

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2020, Nr. 1

Evaluation als Chance für Schulentwicklung



*Anja Rettig, Katrin Böhme
Universität Potsdam*

Zusammenfassung: Schulevaluation ist ein wichtiger Ansatzpunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Da externe Evaluationen bei schulischen Akteuren mitunter auf Vorbehalte stoßen, beschäftigt sich der vorliegende Beitrag aus theoretisch-konzeptioneller Sicht mit der Frage, welche Bedeutung Schulevaluation für die Schulentwicklung hat, wie es um die Akzeptanz von Schulevaluation bestellt ist und wie entwicklungswirksam Evaluationsergebnisse im schulischen Kontext sind. Ferner wird dargestellt wie Evaluationsstandards und die Konzepte der internen und partizipativen Evaluation zur Akzeptanzsteigerung von Schulevaluation beitragen können. Hierbei werden sowohl empirische als auch modelltheoretische Aspekte berücksichtigt. Der mögliche Ablauf einer partizipativen Prae-/Post-Evaluation eines Schulprogramms wird am Beispiel der Evaluation einer Schulneugründung — die Verschmelzung zweier Berliner Schulen zu einem gemeinsamen Haus der Sprache — skizziert und Ergebnisse aus der Planungsphase dieses Projekts werden berichtet.

Schlagwörter: Schulevaluation, Schulentwicklung, Haus der Sprache

Abstract: School evaluation is an important starting point for school and classroom development. Since external evaluations sometimes meet with reservations on the part of school stakeholders, this article deals from a theoretical-conceptual point of view with the question of what significance school evaluation has for school development, what is the acceptance of school evaluation and how effective evaluation results are in the school context. Furthermore, it will be shown how evaluation standards and the concepts of internal and participatory evaluation can contribute to increasing the acceptance of school evaluation. Both empirical and model-theoretical aspects are taken into account. The possible process of a participatory pre-/post-evaluation of a school programme will be outlined using the example of the evaluation of a school reestablishment - the merger of two Berlin schools into a common House of Language. Results from the planning phase of this project will be reported.

Keywords: School evaluation, School development, House of Language

Kategorie: Inklusive Schule und Unterricht

Einleitung

Schulen sind zu regelmäßiger Evaluation verpflichtet. Diese Forderung ist in landesspezifischen Schulgesetzen verankert, z.B. für Berliner Schulen im Berliner Schulgesetz §9, Absatz 2, der die Schulaufsichtsbehörde mit einer kontinuierlichen Qualitätssicherung beauftragt (im Sinne einer externen Evaluation), aber auch die eigenverantwortliche interne Evaluation vorschreibt. Ähnlich, wenn auch als „Selbständigkeit der Schulen“ deklariert, ist im Brandenburgischen Schulgesetz in §7, Absatz 2 festgehalten, dass Brandenburger Schulen verpflichtet sind, sowohl an externen Evaluationen durch die Schulbehörden teilzunehmen als auch regelmäßig und eigenverantwortlich das Erreichen eigener im Schulprogramm festgeschriebener pädagogischer Ziele zu überprüfen.

Ein bildungspolitisches Idealbild ist, dass die Evaluation von Schule und Unterricht „zur alltäglichen Praxis“ (Burkard & Eikenbusch, 2000, S. 7) wird, um so mit möglichst geringem Aufwand einen entscheidenden Beitrag zur kontinuierlichen Qualitätssteigerung leisten zu können. Trebing (2011, S. 85) umschreibt dies wie folgt: „Die neue ideale Schule funktioniert über Selbstkontrolle, d.h. sie evaluiert sich – im Idealfall – selbst. Die externe Evaluation, etwa in der Schulinspektion, bestätigt nur noch die funktionierende Selbstkontrolle.“ Gleichzeitig räumt Trebing (2011) ein, dass dieses Idealbild noch keine Realität ist, was zum einen zeit-ökonomische Gründe hat, aber zum anderen auch durch Vorbehalte schulischer Akteure gegenüber Evaluation begründet werden kann. Mitunter werden Evaluationen im schulischen Kontext von den an Schule Tätigen stärker als Kontrollmechanismen mit potentiell negativen Konsequenzen erlebt (z.B. Brimblecombe, Ormston & Shaw, 1995), weniger als für alle Beteiligten gewinnbringender Prozess. Dabei gibt es durchaus gute Gründe, weshalb Schulleitungen und Lehrerkollegien, aber auch andere an Schule beteiligte Personen ohne Steuerungsfunktion eigenes Interesse an Evaluation zeigen und zeigen sollten. Evaluationen ermöglichen es, Stärken und Schwächen der Schule zu ermitteln, die dann Ziel von Optimierungsprozessen sein können (Pfeiffer, 2001). Hierzu zählen unter anderem schulische Organisations- und Handlungsstrukturen, Schulkultur und Innovationsbereitschaft aber auch die Lernbedingungen sowie schüler- und lehrerseitige Kompetenzen. Die Wahrnehmung von Evaluation ist aktuell im Wandel begriffen, wobei sich drei Entwicklungstendenzen abzeichnen: Zum einen eine steigende Akzeptanz von Evaluation bei den einzelnen schulischen Akteuren (insbesondere im deutschsprachigen Raum; vgl. Böhm-Kasper, Selders und Lambrecht, 2016), des Weiteren ein Wandel von vorwiegend externer zu vermehrt interner Evaluation und drittens eine zunehmend stärkere Professionalisierung im Kontext der Daten gestützten Schulentwicklung (Frais, Schoppmann & Renz, 2017).

Im vorliegenden Beitrag beleuchten wir verschiedene Formen und Funktionen der Schulevaluation unter dem Blickwinkel der Evaluationsakzeptanz und -wirksamkeit. Hierbei gehen wir darauf ein, 1) worin die vor allem in der Vergangenheit eher skeptische Haltung gegenüber Evaluationsprozessen begründet ist, 2) welche Konsequenzen dies für die Ableitung und Realisierung von Innovationsprozessen aus

Evaluationsmaßnahmen hat und 3) wie Evaluation positiver erlebt und erfolgreicher umgesetzt werden kann. Die partizipative Evaluation spielt hierbei eine zentrale Rolle. Abschließend stellen wir ein im Berliner Raum geplantes Evaluationsprojekt vor, das diesen Ansatz verfolgt.

Evaluation und ihre Bedeutung

Was genau ist Evaluation? Im klassischen Sinne wird Evaluation allgemein als „systematische Untersuchung von Nutzen oder Wert einer Sache“ definiert (Mandl & Hense, 2007, S. 3, nach Joint Committee on Standards for Education, 1994). Dabei wird zum einen hervorgehoben, dass Evaluation ein wissenschaftliches, methodisch strukturiertes Vorgehen erfordert und dabei sowohl die Qualität (den *Wert*) eines Evaluationsgegenstandes beurteilt, als auch seinen *Nutzen*. Beispielhaft erklären die Autoren: „So kann etwa eine Unterrichtsstunde von hohem didaktischem Wert sein, wenn sie aber nicht auf die Lernausgangslage der Schulklasse abgestimmt ist, in der sie gehalten wird, bleibt ihr Nutzen gering.“ (Mandl & Hense, 2007, S. 3). Die Spannweite möglicher Evaluationsgegenstände ist groß und reicht von akademischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über Unterrichtsqualität, die Zusammenarbeit im Kollegium, Führungskompetenz auf Schulleitungsebene, das Klassenklima bis hin zu Elternpartizipation. Auch die Bildungsqualität auf regionaler, nationaler sowie internationaler Ebene und damit die Leistungsfähigkeit ganzer Bildungssysteme kann Gegenstand von Evaluation sein (z.B. im Rahmen der PISA-Studien; Schönig, W., 2007).

