



**Staatsinstitut für Schulqualität
und Bildungsforschung
Qualitätsagentur
Referate Q3 und Q4**

Gisela Ewringmann
Anne Hruza-Mayer
Franz Huber
Josef Schätz

Theoretisches Rahmenkonzept Evaluation

Arbeitsgrundlage der Referate Q3 und Q4

München, Oktober 2004

Inhalt

Theoretisches Rahmenkonzept Evaluation	3
1. Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich	3
2. Zentrale Faktoren von Schul- und Unterrichtsqualität	4
2.1 Unterrichtsqualität als theoretisches Konstrukt	4
2.2 Faktoren der Unterrichtsqualität	5
2.3 Unterrichtsqualität und Schulqualität	6
3. Das Evaluationsmodell der Qualitätsagentur	7
3.1 Klärung von Qualität	7
3.2 Qualitätsbereiche	8
3.3 Arbeitsschritte im Evaluationsprozess	12
3.4 Einleitung von Qualitätsverbesserungsprozessen	12
3.5 Überprüfung und Revision des Konzepts	12
Literatur:	13

Theoretisches Rahmenkonzept Evaluation

1. Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich

Maßnahmen der Qualitätssicherung, beispielsweise Schulbesuche der staatlichen Schulaufsicht, haben im Bildungswesen eine lange Tradition und erheblich zu dessen Qualität beigetragen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen (vgl. Qualitätsagentur 2003) und der gestiegenen Qualitätsanforderungen aber reichen sie nicht aus: Zum einen erfordern die Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen die regelmäßige Überprüfung der Schülerleistungen durch Tests; zum anderen müssen Vorhaben, die Einzelschulen im Rahmen ihres größer gewordenen Gestaltungsraums durchführen, durch entsprechende Evaluationsmaßnahmen daraufhin überprüft werden, ob sie mit den intendierten Zielen und den für alle Schulen geltenden Vorgaben übereinstimmen. Dazu ist ein umfassendes Konzept der Qualitätssicherung erforderlich, das sowohl zur Evaluation der Arbeit auf der Ebene der Einzelschule als auch zur Evaluation auf der Systemebene geeignet ist. Es muss sich an folgenden Eckpunkten orientieren (vgl. Ditton 2002, S. 785) erfüllen:

- Vorab ist zu klären, was als Qualität angesehen wird und welche Kriterien zur Nachprüfung der Zielerreichung angelegt werden. Evaluation im Bildungsbereich setzt also die Reflexion zentraler Bildungsziele und -inhalte voraus.
- Es müssen ausreichende Informationen zur Verfügung stehen, damit zuverlässige Aussagen möglich sind.
- Beziehungen zwischen erreichten Zielen und Bedingungen, Ursachen und Prozessen müssen analysiert werden, sodass Maßnahmen für wünschenswerte Veränderungen gezielt geplant werden können.
- Das System muss praktikabel sein und bei den Betroffenen auf hohe Akzeptanz stoßen. Neben den in der empirischen Sozialforschung üblichen Gütekriterien sind deshalb weitere Standards der Genauigkeit, Nützlichkeit, Durchführbarkeit und ethischen Korrektheit zu beachten, wie sie vom Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (vgl. Sanders 2000) oder der Deutschen Gesellschaft für Evaluation e.V. (vgl. 2002) festgelegt worden sind.
- Das System selbst muss im Hinblick auf die genannten Aspekte regelmäßig überprüft werden und gegebenenfalls revidierbar sein.

Evaluation im Bildungsbereich hat also zum Ziel, relevante Einzelfaktoren und ihre komplexen wechselseitigen Beziehungen zu analysieren und auf der Basis dieser Analyse Verbesserungsvorschläge zu entwickeln. Sie dient nicht der Beurteilung oder der Kontrolle von Personen, sondern der Analyse von Bedingungen und der Bewertung von Arbeitsprozessen und Ergebnissen. Wo Verbesserungsbedarf festgestellt wird, werden konkrete Empfehlungen ausgesprochen, auf deren Grundlage realisierbare Ziel- und Handlungsvereinbarungen getroffen werden.

