Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 84 (1997)
Heft: 2: Schulqualität und New Public Management

Artikel: Evaluation und Schulentwicklung : fünf Thesen
Autor: Moser, Heinz / Wettstein, Heinz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-527012

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Heinz Moser, Heinz Wettstein

Evaluation und Schulentwicklung – fünf Thesen

Ausgehend von einem Evaluationsauftrag an der Diplommittelschule 2 in Muttenz beschreiben die Autoren, vor welche Probleme sich Evaluatoren heute gestellt sehen. Sie plädieren dafür, dass im Rahmen von Evaluationsprozessen nicht einfach Leistungsaufträge von aussen überprüft werden, sondern Entwicklungen begleitet und Elemente der Selbstevaluation eingerichtet werden. Ihre Überlegungen sind überall dort aktuell, wo teilautonome Schulen in Zukunft mit dem Auftrag einer permanenten Qualitätskontrolle konfrontiert sind.

Die Diplommittelschule 2 (DMS2) in Muttenz bietet im postobligatorischen Ausbildungsbereich zwei zusätzliche Schuljahre an. Schon seit den Achtzigerjahren hat sich die DMS2 bemüht, der Schule ein eigenes Gesicht zu geben. Dies geschah insbesondere im Rahmen didaktischer Fortbildung mit Rainer Winkel (vgl. Winkel/Wolf 1996). Daraus entwickelte sich ein Schulkonzept mit drei Schwerpunkten als Vision: «Demokratisierung – Humanisierung – Ökologisierung».

Innerhalb der Schule wurde eine «Subschule» von drei Klassen eingerichtet.

Die Weise, wie sich die DMS2 entwickelte, entspricht dem Zukunftsbild einer teilautonomen Schule, welche sich innerhalb eines gesetzten Rahmens selbst ein Leitbild gibt und danach versucht, sich mit einer spezifischen Ausbildungsstruktur im Bildungsmarkt zu positionieren. Dazu wurde innerhalb der gesamten Schule eine mit grosser Autonomie ausgestattete «Subschule» von drei Klassen eingerichtet. Ziel war es, in dieser neuen Einheit den herkömmlichen Klassenunterricht mit seinem 45-Minuten-Rhythmus zu durchbrechen, um einerseits in verschiedenen Fächern grössere epochale Einheiten zu schaffen (z. B. einen halben Tag Deutsch oder Mathematik als Blockunterricht) und um andrerseits über die Kooperation der beteiligten Lehrer und Lehrerinnen vermehrt Projektunterricht und Team Teaching über den Klassenverband hinaus zu ermöglichen.

Über das Messen von Schulqualität

Doch wie soll die Qualität von solchen Änderungen innerhalb der Schulstruktur gemessen werden? Die Antwort schien auf der Hand zu liegen: Man vergleicht das Verhalten in der Subschule und eine Kontrollgruppe aus den übrigen Klassen miteinander und erhält so eine Antwort auf die Frage, was die Reformmassnahmen bewirkt haben. Schon erste Überlegungen zeigten jedoch, dass dies kaum ein gangbarer Weg war: Denn einmal erschien es uns fraglich, ob sich die beiden Gruppen nach wenigen Monaten so stark auseinanderentwickelt hatten, dass eindeutige Unterschiede resultiert hätten. Und zweitens ist es eher zweifelhaft, ob sich Prozesse eines komplexen Schulreformprozesses in einfachen Ursache-Wirkungs-Verhältnissen abbilden lassen.

Diese Einschätzung bestätigte sich während des Evaluationsprozesses. So heisst es im Forschungsbericht: «Einmal ist die Versuchsdauer mit einem Jahr noch sehr kurz; dann aber ist es auch ganz schwierig, die Effekte des Schulversuchs von den generellen Bedingungen der DMS2 zu unterscheiden. Eine in diesem Zusammenhang befragte Lehrperson meint dazu: ‹Es ist so, dass in den zwei Jahren, in denen die Schüler und Schülerinnen hier sind, immer generell sehr viel passiert, gerade wenn man Erst- und Zweitklässler miteinander vergleicht. Es ist immer ein Staunen, was das bewirkt bei der Persönlichkeitsentwicklung› (S. 41).» Wesentliche Qualitäten wie Selbständigkeit und eigenverantwortliches Handeln werden an dieser Schule generell gepflegt. Es ist unseres Erachtens kaum möglich, dabei die Effekte der neuen Schulstruktur analytisch zu isolieren.

