

Norbert Landwehr

Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation

Einleitung

Ansatzpunkte für ein ganzheitliches Wirkungsmodell

Wirkungsbereich 1: Wissensgewinnung

Wirkungsbereich 2: Entwicklungswirksamkeit

Wirkungsbereich 3: Rechenschaftslegung/Kontrolle

Wirkungsbereich 4: Normendurchsetzung

Schlussfazit

Einleitung

In der Schweiz hat die externe Schulevaluation noch eine relativ kurze Vergangenheit. Die Anfänge reichen rund zehn Jahren zurück: Im Jahre 1999 hat der Kanton Zürich als erster Schweizer Kanton die Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes der externen Schulevaluation an die Hand genommen, und zwar in der Absicht, die bisherige Schulaufsicht durch eine Laienbehörde durch ein professionelles Verfahren abzulösen. Zeitgleich wurde im Rahmen des Q2E-Projekts ein Modell zur externen Schulevaluation entwickelt und auf der Sekundarstufe 2 an ausgewählten Berufsschulen und Gymnasien erprobt – als Teil eines ganzheitlichen schulischen Qualitätsmanagement, wie es im Q2E-Modell angedacht war. In den folgenden Jahren sind dann nach und nach die meisten Deutschschweizer Kantone ebenfalls in diese Richtung aufgebrochen.

Angesichts der kurzen Entwicklungsgeschichte überrascht es nicht, dass für die Entwicklung der externen Schulevaluation in den vergangenen Jahren das Kriterium der Funktionsfähigkeit im Zentrum der Reflexion stand: Es ging in erster Linie darum, schrittweise eine Evaluationspraxis zu entwickeln, die sich im konstruktivistischen Sinne als „viabel“, d.h. als funktionsfähig erweist, und zwar unter folgendem pragmatischen Gesichtspunkten:

- Das Evaluationsverfahren sollte *praktikabel* sein - nicht zuletzt mit Blick auf die beschränkten finanziellen Ressourcen und die verfügbaren Fähigkeiten der Evaluatorinnen und Evaluatoren.

- Das Evaluationsverfahren sollte *umfeldverträglich* sein, d.h. bei den Betroffenen die notwendige Akzeptanz haben und relativ konfliktfrei über die Bühne gehen.
- Das Evaluationsverfahren sollte *in sich stimmig* sein, d.h. die notwendige innere Konsistenz aufweisen, damit einigermassen nachvollziehbare und widerspruchsfreie Ergebnisse generiert werden.

Im Sinne dieses elementaren und pragmatischen Funktionalitätsverständnisses ist es in den letzten rund zehn Jahren gelungen, im Bildungswesen eine professionalisierte Evaluationspraxis aufzubauen und zu etablieren, die die funktionale Bewährungsprobe bestanden hat und gegenwärtig in vielen Kantonen einigermassen erfolgreich abläuft – erfolgreich im Sinne von praktikabel, relativ störungsfrei und vom betroffenen Umfeld akzeptiert.

Dass jetzt, nach einer rund 10-jährigen Entwicklungs- und Aufbauarbeit, die Fragen nach der Wirkung und der Wirksamkeit der externen Schulevaluation am Horizont auftauchen, darf m.E. als ein gutes Zeichen gewertet werden.¹ Diese Fragestellung kann nämlich erst dann ernsthaft aufgeworfen und angegangen werden, wenn die elementare Voraussetzung einer funktionsfähigen Praxis überhaupt gegeben ist. Mit anderen Worten: Erst jetzt, unter der Voraussetzung einer funktionierenden Praxis, kann eine Phase beginnen, in der die externe Schulevaluation einer vertieften Reflexion unter Einbezug des Wirkungsspektrums und des Wirksamkeitskriteriums unterzogen wird - etwa im Sinne der folgenden Fragen:

- Welche Wirkungen werden von der externen Schulevaluation überhaupt erwartet? Welche Wirkungen können bzw. dürfen realistischerweise erwartet werden?
- Bringen die Verfahren der externen Schulevaluation, die sich in den letzten Jahren etabliert haben, auch die erwünschten und erhofften Wirkungen?
- Wie sind die verschiedenen Evaluationskonzepte und -verfahren bezüglich der intendierten und nicht-intendierten Wirkungen zu bewerten?
- Welche Qualitätsmerkmale der externen Schulevaluation sind bezüglich der intendierten Wirkungen förderlich, welche eher hinderlich?

Die hier aufgeworfenen Fragen machen deutlich, dass die Wirkungsklä rung unweigerlich mit einer vertieften Zielreflexion verbunden ist: Es braucht zunächst Klarheit darüber, welches überhaupt die beabsichtigten Wirkungen der externen Schulevaluation sind. Gerade diesbezüglich lässt sich feststellen, dass sowohl unter Fachexperten wie auch in den betroffenen Schulen teilweise eine erstaunlich unbedarf-

¹ Die beiden Begriffe „Wirkung“ und „Wirksamkeit“ werden hier wie folgt verwendet:

Wirkungen: Beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte, die durch die Schulevaluation erzeugt werden.

Wirksamkeit: Eigenschaft/Fähigkeit von bestimmten Faktoren bzw. Massnahmen, die beabsichtigten Wirkungen auch tatsächlich hervorzurufen.

te Auffassung anzutreffen ist: Die Wirksamkeit der externen Schulevaluation wird sehr oft gleichgesetzt mit ihrer „Entwicklungswirksamkeit“. Mit anderen Worten: Die externe Schulevaluation gilt dann als wirksam, wenn sie in den evaluierten Schulen Entwicklungsprozesse zur Qualitätsverbesserung auszulösen vermag. In diesem Sinne wird das Potential der externen Evaluation zur Initiierung eines selbstgesteuerten und selbstverantworteten Entwicklungsprozesses der Schule zum ausschliesslichen funktionalen Kriterium erhoben.

Diese Auffassung zeigt sich nicht zuletzt auch in der vorliegenden Fachliteratur: Insbesondere wenn der Fokus auf das Thema "Wirksamkeit der externen Schulevaluation" oder auf "Kriterien gelingender Evaluation" gelegt wird, lässt sich feststellen, dass das Wirkungsziel der externen Schulevaluation - meist implizit und ohne weitere Begründung - auf die "qualitätsoptimierende Wirkung" eingeschränkt wird (z.B. Bos, Holtappels und Rösner 2006; Böttcher und Kotthoff 2007; Artelt 2007, Dederling und Müller 2008). Dasselbe gilt übrigens auch für das oft rezipierte Modell von Ehren und Visscher (2006), auf das wir weiter unten noch zurückkommen werden.

Diese Auffassung und die damit signalisierte Ziel- und Funktionsunterstellung ist nicht eigentlich falsch; sie ist aber – und das ist die wichtigste These dieses Beitrages - unhaltbar verkürzt. Dass das Verfahren der externen Schulevaluation nicht auf ihre Entwicklungsfunktion reduziert werden darf, ist nicht zuletzt aus folgendem Grunde wichtig: Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass im Rahmen der anstehenden Wirksamkeitsuntersuchungen die externe Schulevaluation bei einer verkürzten Funktionsbestimmung ihre Legitimation verlieren könnte. Wenn nämlich die externe Schulevaluation einzig unter dem Gesichtspunkt der Entwicklungswirkung und Entwicklungswirksamkeit betrachtet wird, dürfte sich die Frage akzentuieren, ob der mit der externen Evaluation verbundene Aufwand gerechtfertigt ist. So gibt es plausible Hinweise dafür, dass interne Evaluationen, die in der Regel mit deutlich weniger Aufwand betrieben werden, eine höhere Entwicklungswirksamkeit besitzen als externe Evaluationen (vgl. Kotthoff 2003). Wie im Folgenden aufgezeigt und erläutert werden soll, müssen unter dem Gesichtspunkt der Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation – zusätzlich zur Entwicklungsdimension – noch andere Wirkungsdimensionen in Betracht gezogen werden, die mindestens so bedeutsam sind wie die Entwicklungswirksamkeit. *Erst das Zusammenspiel der verschiedenen Wirkungsdimensionen macht den eigentlichen „Wert“ der externen Schulevaluation aus.*

Ansatzpunkte für ein ganzheitliches Wirkungsmodell

Ich erachte es als unerlässlich, dass sowohl die Wirkungsdiskussion als auch eine wissenschaftliche Wirkungsuntersuchung von einem angemessen komplexen Wirkungsmodell der externen Schulevaluation ausgeht. Dafür gibt es zunächst einen

analytisch-wissenschaftlichen Grund: Je nach Wirkungsbereich dürften andere Wirksamkeitsbedingungen im Vordergrund stehen und andere Untersuchungsdesigns konzipiert werden. Es müssten also pro Wirkungsbereich die spezifischen Wirksamkeitsvariablen hypothetisch ermittelt und empirisch nachgewiesen werden. Auf jeden Fall müsste die Entscheidung, sich nur auf eine einzige Wirkungsdimension (z.B. die Entwicklungswirksamkeit) zu beschränken, bewusst gefällt und sorgfältig begründet werden. Insbesondere müsste bei praxisbezogenen Schlussfolgerungen, die aus einer solchen Untersuchung gezogen werden, darauf geachtet werden, dass die Optimierung im untersuchten Wirkungsbereich unter Umständen andere Wirkungsdimensionen negativ beeinflussen könnte. (Beispiel: Eine Massnahme zur Wirkungssteigerung in der Entwicklungsdimension könnte sich auf die Wirksamkeit im Bereich der Rechenschaftslegung negativ auswirken.)

Zu beachten ist ferner noch ein anderer Zusammenhang: Der wahrgenommene Erfolg und die Akzeptanz der externen Schulevaluation ist abhängig von der Differenz zwischen Wirkungserwartung und effektiv erzeugter Wirkung. Eine negative Beurteilung der externen Evaluation bezüglich ihrer Wirksamkeit kann demnach aus zwei Gründen entstehen: Entweder weil die Wirksamkeit tatsächlich zu gering ist oder aber weil falsche Wirkungserwartungen und – damit verbunden – eine falsche Wirkungswahrnehmung besteht. Mit Blick auf diese Überlegung gibt es grundsätzlich zwei Ansatzpunkte, um den wahrgenommenen Erfolg der Schulevaluation zu verbessern: Man kann entweder die Wirksamkeit optimieren oder man kann den Kommunikationsprozess optimieren, indem man den Betroffenen besser verständlich macht, welches die Wirkungsbereiche sind, bezüglich denen Wirksamkeit sinnvollerweise beansprucht werden kann. Dieser Zusammenhang ist hinsichtlich der anstehenden Untersuchung zur Wirksamkeit der externen Schulevaluation nicht unwichtig: Über Untersuchungsdesigns und die dadurch erzeugten wissenschaftlichen Ergebnisse kann unter Umständen eine falsche Erwartungshaltung gegenüber der externen Schulevaluation erzeugt bzw. unterstützt werden. In diesem Falle würde die Untersuchung - auf Grund des gewählten Untersuchungsdesigns - selber zu einer Akzeptanzverminderung der externen Schulevaluation bei tragen.