Zumeist wird heute zwischen verschiedenen koexistierenden Formen von Evaluation unterschieden. Am bedeutsamsten, auch in Hinblick auf Akzeptanz und Wirksamkeit, sind die Unterscheidungen zwischen externer und interner Evaluation (z.B. Gärtner, 2013, Tabelle 1) sowie zwischen formativer und summativer Evaluation (Scriven, 1972; auch Gerecht, 2006). Selbstverständlich gibt es viele Abstufungen zwischen diesen Polen, was z.B. anhand eines Vergleichs der Schulinspektionsverfahren verschiedener Bundesländer deutlich wird (Wurster, Feldhoff, & Gärtner, 2016).

Interne Evaluation ist ein Prozess der Selbstbeurteilung, bei dem die Verantwortung bei den schulischen Akteuren selbst liegt und die insbesondere als Werkzeug der Schulentwicklung eingesetzt wird (Gerecht, 2006). Sie schließt jedoch nicht aus, dass Unterstützung durch externe Experten hinzugezogen wird (vgl. BbgSchulG, § 7, Absatz 2). Andere Autoren (z.B. Chott, 2019, S. 378) verwenden in diesem Zusammenhang jedoch als Begrifflichkeit „entwicklungsorientierte *externe* Evaluation“ bzw. „Peer Review“ durch sogenannte „critical friends“, d.h. von der Schule selbst ausgesuchte externe Beobachter. Bei einem solchen Peer Review legt die zu evaluierende Schule darüber hinaus auch selbst die Evaluationsbereiche und die Verwendung der Evaluationsergebnisse fest, d.h. besitzt (Planungs- und) Datenhoheit. Der Fokus liegt wie bei einer vollständig selbstdurchgeführten internen Evaluation auf Weiterentwicklung anstatt auf Monitoring, was die Etablierung einer gewissen Feedbackkultur fördert.

Externe Evaluationen im engeren Sinne werden hingegen von außen gesteuert, wobei der Fokus nicht allein auf Schulentwicklung liegt.

Die Unterscheidung von formativer und summativer Evaluation geht auf Scriven (1967, 1972) zurück. Kennzeichnend für eine *formative Evaluation* ist, dass die Evaluation während der Entwicklungsphase begleitend durchgeführt wird, die Ergebnisse der Evaluation zur Prozessoptimierung genutzt werden und in der Organisation bleiben. Bei der *summativen Evaluation* hingegen findet die Evaluation nach Abschluss einer Entwicklungsmaßnahme statt, wodurch abschließend ein qualitatives Urteil gefällt und bilanziert wird, wobei auch außenstehende Interessenten informiert werden (vgl. auch Gerecht, 2006).

Evaluation im Kontext von Schule ist oftmals eine externe Evaluation, die regional unterschiedlich bezeichnet wird, z.B. als Qualitätsanalyse, Schulaufsicht, Schulvisitation oder Schulinspektion (Böttcher, Hense & Keune, 2013). Diese Form von Evaluation erzeugt mitunter ein Spannungsfeld „zwischen Rechenschaftslegung und schulischer Qualitätsentwicklung“ (Böttcher & Kotthoff, 2007, S. 9). Externe Evaluation birgt somit potentiell einen wahrgenommenen Zwiespalt zwischen Entwicklungsoptionen einerseits und Kontrollfunktion andererseits (Husfeldt, 2011). Wichtig ist nach Brägger, Bucher & Landwehr (2005) eine bereits im Vorfeld klare Positionierung zur Gewichtung beider Evaluationsziele für das konkrete Evaluationsvorhaben, da das Verhalten der schulischen Akteure und Evaluationsbeteiligten und/oder -betroffenen davon abhängen kann. „Für Rechenschaftslegung gilt die Devise, sich von der besten Seite zu zeigen; für die Entwicklungsfunktion dagegen ist die möglichst ungeschminkte Offenlegung der Schwachstellen unabdingbar“ (Brägger et al. 2005, S. 21). In einem aktuelleren, von Landwehr (2011) konzipierten Modell werden neben der bisher genannten Schulentwicklung und Rechenschaftslegung auch die Wissensgewinnung und die Normendurchsetzung als zusätzliche Wirkungsbereiche externer Schulevaluation unterschieden (Dedering, Fritsch & Weyer, 2012). Damit beinhaltet eine externe Schulevaluation sowohl Informationen über gegebene Schulstrukturen und -prozesse als auch normative, bewertende Informationen sowie prognostische Informationen für anstehende Entscheidungsprozesse (Kuper, 2005). Evaluation ist somit kein Selbstzweck, sondern „erhebt [immer] den Anspruch, für die Praxis bedeutsame Informationen zu liefern“ (Kuper, 2005, S. 15). Die oben beschriebenen Wirkungsbereiche bzw. Funktionen von Schulevaluation können je nach Evaluationsziel unterschiedlich gewichtet sein und mitunter auch von den unterschiedlichen Interessen der beteiligten Personen (z.B. Lehrerkollegium, Schulleitung, Schülerschaft, Eltern) oder Institutionen (z.B. Schulaufsicht, Bildungsforschung) abhängen (Mandl & Hense, 2007). Als zentrale Funktion, die auch im Fokus der aktuellen Arbeit liegt, gilt die Unterstützung der Schulentwicklung mittels empirischer Daten (Böttcher et al., 2013; Chapman 2001). Hierbei geht es meist um eine Verbesserung des IST-Zustands auf verschiedenen Prozess- und Organisations-Ebenen basierend auf einem Vergleich dieses IST-Zustands mit einem theoretisch beschriebenen (normativen) SOLL-Zustand und der nachfolgenden Ableitung von

Handlungsimpulsen. Darüber hinaus können anhand der gewonnen Informationen Entscheidungsprozesse vorangetrieben und erleichtert werden (Stufflebeam, 1972).

Diese Darstellung zeigt, so Fraiss, Schoppmann & Renz (2017), dass Schulen, wenn es um Evaluation geht, ganz verschiedene Rollen übernehmen können. Mitunter sind sie von Evaluationen betroffen (Schulinspektionen, Lernstandserhebungen), was eine Konfrontation mit Evaluationsergebnissen und eine Verpflichtung zu Entwicklungsmaßnahmen einschließt, aber andererseits können Schulen selbst die aktive Rolle der evaluierenden Instanz übernehmen, um eigene Innovationsprozesse im Rahmen der Schulentwicklung zu steuern. Die Gestaltung schulischer Ziele und Maßnahmen sowie die Veränderung von Bildungsprozessen liegt dabei primär in der Hand der jeweiligen Schule, die als lernende Organisation betrachtet (vgl. auch Pfeiffer, 2001) wird. Evaluation stellt den Kern dieser lernenden Organisation dar (vgl. Scheerens, Glas & Tomas, 2003), indem sie formativ zur Situationsanalyse als auch normativ zur Bilanzierung von unternommenen Entwicklungsmaßnahmen eingesetzt wird (Fraiss et al., 2017).