Aber auch in der Form der Durchführung unterscheidet sich unsere Evaluation von traditionellen empirischen Evaluationsuntersuchungen. So fehlen im Forschungsbericht weitgehend Messzahlen zur Festschreibung von beobachteten Ausprägungen. Vielmehr standen Einschätzungen und Urteile im Zentrum, die aufgrund qualitativer Forschungsmethoden zustande kamen. Hier ging es insbesondere darum, aufgrund der – z.T. computergestützten (mit dem Computerprogramm NUD.IST vorgenommenen) – Datenanalyse aufzeigen zu können, welche gemeinsamen übergreifenden Muster den Bewertungen und Einschätzungen der Befragten zugrunde lagen. Zusammen mit den durchgeführten Beobachtungen und einer sorgfältigen Auswahl der jeweils Befragten («Sampling») glaubten wir, daraus Schlüsse ziehen zu können, die für die Realität der Schule mindestens ebenso «repräsentativ» sind, wie es die Ergebnisse der traditionellen empirischen Forschung für sich beanspruchen.

Im Forschungsbericht fehlen Messzahlen zur Festschreibung von beobachteten Ausprägungen.

1. These: Für die Evaluation von Schulstrukturen reichen einfache Modelle eines Wissens-, Fähigkeits- oder Verhaltensvergleichs zwischen Schülern und Schülerinnen nicht aus. Vielmehr wird es darum gehen, im Sinne einer Programm-Evaluation den Gesamtkontext einer schulischen Institution zu erfassen. Methodisch stützen sich solche Untersuchungen eher auf das Instrumentarium qualitativer Forschung.

Programm-Evaluation als methodisches Konzept

Jede Evaluation setzt zum vornherein eine klare Einschränkung voraus: Es wird nie möglich sein das komplexe Geschehen, welches in einer Institution abläuft, vollständig «abzubilden». Aus diesem Grund ist es notwendig, Akzentuierungen vorzunehmen und eine Auswahl von Fragestellungen zu treffen. Dies geschah in unserem Fall auf zwei Ebenen:

a) Einmal ergab sich eine Präzisierung im Rahmen des Evaluationskontraktes, welche die Evaluatoren mit der Schulleitung abschlossen. Abgeklärt werden sollte danach im Rahmen einer externen und von Experten durchgeführten Evaluation:

- «Wie weit es gelungen ist, die Ziele des Unterrichtsversuches im Schulalltag zum Tragen zu bringen (Stichwort: ‹Demokratisierung – Humanisierung – Ökologisierung›);
- wie weit die Beteiligten mit den neuen Unterrichts- und Kommunikationsformen zufrieden sind;
- welche Probleme und Schwierigkeiten von Lehrkräften, Schülern und Schülerinnen, aber auch von Seiten des evaluierenden Teams gesehen werden;
- wie stark und in welcher Beziehung sich der Schulversuch von den Klassen mit traditioneller Unterrichtsstruktur unterscheidet» (S. 7).

b) Aufgrund erster Unterrichtsbeobachtungen wurden die Fragestellungen des Kontraktes durch die Evaluatoren um Fragen der Schulentwicklung ergänzt. Dies begründet der Evaluationsbericht: «Aus theoretischen Arbeiten zum Prozess der Schulentwicklung weiss man, dass Strukturveränderungen, wie sie in diesem Rahmen vorgenommen wurden, für eine Organisation immer auch Umstellungsprobleme bzw. Konflikte und Spannungen mit sich bringen. Denn Veränderungen in einem System (z. B. in der Unterrichtsorganisation) betreffen immer das Ganze (vgl. Osswald 1991, S. 312)» (S. 9).