Dieses Verständnis von Qualitätssicherung in der Schule nimmt auf zwei Forschungstraditionen (vgl.: Ditton 2001, Wiater 2002) Bezug:

Die eine Richtung stellt die Bedeutung der Einzelschule in den Mittelpunkt und sucht nach Einflussgrößen für ihre Qualität. Dabei werden Faktoren des Unterrichts, der Schule und des schulischen Umfelds beleuchtet. Die Untersuchungsergebnisse der so genannten Schulwirksamkeitsforschung wurden in der Bundesrepublik vielfach rezipiert und waren Ausgangspunkt für die innere Entwicklung und Reform der Schule im Sinne einer kontinuierlichen (formativen) Evaluation und Qualitätssicherung ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Die zweite Forschungsrichtung orientiert sich dagegen an den summativen Leistungsergebnissen schulischer Bildung. Als Indikatoren für die Qualität von Schule gelten in den international vergleichenden Studien wie IGLU, PISA oder TIMSS die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vor allem an den Schnittstellen des Bildungssystems.

In der Aufgabenbeschreibung der Qualitätsagentur, insbesondere aber bei der externen Evaluation von Schule, werden beide Ansätze integriert (vgl. <http://www.isb.bayern.de/qa>). Qualitative und quantitative Zugänge bei der Qualitätsbeurteilung greifen ineinander und dienen der wechselseitigen Validierung der Erkenntnisse (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001, S. 59). Die eingesetzten Instrumente müssen dabei den Standards empirischer Sozialforschung genügen. Darüber hinaus aber setzt man Vertrauen in die Evaluatoren, die mit ihrer Expertise den Prozess verantworten und ihn von Anfang an in Kooperation mit den zu evaluierenden Schulen gestalten.

2. Zentrale Faktoren von Schul- und Unterrichtsqualität

2.1 Unterrichtsqualität als theoretisches Konstrukt

Unterricht ist das Kerngeschäft der Schule und steht insofern im Zentrum schulischer Evaluationsmaßnahmen. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zielen direkt oder indirekt immer auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität.

Unterrichtsqualität ist ein theoretisches Konstrukt und als solches nicht direkt beobachtbar. Unterrichtsqualität ist deshalb nur mit Hilfe von Indikatoren zu erschließen, denen ihrerseits Beobachtbares zu Grunde liegt. Es gibt zudem nicht *den* guten Unterricht als solchen, da das Unterrichtsgeschehen immer personen- und kontextabhängig ist. Es gibt aber wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse, die im Hinblick auf schulart- und fachunabhängige Qualitätsmerkmale von Unterricht eine hohe Übereinstimmung aufweisen. Unterschieden wird dabei zwischen Ergebnis- und Prozessqualität. Der Begriff *Ergebnisqualität* bezieht sich auf normative Vorstellungen über die Ziele des Unterrichts, wie sie etwa in Bildungsstandards und Lehrplänen formuliert sind. Ergebnisqualität drückt aus, was Unterricht erreichen soll, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen durch Unterricht entwickelt werden sollen und ob diese Ziele tatsächlich auch erreicht werden. Der Begriff *Prozessqualität* bezieht sich auf die Frage, wie Unterricht gestaltet werden muss, um eine möglichst hohe Ergebnisqualität zu erreichen. Prozessqualität bezieht sich auf Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Lehr- und Lernforschung. Danach gibt es stabile Merkmale für Unterricht von hoher Prozessqualität, unabhängig davon, dass Unterricht immer ein spezifisches, situationsabhängiges Handeln von konkreten Personen in konkreten Kontexten ist.

Noch fehlen elaborierte Theorien zum Thema. Doch verschiedene Strukturraster, die als analytische Konzepte relevante Faktoren von Unterrichtsqualität und von Unterrichts- und Schulqualität in ihrem Beziehungsgefüge darstellen (vgl. Ditton 2000, S. 76), ermöglichen eine Annäherung an das Konstrukt Unterrichtsqualität. Solche Modelle gehen von der primären

Bedeutung proximaler Faktoren, also von Faktoren auf der Ebene des Unterrichts aus, beziehen aber die Wirkung distaler Faktoren auf Schul-, Kontext- und Systemebene in die Analyse mit ein.