Schulische Evaluation und ihre Akzeptanz

Der Ursprung von Evaluation in einer externen Begutachtung von Bildungseinrichtungen und einzelnen Schulen und somit als von außen an Schulen herangetragene Verpflichtung hatte in der Vergangenheit starken Einfluss auf die Haltung vieler schulischer Akteure zur Evaluation. Ulrich & Wenzel (2004) umschreiben dies wie folgt: „Von Evaluationen betroffene Menschen, Projekte und Organisationen stehen vor einer Herausforderung, die unbekannt ist und oftmals von außen in bedrohlicher Weise an sie herantritt. Evaluation wird als »Richter« wahrgenommen.“ (S. 27). Boller (2009) bringt dieses Phänomen bezugnehmend auf Strittmatter (1997) sogar noch drastischer auf dem Punkt, indem er externe Unterrichtevaluation als potentielle „Kränkung“ bzw. erlebte „Bedrohung der gesamten Lehrerpersönlichkeit“ (Boller, 2009, S. 134) beschreibt. Weitere Ursachen für eine Reserviertheit gegenüber Evaluation – auch interner Natur – sieht Boller in dem von Lehrkräften häufig angeführten Ressourcendilemma. Es fehle im Unterrichtsalltag einfach die Zeit, selbst zu evaluieren oder sich evaluieren zu lassen. Ferner gibt es oft Vorbehalte gegenüber einer starken Methodenlastigkeit, Standardisierung und Normierung von Evaluationen, die als „Technizismus“ wahrgenommen werden (Boller, 2009, S. 134).

Der Aspekt begrenzter zeitlicher Ressourcen stellt ein Dilemma dar, da gerade dann, wenn die zeitlichen Ressourcen von Lehrkräften stark begrenzt sind, die Optimierung der einzelnen Arbeitsabläufe und der kollegialen Zusammenarbeit essentiell wäre. Hierfür braucht es aber Erkenntnisse zu konkreten Ansatzpunkten der Optimierung, die eine Evaluation liefern kann. Der Kritikpunkt des Technizismus tangiert den Grundgedanken von Evaluation, nämlich die „Erfassung von Daten zur Optimierung und Entscheidungsfindung“ (Ulrich & Wenzel, S. 28). Das Ziel einer möglichst ausgeprägten Standardisierung der Evaluationen und damit einer hohen Vergleichbarkeit von Evaluationsergebnissen führte in den Jahren

2004 und 2005 zur Einführung von Schulinspektionen in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Piezunka, 2019). Wegen geringer Veränderungserfolge wurden regelmäßige Schulinspektionen in einigen Bundesländern jedoch schnell wiedereingestellt. Alternativ wurden auch zahlreiche Bemühungen unternommen, die Evaluationsbedingungen zu optimieren, um so eine Akzeptanzsteigerung und Effektivitätssteigerung zu bewirken wie bspw. die Formulierung verbindlicher Evaluationsstandards (siehe hierzu Mandl & Hense, 2007; aber auch Brüsemeister, Gromala, Preuß & Wissinger, 2016, S. 65).

Dass es bei der Ausgestaltung – auch externer – Evaluationen viel Spielraum gibt, zeigt beispielsweise eine vergleichende Studie von Wurster und Kollegen (2016). In dieser Studie wurden zwei verschiedene Schulinspektionsverfahren – das eher qualitative, entwicklungsbezogene Verfahren in Bremen und das stärker standardisierte und kontrollierende Verfahren in Berlin und Brandenburg – vergleichend gegenübergestellt. Dabei zeigte sich erwartungsgemäß eine positivere Haltung der schulischen Akteure gegenüber dem Bremer Verfahren.

Unabhängig von diesem Befund berichten die Autoren, dass Lehrkräfte gegenüber Evaluation insgesamt eine kritischere Haltung einnehmen als Schulleitungen. Entsprechend berichten Böttcher und Kollegen (2013), dass externe Schulevaluationen von den Schulleitungen insgesamt als eher positiv und nützlich für die Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen werden (Böttcher et al., 2013). Dies mag durch den größeren wahrgenommenen Entscheidungsspielraum und das damit verbundene vermeintlich größere Autonomieerleben von Schulleitungen gegenüber Lehrerinnen und Lehrern begründbar sein. Diese Unterschiede in der Einstellung gegenüber Evaluation scheinen den Schulleitungen allerdings nicht unbedingt bewusst zu sein. So berichten Schweinberger und Quesel (2018) zu einer Untersuchung von Evaluationsprozessen aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen, dass Schulleitungen die Bedenken und Vorbehalte von Lehrkräften gegenüber externen Evaluationen systematisch unterschätzen.

Aktuell berichtet der Arbeitskreis Schulen der Gesellschaft für Evaluation e.V. (Frais et al., 2017), dass sowohl bei Schulleitungen als auch bei Lehrkräften aufgrund vieler positiver Praxisbeispiele wirksamer Evaluation eine „Entwicklung von Ablehnung und großer Skepsis [hin] zu einer sachlichen und lösungsorientierten Umgangsweise mit dem Thema Evaluation“ (S. 289 f.) beobachtet werden kann. Gleichzeitig trägt die Akzeptanz von Evaluationsergebnissen (neben der Verständlichkeit der Rückmeldung an die schulischen Akteure) in ganz entscheidendem Maße zu ihrer praktischen Verwertung bei. „Fehlt es an Akzeptanz in der Schule[,] rücken Darstellungs- und Gestaltungsfragen in den Hintergrund und die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen in weite Ferne“ (Gerecht, 2006, S. 37). Schweinberger und Quesel (2018) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Einstellung gegenüber externer Schulevaluation insbesondere auf Ebene der Schulleitungen relevant ist, da sich diese auf die Umsetzung von nachfolgenden Maßnahmen auswirkt. Die Akzeptanz hat entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit

von Evaluation (Husfeldt, 2011). Fehlende Akzeptanz der Evaluation und ihrer Ergebnisse wirkt innovationshemmend (Böttger-Beer & Koch, 2008).

Evaluation und ihre Wirksamkeit

Insgesamt dient Evaluation keinem Selbstzweck (Terhart, 2002; Kuper, 2005), sondern rechtfertigt sich erst durch ihren Nutzen. Dennoch muss sich Evaluation „die Frage gefallen lassen, ob ihre Erträge ihren Aufwand rechtfertigen“ (Mandl & Hense, 2007, S. 12). Intendiertes Ziel ist der Anstoß von Entwicklungsprozessen zur Verbesserung der Schulqualität. Dazu gehören die Planung von Maßnahmen und die Erarbeitung verbindlicher Entwicklungspläne (Dedering et al., 2012). Inwiefern innerschulische Entwicklungsprozesse tatsächlich durch externe Evaluation angestoßen werden und somit wirksam werden können, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Diskutiert werden hier u.a. der Ablauf der Evaluation, das Rückmeldeformat, die Bereitstellung externer Unterstützung, die Einstellung gegenüber externer Evaluation (Innovationsfähigkeit und -bereitschaft) sowie das Ergebnis der Evaluation selbst (Dedering et al., 2012; Ehren & Visscher, 2006).