Mit Blick auf diese Ausgangsthese wird im Folgenden ein Modell skizziert und erläutert, dass die externe Schulevaluation in ein differenzierteres und komplexeres Wirkungsgefüge einbettet. Dieses Modell geht davon aus, dass die externe Schulevaluation mindestens vier Hauptfunktionen erfüllen muss, die für die Beurteilung der Wirksamkeit unverzichtbar sind². Diese vier Hauptfunktionen sind:

- **Wissensgewinnung:** Die externe Schulevaluation vermittelt der Schule datengestütztes Qualitätswissen. Insbesondere erhält die Schule differenzierte Einsicht

² In der expliziten Funktionsbestimmung wird in den meisten Fachbeiträgen die Multifunktionalität der externen Schulevaluation hervorgehoben. Die Kategorisierung und Benennung der Funktionen ist dabei in der Regel von Beitrag zu Beitrag verschiedenen. vgl. z.B. Kotthoff 2003; Maritzen 2009; Bos, Holtappels und Rösner 2006; Burkhard 2005; Stockmann 2000, S. 15

in den qualitativen Zustand der institutionellen Rahmenbedingungen und schulischen Prozesse. Wie auch immer die Schule dieses Wissen nutzt (ob zur Weiterentwicklung, zur Rechenschaftslegung – oder einfach zur Bestätigung des eigenen Bildes der Schule): Es hilft den Betroffenen, den Ist-Zustand besser zu verstehen und bestimmte Problemlagen künftig fundierter zu thematisieren. Zudem hilft es, die eigene Identität und das eigene Profil klarer zu sehen und die künftige Entwicklungsstrategie besser zu verankern.

- **Entwicklungsanstoss:** Die externe Schulevaluation kann- aufbauend auf dem Wissen, das sie durch die Evaluation gewonnen hat - Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zur Beseitigung von Qualitätsdefiziten und zum bewussten Ausbau von profilbildenden Stärken anstossen. Unter diesem Gesichtspunkt ist die externe Schulevaluation dann wirksam, wenn sie der evaluierten Schule Entwicklungsanstöße gibt und konkrete Verbesserungsmaßnahmen auszulösen vermag. (Beispiel: Anzahl an umgesetzten Massnahmen als Mass für die Entwicklungswirksamkeit der externen Schulevaluation.)
- **Rechenschaftslegung/Kontrolle:** Die externe Schulevaluation verschafft der Schule eine glaubwürdigen Datengrundlage für einen bilanzierenden Qualitätsnachweis gegenüber dem politischen Auftraggeber sowie gegenüber der interessierten Öffentlichkeit. Diese Funktion schlägt sich nicht zuletzt nieder im Interesse und dem berechtigten Anspruch der Öffentlichkeit (insbesondere der betroffenen Eltern), Einblick in die Evaluationsergebnisse zu nehmen.
- **Normendurchsetzung:** Durch die externe Schulevaluation werden geltende Normen bewusst gemacht und deren Umsetzung verbindlich eingefordert. Sie wird so zu einer ausserordentlich wirksamen Form der Erwartungs- und Normenkommunikation: Mit ihrer Hilfe wird kommuniziert, was der „Auftraggeber“ bzw. die normensetzende Instanz von den Schulen erwartet.

Diese vier Hauptfunktionen stehen in einer wechselseitigen Abhängigkeit. So bildet beispielsweise das Wissen über den qualitativen Zustand der Schule gleichzeitig die Grundlage für das Anstossen von Entwicklungsprozessen und für den bilanzierenden Qualitätsnachweis. Oder: Die Rechenschaftslegung selber ist ein wichtiger Einflussfaktor sowohl für die Entwicklungsfunktion (die Rechenschaftslegungsinstanz kann in der Regel selber Entwicklungsschritte anordnen) als auch für die Normendurchsetzung (die Einforderung des Qualitätsnachweises zur Rechenschaftslegung führt dazu, dass die Normen, die überprüft werden, besser beachtet werden.) Damit wird deutlich, dass ein Wirkungsmodell der externen Schulevaluation nicht nur die vier Hauptfunktionen im Sinne von Wirkungsdimensionen berücksichtigen muss, sondern auch die wichtigsten Interaktionseffekte zwischen den Wirkungsdimensionen. Dies führt dann zur folgenden Darstellung:

Wirkungsbereiche der externen Schulevaluation

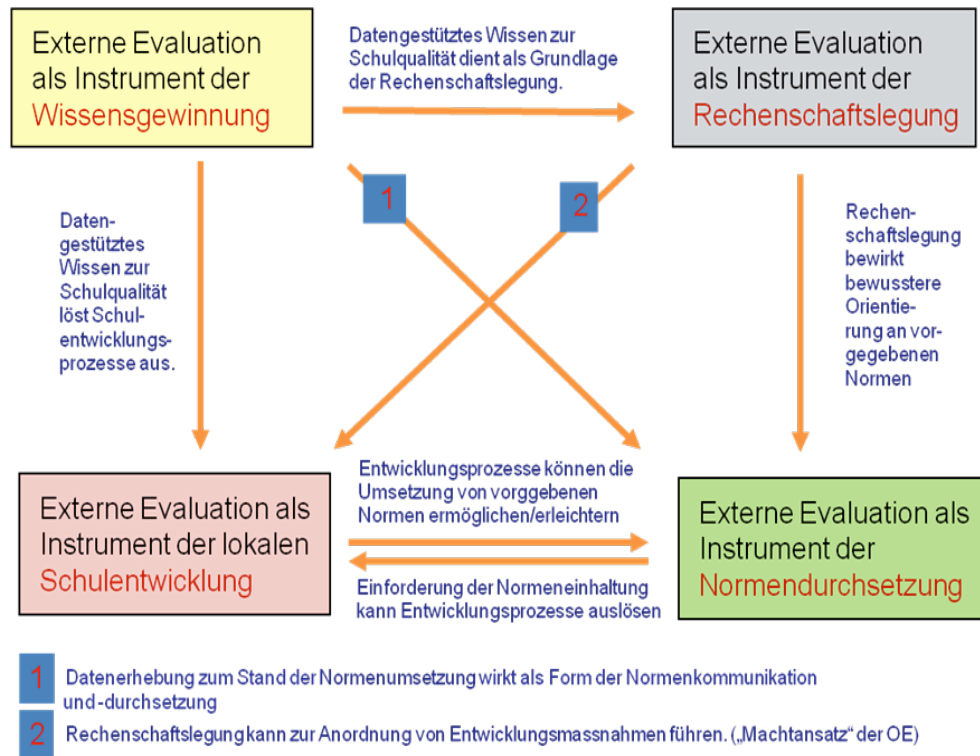


Abb. 1: Wirkungsbereiche

Im Folgenden sollen nun diese Hauptfunktionen bzw. die entsprechenden Wirkungsbereiche etwas genauer erläutert werden.

Wirkungsbereich 1: Wissensgewinnung

In der Evaluationspraxis kann man von Seiten der evaluierten Schulen sehr oft folgende Aussage hören: "Die Evaluation hat uns keine neuen Erkenntnis gebracht, das haben wir eigentlich alles schon gewusst". Diese scheinbar triviale Aussage zeigt zwei Dinge auf: Erstens, dass im Feld der betroffenen Schulen bezüglich der Wissensgewinnung eine deutliche Erwartungshaltung besteht (man möchte etwas Neues über die eigene Schule erfahren), und zweitens, dass diese Erwartung im Rahmen der externen Schulevaluation oft nicht zufriedenstellend erfüllt wird.

- Ein wichtiger Grund für die Enttäuschung liegt darin, dass bezüglich der Wissensgewinnung an den Schulen die Vorstellung vorherrscht, die Schulevaluation könne bislang Unerkanntes ans Tageslicht bringen. Offenbar wird erwartet (und oft auch befürchtet), die Evaluation würde bislang unerkannte Phänomene (Eigenschaften/Merkmale) der Schule aufdecken: Den Evaluationspersonen wird die Fähigkeit zugesprochen, Dinge zu sehen, die den „Insidern“, die an dieser Schule tätig

sind, bislang verborgen geblieben sind („blinde Flecken“). Dieser Effekt ist zweifellos denkbar, oft ist er jedoch etwas anders geartet als vermutet: Meist wird nicht grundlegend neues Wissen erzeugt (die Insider kennen die aufgezeigten Qualitätsmerkmale und Zusammenhänge sehr wohl), aber indem unabhängige Dritte die Dinge benennen, erhält das in der Institution bereits vorhandene Wissen einen anderen, offizielleren Status. Das Urteil „Das haben wir alles schon gewusst“ überrascht unter dieser Perspektive nicht – es weist darauf hin, dass die „Offizialisierungsfunktion“ von den betreffenden Personen nicht als eine bedeutsame Evaluationsfunktion in Betracht gezogen wird. Die durch die Evaluation benannten Inhalte können auf Grund des veränderten Status des Wissens u.U. dennoch sehr wirksam sein!

Das Wissen, das durch die externe Schulevaluation generiert wird, lässt sich im Wesentlichen den folgenden fünf Kategorien zuordnen, von denen die vorhin angesprochene Ebene des (neuen, bisher verborgenen) Faktenwissens nur eine ist.

- **„Faktenwissen“**: Es werden „Daten“ erhoben, die für die betreffende Schule und deren Qualitätszustand charakteristisch und aussagekräftig sind. Unter „Daten“ werden sowohl quantitative als auch qualitative Informationen verstanden, die zur deskriptiven Beschreibung von empirisch feststellbaren Tatsachen und Ereignissen verwendet werden. Das Faktenwissen selber bildet in der Regel die Basis, um komplexere Wissenskategorien zu alimentieren: Erklärungswissen, Bewertungswissen, Problemwissen oder Handlungswissen (siehe unten). Für das Faktenwissen selber ist es unerheblich, ob es im Rahmen von Selbst- oder Fremdevaluationsprozessen gewonnen wird. Der Anspruch, dass dieses Wissen den Tatsachen entspricht, ist in beiden Fällen unverzichtbar. Das im Evaluationsprozess erhobene Faktenwissen wird von den betroffenen Schulen sehr oft als „trivial“ empfunden. („Lohnt sich der ganze Aufwand, um Schwarz- auf-Weiss das präsentiert zu erhalten, was wir eigentlich schon wussten?“)
- **„Erklärungswissen“**: Schultypische Merkmale werden in bestimmte Ursache-Wirkungszusammenhänge gestellt, die bislang zu wenig beachtet wurden. Die Evaluation wird dadurch für die Betroffenen zu einem Verstehensgewinn: Die Schule kann bestimmte, bereits bekannte Dinge besser verstehen - und daraus unter Umständen wertvolle Ansatzpunkte für eine Reduktion von unerwünschten Wirkungen ableiten. Die Wissensgenerierung im Bereich des Erklärungswissen setzt auf Seiten der Evaluationsfachpersonen ein reichhaltiges erfahrungs- und forschungsgestütztes Wissen über kausale Zusammenhänge zwischen institutionellen und handlungsbezogenen Qualitätsmerkmalen einerseits und feststellbaren Wirkungen andererseits voraus: Dieses Wissen bildet einen reichhaltigen Fundus für die Hypothesenbildung, durch welche einerseits die Wahrnehmung während der Evaluation gesteuert und andererseits die plausible Verknüpfung von wahrgenommenen Phänomenen bei der Auswertung der Evaluationsergebnisse angeregt wird.
- **„Bewertungswissen“**: Schultypische Merkmale (die der betreffenden Schule in der Regel bereits bekannt sind!) werden durch aussenstehende Personen neu

bewertet, d.h. im Lichte von geltenden Zielen, Werten und Kriterien eingeschätzt und beurteilt. Für die Wahrnehmung eines Werturteils als „Wissensgewinn“ dürfte es wichtig sein, dass die urteilenden/bewertenden Personen als glaubwürdige und unabhängige Personen wahrgenommen werden, denen eine gute und fundierte Urteilsfähigkeit zuerkannt wird: beispielsweise weil die urteilenden Personen als kompetent erlebt werden, weil das angewandte Verfahren als seriös erlebt wird, weil der Einblick in eine Vielzahl von Schulen als Stärkung des Urteilsvermögens anerkannt wird usw. Mit anderen Worten: Der Wissensgewinn im Bereich des Bewertungswissens dürfte nur von Personen akzeptiert werden, die den Evaluationsfachpersonen Urteilskompetenz zutrauen und darüber hinaus an einer Wertung durch Aussenstehende grundsätzlich interessiert sind.