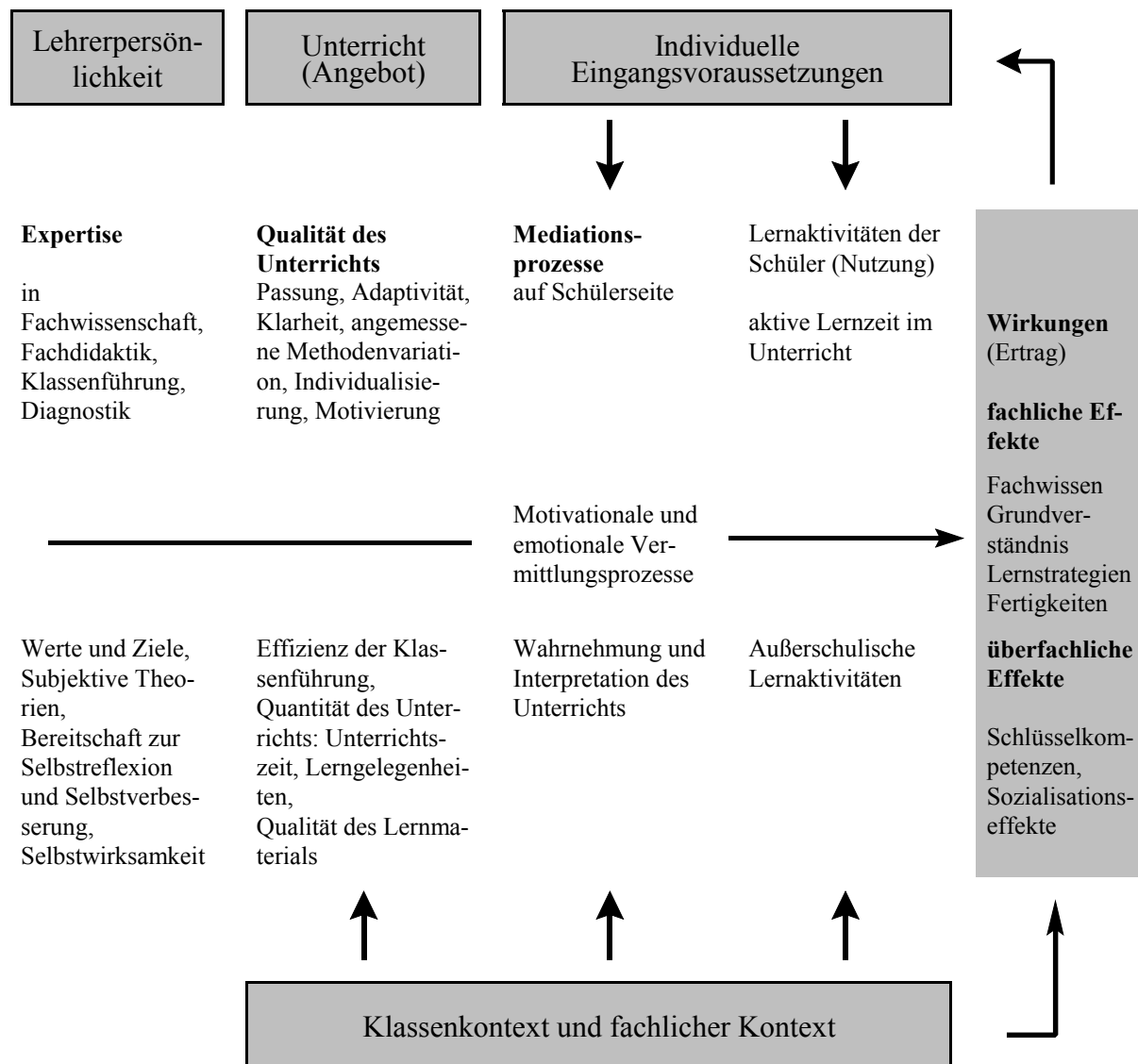
2.2 Faktoren der Unterrichtsqualität

Slavin (1996) hat mit dem so genannten QAIT-Ansatz (Quality of Instruction, Appropriateness, Incentives, Time) den Versuch unternommen, die Vielzahl bedeutsamer Einzelfaktoren eines effektiven Unterrichts in ihrem systematischen Zusammenhang darzustellen. Ditton (2000, S. 82) schlägt auf der Grundlage dieses Modells folgende Strukturierung vor:

Bedeutsame Faktoren des Unterrichts (QAIT-Modell)	
Qualität (Quality)	Motivierung (Incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos (Pacing) Angemessenheit des Medieneinsatzes Übungsintensität Behandelter Stoffumfang Leistungserwartungen und Anspruchsniveau	Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele Bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit (Appropriateness)	Unterrichtszeit (Time)
Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades Adaptivität Diagnostische Sensibilität / Problemsensitivität Individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung	Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung

Helmke (2003, S. 127) hebt als positiven Aspekt dieser Klassifikation die detaillierte Aufzählung aller wesentlichen Faktoren von Unterrichtsqualität hervor, kritisiert allerdings die nicht durchgehende Kohärenz der Begriffe. So sei etwa „Adaptivität“ eine Metakategorie, die als Prinzip *allen* Aktionen und Aufgaben sowohl im eigentlichen didaktischen Bereich als auch im Bereich der Klassenführung zugrunde liegen müsse.