Boller (2009) merkt kritisch an: „In der Schulentwicklungsforschung wird häufig pauschal ein Zusammenhang zwischen schulinterner Evaluation, Kooperation und Schulentwicklung unterstellt; die Frage, auf welche Weise schulinterne Evaluation die Weiterentwicklung von Einzelschulen konkret anregen oder unterstützen kann und wie nachhaltig die erzielten Ergebnisse sind, bleibt jedoch meist unbeantwortet“ (S. 130). Seit den 1970er Jahren wird erforscht, inwiefern Evaluation tatsächlich schulische Entwicklungsprozesse anstoßen kann. Ausgangspunkt dieser Forschung war eine so genannte „Nutzungskrise“ in Bezug auf Evaluationsergebnisse (Weiss, 1972) – also die Erkenntnis, dass solche Ergebnisse nicht automatisch zu Verbesserungen führen. Auch heute noch wird „[d]er Einfluss von Evaluationsdaten auf Innovationsprozesse [...] nach wie vor massiv überschätzt“ (Boller, 2009, S. 346).

Inwiefern Evaluation tatsächlich die intendierten Qualitätsoptimierungen nach sich zieht, d.h. wirksam ist, kann anhand der Erreichung zuvor formulierter Ziele beurteilt werden (Husfeldt, 2011). Solche Ziele können z.B. einen verbesserten Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler, mehr Zufriedenheit und Kollegialität im Kollegium oder eine gesteigerte Elternpartizipation umfassen. Husfeldt (2011) hebt hervor, dass die *Wirksamkeit* einer Evaluation sich mitunter von ihrer *Wirkung* unterscheidet, wobei letztere alle Reaktionen im Zusammenhang mit der Evaluation beschreibt, auch die nicht fokussierten oder nicht intendierten. Alle Wirkungen können im Hinblick auf die Zielerreichung entweder förderlich oder hinderlich sein. Wirkungen treten auch ohne vorherige Zielformulierung auf, Wirksamkeit kann hingegen nur anhand eines Zielabgleichs festgestellt werden. Ein Wirksamkeitsmodell, welches auch die unerwünschten Wirkungen von externen Schulevaluationen mitberücksichtigt, ist das Modell von Ehren und Visscher (2006; vgl. Husfeldt, 2011).

In Folge der oben beschriebenen Nutzungskrise konzentrierte sich die Forschung darauf, verschiedene Arten der Evaluationsnutzung herauszuarbeiten: Die *instrumentelle* Nutzung führt zur Ableitung direkter Konsequenzen und zur Gestaltung von Entscheidungsprozessen. Die *konzeptionelle* Nutzung (im Sinne eines „enlightment“) beschreibt einen eher längerfristigen Veränderungsprozess über die Modifikation von Einstellungen und Sichtweisen. Die *symbolische* Nutzung meint das Heranziehen von Evaluationsergebnissen zur nachträglichen Rechtfertigung von bereits getroffenen Entscheidungen (Böttcher et al., 2013). Verschiedene Autoren (u.a. Weiss, 1990) sehen Evaluation für die Programmgestaltung an Schulen zwar als bedeutsam an, sprechen zugleich jedoch einschränkend von „enlightment“, d.h. sehen Evaluation als eher „unspezifische[n] Impuls für sukzessive Veränderung von Programmen“ (Kuper, 2005). Dabei kann nicht nur das Ergebnis einer Evaluation Veränderungen anstoßen (Ergebnisnutzen), sondern bereits der Prozess des Evaluierens an sich (Prozessnutzen). Eine Evaluation kann also auf verschiedenen Wegen (im Ergebnis oder im Prozess) unmittelbare oder auch langfristige Veränderungen herbeiführen und dabei beabsichtigte, aber auch unbeabsichtigte Folgen haben (Kirkhart, 2000).

Schrader und Helmke (2001) sehen die Ergebnisrückmeldung als zentralen Faktor für die Wirksamkeit von Evaluation. Die Autoren gehen davon aus, dass es nur dann zu schulbezogenen Veränderungen kommen kann, wenn eine zeitnahe, korrekte, verständliche, passgenaue und motivierend-konstruktive Rückmeldung gegeben wird. Diese Ergebnisrückmeldung muss wiederum angemessen rezipiert werden, damit nachfolgend bei den schulischen Akteuren Prozesse der Interpretation und Ursachensuche (auch Selbstdiagnose) angestoßen werden können. Diese wiederum können Verhaltensänderungen motivieren und in der Planung und Umsetzung von Maßnahmen münden. Ausschlaggebend für die Rückmeldung ist eine zeitnahe und bei längeren Evaluationsprozessen regelmäßige Bereitstellung von Evaluationsergebnissen sowie eine Berichterstattung mit klarer Sprache und „detaillierten, handlungsrelevanten und evidenzbasierten Empfehlungen“ (Böttcher et al., 2013, S. 241). Es geht darum „Rückmeldungen zu liefern, die die schulischen Akteure erfolgreich verarbeiten können“ (Schweinberger & Quesel, 2018, S. 43). Die empfundene Qualität der Ergebnisrückmeldung hat sich nach Schweinberger & Quesel (2018) sogar als bedeutsamster Vorhersagfaktor für den subjektiv erlebten Wissensgewinn der schulischen Akteure erwiesen.

Beeinflusst wird der Wirkkreislauf der Evaluation – denn auf Maßnahmen folgen erneute Evaluationen, so dass ein kontinuierlicher Optimierungsprozess besteht – durch personale und situative (Rahmen-)Bedingungen. Auf personaler Seite sind dies z.B. die Selbstreflexionsbereitschaft, die persönliche Bedeutsamkeit der Ergebnisse, eine mögliche Veränderungsresistenz und die eigene Kompetenzwahrnehmung. Auf situativer Seite sind es z.B. die Art und Weise der Ergebnisrückmeldung, schulinterne Beratungs- und Weiterbildungsangebote, die Verfügbarkeit externer Angebote, ein durch

Kooperations- und Innovationsbereitschaft geprägtes Schulklima sowie die Unterstützung durch die Schulaufsicht im Zusammenhang mit Schulinspektionen. Neben den Merkmalen der Evaluation und des Nutzungskontexts betonen Johnson, Greenesid, Toal, King, Lawrenz & Volkow (2009) auch Partizipationsmöglichkeiten als entscheidenden Faktor für die Wirksamkeit von Evaluation. Die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten meint die Einbeziehung aller Beteiligten beziehungsweise betroffenen Personen in die Evaluation (Böttcher et al., 2013).