- **"Problemwissen"**: Evaluationsfachpersonen diagnostizieren im Verlaufe einer Evaluation "Probleme", die für die Arbeit innerhalb der Schule hinderlich sind und den Erfolg des pädagogischen und didaktischen Handelns erschweren. Dieses "Problemwissen" basiert in der Regel auf der Bündelungen und der kausalen Verknüpfung von Daten, die im Rahmen des Evaluationsprozesses erhoben werden. Meist schliesst dieses Problemwissen an Wahrnehmungen und Empfindungen an, die den Personen der betreffenden Schule bereits bekannt sind und die im Rahmen der Evaluation von den Betroffenen selber angesprochen werden. Mit anderen Worten: In der Regel wird im Rahmen der Evaluation kaum ein "Problemwissen" generiert, das für die betreffende Institution wirklich neu, d.h. bis dahin unbekannt geblieben ist. Vielmehr dürfte die bereits erwähnte "Officialisierung" einer Problemwahrnehmung die Hauptfunktion dieser Wissenskategorie bilden: In dem das Evaluationsteam ein bereits mehr oder weniger bekanntes Problem benennt, wird dieses „Problemwissen“ zu einem Wissensbestand, der jetzt an dieser Schule offiziell thematisiert und bearbeitet werden kann.

	Betrifft die Organisation der Schule	Betrifft die Schulleitung	Betrifft das L-Team (Kooperationen, Beziehungen)	Betrifft den Unterricht einzelner Lehrpersonen
allen bewusst; bereits offizielles Thema an der Schule				
allen bewusst, wird aber <i>nur</i> <i>informell</i> thematisiert				
allen bewusst, wird aber <i>nicht</i> thematisiert (Tabu-Thema)				
einzelnen Personen bzw. einzelnen Gruppen bewusst, wird <i>informell</i> thematisiert				
einzelnen Personen bzw. einzelnen Gruppen bewusst, wird <i>nicht</i> thematisiert				
allen nicht bewusst (wurde daher weder formell noch informell thematisiert)				

Zunahme der Interventionstiefe der Evaluation

Abbildung: Stufen der Offizialisierung des Problemwissens in der Schule

- **"Handlungswissen"**: Die Massnahmen zur Problemlösung oder zur Qualitätsentwicklung, die von den Evaluationsfachpersonen im Anschluss an die Problemdiagnose benannt werden, können als eine weitere Wissenskategorie betrachtet werden, die im Rahmen der externen Schulevaluation generiert wird. Mit den entsprechenden Aussagen geben Evaluationspersonen Hinweise darauf, was getan werden kann, um die aufgezeigten Probleme zu lösen und um die die aufgedeckten Schwachstellen (Ist-Soll-Diskrepanzen) zu beseitigen.

Von den Seiten der betroffenen Schulen wird dieser Wissenskategorie vor allem eine Hilfs- und Entlastungsfunktion zugeschrieben: Die Evaluationsfachpersonen sollen ihre differenzierten diagnostischen Einblicke in den Ist-Zustand der Institution nutzen, um daraus möglichst konkrete, handlungsbezogene Hinweise für die Problemlösung und für die Weiterentwicklung der Schule zu entwickeln.

Wieweit die Explizierung von Handlungswissen, beispielsweise in der Form von Empfehlungen, ein Bestandteil der Evaluation sein soll oder sein darf, ist unklar und umstritten – nicht nur, weil Diagnose- und Beratungsprozesse eine je andere Expertise und eine je andere Beziehungsgestaltung voraussetzen, sondern auch, weil die partizipative Erarbeitung von Entwicklungsmassnahmen durch die Betroffenen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung gilt. Tatsächlich lässt sich in vielen Evaluationsberichten feststellen, dass sich die abgegebenen Massnahmenvorschläge auf einer relativ trivialen Ebene bewegen: Sie könnten eigentlich von den Betroffenen ohne grossen Aufwand und ohne spezielle Kenntnisse aus den Evaluationsergebnissen selber abgeleitet werden und dürften daher nur wenig zusätzlichen Erkenntnisgewinn bringen. Zudem sind gerade unter dem Gesichtspunkt einer wirksamen Schul- und Organisationsentwicklung Massnahmenempfehlungen von Experten stark umstritten, da sie die Eigenverantwortlichkeit der betroffenen Institutionen/Personen unterlaufen. Unter diesem einschränkenden Gesichtspunkt lässt sich eine andere Funktion der Handlungsempfehlungen und der entsprechenden Wissenskategorie denken: Indem konkrete Ansatzpunkte des Handelns benannt werden, erhält die Diagnose einerseits eine entwicklungsbezogene Zuspitzung und – vor allem dort, wo Probleme prägnant benannt werden – eine konstruktive, zukunftsgerichtete Wendung.

These 1

Die Erkenntnisgewinnung zur Schulqualität ist die grundlegende Funktion der externen Schulevaluation. Sie bildet die Basis für die übrigen Funktionen. Sie erfüllt insofern eine eigenständige Funktion, als zumindest bei den betroffenen Schulen die Erwartung besteht, dass durch die externe Schulevaluation für die Schule ein „Mehrwissen“ zur Schulqualität entsteht.

Die fünf wichtigsten Kategorien dieses Mehrwissens sind:

Faktenwissen (systematisiertes Wissen über schultypische Fakten und Ereignisse)

Erklärungswissen (Ursache-Wirkungszusammenhänge zwischen einzelnen schultypischen Merkmalen); Bewertungswissen (unabhängige, externe Bewertung der schultypischen Merkmale); Problemwissen (diagnostizieren "Probleme", die die Arbeit innerhalb der Schule erschweren und den Erfolg der pädagogischen und didaktischen Massnahmen behindern); Handlungswissen (Massnahmen zur Verbesserung der Schulqualität).

Die implizite Erwartung, dass durch die externe Schulevaluation neue, bis anhin unbekannte Qualitätsmerkmale („blinde Flecken“) entdeckt werden, dürfte in den meisten Fällen enttäuscht werden – insbesondere wenn diese Erwartung auf das „Faktenwissen“ oder auf das „Problemwissen“ gerichtet ist. Die Officialisierung des Wissens ist demgegenüber vermutlich die wichtigste Funktion, welche die externe Schulevaluation im Bereich der Wissensgewinnung erfüllt. Indem bestimmte Urteile oder Problemdiagnosen durch das Evaluationsteam bekannt gegeben werden, wird dieses Wissen zu einem gemeinsam verfügbaren Wissensbestand, der jetzt offiziell thematisiert und bearbeitet werden kann.

Voraussetzungen für die Wirksamkeit im Bereich "Wissensgewinnung"

Auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen lassen sich ein paar Hinweise formulieren, die zeigen, unter welchen Voraussetzungen eine Evaluation die Funktion der Wissensgewinnung vermutlich möglichst wirksam zu erfüllen vermag:

- Interesse der Schule an qualitätsbezogenen Informationen: Die Schule (Schulleitung, Kollegium) hat ein aktives Erkenntnisinteresse bezüglich der Qualität des Ist-Zustandes sowie bezüglich der Faktoren, welche die Qualität positiv oder negativ beeinflussen sowie bezüglich der Auswirkungen von qualitätsrelevanten Ereignissen und Merkmalen.
- Partizipative Problemlösekultur: Eine positive Einschätzung und eine produktive Nutzung des erzeugten Wissens durch die Lehrerschaft dürften vor allem dann wichtig sein, wenn eine partizipative Problemlösekultur vorherrscht. Das Interesse am „Qualitätswissen“, insbesondere am „Problem-Wissen“ und „Handlungswissen“, ist dann wichtig, wenn sich die Organisationsmitglieder für die Lösung von Problemen mitverantwortlich fühlen. In hierarchisch gesteuerten Organisationen, in denen die Zuständigkeit für Problemlösung bei wenigen Personen liegt, erhält dieses Wissen eine vergleichsweise geringere Bedeutung im Kollegium.
- Aktive Problemlösehaltung: An der Schule gibt es ein aktives Bedürfnis (von Seiten der Schulleitung und der Lehrpersonen), vorhandene Probleme anzugehen: Das von der Evaluation zur Verfügung gestellte Problem-Wissen wird genutzt, um Problemlösemöglichkeiten zu erarbeiten und eigenverantwortlich umzusetzen.
- Sensibilität für die Funktion der schulinterne Kommunikationsprozesse: Schulleitung und Kollegium müssen wahrnehmen, dass die Bearbeitung eines Problems behindert wird, wenn das Thema tabuisiert oder in den informellen Be-

reich verdrängt wird. Entsprechend muss die „Offizialisierung eines Themas“ als ein wichtiger erster Schritt zur Problemlösung verstanden werden. (Die Schule anerkennt die „Offizialisierungsfunktion“ der externen Schulevaluation: ein relevantes Thema bzw. ein Problem wird durch die externe Evaluation explizit positioniert und damit für eine gemeinsame Bearbeitung zugänglich gemacht.)

- **Gehaltvolle Analysen:** Die externe Schulevaluation produziert nicht nur Bewertungen (einseitiges Generieren von Bewertungswissen), sondern legt Wert auf die Einbettung von Ereignissen und Merkmalen in Ursache-Wirkungszusammenhänge. (Wie kommt es zu bestimmten schultypischen Phänomenen? Wie wirken sie sich aus? → Aufzeigen von Ist-Soll-Differenzen verbunden mit Kausalitätswissen und Wissen über Wirkungszusammenhänge).
- **Glaubwürdigkeit der Evaluationsergebnisse:** Die Feststellungen und Urteile der Evaluationspersonen müssen eine hohe Glaubwürdigkeit aufweisen. Die Adressaten der Evaluation müssen neugierig darauf sein auf das Wissen, das von den Evaluationsfachpersonen produziert wird.
- **Anschlussfähigkeit des Wissens:** Das Wissen, das von den Evaluationsfachpersonen erzeugt wird, muss von den Adressaten verstanden und als bedeutsam erkannt werden. Die Nachvollziehbarkeit der Wissensgewinnung (Prozessverständnis) dürfte das Verstehen des Evaluationswissens und das Interesse daran entscheidend unterstützen.