Je nach Position wird eine ganz andere Realität wahrgenommen.

Die Problematik der notwendigen Selektionen ist aber noch aus einer zweiten Perspektive zu betrachten. Bis in die achtziger Jahre hatte die Evaluationstheorie geglaubt, man könne über Projekte objektiv berichten. Unter dem Einfluss konstruktivistischer Positionen haben nun aber vor allem Guba/Lincoln (1990) betont, dass je nach institutioneller Position von unterschiedlich Betroffenen auch eine ganz andere Realität wahrgenommen bzw. «konstruiert» werde. Die vermeintliche Objektivität einer Evaluation bedeute dann oft nur, dass bestimmte Standpunkte – etwa derjenige der Auftraggeber – favorisiert worden seien.

Demgegenüber halten Guba/Lincoln dafür, dass es vor allem darum gehe, im Rahmen von Evaluationen die unterschiedlichen Interessenpositionen (stakeholders) darzustellen – ohne die dabei deutlich werdenden Einstellungen künstlich zu harmonisieren. Ähnlich werden auch im Rahmen der «Utility Standards», welche die American Evaluation Association 1996 zur Programmevaluation formulierte, folgende Aspekte herausgehoben:

Identifizierung von Interessen – Es sind die involvierten oder betroffenen Personen zu identifizieren, damit ihre Bedürfnisse einbezogen werden können.

Informationsbereich und Auswahl – Die gesammelte Information soll breit ausgewählt werden, um auf relevante Fragen des Programms einzugehen, und sie sollte bezogen auf die Bedürfnisse und Interessen der Klienten und anderer spezifischer Interessenvertreter sein (AEA 1996).

2. These: Programmevaluation ist nicht ohne Reduktion von Komplexitäten möglich. Damit verändert sich aber auch die Rolle des Evaluators. In seinem Forschungsbericht soll er die verschiedenen Positionen zu Wort kommen lassen und seine kommentierende und zusammenfassende Position davon sorgfältig abgrenzen. Denn er ist selbst Vertreter eines Standpunktes und nicht Vertreter einer wie auch immer gearteten Wahrheit.

Methodische Triangulation als Forschungsansatz

Die eben formulierten Anforderungen an die Identifizierung unterschiedlicher Bedürfnisse suchte die Evaluation der DMS2 durch ein triangulatives Evaluationskonzept zu entsprechen. Unter «Triangulation» wird dabei verstanden, dass es bei komplexen Forschungsaufgaben oft vorteilhaft ist, mehrere Forschungszugriffe miteinander zu kombinieren – entweder um sich gegenseitig ergänzende Informationen und Daten zu generieren, oder um denselben Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten (vgl. Moser 1995, S. 174ff.).

Unter «Triangulation» wird verstanden, dass es vorteilhaft ist, mehrere Forschungszugriffe zu kombinieren.

Konkret bedeutet dies, dass im DMS-Projekt vier Ebenen miteinander trianguliert wurden:

a) Unterrichtsbeobachtungen im Schulalltag zu Beginn der Untersuchung – was insbesondere auch zur Verfeinerung der Fragestellungen diente;
b) Gruppeninterviews mit Schülern und Schülerinnen innerhalb und ausserhalb der Subschule (im Rahmen der Focus-Gruppen-Methode: vgl. dazu Moser 1997);
c) Einzelinterviews mit Lehrerinnen und Lehrern innerhalb und ausserhalb des Schulversuchs;
d) ein Einzelinterview mit dem Rektor als Vertreter der Schulleitung.