Resümierend kann festgehalten werden, dass „die Ergebnisse von Evaluationen, ob positiv oder negativ, in ihren Konsequenzen [oftmals] nicht umfassend genutzt oder [...] nur zur Befriedigung der Interessen der Auftraggeber verwendet“ werden (Ulrich & Wenzel, 2004, S. 27). Dies hängt zum einen mit der Art der Ergebnisrückmeldung zusammen, zum anderen mit der Einstellung der schulischen Akteure gegenüber Evaluation. Daher ist die Frage ausschlaggebend: Wie kann die Akzeptanz gegenüber Schulevaluationen gesteigert und damit der Transfer von Evaluationsergebnissen in die Praxis optimiert werden?

Akzeptanzsteigerung durch Evaluationsstandards

Ein Ansatz zur Steigerung der Akzeptanz von Evaluationsmaßnahmen nach Mandl & Hense (2007) ist die Einhaltung bestimmter Evaluationsstandards. Solche Standards beziehenden sich auf die Nützlichkeit, Durchführbarkeit, ethische Korrektheit und Genauigkeit von Evaluationen. *Nützlichkeit* ergibt sich daraus, dass die Interessen aller schulischen Akteure und Evaluationsnutzer bereits in der Planung berücksichtigt werden und Evaluationsergebnisse angemessen, d.h. „vollständig, verständlich und zeitnah“ (Mandl & Hense, 2007, S. 11), zurückgemeldet werden, wobei hier die Verantwortung der externen Evaluatoren nicht endet. Das Evaluationsteam sollte sich bestenfalls auch für die Ableitung von handlungsrelevanten Impulsen verantwortlich fühlen und so eine aktive Nutzung der Erkenntnisse durch Schule fördern. Der zweite Aspekt, die *Durchführbarkeit*, bezieht sich insbesondere auf die Evaluationsplanung. Hier sollte gewährleistet sein, dass Evaluationen realistisch und kostenbewusst geplant werden und bei der Durchführung in Schulen auf eine diplomatische Vorgehensweise geachtet wird. Daran schließt sich die *ethische Korrektheit* an. Die Durchführung der Evaluation muss rechtlichen und ethischen Vorgaben entsprechen, was auch bedeutet, dass alle von der Evaluation betroffenen schulischen Akteure mit ihren jeweiligen Interessen berücksichtigt und in den Evaluationsprozess einbezogen werden. Die umfassende Nutzung verschiedener Informationsquellen verbessert gleichzeitig auch die *Genauigkeit* der Ergebnisse. Evaluationsergebnisse sollten nicht nur sachlich richtig, sondern auch fachlich angemessen sein. Es gilt nicht (allein) globale Kriterien und Standards zur Qualitätsüberprüfung einzusetzen, sondern bei der Wertung von Evaluationsergebnissen die individuellen Ausgangs- und Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule zu berücksichtigen.

Zwei weitere Faktoren, die akzeptanzsteigernd wirken, werden von Gerecht (2006) benannt. Dies ist zum einen die Sicherstellung der Anonymität der Befragten und zum anderen die bewusste Überlegung, „wem die Ergebnisse zugänglich gemacht werden“ (S. 40). Potentiell akzeptanzmindernd ist es, wenn auch außenstehende Dritte wie die Schulaufsicht über die Evaluationsergebnisse in Kenntnis gesetzt werden (vgl. Peek, 2004), da dies in einem Abhängigkeitserleben und einer Beurteilungswahrnehmung münden kann.

Akzeptanzsteigerung durch interne Evaluation

Es ist davon auszugehen, dass eigenverantwortlich durchgeführte schulische Evaluationen (Selbstevaluationen oder von der Schule selbst in Auftrag gegebene externe Evaluationen) von vornherein stärker von den beteiligten schulischen Akteuren akzeptiert werden (z.B. Bürger & Schmid, 2004). Hense (2006) dokumentierte in Bezug auf Selbstevaluationen drei zentrale Erfolgsfaktoren (siehe auch Mandl & Hense, 2007): die Selbstbestimmung, die Erwartungshaltung und die Evaluationsexpertise der selbstevaluierenden Akteure. Insbesondere die *Selbstbestimmung*, d.h. die Einbeziehung der evaluierten Personen in wesentliche Entscheidungsprozesse, nimmt einen zentralen Stellenwert ein. Außerdem können *Erwartungshaltungen* den wahrgenommenen Nutzen von Evaluationen beeinflussen. Günstigere Nutzeneinschätzungen resultieren bei positiven Erwartungen als auch bei fehlenden negativen Erwartungen, d.h. wenn die Evaluationsteilnehmer keine Befürchtungen im Zusammenhang mit der Evaluation hegen. Diese Erwartungshaltungen werden auch von der wahrgenommenen *Evaluationsexpertise* beeinflusst, die – so anzunehmen – in der Regel bei externen speziell geschulten Evaluationspartnern höher ist als bei schulischen Akteuren selbst.

Strittmatter (2007) hingegen fordert eine „gute Balance zwischen Selbstevaluation und angeordneter Fremdevaluation“ (S. 105), was jedoch ein schwieriges Unterfangen zu sein scheint: „Je aufwändiger (zeitlich und emotional) und je gewichtiger (bezüglich Sanktionsfolgen) die Fremdevaluation empfunden wird, desto weniger Energie steht für eine seriöse, professionelle Selbstevaluation zur Verfügung. Aufwändige, als bedrohlich empfundene Fremdevaluationen führen durchwegs dazu, dass die Selbstevaluation entweder ganz unterbleibt oder aber als Alibi-Anlage im Vorfeld von Fremdevaluation ‚absolviert‘ wird.“

Akzeptanzsteigerung durch partizipative Evaluation

Eine Möglichkeit, die Vorteile von externer und interner Evaluation zu kombinieren und die Akzeptanz von Evaluationsprozessen zu steigern, stellt laut Ulrich und Wenzel (2004) die *partizipative Evaluation* dar. Diese Art der Evaluation vertritt ein verändertes Rollenverständnis von externen Evaluatoren und ordnet dieses in den Verlauf der Evaluationsgeschichte entsprechend ein: Der Kompetenzumfang von Evaluatoren habe sich stetig erweitert, vom einfachen Messen („Evaluator als externer Datensammler“), über das Beschreiben („Evaluator als neutraler Beobachter“) und späteres

