlichen Vorgaben; anschließend werden die rechtlichen Vorgaben für Berlin ausführlicher diskutiert. Daraus leiten sich Implikationen für die Einzelschulen ab. In diesem Zusammenhang werden auch die Anforderungen an die einzelschulischen Akteure thematisiert und kritisch diskutiert.

Das Kapitel 4 endet mit einer überblickartigen Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse aus den ersten vier Kapiteln und konkretisiert das Erkenntnisinteresse vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Forschungsfragen.

Die empirischen Analysen umfassen drei Teilstudien, die sich in Form von Dokumentenanalysen sowie einer qualitativen und einer quantitativen Untersuchung darstellen. *Kapitel 5* thematisiert zunächst die Zusammensetzung der Stichprobe und widmet sich der Vorstellung der an den folgenden drei Teilstudien teilnehmenden Berliner beruflichen Schulen. Im Anschluss daran wird der Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung für die Dokumentenanalyse der einzelschulischen internen Evaluationsberichte aufgezeigt. Es folgt die Darstellung und Diskussion der Befunde der ersten Teilstudie (Dokumentenanalyse).

*Kapitel 6* ist der zweiten Teilstudie gewidmet und damit den leitfadengestützten Gruppeninterviews zur Umsetzung der internen Evaluationsprozesse und der Berichterstellung an den Untersuchungsschulen. Diese Teilstudie fokussiert auf die einzelschulischen Akteure, die an der Umsetzung der schulrechtlichen Vorgaben zu interner Evaluation und Berichterstellung beteiligt waren. Es wird der Frage nachgegangen, welche subjektiven Einschätzungen und Einstellungen diese Akteure gegenüber interner Evaluation und den vorgegebenen Instrumenten haben. Nach der Erläuterung des methodischen Vorgehens werden zunächst die einzelschulischen und anschließend die schulübergreifenden Befunde dargestellt und diskutiert.

Im Anschluss wird im *7. Kapitel* die dritte Teilstudie vorgestellt, die auf die Erfassung subjektiver Einschätzungen und Einstellungen aller an den Untersuchungsschulen tätigen Lehrkräfte gerichtet ist. Diese Teilstudie basiert auf einer quantitativen Fragebogenerhebung. Nach der Beschreibung der Prozesse der Datenerhebung und Auswertung werden die Befunde von Regressionsanalysen und Clusteranalysen präsentiert und diskutiert.

*Kapitel 8* zielt auf die Verknüpfung und gemeinsame Diskussion der Befunde aus den drei Teilstudien und die Einbettung in den Diskurs von Evaluations- und Schulentwicklungsprozessen. Das Kapitel endet mit einem kurzen Ausblick.



## 2 Evaluation im Schulwesen

Das vorangegangene Kapitel beschreibt u. a. das in den letzten Jahren gewachsene bildungspolitische Interesse an einzelschulischer Qualitätssicherung und -entwicklung und die Verpflichtung der Schulen, diese aktiv voranzutreiben. Schulqualität, Schulentwicklung und Evaluation sind Konzepte, die in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion eng miteinander verknüpft sind. *Altrichter, Heinrich* (2006, 51) beispielsweise zeigen in einer Analyse von Konzepten zur Entwicklung des Schulwesens, „dass die Vorstellungen von Evaluation eine Schlüsselrolle in Versuchen zur Veränderung der Steuerungskultur im Schulwesen spielen“.

Im Zuge der bildungspolitisch und schulpädagogisch geführten Debatte um künftige Entwicklungslinien im Schulsystem spielen Evaluationen in der Diskussion um Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen eine zunehmend wichtige Rolle. In den meisten deutschen Bundesländern wurden regelmäßige (externe und interne) Evaluationen für Schulen verpflichtend eingeführt (vgl. Kapitel 2.2 und für den berlinspezifischen Rahmen Kapitel 4).

Zur theoretischen Untermauerung der empirischen Fragestellung dieser Arbeit werden grundlegende Implikationen zum Begriff Evaluation erläutert (vgl. Kapitel 2.1). Zudem werden einige internationale und nationale historische Entwicklungslinien von Evaluation als angewandter Sozialwissenschaft im Bildungswesen gezeichnet (vgl. Kapitel 2.1.2). Im Anschluss daran werden Evaluationsformen, -funktionen, -standards sowie die Gestaltung von Evaluationen erläutert (vgl. Kapitel 2.1.3–2.1.5). Die folgenden Teilkapitel fokussieren Evaluationen im Schulwesen (vgl. Kapitel 2.2). Dabei finden schulinterne Evaluationen besondere Berücksichtigung (vgl. Kapitel 2.2.2). Neben Ausführungen zu Funktionen, Formen und organisationstheoretischen Perspektiven schulinterner Evaluation wird auch auf die Berichterstattung eingegangen. Im Weiteren werden Forschungsbefunde zur Umsetzung, zu Problemlagen und Gelingensbedingungen thematisiert (vgl. Kapitel 2.3). Abschließend erfolgt ein kurzes Zwischenfazit.