Wirkungsbereich 2: Entwicklungswirksamkeit

Von der externen Schulevaluation wird erwartet, dass die Evaluationsergebnisse wirksame Impulse geben für ihre Weiterentwicklung der Schule und für die Qualitätsoptimierung der institutionellen Rahmenbedingungen, der Prozesse und der damit erzielten Ergebnisse. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist die hier unterstellte "Entwicklungswirksamkeit" vermutlich die grundlegendste und wichtigste Erwartungshaltung, mit der sich die externe Schulevaluation konfrontiert sieht: Von Schulevaluationen wird allgemein erwartet, dass sie Ist-Soll-Diskrepanzen im Bereich der Schul- und Unterrichtsqualität aufzuzeigen vermögen und Anstoss zu Optimierungsschritten und Verbesserungsmaßnahmen geben. Mit anderen Worten: *Schulen sollen dank der Evaluation besser werden.* Die Frage "Lohnt sich der Aufwand, der in die externe Schulevaluation investiert wird?" wird in der Regel beantwortet mit dem Hinweis auf die Schulentwicklungsprozesse, die durch die externe Schulevaluation angestoßen bzw. ausgelöst werden. Es wird angenommen, dass eine gute Schulevaluation die Motivationskraft hat, um die Schule per Überzeugung dazu zu bringen, die aufgezeigten Defizite zu beseitigen und profilbildende Stärken auszubauen. Allerdings kann die externe Schulevaluation durchaus auch als Instrument einer fremdbestimmten/aussengesteuerten Entwicklung in Erscheinung treten: dann nämlich, wenn die Evaluationsresultate an eine übergeordnete Instanz gehen und von dort aus Entwicklungsmassnahmen angeordnet werden. In diesem

Falle steht die Entwicklungsfunktion der Schulevaluation in einer unmittelbaren Verbindung zur Rechenschaftslegung (vgl. S. ...)

Es wurde einleitend bereits darauf hingewiesen, dass die Wirksamkeit der externen Schulevaluation oft auf die hier beschriebene Entwicklungswirksamkeit reduziert wird: Ihre Qualität wird beispielsweise auf Grund der Massnahmen beurteilt, die im Anschluss an die Evaluation von den evaluierten Schulen ergriffen und umgesetzt werden. Andere Untersuchungen, die im Bereich der Wirksamkeitsstudien angesiedelt sind, beschränken sich auf die Messung der Akzeptanz der externen Schulevaluation. Die Entwicklungswirksamkeit der externen Schulevaluation wird dabei implizit mit folgender (naiven, aber nicht notwendigerweise falschen) Annahme verbunden: Wenn die externe Schulevaluation bei den betroffenen Schulen (Schulleitungen, Lehrpersonen) auf Akzeptanz stösst, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass daraus auch Entwicklungsimpulse resultieren, die zu einer Verbesserung der Schulqualität führen.

Es gibt noch eine andere Verkürzung, die hier erwähnt werden muss: Sehr oft wird von Seiten der Schulen und ihres Umfelds ein direkter Zusammenhang von Evaluationsqualität und Entwicklungswirksamkeit unterstellt – etwa im Sinne der folgenden These: *Wenn die Qualität der externen Evaluation stimmt, wird sie auch eine hohe Entwicklungswirksamkeit erzeugen.* Die Evaluationsforschung hat in dieser Auffassung die vorrangige Funktion, die Qualitätsmerkmale herauszufinden, die eine entwicklungswirksame Evaluation auszeichnen. Ausgeblendet wird dabei, dass verschiedene Faktoren der Schule selber (z.B. Voreinstellung gegenüber der Evaluation, Entwicklungs- und Lernbereitschaft, Verarbeitungsprozess der Evaluationsergebnisse usw.) letztlich mitentscheidend sind, ob Evaluationen entwicklungswirksam werden oder stillschweigend versanden.

Im Bereich der wissenschaftlichen Evaluationsstudien hat sich in den letzten Jahren die Orientierung an komplexeren und differenzierteren Modellen durchgesetzt, die von einem multifaktoriellen Wirkungsgefüge ausgehen. Hier wird angenommen, dass die Entwicklungseffekte, die durch die externen Schulevaluation ausgelöst werden, nicht allein - vielleicht nicht einmal vorrangig - für die Qualität der externen Evaluation ausschlaggebend sind, sondern eher das Zusammenspiel der Evaluationsqualität mit verschiedenen Merkmalen der Schule sowie der Art und Weise, wie die Schule auf die Evaluationsergebnisse reagiert (vgl. z.B. Wirkungsmodell nach Ehren/Visscher (2006)).

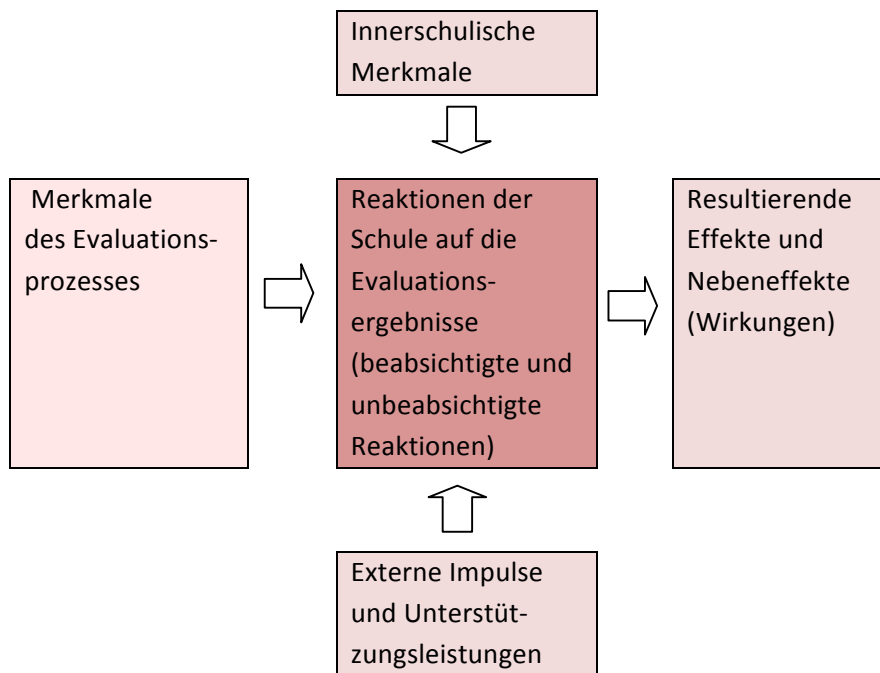


Abb. 3: Wirkungsmodell nach Ehren/Visscher (2006)

Bisherige Untersuchungen zeigen, dass die Entwicklungswirksamkeit der Schulevaluation nicht überschätzt werden darf. Nach Bos u.a. (2006) verdeutlichen die Befunde einer grösseren niederländischen Studie "dass allein über externe Evaluation (...) Schulen keinen hohen Qualitätsgrad erlangen, sondern dass vor allem Strukturen lernender Organisation mit entsprechender Organisationskultur und elaborierter interner Qualitätssicherung hinzukommen müssen." (S. 96). Und in dieselbe Richtung weisen die Untersuchung von Chapman (2002): Sie zeigen auf, dass auch die englische Inspektion durch OFSTED nur marginale Veränderungen in den Schulen zu induzieren vermag. (Vgl. hierzu auch den Beitrag von Vera Husfeldt in diesem Buch). Unsere eigenen Erfahrungen zeigen, dass der *schulinterne Verarbeitungsprozess der Evaluationsergebnisse* durch die Schulleitung und das Kollegium vermutlich einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit der Schulevaluation hat und dass dieser "Nahtstelle" zwischen Evaluation und Schulentwicklung in künftigen Forschungsprojekten grosse Beachtung geschenkt werden muss, wenn man das Wirksamkeitsproblem besser erfassen und steuern möchte. Dieser wichtigen Nahtstelle wurde bis anhin sowohl in der Forschung wie auch in der Praxis zuwenig Aufmerksamkeit geschenkt. Hier zeichnet sich ein grosser Handlungsbedarf ab!

Im Allgemeinen wird der internen Evaluation bezüglich der Entwicklungswirksamkeit eine grössere Impulswirkung zugeschrieben als der externen Evaluation. Die externe Evaluation dürfte unter dieser Perspektive vor allem dann entwicklungs-

wirksam sein, wenn sie sich als Anreicherung der internen Evaluationen versteht und entsprechend konzipiert ist (vgl. Kotthoff 2003). Auf der anderen Seite besteht aber gleichzeitig die Gefahr, dass die externe Schulevaluation die internen Evaluationen, die von den Schulen selber konzipiert und durchgeführt werden, zurückdrängt. Den Schulen wird das Argument geliefert: "Wir werden von aussen evaluiert und wissen aus dieser Quelle, wo unsere Stärken und Schwächen sind." In diesem Sinne könnte die externe Evaluation die interne Evaluation verdrängen, was in der Gesamtbilanz als ein entwicklungshemmender Prozess einzustufen wäre.

These 2

Die Hauptfunktion der externen Schulevaluation wird üblicherweise in der Vermittlung/Auslösung von Entwicklungsimpulsen gesehen: Die externe Schulevaluation und der damit verbundene Aufwand gelten als „legitimiert“, wenn dadurch kraftvolle, nachhaltig wirksame Entwicklungsschritte zur Verbesserung der Schulqualität ausgelöst werden. Unterstellt wird dabei, dass nachhaltig wirksame Schulentwicklungsprozesse die Form der „selbstgesteuerten Entwicklung“ haben müssen. Ferner, dass eine hohe Akzeptanz der externen Schulevaluation bei den evaluierten Schulen eine wichtige Voraussetzung bildet, um evaluationsbasierte Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen.

Entgegen der alltäglichen/naiven Auffassung gibt es vermutlich nur einen indirekten Zusammenhang zwischen Qualität der externen Schulevaluation und ihrer Entwicklungswirksamkeit. Mit Blick auf die Wirksamkeit der Schulevaluation besteht ein ausgeprägtes Interaktionsverhältnis zwischen den Merkmalen der externen Evaluation und den Merkmalen der jeweiligen Schule. Mit anderen Worten: Es ist nicht zulässig, von Entwicklungseffekten, welche die externe Evaluation bei einer Schule erzeugt (oder nicht erzeugt), direkt auf die Qualität der externen Schulevaluation zurückzuschliessen. Entscheidend für die Entwicklungswirksamkeit dürfte die *Qualität des Verarbeitungsprozesses* der Evaluationsdaten durch die Schule sein. Dieser Verarbeitungsprozess ist geprägt a) durch bestimmte Merkmale des *Evaluationsprozesses*, b) durch bestimmte *Merkmale der Schule* sowie c) durch das Vorhandensein *externer Impulse und Unterstützungsleistungen* (vgl. Modell von Ehren & Vischer 2006).