Urteilen („Evaluator als Richter“) zum letztendlichen Aushandeln („Evaluator als Moderator“) bei partizipativen Evaluationen (vgl. Ulrich & Wenzel, 2004, S. 32). Partizipative Evaluation beschreibt also einen „interaktiven Prozess, der durch das Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven blinde Flecken aufdecken kann“. Partizipative Evaluation fußt auf der Grundannahme des Konstruktivismus, also auf der Annahme, dass wir unsere Wirklichkeit selbst konstruieren und dass „Messen“ im Sinne einer objektiven und unzweifelhaften Wirklichkeitserfassung nur eingeschränkt möglich ist. Evaluation ist in diesem Sinne als sozialer Prozess zu verstehen, der Teilhabe und Pluralität ermöglicht. Die Autoren fassen ihre Perspektive wie folgt zusammen: „Evaluation konstruiert schon mit ihrer ersten Fragestellung eine Wirklichkeit eigener Art (vgl. Siebert 1999) und muss sich dessen bewusst sein: Die Fragestellung einer Evaluation konzentriert sich auf bestimmte Aspekte der Außenwelt und blendet damit andere aus. Sie erlaubt eine bestimmte Perspektive auf die Welt, die auch ganz anders ausfallen könnte.“ (Ulrich & Wenzel, 2004, S. 36). Das Ziel ist daher, so die Autoren Ulrich und Wenzel, möglichst viele Perspektiven auf einen Evaluationsgegenstand einzubeziehen, was die Identifikation und das Commitment der an Evaluation beteiligten schulischen Akteure erhöhen kann und Chancen eröffnet einen konstruktiven Umgang mit konflikthaften Perspektiven zu finden. Zentral für das Gelingen partizipativer Evaluation ist außerdem, das im Vorfeld kooperative Aushandeln und schriftliche Festhalten einer zentralen Fragestellung, da die Berücksichtigung verschiedener Interessensgruppen und Perspektiven im Evaluationsprozess schnell zu einer Zieldiffusion führen kann. Außerdem ist die Evaluation durch einen kontinuierlichen Aushandlungsprozess gekennzeichnet, der auch die Interpretation und Verwendung der Evaluationsergebnisse einschließt. „Ziel von Evaluation ist also nicht, die »Wahrheit« zutage zu befördern. Evaluation hat hier einen konstruktivistischen Grundcharakter, der sich darin äußert, dass Sinnperspektiven nicht vorgegeben oder entdeckt, sondern in konkreten Prozessen je neu konstruiert werden. Gemeinsame Sinnzuschreibungen können in einem Abschlussbericht ebenso wie unterschiedliche und konflikthafte Perspektiven benannt werden“ (Ulrich & Wenzel, 2004, S. 37 f.). Der hypothetische Vorteil partizipativer Evaluation wird im gesteigerten Commitment der schulischen Akteure gesehen, was wiederum die Umsetzung der Ergebnisse in Entwicklungsmaßnahmen begünstigen soll (Ulrich & Wenzel, 2004). Da alle von Evaluation betroffenen schulischen Akteure von Anfang an in den Evaluationsprozess aktiv mit eingebunden werden, sind bei diesem Ansatz „die geringsten Reibungsverluste beim Transfer in die Praxis [zu be-]fürchten“ (Ulrich & Wenzel, 2004, S. 39). Andere Autoren konstatieren allerdings, dass partizipative Evaluation neben zahlreichen Vorteilen natürlich auch Kosten hat, wie bspw. die eingeschränkte Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit von Evaluationsergebnissen: „Im Vergleich zu traditionellen Forschungsansätzen, die in der Regel stärker auf verallgemeinerbare Erkenntnisse größerer Reichweite ausgerichtet sind, ist partizipative [Evaluations-]Forschung stark anwendungs- und praxisorientiert“ (Brandes & Schaefer, 2013, S. 132). Zu den Nachteilen gehören zudem die Schwierigkeit der Konsensfindung bei gravierenden Meinungsverschiedenheiten: „Diese können zwar das Ergebnis

verbessern, aber auch zu einer Verschlechterung bis hin zum Abbruch der Forschung führen“ (Brandes & Schaefer, 2013, S. 133). Ferner geht partizipative Evaluation mit einem erhöhten Bedarf an Ressourcen einher und ist durch einen schwer steuerbaren Prozessverlauf gekennzeichnet (Springett, 2001). „Das Potenzial einer solchen Zusammenarbeit ‚auf Augenhöhe‘ [die von Boller (2009) als *kooperative schulinterne Evaluation* bezeichnet wird] liegt [jedoch] in der Produktion und gemeinsamen Interpretation gewonnener Daten, z.B. zu den Bereichen Unterrichtsqualität, Schülerleistungen oder Schulklima. Durch einen solchen Zugang lassen sich pädagogische Sachverhalte und organisationale Prozesse in einem mehrperspektivischen Sinne rekonstruieren und verstehen“ (Boller, 2009, S. 348).

Evaluation einer Schulneugründung zum „Haus der Sprache“

Abschließend soll an dieser Stelle ein Evaluationsprojekt vorgestellt werden, das den Grundgedanken einer partizipativen Evaluation umsetzen möchte. Anhand dieses Beispiels werden (geplante) Schritte einer Prae-/Post-Evaluation dargestellt und erste Befragungsergebnisse dokumentiert.

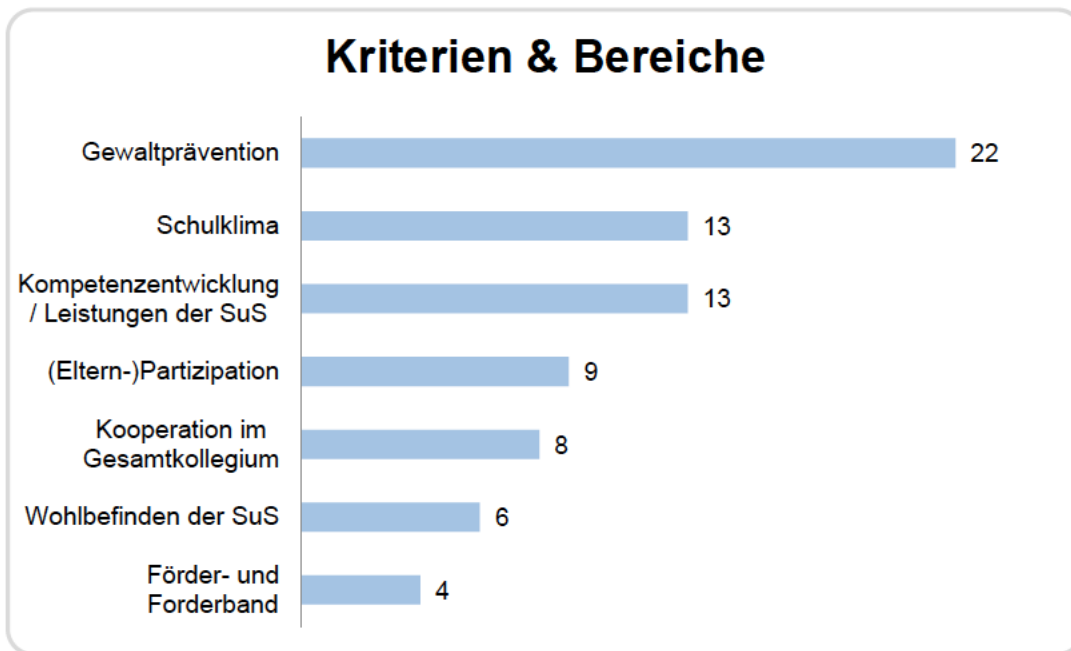
Im Februar 2019 erreichte uns die Bitte der Schulleiterin der Galilei-Grundschule in Berlin, ein hausinternes, innovatives, inklusives Schulkonzept wissenschaftlich zu begleiten und die Umsetzung zu evaluieren. Die Galilei-Grundschule möchte zum Schuljahr 2020/2021 gemeinsam mit der Liebmann-Schule (Grundschule mit Förderschwerpunkt Sprache) ein „Haus der Sprache“ gründen. Zentrales Ziel ist es, eine Schule für alle zu schaffen und durch das Haus der Sprache den Abbau von sprachlichen und anderen entwicklungsbezogenen Barrieren zu erreichen, um allen Schülerinnen und Schülern ein gemeinsames Lernen und erfolgreiche Bildungschancen zu eröffnen. Dies wird durch ein Schulentwicklungskonzept mit einer Drei-Säulen-Struktur angestrebt, welches eine Regelschule, sonderpädagogische Kleinklassen mit Förderschwerpunkt Sprache und eine bilinguale Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB; mit Partnersprache Englisch) eng verzahnt unter einem Dach vereint. Der Schulstandort, der Mehring-Kiez – ein sozialer Brennpunkt Berlins – zeichnet sich durch einen sehr hohen Anteil von Familien nicht-deutscher Herkunftssprache aus, in denen oftmals mindestens ein Elternteil Transferempfänger ist. Gewalt in den Familien, die auch in den Schulalltag übertragen wird, ist für die pädagogische Arbeit eine große Herausforderung. Besser situierte Familien im Einzugsgebiet weichen häufig auf Privatschulen aus. Daher ist mit der Neugründung der Schule einschließlich einer SESB-Säule auch das Ziel verbunden, der sich verstärkenden Segregationsentwicklung entgegenzuwirken und eine breit gedachte Inklusion mit gesellschaftlicher Signalwirkung zu leben.