Für die vorliegenden drei empirischen Teilstudien (vgl. Kapitel 5, 6 und 7) ist der Begriff Evaluation von zentraler Bedeutung. Da in der vorliegenden Arbeit vorrangig interne Evaluation im Mittelpunkt der Betrachtung steht, wird die Darstellung externer Evaluationsformen vergleichsweise knapp vorgenommen.

## 2.1 Theoretische Vorüberlegungen zum Evaluationsbegriff

Gibt man den Begriff *Evaluation* in eine deutsche Suchmaschine des Internets ein, erhält man circa 358.000.000 Suchergebnisse.<sup>2</sup> Etwa ein Jahr zuvor, im Oktober 2014, waren es noch etwa 156 Millionen Suchergebnisse.<sup>3</sup> Diese Zahl zeigt zum einen den rasanten Anstieg der gefundenen Ergebnisse zum Suchbegriff innerhalb eines Jahres und lässt zum anderen eine außerordentlich große Verwendungsvielfalt des Begriffs Evaluation vermuten. *Stockmann* (2010a, 9) unterstellt im Jahr 2010 eine geradezu ‚inflationäre‘ Verwendung des Begriffs (vgl. dazu auch *Haubrich, Lüders* 2004, 316; *Kromrey* 2001, 105). Deutlich wird dies auch bei *Beywl, Widmer* (2009), die einen ihrer Artikel zu Evaluationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit „Evaluation in Expansion [...]“ betiteln. Beim Klick auf verschiedene Suchergebnisse kann dann festgestellt werden: Evaluationen finden „als technisches und normatives Paradigma Ausdruck in einer auf Ökonomisierung und Rationalisierung ausgerichteten Lebensweise“ (*Boller* 2009, 31) in nahezu allen gesellschaftlichen Lebensbereichen Anwendung (vgl. *Schwarz* 2006): in Unternehmen, Verwaltung, Bildungssystem, Gesundheitswesen etc. Ausschlaggebend für den konjunkturellen Anstieg von Evaluationen sind zunehmende Budgetierung, Finanzknappheit in den öffentlichen Kassen und steigender Legitimationsdruck (vgl. *Boller* 2009, 31). Je nach Handlungsfeld werden unterschiedliche Zielperspektiven der Evaluation sichtbar: Erfolgskontrolle, Einschätzung, Überprüfung, Auswertung, Effizienzforschung, Begleitung, Bewertung, Wirkungskontrolle, Qualitätskontrolle, Stärken-Schwächen-Analyse etc. Eine Folge dieser vielschichtigen Nutzung des Begriffs ist eine stark abnehmende Trennschärfe des Begriffs Evaluation (vgl. *Beywl, Widmer* 2009). Bereits *Weiss* (1974, 19) zeigt in ihrem grundlegenden Werk zur Evaluierungsforschung, dass dem Begriff bereits in den 1970er Jahren eine Reihe an Bedeutungen zukommt, es sich jedoch bei Evaluation immer um irgendeine Art von Beobachtung, Befragung und/oder Beurteilung handelt.

Während Beobachtungs- und Beurteilungsprozesse im Alltag dadurch charakterisiert sind, dass irgendwer irgendetwas irgendwie unter irgendwelchen Gesichtspunkten beurteilt, stellen *wissenschaftlich bzw. professionell durchgeführte Evaluationen* einen systematischen, zielgerichteten und transparenten Aus- und Bewertungsprozess dar, in dessen Rahmen objektivierende empirische Datenerhebungsmethoden zur Informationsgenerierung und systematische vergleichende Verfahren zur Informationsbewertung anhand präzise festgelegter und

---

2 Laut Google-Suche am 20.11.2015.

3 Laut Google-Suche am 09.10.2014.

offengelegter Kriterien zur Anwendung kommen (vgl. *Kromrey* 2006; *Stockmann* 2006, 65; *Stockmann* 2007; *Beywl, Widmer* 2009, 13). In diesem Aus- und Bewertungsprozedere stellt Evaluation nicht nur das spezifische Handeln zur Gewinnung und Bewertung von Informationen dar, sondern auch das Ergebnis der Bewertung selbst (vgl. *Stockmann* 2006, 65). Vor dem Hintergrund der angedeuteten Anwendungsvielfalt des Evaluationsbegriffs wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff Evaluation in Abgrenzung zum Alltagshandeln in einem professionellen Kontext als systematischer und zielgerichteter Aus- und Bewertungsprozess verstanden. In diesem Zusammenhang ist Evaluation ein Teilbereich empirischer bzw. angewandter Sozialforschung (vgl. *Böttcher et al.* 2006, 9; *Stockmann* 2007, 28).