Dass damit – im Sinne der gegenseitigen Ergänzung von Informationen – ganz unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven angesprochen wurden, belegt der Unterschied zwischen Schüler- und Lehrerinterviews. So fand sich in diesen beiden Gruppen ein ganz spezifisches Leitthema, das die jeweiligen Interviews wie ein roter Faden durchzog:

■ In den Schüler- und Schülerinneninterviews bildete – unabhängig vom konkreten Schulversuch – die zwiespältige Funktion der zweijährigen Diplommittelschule für die eigene Lebensplanung ein zentrales Thema für die insgesamt fünf Gruppendiskussionen. Dies zur Überraschung der Evaluatoren, wie der nachstehende Ausschnitt aus dem Evaluationsbericht deutlich macht: «Dieses Thema war vor der Schüler- und Schülerinnen-Befragung nicht vorgesehen, wurde aber von den Schülern und Schülerinnen mit Vehemenz eingebracht. Dabei kann eine grosse Differenz zwischen der (positiven) Beurteilung der Schule nach innen und der Wahrnehmung ihrer äussern Akzeptanz festgestellt werden. Dies macht denn auch vielen Schülern und Schülerinnen Schwierigkeiten, sehen sie doch ihre Zukunftschancen kompromittiert, obwohl sie den aktuellen Lernprozess

als sinnvoll erleben: ‹Dafür dass wir so viel lernen, regt es mich auf, dass wir so wenig machen können, das ist eine Schweinerei.› Oder: ‹Gute Schule für die Allgemeinbildung, mit schlechtem Ruf.›» (S. 32). Angesprochen ist dabei die Gefahr, dass alle reformerischen Bestrebungen der Schule durch die Entwicklung im gesamten Bildungssystem zunichte gemacht werden könnten, wonach in vielen Berufen immer höhere Abschlüsse verlangt werden. Schien noch vor einigen Jahren die DMS2 für Sozialberufe wie Krankenschwester und Kindergärtnerin prädestiniert, so reicht heute dieses Diplom als direkte Einstiegsqualifikation meist nicht mehr aus.

■ Ganz anders gelagert war das Leitthema der Lehrer und Lehrerinnen, wo insbesondere zum Ausdruck kam, wie stark ihre Kräfte durch organisatorische Fragen im Zusammenhang mit der Subschule absorbiert wurden. Eine charakteristische Lehreraussage aus dem Bericht zeigt, wie die Kompetenzen im Rahmen des Schulversuchs zum Teil unklar geblieben sind – oder wie es eine der interviewten Personen ausdrückt: «Chaotisch. Also das ist einmal, es gibt jede Menge von Gruppen, die irgendetwas zu diesem Schulversuch zu sagen haben. Ich vergesse immer wieder, wie die Zusammensetzung dieser Gruppen ist. Es gibt Pilot- und Steuer- und weiss ich was für Gruppen. Es ist eine undurchschaubare Bürokratie, die nur Leerlauf produziert, und von der man nicht einmal weiss, selbst als an diesem Versuch Beteiligter, wer hier eigentlich was produziert» (S. 43). Der starke Bezug auf organisatorische Themen wird dadurch unterstrichen, dass die eigentlich intendierte methodisch-didaktische Diskussion zum Zeitpunkt der Evaluationsaktivitäten schwach entwickelt war. Dies interpretierten die Evaluatoren als Zeichen dafür, dass das Kernteam der Subschule vor allen inhaltlichen Diskussionen zuerst eine tragfähige organisatorische Struktur finden musste, um inhaltlich arbeitsfähig zu werden.

Es ist eine undurchschaubare Bürokratie, die nur Leerlauf produziert.

Der Vorteil eines triangulativen Ansatzes wird hier deutlich: Jedes Evaluationskonzept, das nur eine der dargestellten Ebenen einbezogen hätte, wäre mit einem gravierenden Informationsverlust behaftet gewesen. Und überraschenderweise bleibt es nicht bei einer Ergänzung der Standpunkte; vielmehr deutet sich ein möglicher tieferliegender Zusammenhang an: Die schwach ausgeprägte Diskussion über Bildungsziele und -inhalte bei den Lehrern könnte mit ein Grund dafür sein, dass auch die problematische bildungspolitische Positionierung der Schule, wie sie bei den Schülern zum Ausdruck kommt, zu wenig ins Bewusstsein gekommen ist.