Bei einem ersten Schulbesuch fand ein Erstgespräch mit der Direktorin und der Konrektorin der Schule statt. In diesem wurden durch die externen Evaluatoren Ideen für eine wissenschaftliche Begleitung vorgestellt und mögliche Ansätze und Themenbereiche für die Evaluation des Haus der Sprache diskutiert. Zentrale Grundlage zur Planung der Evaluation stellt der Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin der

Berliner Senatsverwaltung (SenBJW, 2013) dar. Inhaltlich sollen in die Evaluation Entwicklungen hinsichtlich der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Kooperation im Lehrerkollegium, die Reduzierung physischer und verbaler Gewalt sowie die Verbesserung der Elternpartizipation einbezogen werden. Es wurde im Gespräch herausgearbeitet, dass eine Prä-/Post-Evaluation durchgeführt werden soll und es wurden mögliche Erfolgskriterien diskutiert. Zusätzlich wurde ein möglicher zeitlicher Ablauf der Evaluation mit Beginn der Baseline-Erhebung im Schuljahr 2019/2020 – also vor der Schulneugründung – und einer Begleitung über 3 Jahre hinweg besprochen. Zwei weitere Messzeitpunkte sind für das erste und das zweite Schuljahr nach Schulneugründung geplant und sollen die Entwicklung in den Evaluationsbereichen über einen mittelfristigen Zeitraum abbilden. Außerdem wurden während des Erstgesprächs Informationstermine für die Einbeziehung des Lehrerkollegiums sowie der Eltern- und der Schülerschaft geplant, um durch frühestmögliche Partizipationsmöglichkeiten das Commitment aller an der Evaluation beteiligten Gruppen sicherzustellen.

Mit einigen Wochen Abstand fand in den Räumen der Galilei-Grundschule eine Informationsveranstaltung für das Lehrer-Kollegium beider Schulen zur geplanten wissenschaftlichen Begleitung der Schulneugründung zu einem Haus der Sprache statt. Auf der Veranstaltung, an der 43 Kolleginnen und Kollegen teilnahmen, wurde das Evaluationsteam vorgestellt, es wurden Grundzüge wissenschaftlicher Evaluationsstudien erläutert und das Kollegium wurde zu möglichen Inhalten und zu Optionen der Ausgestaltung der Evaluation befragt. Die anwesenden Lehrkräfte wurden unter anderem befragt, welche Themenbereiche aus ihrer Sicht Bestandteil der Evaluationsstudie sein sollten (Abb. 1), welche Zielgruppen in die Evaluation einbezogen werden sollten (Abb. 2) und wie sich in der komplexen Situation eines Schulentwicklungsprozesses Erfolg definieren lässt.

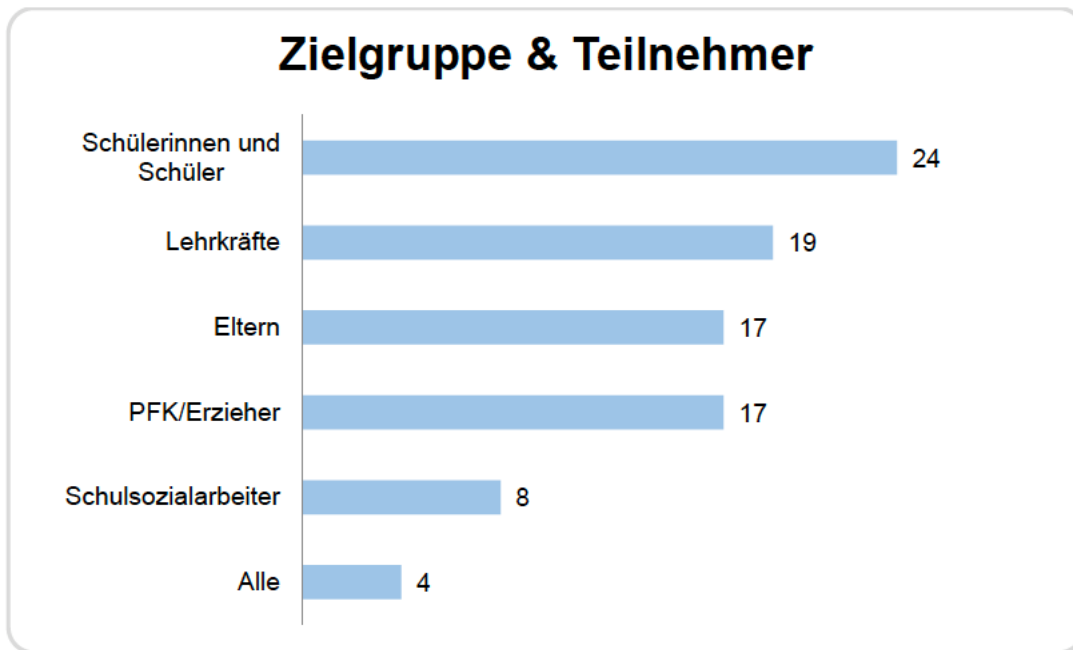
Abbildung 1: Antworten des Lehrerkollegiums (N = 43) auf die Frage, welche Themenbereiche Gegenstand der Evaluationsstudie im Haus der Sprache sein sollten



Anmerkung: Angabe absoluter Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich

Wie in verschiedenen Gesprächen von den Lehrpersonen der beiden involvierten Schulen geäußert, wird auch in Abbildung 1 deutlich, dass physische und verbale Gewalt eine zentrale Herausforderung im schulischen Alltag der Galilei-Grundschule darstellen und die Berücksichtigung dieses Themas in der Evaluation für die Lehrkräfte von zentraler Bedeutung ist.