In der Literatur wird der Begriff der Evaluation häufig gemeinsam mit dem Begriff der Evaluationsforschung verwendet, teilweise werden die beiden Begriffe auch synonym genutzt (vgl. z. B. *Stockmann* 2007, 25). Die beiden Begriffe sollten jedoch getrennt betrachtet werden, denn nicht jede (auch professionell bzw. wissenschaftlich) durchgeführte Evaluation ist gleichzeitig Evaluationsforschung. *Wottawa, Thierau* (2003, 13) verweisen auf die Definitionsvorschläge von *Suchmann* (1967); dieser unterscheidet die Begriffe Evaluation und Evaluationsforschung dahingehend, dass Evaluation zwar auch der Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Programmes etc. sei, dieser Prozess jedoch nicht zwangsläufig systematische Verfahren und eine Datengrundlage erfordere. Evaluationsforschung hingegen bedinge „die Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken und betone damit die Möglichkeit des Beweises anstelle der reinen Behauptung bzgl. des Wertes oder Nutzens“<sup>4</sup> (*Wottawa, Thierau* 2003, 13) eines Gegenstandes. Diese Definitionen haben sich jedoch nicht durchsetzen können. Im Vergleich zur (professionellen) Evaluation hat Evaluationsforschung (zusätzlich) die Aufgabe, das sozialwissenschaftliche Verfahren Evaluation zu untersuchen, zu bewerten und weiterzuentwickeln. Damit zeichnet sich Evaluationsforschung durch eine gewisse Dualität (*Stockmann* 2007, 29 – jedoch hier in einem anderen Sinne) aus; diese zeigt sich zum einen in der reinen Anwendung des Verfahrens und zum anderen in der Absicht der Verfahrensweiterentwicklung.

### 2.1.1 Begriffsklärung und Definitionen

In allgemeiner Form stellt Evaluation eine Bewertung oder Beurteilung eines Sachverhaltes oder Gegenstandes auf der Basis von Informationen dar (vgl. *Stockmann* 2007, 25). In der einschlägigen Fachliteratur findet sich eine Reihe von Definitionsangeboten, deren Variation meist im inhaltlichen Schwerpunkt sowie

---

4 Auch *Rossi, Freemann* (1993) definieren Evaluationsforschung in diesem Sinne.

in demjenigen der zu evaluierenden Gegenstände, der Ziele sowie der Nutzung der Evaluationsergebnisse liegt. Der Anspruch an dieser Stelle ist es nicht, die Gesamtheit dieser Definitionsversuche zusammenzustellen (hierfür sei auf *Kromrey* 2001; *Stockmann* 2010b; *Wottawa, Thierau* 2003 verwiesen). Stattdessen wird eine Begriffsklärung dahingehend vorgenommen, die zentralen Funktionen und Besonderheiten des Begriffs Evaluation aufzuzeigen. Dafür wird in einem ersten Schritt auf drei einschlägige Definitionen Bezug genommen: Nach der Definition der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) umfasst der Begriff Evaluation

„... die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z. B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen.“ (*DeGEval* 2008, 15)

Gleichzeitig verdeutlicht die DeGEval in ihren „Standards für Evaluation“, dass aufgrund der umfangreichen Anwendungsgebiete, Aufgaben und Konzepte von Evaluationen eine Reihe weiterer Definitionen vorliegt (*DeGEval* 2008, 15). Eine weitere umfassende Definition geben z. B. *Beywl, Widmer* (2009, 16).<sup>5</sup> Danach sei Evaluation eine

„wissenschaftliche Dienstleistung, die namentlich öffentlich verantwortete und/oder finanzierte ‚Gegenstände‘ (Politiken, Programme, Projekte, Maßnahmen...) in verschiedensten Themenfeldern systematisch, transparent und datengestützt beschreibt und ausgewogen bewertet, so dass Beteiligte & Betroffene (Auftraggebende und andere Stakeholder) die erzeugten Evaluationsergebnisse für vorgesehene Zwecke wie Rechenschaftslegung, Entscheidungsfindung oder Optimierung nutzen“.

Auch *Stockmann* (2006, 2010b) verweist auf die vielschichtige Bedeutung und Verwendung des Evaluationsbegriffs. Er macht deutlich, dass Evaluationen

„stets eine Bewertung oder Beurteilung eines Sachverhalts oder Objektes auf der Basis von Informationen“ (*Stockmann* 2010b, 64) umfassen, in deren Rahmen „empirische Methoden der Informationsgewinnung und systematische Verfahren zur Informationsbewertung anhand offen gelegter Kriterien, die eine intersubjektive Nachprüfbarkeit möglich machen“, (*Stockmann* 2006, 65) zur Anwendung kommen. Demzufolge sei aus seiner Sicht „Evaluation ein Instrument zur empirischen Generierung von Wissen [...], das mit einer Bewertung verknüpft wird, um zielgerichtete Entscheidungen zu treffen.“ (*Stockmann* 2010b, 64)

---

5 Die beiden Autoren selbst kritisieren ihre Definition allerdings hinsichtlich der Eingrenzung ihres Evaluationsverständnisses im Hinblick auf die partizipative Komponente, die Nutzenorientierung sowie die wissenschaftliche Komponente (vgl. *Beywl, Widmer* 2009, 16).