Damit ist aber bereits die zweite Funktion triangulativer Arrangements von Forschungsmethoden angesprochen: Es geht darum, dass die mit unterschiedlichen Methoden gewonnenen Ergebnisse gegenseitig Resonanz finden bzw. dass sich im gegenseitigen Bezug Unsicherheiten auflösen lassen – um damit die Kohärenz eines Evaluationsprozesses zu erhöhen. Auch dies soll an einem Beispiel aus der Evaluation der DMS2 erläutert werden:

Wichtig für das Selbstverständnis des Schulversuchs ist der Anspruch, durch die neuen didaktisch-methodischen Formen die Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler und Schülerinnen zu fördern. Aus den

Interviews geht hervor, dass hier die Lehrer einen gewissen Erfolg konstatieren: «‹Ich denke, es wird mehr Verantwortung, mehr Aktivität entwikkelt, es ist weniger ein Absitzen der Lektionen, die sich abspulen, durch die man sich durchmogeln kann.› Dennoch ist es für die Lehrkräfte schwierig, daraus zu einer eindeutigen Aussage zu kommen. Auch ausserhalb der Subschule wird auf Qualitäten wie Selbständigkeit und Eigenverantwortung Wert gelegt» (S. 42).

Demgegenüber vermögen die Schülerinterviews einen Teil dieser Unsicherheit aufzulösen. Darin wird deutlich, dass wohl der stärkste Effekt die ausdrücklichere und intensivere Reflexion der Themen Lernen und Selbständigkeit durch die Schüler und Schülerinnen ist. Im Bericht heisst es dazu: «Der Subschulversuch fordert sie zu einer intensiveren Auseinandersetzung damit heraus; die meisten Lehrkräfte unterstützen diese Auseinandersetzung aktiv. In diesem Sinne strebt der Subschulversuch ein zentrales pädagogisches Ziel mit viel Engagement und nach unserer Beurteilung recht effektiv an» (S. 33).

3. These: Die Evaluation komplexer institutioneller Bedingungen erfordert mehrperspektivische Forschungszugänge im Sinne der Triangulation. Damit können gegenseitig ergänzende Informationen erfasst werden; und es soll damit auch ermöglicht werden, die Aussagen über verschiedene Datenquellen besser abzustützen.

Die Gretchenfrage: Selbst- oder Fremdevaluation

Die Evaluation der DMS2 war ganz klar als externe Evaluation von Experten deklariert, die ausserhalb der Schule stehen. Damit steht sie ausserhalb des Trends der letzten Jahre, der verstärkt davon ausgeht, dass die Zukunft der Evaluation in erster Linie in der breiten Nutzung selbstevaluativer Instrumente besteht. Diese stärkere Betonung der Selbstevaluation kommt etwa in dem nachfolgenden Statement von Anton Strittmatter zum Ausdruck: «Die Schule tut dies also von der Interessenlage her als Selbstevaluation (welche allerdings als Verpflichtung gilt), von den Mitteln her als Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation. Sie wertet ohnehin anfallende Daten (z.B. Statistiken, Resultate von Standardarbeiten) systematisch aus und führt zudem besondere thematische Erhebungen durch» (Strittmatter 1995, S. 8).

Uns erscheint der Trend zur Selbstevaluation im Schulbereich zwiespältig.

Nun erscheint uns der Trend zur Selbstevaluation im Schulbereich jedoch zwiespältig. Denn es steckt dahinter sicher auch das althergebrachte Muster eines Lehrerstandes, der sich nicht gerne hinter die eigene Schultüre gucken lässt. Dennoch hat auch die Evaluation der DMS2 deutlich gemacht, dass reine Fremdevaluation eine kontinuierliche Begleitung durch selbstevaluative Aktivitäten nicht zu ersetzen vermag. Betrachtet man Schule als «lernendes System», so muss dieses System unseres Erachtens interne Instrumente entwickeln, um seinen Lernfortschritt kontinuierlich festzuhalten und darauf bezogene Veränderungen in Gang zu setzen.