Abbildung 2: Antworten des Lehrerkollegiums (N = 43) auf die Frage, wer an der Evaluationsstudie im Haus der Sprache beteiligt werden sollte



Anmerkung: Angabe absoluter Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich

Abbildung 2 zeigt die Antworten der anwesenden Lehrkräfte auf die Frage, wer an der Evaluationsstudie beteiligt werden sollte. Neben Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen, rücken hier auch pädagogische Fachkräfte bzw. Erzieherinnen und Erzieher sowie die Eltern in den Blick. Da diese breite Zielgruppendefinition gemeinsam mit den Lehrkräften erarbeitet wurde, besteht die begründete Hoffnung, dass die Lehrkräfte sich aktiv an den Erhebungen der Evaluationsstudie beteiligen werden, da sie sich selbst als zentrale Zielgruppe definiert haben. Die erste Erhebung (Baseline-Erfassung) wird im Frühjahr 2020 erfolgen.

Literaturverzeichnis

- Böhm-Kasper, O., Selders, O. & Lambrecht, M. (2016). Schulinspektion und Schulentwicklung–
Ergebnisse der quantitativen Schulleitungsbefragung. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.),
Schulinspektion als Steuerungsimpuls? (S. 1–50). Springer VS: Wiesbaden.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in
Evaluationsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W., Hense, J. & Keune, M. (2013). Schulinspektion als eine Form externer Evaluation–ein
Forschungsüberblick. In: J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über
Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S.231–250). Münster u.a.: Waxmann.
- Böttcher, W. & Kotthoff, H. G. (2007). *Schulinspektion zwischen Rechenschaftslegung und schulischer
Qualitätsentwicklung: internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Böttger-Ber, M. & Koch, E. (2008). Externe Schulevaluation in Sachsen–ein Dialog zwischen
Wissenschaft und Praxis. In: W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H.G. Holtappels (Hrsg.),
Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive (S. 253
264). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Brägger, G., Bucher, B. & Landwehr, N. (2005). Voraussetzungen für eine gute Praxis der externen
Schulevaluation. *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 21–50). Bern: hep Verlag.
- Brandes, S. & Schaefer, I. (2013). Partizipative Evaluation in Praxisprojekten. *Prävention und
Gesundheitsförderung*, 8(3), (S. 132–137).
- Brimblecombe, N., Ormston, M. & Shaw, M. (1995). Teachers' perceptions of school inspection: A
stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, 25(1), (S. 53–61).
- Brüsemeister, T., Gromala, L., Preuß, B. E. & Wissinger, J. (2016). Schulinspektion im regionalen und
institutionellen Kontext. In: Altrichter et al. (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls?* (S. 51-
89). Wiesbaden: Springer VS.
- Bürger, R. & Schmid, K. (2004). Einführung in die interne Evaluation–Theorie und Materialien.
Projektgruppe „Modus 21“.
- Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen
Scriptor.
- Chapman, C. (2001). Unlocking the potential: Inspection as a mechanism for school improvement.
Improving Schools, 4(3), (S. 41–50).
- Chott, P. O. (2019). Evaluation von Schulen–wohin führt der Weg? In: T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre
Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 369–382). Wiesbaden: Springer VS.
- Dederling, K., Fritsch, N. & Weyer, C. (2012). Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren
innerschulische Effekte–hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit. In: S. Hornberg & M.
Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 205–222). Münster u.a.:
Waxmann Verlag.
- Ehren, M. C. & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British journal
of educational studies*, 54(1), (S. 51–72).

- Frais, M., Schoppmann, U. & Renz, M. (2017). Evaluation in Schulen. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Evaluation*, 16(2).
- Gärtner, H. (2013). Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(4), 693–712.
- Gerecht, M. (2006). *Schulqualität und Schulevaluation. Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der pädagogischen Entwicklungsbilanzen*. Frankfurt, Main: DIPF.
- Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002 (GVBl I S. 78) Brandenburg.
- Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), (S. 259–282).
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–69). Bern: hep Verlag.
- Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F. & Volkov, B. (2009). Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), (S. 377–410).
- Kirkhart, K. E. (2000). Reconceptualizing evaluation use: An integrated theory of influence. *New directions for evaluation*, 88, 5–23.
- Mandl, H. & Hense, J. (2007). Lässt sich Unterricht durch Evaluation verbessern. In: W. Schönig (Hrsg.), *Spuren der Schulevaluation. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationskonzepten im Schulalltag*, (S. 85–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ormston, M., Brimblecombe, N. & Shaw, M. (1995). Inspection and change: Help or hindrance for the classroom teacher. *Journal of In-Service Education*, 21(3), (S. 311–318).
- Peek, R. (2004). Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) Klassenbezogene Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. *Empirische Pädagogik*, 18(1), (S. 82–114).
- Pfeiffer, H. (2001): Interne und externe Evaluation von Schule. In: H. Döbert & C. Ernst, (Hrsg.), *Schule und Qualität* (S. 37–62). Band 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Piezunka, A. (2019). Struggle for Acceptance–Maintaining External School Evaluation as an Institution in Germany. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 44(2), (S. 270–287).
- Scheerens, J., Glas, C. & Tomas, S.M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring. A systematic approach*. Lisse: Swets und Zeitlinger.
- Schönig, W. (2007). *Spuren der Schulevaluation: zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationskonzepten im Schulalltag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, F. W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. *Leistungsmessungen in Schulen*, 2, 45–58.
- Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26) Berlin.

- Schweinberger, K., & Quesel, C. (2018). Im Auge des Betrachters. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(1), (S. 43–62).
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Hrsg.), *Perspectives of curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*. (S. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven M. (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: Piper.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): *Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale*. Berlin.
- Siebert, Horst (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus*. Berlin.
- Springett, J. (2001). Participatory approaches to evaluation in health promotion. WHO Regional publications. *European Series*, (92), (S. 83–105).
- Strittmatter, A. (1997): Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. *Journal für Schulentwicklung*, 3, (S. 22–29).
- Strittmatter, A. (2007): Zwischen Solbad und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen. In: W. Böttcher & H.-G. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In: C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113–145). München: R. Piper & Co.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), (S. 91–110).
- Trebing, T. (2011). *Schule interaktiv: Evaluation von Schulentwicklung im Widerspruch der Bildung* (Vol. 8). Münster: LIT Verlag.
- Ulrich, S. & Wenzel, F. M. (2004). Partizipative Evaluation. In: K. Uhl, S. Ulrich & F.M. Wenzel (Hrsg.), *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation research: Methods of assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wurster, S., Feldhoff, T. & Gärtner, H. (2016). Führen verschiedene Inspektionskonzepte zu unterschiedlicher Akzeptanz und Verwendung der Ergebnisse durch Schulleitungen und Lehrkräfte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), (S. 557–575).

Vorgeschlagene Zitierweise: Rettig, A., & Böhme, K. (2020). Evaluation als Chance für Schulentwicklung. *Zentrum für empirische Inklusionforschung (ZEIF)*, 1. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>