Voraussetzungen für die Wirksamkeit im Bereich "Qualitätsentwicklung"

Bezüglich der Entwicklungswirksamkeit lassen sich ebenfalls verschiedene Faktoren hypothetisch postulieren, die sich auf die Wirksamkeit der externen Schulevaluation förderlich auswirken. Auf Grund der oben genannten indirekten Entwicklungswirksamkeit der externen Schulevaluation erscheint es als sinnvoll, dass die Voraussetzungen der Schule und der externen Schulevaluation getrennt betrachtet werden:

Voraussetzungen auf Seiten des Evaluationsprozesses:

- Vertrauenswürdigkeit der Evaluation als Ganzes: Die externe Schulevaluation wird als unabhängiges, kompetent gestaltetes Verfahren mit professionell arbeitendem Personal wahrgenommen und erzeugt so eine positive Erwartung bezüglich des Nutzens.
- Organisation/Prozessgestaltung der Evaluation: Hohe Transparenz und Plausibilität der verwendeten Kriterien und Indikatoren; adäquater Einbezug des Schulpersonals in den Prozess der Datenerhebung, so dass die Daten als valide erscheinen.
- Kommunikationsstil der Evaluationspersonen während der Begutachtung: professionell, rücksichtsvoll aber unparteiisch, verständnisvoll aufnehmend ohne subjektiv-wertend zu filtern; kompetenter Einsatz der Instrumente.
- Rückmeldung an die Schule (mündliche und schriftliche Berichterstattung): Die Schwächen werden klar und prägnant benannt; Positives wird angemessen gewürdigt, keine einseitige Fixierung auf Defizite; plausible und transparente Urteilsbildung; gut lesbarer Evaluationsbericht mit Konzentration auf das Wesentliche, nachvollziehbarer Schluss vom Besonderen auf das Allgemeine; Ursachenbezogene Problemdiagnose und wirkungsbezogene Urteilsbildungen stehen im Vordergrund; Empfehlungen werden als hilfreich empfunden, führen nicht zur Delegation der eigenen Handlungsverantwortung.

Voraussetzungen auf Seiten der Schule :

- Schule als lernende Organisation: Ausmass, in dem sich eine Schule als lernende Organisation versteht. Die Schulleitung und die Lehrpersonen haben eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Veränderungen. Die Schule hat ein Profil als „Problemlöseschule“ und ein Selbstverständnis als professionelle Lerngemeinschaft.
- Evaluationsinteresse der Schule: Die Schulleitung und das Kollegium haben grundsätzliches Interesse an den Evaluationsergebnissen – beispielsweise weil die Schulqualität und der Qualitätsfortschritt wichtige Anliegen sind.
- Unterrichtsentwicklungscompetenz: In der Schule gibt es Kompetenz und Erfahrung im Umgang mit Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten (mit entsprechenden institutionellen Strukturen).
- Schulinternes Qualitätsmanagement: Die Schule hat ein funktionsfähiges Qualitätsmanagement mit Instrumenten, Kompetenzen und Routinen zur schulinternen Qualitätsdiagnose und –entwicklung; die Schulleitung und das Kollegium haben Erfahrungen im produktiven Umgang mit Evaluationsergebnissen aus schulinternen Evaluationen.
- Partizipative Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen: Das Kollegium wird einbezogen in einen gemeinsamen Prozess der Ergebnisanalyse, der getragen ist vom Ziel, die Problemdiagnose der externen Evaluation auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen nachzuvollziehen.
- Eigenverantwortliche Massnahmenbeschlüsse: Die konkreten Massnahmen werden auf dem Hintergrund der eigenen Datenanalyse von der Schule selber generiert - angeregt durch vorhandene Empfehlungen des Evaluationsberichts.

Die Massnahmen werden geplant und umgesetzt unter Berücksichtigung von Grundsätzen der Organisationsentwicklung und des Projektmanagements. Die Schule fühlt sich verantwortlich für das Gelingen der Massnahmenumsetzung.

- Druck von Aussen: Durch das Umfeld der Schule oder durch den Schulträger besteht eine klare und explizit kommunizierte Erwartung bezüglich der Beseitigung der aufgezeigten Qualitätsdefizite bezüglich der Massnahmenumsetzung.
- Ressourcen: Für die Umsetzung der Massnahmen können die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen für die Realisierung der Veränderungsprozesse bereit gestellt werden.

Wirkungsbereich 3: Rechenschaftslegung/Kontrolle

Mit dem Begriffspaar "Rechenschaftslegung und Kontrolle" wird ein Funktion- und Wirkungsbereich der externen Schulevaluation bezeichnet, der gewissermassen „nach oben und nach aussen“ gerichtet ist: Einerseits geht es um Effekte, welche die hierarchisch übergeordneten Instanzen der Schule betreffen, andererseits geht es aber auch um „Öffentlichkeitseffekte“ - insbesondere um die Auswirkungen der externen Schulevaluation auf die öffentliche Reputation der Schule. Die damit vorgenommene Vermischung von institutioneller Hierarchie und öffentlicher Anerkennung hat ihren tieferen Grund in der speziellen Situierung des Bildungswesens als öffentlich-rechtliche Institution, die mit Steuergeldern finanziert ist. Damit erhalten nämlich die öffentliche Verwaltung und – damit verbunden - die Politik (die ja gewissermassen eine organisierte bzw. institutionalisierte Form der „Öffentlichkeit“ darstellt) den Charakter eines Auftraggebers, der ein legitimes Interesse an der Qualität der mit Steuergeldern finanzierten Institution hat.

Die beiden Kategorien „Rechenschaftslegung“ und „Kontrolle“ werden hier demselben Funktions- und Wirkungsbereich zugeordnet, weil sie sehr nahe beieinander stehen.³ Zunächst haben beide Begriffe insofern eine innere Verwandtschaft, als sie mit dem Verhältnis einer Institution zu einer hierarchisch übergeordneten Instanz zu tun haben. An dieser Stelle lohnt es sich, das Verhältnis der beiden Begriffe noch etwas differenzierter zu bestimmen.

- Unter „Rechenschaft“ wird hier der Qualitätsnachweis einer Institution bzw. einer Organisationseinheit gegenüber der auftraggebenden Instanz und/oder gegenüber der Öffentlichkeit verstanden (Rechenschaft als Pflicht des Beauftragten, dem Auftraggeber Auskunft über den Stand des Geschäfts nach Ausführung des Auftrags zu geben). Die Rechenschaftslegung bildet dabei eine notwendige Voraussetzung für die Realisierung von „Kontrolle“.

³ In der Fachliteratur werden in diesem Bereich unterschiedliche Kategorienbildungen vorgenommen: teilweise wird unter dem Stichwort „Rechenschaftslegung“ ein umfassende Funktionsklasse gebildet (z.B. ..., teilweise werden die Funktionen auseinander gehalten. (z.B. Müller-Neuendorf und Obermaier 2010, S. 40f.;...)

- Kontrolle – verstanden als Durchführung eines Vergleichs zwischen geplanten und realisierten Größen (Qualitäten) sowie einer Analyse der Abweichungsursache⁴ – wird im Kontext der Schule oft verstanden als Überprüfung, ob die geltenden - vorgegebenen oder vereinbarten - Regeln eingehalten werden. In dieser Begriffsverwendung wird ein Qualitätsverständnis sichtbar, das die Schule lange Zeit dominiert hat: Die Qualität von Schule und Unterricht wurde in einen direkten Zusammenhang mit der „Regeleinhaltung“ gestellt, und zwar im folgenden Sinne: Eine Schule ist dann eine gute Schule, wenn sie sich an die vorgegebenen Regeln hält (z.B. vorgeschriebene Lehrmittel werden verwendet, die Unterrichtsstunden beginnen pünktlich, alle Schülerinnen und Schüler sind anwesend, die Lernziele sind im Vorbereitungsheft ausformuliert usw.) In einem solchen *regelgeleiteten Qualitätsverständnis* war das frühere Schulinspektorat angesiedelt: Es war die Instanz, die über eine Regeleinhaltungskontrolle eine Qualitätsüberprüfung vorgenommen hat.

Die genannte Form der Qualitätsüberprüfung als „Regeleinhaltungskontrolle“ vermag der Komplexität moderner Organisationen nicht mehr zu genügen. Das Kennzeichen moderner Organisationen besteht – nicht zuletzt auf Grund der beschleunigten Veränderungen im Umfeld – gerade darin, dass wichtige Handlungsregeln innerhalb des Systems fortwährend entwickelt und angepasst werden. In modernen Systemen erfolgt die Führung daher nicht mehr über Regelvorgabe und Regeleinhaltungskontrolle von aussen, sondern über Zielvorgaben (oft output-orientiert) und Überprüfung der Zielerreichung. Gleichzeitig sind individuelle Gestaltungsräume vorgesehen, damit das „richtige“ Handeln individuell in der aktuellen Situation selber generiert werden kann. Selbststeuerung (in einem vorgegebenem Rahmen) wird damit zu einem konstitutiven Systemmerkmal eines professionellen Handlungssystems. Solche Systeme setzen ein differenziertes Qualitätsverständnis voraus, das deutlich über ein regelgeleitetes Qualitätskonzept hinausgeht.

Bezüglich des Kontrollaspekts stellt sich damit die folgende Frage: Wie ist Kontrolle möglich in (professionellen) Organisationen, in denen die Selbststeuerung einen hohen Stellenwert hat und in denen das Handeln nach vorgegebenen Regeln und Standards eher in den Hintergrund tritt? Ganz offensichtlich erhält die Kontrollfunktion hier einen neuen Akzent: *Qualitätskontrolle wird zur outputbezogenen Effizienz- und Effektivitätsüberprüfung*. In kommunikativen Handlungssystemen kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu: Prozesse gelten hier nicht nur als Elemente einer technischen Ziel-Mittel-Konstellation („Wenn ich x tue, kann ich y erreichen“), sondern sie sind selber unmittelbare „Wertträger“. *Für sie muss der Nachweis erbracht werden, dass sie in ihrer Ausführungsqualität gewissen handlungsleitenden Werten entsprechen* (z.B. Transparenz, Toleranz, Wertschätzung usw.). Dies bedeutet, dass Prozesse nicht nur auf ihre Wirkung (den Output) zu überprüfen sind, sondern auch darauf hin, wieweit sie den für sie geltenden handlungsleitenden Werten entsprechen (vgl. hierzu auch Elliott 1981 und 1998; Altrichter 2002; Landwehr 2009)

⁴ Gabler Wirtschaftslexikon online: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de>

In diesem Sinne hat sich ein neues Verständnis der Qualitätskontrolle und Qualitätsüberprüfung etabliert, das insbesondere für komplexe Institutionen und professionelle Handlungssysteme wie die Schule gilt: *Qualitätskontrolle und Qualitätsüberprüfung basieren hier auf einer differenzierten Informationsgrundlage mit outputbezogenen und prozessbezogenen Daten.* Und was nun für den vorliegenden Zusammenhang entscheidend ist: Die für die Kontrolle notwendige Datenbeschaffung wird im Sinne eines separaten, transparenten Prozesses konzipiert. Als wichtiger Anspruch an diesen Prozess gilt: Die Informationen, die für den Qualitätsnachweis verwendet werden, müssen eine hohe Glaubwürdigkeit haben.