Im Evaluationsbericht zeigte sich die hier angesprochene Problematik besonders deutlich im Hinblick auf die Ausweitung des Schulversuchs auf eine zweite Subschule: «Was uns zudem generell überrascht hat, ist das Fehlen einer internen Auswertung des Schulversuchs auf die Planung der zweiten Subschule hin. Will die DMS2 sich als lernendes System verstehen, so wäre es wichtig, Rückkoppelungsmechanismen zu entwickeln, welche die Auswertung von Teilschritten eines vollzogenen Reformprozesses wieder auf die Planung beziehen – um den Schulentwicklungsprozess dadurch zu optimieren. Die von uns durchgeführte Fremdevaluation kann ein solches Feedback nur ansatzweise leisten, weil sie zu wenig flexibel ist, um Erfahrungen unmittelbar wieder in den Planungskreislauf einzuspeisen. Im Hinblick auf den zweiten Subschulversuch führte dieser Mangel unseres Erachtens dazu, dass das Wissen von einzelnen relativ unsystematisch und unkontrolliert in die Planung des zweiten Versuches einfloss. Die Entwicklung von Selbstevaluations-Instrumenten und einer diesbezüglich offeneren Schulkultur könnte als flankierende Massnahme für die Weiterentwicklung des Subschulkonzeptes hilfreich sein» (S. 55).

Fremdevaluation kann ein Feedback nur ansatzweise leisten.

Wesentlich scheint uns jedenfalls, dass Evaluationen darauf abzielen, die internen Kräfte von Schulentwicklungsprozessen zu verstärken – im Sinne jenes Gedankens einer «Empowerment Evaluation», die David Fetterman (1996a, b) vertritt. Für ihn ist es wichtig, dass Evaluationen nicht als Kritik von aussen fungieren, sondern den betroffenen Menschen helfen, ihre Programme zu verbessern. So betrachtet Fetterman Evaluation als gemeinsame Gruppenaktivität und nicht als individuelles Vorhaben. Ein Evaluator könne nicht und niemanden stärken, vielmehr stärkten sich die Menschen selbst, wenn auch oft mit Assistenz und Coaching von aussen.

Dennoch darf dies unseres Erachtens nicht heissen, dass Selbstevaluation generell die Fremdevaluation ersetzen könnte. Dies hat jüngst Michael Scriven (1996), Nestor der amerikanischen Evaluationsforschung, deutlich gemacht, indem er externe und interne Evaluation von ihren Funktionen her unterscheidet. Für ihn ist es unabdingbar beide einzusetzen, da sie in ihrer Natur komplementär seien. Interne Evaluation habe den Vorteil von besserem Zugang zu den Daten, von besserem Verständnis für Beziehungen innerhalb der Institution, von längerer Dauer, von besserem Zugang zu praktischen Veränderungen. Ihre Nachteile seien es aber, dass die «Mitspieler» oft zu nahe stünden, um ihr Projekt aus perspektivischer Distanz zu beurteilen. Zudem ergäben sich leicht Verzerrungen durch persönliche Vorlieben oder Vorbehalte. Oft hätten Institutionsmitglieder auch kaum eine genügende Vertrautheit mit Evaluationstechniken. Gerade blinde Flecken – wie etwa Machtverhältnisse – kommen bei interner Evaluation meist kaum zur Sprache.

Im DMS-Projekt gelang es den Evaluatoren dank ihrer externen Position, den Finger auch auf solche Punkte zu legen. So heisst es im Bericht: «So weisen die Lehrkräfteinterviews darauf hin, dass der Zusammenhang und die Kompetenzen der verschiedenen, mit dem Schulversuch und der Schulentwicklung befassten Gremien nicht immer genügend transparent

sind. Dies macht gleichzeitig die stattfindenden Prozesse für eine Dynamik anfällig, in welcher Macht und Einfluss informell durchgesetzt wird, wobei sich gleichzeitig auch eventueller Widerstand eher versteckt artikuliert» (S. 54). Unseres Erachtens wäre es sehr viel schwieriger – wenn nicht gar unmöglich – gewesen, solche Aspekte über Selbstevaluations-Prozesse zu erfassen.

4. These: Evaluation ist zu verstehen als Kombination von externen und internen Evaluationsaktivitäten. Beide haben ihre Vorzüge und Nachteile: Bei externen Evaluationen ist besonders sorgfältig zu überlegen, wie diese im Sinne der Stärkung von Entwicklungsprozessen genutzt werden können; interne Evaluation hat darauf zu achten, dass dadurch nicht liebgewordene Vorurteile verstärkt werden.

Evaluation und Schulentwicklung

Im Rahmen dieses Aufsatzes sollte deutlich geworden sein, dass Evaluation bewusst auf Schulentwicklungsprozesse zu beziehen ist und sich nicht als Kontrollmassnahme erschöpft, die – unter mehr oder weniger sanftem Druck – alle paar Jahre von aussen verlangt wird. Evaluation wird dann zum Teil einer regelmässigen Begleitung, wie sie im Rahmen von Organisationsentwicklung üblich ist. Aus dieser Optik heraus wäre ein kontinuierliches «Monitoring» zu konzipieren – also Massnahmen, welche es ermöglichen, den jeweiligen Entwicklungsstand der Organisation zu spiegeln, um auf diese Weise Entwicklungsprozesse zu überwachen bzw. frühzeitig notwendige Korrekturmassnahmen einleiten zu können. Beratung und Evaluation fliessen dabei oft ineinander über bzw. sind unter einer gemeinsamen Perspektive zu entwickeln. In diesem Sinne ist auch dafür zu plädieren, dass externe Evaluatoren nicht einfach ihre Berichte abgeben und damit ihre Aufgabe erfüllt haben. Vielmehr werden sie zunehmend als Fachleute für Schulentwicklung *und* Evaluation gefordert sein, welche einen umfassenden Auftrag zur (externen) Begleitung von Schulprojekten wahrnehmen.

Beratung und Evaluation sind unter einer gemeinsamen Perspektive zu entwickeln.

5. These: Evaluation sollte nicht als blosses Kontrollinstrument, sondern als integrierter Teil von Schulentwicklungsprozessen verstanden werden, welche von Schulleitungen unter fachexterner Beratung durchgeführt werden. Nur unter dieser Bedingung wird es gelingen, Evaluation als direkte Unterstützung («Empowerment») für die Schulentwicklung wirksam werden lassen zu können.

Literatur

American Evaluation Association, The Program Evaluation Standards, Internet-Papier 1996 (http://www.theriver.com/public/aea/progeval.html)

David M. Fetterman u. a., Empowerment Evaluation, Thousand Oaks 1996 (a)

David M. Fetterman, Empowerment Evaluation: A Form of Self-Evaluation, Internet-Papier 1996 (b): (http://www-leland.stanford.edu/©davidf/empowermentevaluation.html)

Egon Guba, Yvonna Lincoln, Fourth Generation Evaluation, Newbury Park 1989

Heinz Moser, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg 1995

Heinz Moser, Instrumentenkoffer für den Praxisforscher, Freiburg 1997

Osswald, Organisationsentwicklung in Schulen – Ein Beitrag aus Basel, in: Ulrich Greber u. a., Auf dem Weg zur «guten Schule». Schulinterne Lehrerfortbildung, Weinheim, Basel 1991, S. 310ff.

Michael Scriven, Re: judgment/evaluation/ethics (longish), Artikel vom 23. 9. 1996 (American Evaluation Association Diskussion List<EVALTALK@UA1VM.UA.EDU)

Rainer Winkel, Rainer, Erika Wolf, Realisation der Schulreform durch kollegiumsinterne Fortbildung, Dortmund, Berlin 1987 (int. verv. Ms.)