Für die hier angesprochene rechenschaftsorientierte Informationsbeschaffung sind grundsätzlich zwei Varianten in Betracht zu ziehen:

- Variante 1: Interne Evaluation. Die Informationsbeschaffung und -aufbereitung für den Qualitätsnachweis geschieht durch die Organisation, die „kontrolliert“ werden soll, selber - d.h. im Rahmen von sogenannten „Selbstevaluationsprozessen“. Allerdings besteht hier das Problem, dass Selbstevaluationsaktivitäten unter einem gewissen Glaubwürdigkeitsvorbehalt stehen: Da die evaluierte Institution selber ein Interesse daran hat, bei der Evaluationskontrolle gut abzuschneiden, besteht die Gefahr, dass die Daten zum eigenen Vorteil manipuliert werden. Entsprechend muss bei dieser Variante der Prozess der Datenbeschaffung und -aufbereitung selber auch wieder einer Überprüfung unterzogen werden („Metaevaluation“).
- Variante 2: Externe Evaluation. Die Informationsbeschaffung und -aufbereitung für den Qualitätsnachweis geschieht durch eine speziell dafür beauftragte Institution bzw. Personengruppe. Gegenüber der vorangegangenen Variante ist hier unverkennbar der Vorteil einer höheren Glaubwürdigkeit gegeben – vorausgesetzt der Evaluationsprozess entspricht den Merkmalen einer professionell gestalteten Evaluation.

Mit dem Hinweis auf diese beiden Varianten der Informationsbeschaffung und -aufbereitung wird nun deutlich, weshalb der Funktions- und Wirkungsbereich der Rechenschaftslegung im oben skizzierten Wirkungsmodell der externen Schulevaluation als eigenständige Größe aufgeführt ist: Die externe Schulevaluation erfüllt im neuen Qualitätsverständnis der Schule bezüglich der Rechenschaftslegung eine unverzichtbare Rolle. Und im Unterschied zum entwicklungsorientierten Funktions- und Wirkungsbereich scheint gerade bezüglich der Rechenschaftslegung die externe Evaluation gegenüber der internen Evaluation einen markanten „Mehrwert“ zu erzeugen.⁵

⁵ Bezüglich der Verwendung des Begriffs „Rechenschaftslegung“ stellt sich die Frage, wieweit der Charakter der „Selbstdeklaration“ für die Rechenschaftslegung unverzichtbar ist (d.h. die Qualitätsaussagen werden durch die beurteilte Institution selber entwickelt) Dies würde bedeuten, dass im Falle eines externen Qualitätsberichts zumindest eine Stellungnahme der betreffenden Institution unverzichtbar ist.

Hinsichtlich des Funktions- und Wirkungsbereichs „Rechenschaftslegung und Kontrolle“ ist schliesslich noch ein weiterer Punkt zu beachten: Die übergeordnete Instanz, die als Adressat der Rechenschaftslegung vorgesehen ist, hat in der Regel die Kompetenz, bei der betreffenden Institution selber Massnahmen anzuordnen. In diesem Sinne ist die Trennung von Entwicklungsfunktion und Rechenschaftsfunktion eine Konstruktion, die zwar für eine erste Differenzierung der Wahrnehmung hilfreich sein kann, die aber der Komplexität der Wirklichkeit nur teilweise gerecht wird. Bei näherer Betrachtung zeigt es sich, dass es sich bei diesen beiden Funktions- und Wirkungsbereichen eigentlich um *zwei unterschiedliche Entwicklungskonzepte* handelt:

- Das Entwicklungskonzept, das mit der „*Entwicklungsfunktion*“ in Verbindung gebracht wird, entspricht dem Paradigma der selbstgesteuerten Organisations- und Praxisentwicklung, wie sie im Bottom-Up-Ansatz der Organisationsentwicklung postuliert wird.
- Das Entwicklungskonzept, das der „*Rechenschaftsfunktion*“ zugeordnet ist, entspricht dem Paradigma der hierarchisch gesteuerten Entwicklung und steht damit nahe beim Top-Down-Entwicklungsansatz.

Damit wird deutlich, dass in der Unterscheidung zwischen der „Entwicklungsfunktion“ und der „Rechenschaftsfunktion“ eigentlich die Frage des bevorzugten Organisationsentwicklungsansatzes thematisiert ist: Es geht um die Frage der selbstgesteuerten vs. fremdgesteuerten Entwicklung. Oder mit einer anderen Fokussierung: Es geht um die Positionierung der Schulentwicklung im Spannungsfeld der Top-Down- vs. Bottom-Up-Strategie. Um an dieser Stelle nicht einen unproduktiven Ideologienkampf zwischen diesen beiden Ansätzen vom Zaun zu brechen, wäre zu diskutieren und zu erforschen, bei welchen Arten von Entwicklungsdefiziten welche Entwicklungsstrategie besser aufgehoben ist, um eine erfolgreiche und nachhaltig wirksame Entwicklung anzustossen. So ist zu vermuten, dass sich der Top-Down-Ansatz bei der Beseitigung von gravierenden Defiziten sowie im Bereich von sogenannten „Strukturmassnahmen“ als wirkungsvoller erweist, während sich die Bottom-Up-Strategie dort die wirksamere Strategie ist, wo die Optimierungsmassnahmen den individuellen Handlungsbereich der Lehrpersonen tangieren.

Thesen

Die Rechenschaftsfunktion ist vermutlich für die externe Schulevaluation die wichtigere Existenzberechtigung als die Entwicklungsfunktion. Die Entwicklungsfunktion kann durch eine gute interne Evaluation vollumfänglich abgedeckt werden: Es gibt sogar verschiedentlich Hinweise dafür, dass die interne Evaluation entwicklungs-wirksamer ist als die externe Schulevaluation. Demgegenüber braucht eine öffentlich-rechtliche Institution Formen der Rechenschaftslegung, die einem differenzier-teren Qualitätsverständnis und den Glaubwürdigkeitsansprüchen einer aufgeklärten

Gesellschaft stand halten. (Ein-Personen-Beurteilungen im Sinne des herkömmlichen Inspektorats sind zu diesem Zweck untauglich!) Mit Blick auf *diese* Funktionsbestimmung ist die externe Schulevaluation unverzichtbar. (→ Der primäre Wirksamkeitsnachweis müsste daher auf die Erfüllung der Rechenschaftsfunktion ausgerichtet sein).

Die Rechenschaftsfunktion ist unmittelbar mit der Entwicklungsfunktion verbunden, indem die Rechenschaftslegung Ausgangspunkt sein kann für die Anordnung von Entwicklungs- und Optimierungsmassnahmen – basierend auf der Kompetenz der betreffenden Instanz, für die evaluierte Organisationseinheit Entwicklungsmassnahmen „von oben“ (top down) *anzuordnen*.

Die Gegenüberstellung der beiden Funktionen Entwicklung vs. Rechenschaftslegung muss daher als Ausdruck zweier unterschiedlicher Entwicklungsparadigmen verstanden werden (Selbstgesteuerte vs. fremdgesteuerte Entwicklung; bottom-up vs. top-down-Entwicklung). Die Ablehnung der Rechenschaftslegungsfunktion in der Praxis hat vermutlich auch mit einer Ablehnung des implizierten Paradigmas der fremdgesteuerten (angeordneten) Entwicklung zu tun.

Voraussetzungen für die Wirksamkeit im Bereich Rechenschaftslegung und Kontrolle:

- Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit der Beurteilung: Die Qualitätsbeurteilung (Datenbeschaffung, Verallgemeinerungsprozesse, Beurteilungsprozesse) muss datengestützt sein, d.h. sich auf wahrnehmbare und überprüfbare Fakten abstützen sowie auf einem nachvollziehbaren Verallgemeinerungs- und Wertungsprozess beruhen.
- Anerkennung des Evaluationsverfahrens und der Evaluationsinstanz durch die vorgesetzten Instanzen der Schule sowie durch die Öffentlichkeit: Öffentliche Reputation der externen Schulevaluation als verlässliches Verfahren, das die Schwachstellen der Schule zuverlässig aufzudecken vermag.
- Aufbereitung der Evaluationsdaten für die Erfüllung der Kontrollfunktion: Daten müssen so aufbereitet sein, dass sie den Kontrollansprüchen der jeweiligen Instanz genügen und für diese auch verständlich bzw. nachvollziehbar sind. Es muss beispielsweise geklärt sein, welche Qualitäten als substantiell gelten für die Funktionserfüllung bzw. für das Gesamturteil, dass die Organisation als funktionsfähig wahrgenommen wird;
- Angemessene Kommunikation der Evaluationsdaten: Evaluationsergebnisse müssen in angemessener, adressatengerechter Form der interessierten Öffentlichkeit kommuniziert werden. Bei der externen Schulevaluation gilt in den meisten Fällen, dass die Informationspflicht gegenüber der Öffentlichkeit bei der Schule liegt. Für die Schule bedeutet dies, dass sie diesen Kommunikationsprozess angemessen gestalten muss (was entsprechende Handlungskompetenzen voraussetzt).

- Glaubwürdige Überprüfung und Kommunikation der Massnahmenumsetzung: Insbesondere bei vorhandenen Defiziten muss die Wirksamkeit der Massnahmen überprüft bzw. nachgewiesen und der interessierten Öffentlichkeit kommuniziert werden. (Dies ist wichtig, um das gegebenenfalls lädierte Vertrauen der Institution wieder herzustellen.)

Wirkungsbereich 4: Normendurchsetzung

Der vierte Wirkungsbereich, der für eine ganzheitliche Betrachtung des Wirkungsspektrums der externen Schulevaluation von grosser Bedeutung ist, ist hier mit dem Begriff der Normendurchsetzung betitelt. Die Existenz dieses Funktions- und Wirkungsbereichs ist unmittelbar einleuchtend, erstaunlicherweise aber in der vorliegenden Literatur zum Thema „externe Schulevaluation“ kaum thematisiert. Gemeint damit ist Folgendes: Wenn den Schulen im Vorfeld der externen Schulevaluation mitgeteilt wird, welche Aspekte des Schulbetriebs überprüft werden und welches die Kriterien für die Bewertung dieses Aspektes sind, löst diese Mitteilung bei den Schulen Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsverschiebungen aus. Aspekte, die bis jetzt unbeachtet blieben, rücken durch die Ankündigung der Evaluation plötzlich in den Aufmerksamkeitsfokus der Schulleitung und der Lehrpersonen, und es werden deutliche Anstrengungen unternommen, um in diesen Praxisbereichen einen kriterienadäquaten Zustand herzustellen.

Ein Beispiel mag die Bedeutung dieses Wirkungsbereiches illustrieren: Im Kanton Aargau hat die Bildungsdirektion vor ca. 4 Jahren verschiedene Vorgaben für den Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagements an den Volksschulen erlassen – verbunden mit der Bereitstellung von gewissen Umsetzungsressourcen. Die zusätzlichen Ressourcen wurden von den Schulen zwar dankbar entgegengenommen, es gab aber viele Schulen, in denen in dieser mehrjährigen Zeitspanne keine nennenswerten Prozesse im Bereich des Qualitätsmanagements entwickelt und wirksam institutionalisiert wurden. Seit der Einführung der externen Schulevaluation wird nun der Entwicklungsstand des schulinternen Qualitätsmanagements überprüft. Die Folge dieser Evaluationsfokussierung überrascht kaum: An vielen Schulen kann man unmittelbar vor der Durchführung der externen Schulevaluation ein emsiges Bemühen um Entwicklungen im QM Bereich feststellen – nachdem dieser Bereich trotz klarer Vorgaben über Jahre hinweg unbeachtet geblieben ist. (Es werden kurzfristig Konzepte erarbeitet, interne Evaluationen aufgegleist, Feedbackgruppen ins Leben gerufen usw.).

Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass die externe Schulevaluation das Kommunikationssystem unter den Schulen sehr wirksam aktiviert: Die Schulleitungen erkundigen sich bei den bereits evaluierten Schulen, was im Rahmen der Evaluation überprüft und allenfalls bemängelt wurde. Evaluationsberichte werden zur Einsichtnahme weitergegeben und dienen dann als Orientierungspunkte für die Vorbereitung auf die bevorstehende Schulevaluation (Vorbereitungsaktivitäten, die im Evaluationskonzept eigentlich gar nicht vorgesehen sind). In diesem Zusammenhang sind vermutlich auch die Klagen von Seiten der Schulen über den grossen Evaluations-

vorbereitungsaufwand zu sehen: Es geht darum, dass sich die Schulen in kurzer Zeit auf den erwarteten Level zu trimmen versuchen – was dann für manche Schulen durchaus mit einem beträchtlichen Aufwand verbunden sein kann.

Der hier beschriebene und illustrierte Effekt ist im Bereich der Fachliteratur zum Thema „Prüfen und Testen“ gut dokumentiert; er ist dort als „Teaching-to-the-test-Effekt“ bekannt. Damit werden jene Mechanismen bezeichnet, die mit dem Ziel des möglichst guten Abschneidens im Test bewirken, dass vor und nach Testuntersuchungen insbesondere diejenigen Aufgaben und Fächer geübt bzw. diejenigen Kompetenzen gefördert werden, die in den Tests erfasst und beurteilt werden. Mit anderen Worten: Die Aufmerksamkeit und die Aktivität der betroffenen Personen verschieben sich durch die bevorstehende Prüfung gezielt auf jene Inhalte, die vermutlich „abgefragt“ werden. Im Gegenzug – und das ist der damit verbundene negative Effekt - werden andere thematische Aspekte, die für das Lernen ebenfalls bedeutsam oder gar wichtiger sind, vernachlässigt. Die Prüfungsaufgaben und die Prüfungskriterien beginnen den Prozess des Lernens zu determinieren, wobei die durch das eingesetzte Prüfungsinstrument implizierten Verkürzungen den Lernprozess nachweisbar behindern: Schülerinnen und Schüler lernen Antworten auf Prüfungsaufgaben auswendig, statt dass sie sich um das Tiefenverständnis des Unterrichtsstoffes bemühen, so dass sie dann in der Prüfungssituation die Antworten auf Grund des erworbenen Stoffverständnisses selber generieren können.

Bezüglich der Wirkungs- und Wirksamkeitsfrage der externen Schulevaluation lässt sich aus diesen praxisnahen Feststellungen folgendes schliessen: Die Evaluation bzw. die Qualitätsüberprüfung erscheint als eine wirksame Form der Erwartungs- und Normenkommunikation. Mit Hilfe der externen Schulevaluation wird wirksam kommuniziert, was der „Auftraggeber“ bzw. die normensetzende Instanz (z.B. die Bildungsdirektion) von den Schulen erwartet. Insbesondere dann, wenn bei einem negativen Evaluationsergebnis mit Sanktionen zu rechnen ist, werden an vielen Schulen Aktivitäten ergriffen werden, die auf ein erfolgreiches Abschneiden in dieser „Prüfungssituation“ ausgerichtet sind. Ob diese Aktivitäten nachhaltig wirksam sind oder vielleicht eher einer „Fassadenkosmetik“ entsprechen, wäre natürlich in einer entsprechenden Wirksamkeitsuntersuchung zu berücksichtigen. (Dies sind ja bekanntlich auch die Vorbehalte gegenüber dem Teaching-to-the-test-Effekt). Wichtig in unserem Zusammenhang ist auf jeden Fall Folgendes: Der konkrete Überprüfungs- bzw. Evaluationsauftrag funktioniert als deutliche Botschaft bezüglich den Normen, die aus Sicht des Auftraggebers für die Schule bedeutsam sind. Gleichzeitig wird auch eine Verbindlichkeitsmitteilung produziert: Durch die Überprüfung der Normenumsetzung bzw. der Normeneinhaltung wird deutlich gemacht, dass die entsprechenden Normen als verbindlich zu verstehen sind. Mit anderen Worten: *Unter dem hier vorgeschlagenen Gesichtspunkt ist die externe Schulevaluation ein hochwirksames Kommunikationsinstrument, das die Aufmerksamkeit der Schulen auf diejenigen Punkte zu lenken vermag, die aus Sicht der normensetzenden Instanz für die Erfüllung des Bildungsauftrags bedeutsam sind.*

Zum Problem der „Indikatoren-gesteuerte Praxisgestaltung“:

Im Zusammenhang mit dem Effekt der Normendurchsetzung muss an dieser Stelle noch ein spezieller Aspekt thematisiert werden, dem in der Evaluationspraxis in der Regel zu wenig Beachtung geschenkt wird.

In Evaluationen wird sehr oft mit sogenannten „Indikatoren“ gearbeitet. Indikatoren sind empirisch feststellbare Hinweise darauf, dass ein bestimmter Sachverhalt vorliegt oder – was in unserem Zusammenhang besonders wichtig ist – dass ein erwarteter Qualitätszustand bzw. ein vorgegebener Qualitätsanspruch erreicht ist. In diesem Sinne können Indikatoren verstanden werden als Hilfsmittel, um eine abstrakte Qualitätsvorstellung zu konkretisieren und empirisch fassbar zu machen. Im Evaluationsbereich werden Indikatoren in zweifacher Hinsicht benutzt: einerseits um in der Schule die für die Qualitätserfassung „richtigen“ Daten zu erheben, andererseits um die Schule adäquat zu beurteilen (beispielsweise durch eine Zuordnung der Indikatoren zu verschiedenen Beurteilungsstufen).

Dies entspricht dem bereits erwähnte Phänomen des „Teaching-to-the-Test-Effekts“: Die Messinstrumente werden zu Instrumenten, an denen sich die Prozessgestaltung einseitig orientiert – mit den bekannten Auswirkungen der Aufmerksamkeits- und Aktivitätsverschiebung und den damit implizierten Verkürzungen der Prozessgestaltung. Genau dasselbe Phänomen zeigt sich auch im Zusammenhang mit der Evaluation von Schulen. Die Indikatoren, die eigentlich als Messinstrumente“ (Instrumente zur Ermöglichung und Erleichterung eines transparenten Beurteilungsprozesses) gedacht sind, werden zu den verbindlichen Vorgaben, an denen sich das schulische Handeln orientiert.

Im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung entsteht dadurch eine eigenwillige, m.W. kaum reflektierte Problematik: Ich möchte sie hier als „Problem der indikatoren-gesteuerte Praxisgestaltung“ bezeichnen. Gemeint damit ist Folgendes: Die Schul- und Unterrichtsentwicklung und ganz allgemein die pädagogische Praxis werden im Zuge der Ausbreitung von Evaluationsaktivitäten zunehmend durch „Indikatorenvorgaben“ gesteuert. Lehrpersonen werden mit umfangreichen Indikatorenlisten (z.B. Merkmale/Indikatoren einer guten Schule, Merkmale/Indikatoren eines guten Unterrichts, Merkmale/Indikatoren einer guten Schulführung, Merkmale/Indikatoren einer guten Teamarbeit usw.) überhäuft –in der wohlmeinenden Annahme, diese Auflistungen könnten hilfreich sein, um eine gute Praxisgestaltung zu erleichtern. Dabei wird allerdings übersehen, dass Indikatoren primär Evaluationsinstrumente sind. Wieweit die entsprechenden analytisch-evaluativen *Kategorien, die eigentlich die Evaluationspraxis steuern sollen*, auch zu konstruktiven *Prinzipien des schul- und unterrichtsbezogenen Handelns* werden können, ist m.W. weitgehend unerforscht. Ich wage zu bezweifeln, ob die kognitiven Instrumente, die zur Steuerung von hochkomplexen Praxissituationen benötigt werden, die Form von Indikatoren besitzen oder ob dazu nicht ganz anders geartete „mentale Modelle“ zum Einsatz kommen müssen (z.B. ganzheitlich konzipiert, komplexitätsreduzierend, auf Situationsverstehen ausgerichtet usw.).

Die gegenwärtige Evaluationspraxis leistet zweifellos einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Ausbreitung einer „indikatorengesteuerten Praxis“: Die Indikatoren, die von den Evaluationsfachpersonen für die Schul- und Unterrichtsbeurteilung benutzt werden, werden von den Schulen im Vorfeld der Evaluation übernommen, im ehrlichen Bemühen darum, diesen Indikatoren möglichst gut zu entsprechen - und verständlicherweise auch mit dem Ziel, bei der Evaluation gut abzuschneiden. Ähnliches wie im „Teaching-to-the-Test-Effekt“ spielt sich auch hier ab: Statt dass sich die Schulen an leitenden Qualitätsansprüchen orientieren und die adäquate Umsetzung selber situationsadäquat generieren, werden die Indikatorenlisten zur Hand genommen und „abgearbeitet“. Dabei wird übersehen, dass Indikatorenlisten eine Atomisierung des Handlungszusammenhangs vornehmen und die Sinnhaftigkeit eines ganzheitlichen Handlungsentwurfs aufbrechen. Dies kann dann dazu führen, dass die Handlungsindikatoren zwar wortgetreu umgesetzt werden, dass dabei aber der Handlungszweck (die beabsichtigte Wirkung) trotzdem verfehlt wird.

Für die Evaluation müsste unter diesem Gesichtspunkt eigentlich die Frage aufgeworfen werden, ob es sinnvoll ist, die Indikatoren im Vorfeld der Evaluation möglichst detailliert zu kommunizieren. Dass auf der anderen Seite der berechtigte Anspruch auf eine möglichst transparente, von den Adressaten nachvollziehbare Urteilsbildung besteht, zeigt, dass sich hier ein veritables Dilemma eröffnet. Hier müsste dringend eine Diskussion einsetzen, die einen verantwortungsvollen und bewussten Umgang mit diesem (meines Erachtens unvermeidlichen) Dilemma ermöglichen und unterstützen muss.

Thesen 4:

Evaluationen sind – ähnlich wie Prüfungen - wirksame Formen der Normenkommunikation: Indem überprüft wird, ob bestimmte Vorgaben (Standards/Normen) eingehalten bzw. umgesetzt werden, werden diese Vorgaben wirksam kommuniziert. Für normensetzende Instanzen ist die Evaluation ein unverzichtbares Instrument zur Kommunikation und Durchsetzung von Normen.

Unter motivationalem Gesichtspunkt entspricht die externe Evaluation einem extrinsischen Motivationsfaktor. Insbesondere im Bereich der individuellen Praxisgestaltung dürfte dieser Faktor nur nachhaltig wirksam sein, wenn es gelingt, ein Gleichgewicht innerhalb der Komponenten des motivationalen Implementierungsmodells („Wollen-Müssen-Können“) herzustellen.

Wirksame Evaluationen orientieren sich an Indikatoren, welche die Qualitätsansprüche empirisch erfassbar machen. Indikatoren sind hilfreiche Kategorien, um eine bestehende Praxis mit Blick auf Qualitätsansprüche zu reflektieren und zu beurteilen. Unter dem Gesichtspunkt der „Normendurchsetzungsfunktion“ besteht jedoch gleichzeitig die Tendenz, diese Indikatoren als Orientierungspunkte für die eigene Praxisgestaltung zu übernehmen. Allerdings ist es fraglich, ob Indikatoren eine hilfreiche mentale Kategorie für die Planung und Gestaltung komplexer Hand-

lungssituationen sind. Die Implikationen einer „indikatorengesteuerten Praxis“ sind bis jetzt wenig reflektiert und kaum empirisch untersucht.

Voraussetzungen für die Wirksamkeit im Bereich "Normendurchsetzung"

- **Transparente Normenvorgaben (Qualitätserwartungen/Qualitätsansprüche):** Die geltenden Normen müssen transparent sein und im Vorfeld der Evaluation kommuniziert werden. Die Evaluation ihrerseits muss sich an Qualitätsansprüchen orientieren, die - unabhängig von der Evaluation – festgelegt und den Schulen kommuniziert sind.
- **Nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen Normen und Evaluationskriterien:** Die Evaluationskriterien müssen einen nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Bezug zu den relevanten Normen haben. Indikatoren sind hier oft ein hilfreiches Bindeglied zwischen den abstrakten Normen und den eigentlichen Evaluationskriterien. Wichtig ist, dass sich die Indikatoren und Evaluationskriterien nicht verselbständigen, d.h. ohne Rückbindung an die zugrunde liegenden Normen zu Handlungszielen der Praxis werden.
- **Adäquate, praxisnahe Normenvorgabe:** Die Normen, die die Basis für die Festlegung der Evaluations-Indikatoren bilden, müssen eine für die Praxisgestaltung hilfreiche Form haben (Abstraktionsniveau, Interpretationsspielraum, Handlungsbezug, transparenter Zielbezug u.a.)
- **Geltung der Normen:** Die Normen (Qualitätserwartungen) müssen von der Schule bzw. von den evaluierten Personen anerkannt sein: Sie müssen eine inhaltliche und/oder eine verfahrenbezogene Legitimation besitzen und mit dem Werthorizont der Betroffenen kompatibel sein. (Für Normen, die innerlich abgelehnt werden, dürfte die Normendurchsetzungsfunktion fraglich sein.)
- **Überlastung als Hauptmotiv der Normen-Nichtbeachtung:** Wenn die fehlende Beachtung/ Umsetzung der Normen nicht auf einer grundsätzlichen Ablehnung der Normenvorgabe basiert, sondern eher auf einer Überlastung der Individuen bzw. des Systems oder der betreffenden Individuen beruht, dürfte die Normendurchsetzungsfunktion der Evaluation wirksamer sein. (In diesem Fall bewirkt die Evaluation eine Aufmerksamkeitsverschiebung, die für die Normenumsetzung hilfreich ist.)

Schlussfazit

Ich komme zum Schluss und möchte im Sinne eines kurzen Fazits die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassen, die m.E. in die Diskussion um die wirkungs- und wirksamkeitsorientierte Analyse der externen Schulevaluation und in künftige Forschungsprojekte mitgenommen werden sollten:

- Die externe Evaluation hat mehrere grundlegende Wirkungsbereiche, die bei einer kritischen Analyse der Wirkung und Wirksamkeit berücksichtigt werden müssen. Eine Einschränkung auf den Wirkungsbereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, wie dies heute häufig geschieht, wird der funktionalen Komplexität der externen Schulevaluation nicht gerecht. Eine Optimierung und Weiterentwicklung der Evaluationskonzepte und -verfahren ist dringend auf eine vertiefte Klärung der Funktions- und Wirkungsbereiche der externen Schulevaluation angewiesen.
- Die verschiedenen Adressaten schätzen die Bedeutung der vier Wirkungsbereiche unterschiedlich ein. Zumindest bei den betroffenen Schulen steht der Bereich der Entwicklungswirksamkeit klar im Vordergrund. Dies dürfte u.a. damit im Zusammenhang stehen, dass die übrigen Wirkungsbereiche der Schulevaluation noch wenig bewusst sind (z.B. Wissensgewinnung bzw. Offizialisierung des schulinternen Qualitätswissens) und daher auch kaum wahrgenommen werden. Zudem liegen die anderen Wirkungsbereiche eher im Interessenfokus von schulexternen Adressaten (z.B. Rechenschaftslegung und Normendurchsetzung bei der Schulverwaltung und den Schulaufsichtsbehörden). Die Frage, wie die verschiedenen Wirkungsbereiche von den unterschiedlichen Stakeholdern gewichtet werden, wäre eine interessante und wichtige Fragestellung eines künftigen Forschungsprojekts.
- Auch bezüglich der Wirksamkeit der (externen) Schulevaluation eröffnet sich grundsätzlich ein spannendes Feld für die zukünftige Forschung. Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass die Entwicklungswirksamkeit einseitig in den Vordergrund gerückt wird, weil bestimmte Indikatoren in diesem Bereich relativ einfach zu erfassen sind (z.B. Anzahl der Massnahmen, die nach der Evaluation umgesetzt werden). Damit würde die gegenwärtig vorherrschende Fokussierung auf die Entwicklungsfunktion der externen Schulevaluation noch zusätzlich akzentuiert, was m.E. eher als ein *unerwünschter* Nebeneffekt zu werten ist.
- Die Wirksamkeitsfrage muss vermutlich *wirkungsbereichspezifisch* angegangen werden, weil angenommen werden muss, dass der Einfluss der Wirksamkeitsfaktoren je nach Wirkungsbereich unterschiedlich ausfällt. Die zu den einzelnen Wirkungsbereichen beschriebenen "Voraussetzungen für die Wirksamkeit" verstehen sich als Anregung zur Eruiierung von wirkungsbereichspezifischen Wirkungsfaktoren; diese müssten allerdings empirisch erhärtet werden.

- Innerhalb jedes Wirkungsbereiches gibt es spezifische Problemlagen, die besonders im Auge behalten werden müssen. Bezüglich des entwicklungsbezogenen Wirkungsbereiches sollte dem Zusammenspiel von Qualitätsmerkmalen des Evaluationsprozesses sowie den *Qualitätsmerkmalen des schulinternen Verarbeitungsprozesses* von Evaluationsergebnissen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es muss angenommen werden, dass der Qualität dieses Verarbeitungsprozesses eine Schlüsselfunktion für die tatsächlich vorhandene Entwicklungswirksamkeit zukommt. Unter diesem Gesichtspunkt müsste das bereits erwähnte Wirkungsmodell von Ehren und Visscher (2006) wie folgt erweitert werden:

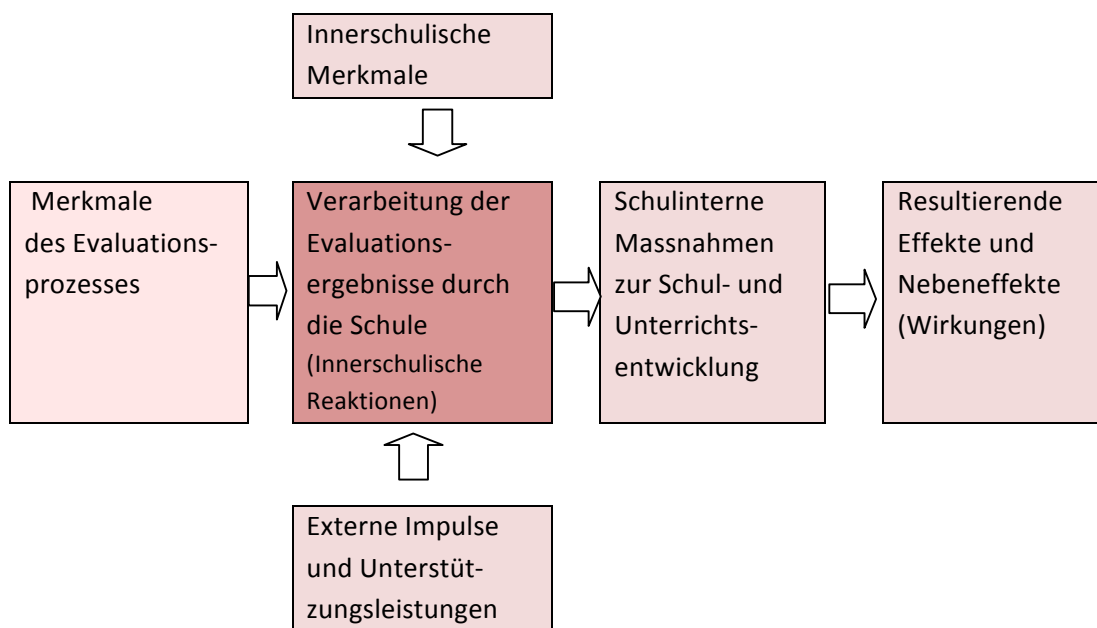


Abbildung: Erweitertes Modell von Ehren und Visscher

Literatur:

Altrichter, Herbert (2002): Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens. In: Georg Breidenstein u.a. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung: Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. VS Verlag, S. 195 – 220.

Artelt, Cordula (2007): Externe Evaluation und einzelschulische Entwicklung - Ein zukunftsreiches Entwicklungsverhältnis. In.: Van Buer, Jürgen; Wagner, Cornelia: Qualität von Schule. Frankfurt (Lang), S. 131 - 140

Bos, Wilfried, Holtappels, Heinz Günter; Rösner, Ernst (2006): Schulinspektion in den deutschen Bundesländern - eine Baustellenbeschreibung. In: Bos,

Wilfried u.a. (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Weinheim und München: Juventa 2006

Böttcher, Wolfgang; Kotthoff, Hans-Georg (2007): Gelingensbedingungen einer qualitätsoptimierenden Schulinspektion. / In: Böttcher, Wolfgang; Kotthoff, Hans-Georg: Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster; S. 223 - 230

Burkhard, Christoph (2005): Ergebnisorientierte Systemsteuerung: Konsequenzen für die externe Evaluation. In Brägger, G; Bucher, B.; Landwehr, N.: Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: hep-Verlag.

Burkhard, Christoph, Eikenbusch, G (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Dedering, Kathrin; Müller, Sabine (2008): Schulinspektion als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung: In Müller, Sabine; Dedering, Kathrin; Bos, Wilfried: Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Köln: Luchterhand.

Ehren, M. C. M. & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51-72.

Elliott, John (1981): Action-research: A framework for self-evaluation in schools. Cambridge : Institut of education.

Elliott, John (1998): The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Sozial Change. Open University Press: Buckingham - Philadelphia

Landwehr, N (2009).: Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM). In: Berkemeyer, Nils u.a. (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Weinheim & Basel: Beltz, S.180 - 196.

Mandl, H.,; Hense, J. (2007): Lässt sich der Unterricht durch Evaluation verbessern? In: Schönig, W.: Spuren der Schulevaluation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maritzen, Norbert (2009): Schulinspektion und Schulaufsicht. In: Buchen, Herbert (Hrsg.); Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim u.a.: Beltz (2009) S. 1368-1392

Müller-Neuendorf, Manfred; Obermaier, Michael (2010): Handbuch Qualitätsmanagement Schule Paderborn: Schöningh.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books Inc.

Stockmann, R. (2007): Einführung in die Evaluation. In Stockmann, R.: Handbuch zur Evaluation. Münster: Waxmann.