Helmke selbst versucht in dem von ihm entwickelten Angebots-Nutzungs-Modell (2003, S. 42, vgl. Abbildung S. 6) Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassenderes Modell der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichts zu integrieren. Neben Merkmalen des Unterrichts berücksichtigt er dabei auch Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, des Klassenkontextes, der individuellen Eingangsvoraussetzungen und die Mediationsprozesse und Lernaktivitäten auf Schülerseite.



Neuere analytische Konzepte gehen die Frage der Unterrichtsqualität also teilweise aus unterschiedlichen Perspektiven an, weisen aber in ihren zentralen Aussagen eine hohe Übereinstimmung auf. Für eine gezielte Unterrichtsentwicklung ist zu vermuten, dass eine balancierte Verbesserung mehrerer der genannten Qualitätsfaktoren zu einer Steigerung der Effektivität des Unterrichts insgesamt führt.

2.3 Unterrichtsqualität und Schulqualität

Im Hinblick auf relevante Faktoren der Schulqualität hat Stringfield das so genannte MACRO-Modell entwickelt (1994). Es versteht sich als Ergänzung zu Slavins QAIT-Modell insofern, als es Faktoren auf der Schulebene benennt, die zur Qualität des Unterrichts beitragen (vgl. Ditton 2000, S. 84 ff).

Bedeutsame Faktoren auf der Schulebene	
Schulkultur	Schulmanagement
Gemeinsam akzeptierte, handlungsrelevante und eindeutige Ziele Einigkeit hinsichtlich der primär zu erfüllenden Aufgabe Organisatorische und pädagogische Leitung Geregelte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten	Gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis Gemeinsame Vision Geklärte Entscheidungsbefugnisse und -verfahren Geregelte Aufgabenverteilung
Kooperation und Koordination	Personalpolitik und Personalentwicklung
Koordinierter Schul- und Unterrichtsbetrieb Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule (Eltern, Administration, Berater ...) Einführung neuer Lehrer Erfahrungsaustausch / Wissens-Sharing	Kooperation innerhalb der Schule (Schulleitung - Lehrer - Schüler) Rekrutierung, Sozialisation und Weiterbildung der Lehrer Regelungen der Fort- und Weiterbildung

In der Forschung besteht heute weitgehend Konsens, dass sich solche Merkmale von Schulqualität nur in geringem Ausmaß direkt auf die Schülerleistungen auswirken, dass sie aber sehr wohl als Unterstützungssystem für Unterrichtsqualität von Bedeutung sind. Maßnahmen der Evaluation im schulischen Bereich sollten deshalb praktisch verwertbare Einzelinformationen sowohl zur Verbesserung des Unterrichts als auch zur Verbesserungen der Schule liefern.

3. Das Evaluationsmodell der Qualitätsagentur

In der ersten Verlautbarung zur Einrichtung der Qualitätsagentur wird als deren zentrale Aufgabe genannt, die "Unterrichts- und Erziehungsqualität der bayerischen Schulen systematisch zu erfassen" und dadurch die Leistungen der Schulen transparent und vergleichbar zu machen. Die externe Evaluation von Schulen soll in diesem Zusammenhang eine Art "Frühwarnsystem" sein, das Qualitätsmängel erkennen und den Schulen Informationen für Veränderungen bereitstellen soll (vgl. Pressemitteilung Nr. 203 - 26.06.03).

Die Qualitätsagentur hat zur Erfüllung dieser Aufgabe ein Evaluationskonzept auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse (siehe Abschnitt 1 und 2) entwickelt, das Grundlage der externen Evaluation vor Ort ist. Es beinhaltet folgende Dimensionen und Prinzipien:

3.1 Klärung von Qualität

Qualitätsbeurteilung ist auf Maßstäbe angewiesen. Bei diesen Maßstäben handelt es sich um normative Setzungen, die sich nicht aus der Sache selbst ableiten, sondern auf Entscheidungen darüber beruhen, was jeweils unter Qualität verstanden werden soll (vgl. Heid 2000). Nur anhand solcher Kriterien kann eine Evaluation stattfinden.

Die Qualitätsbeurteilung erfolgt zunächst **kriteriumsorientiert**. Es wird geprüft, ob bestimmte inhaltliche Standards erfüllt werden und in welchem Maße dies jeweils geschieht.

Eine Qualitätsbeurteilung kann aber auch verteilungs- bzw. **normorientiert** erfolgen. Dabei wird eine Schule mit solchen Schulen verglichen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten. Als Referenzrahmen für einen solchen Vergleich dient z. B. eine repräsentative Befragung: Der

Vergleich orientiert sich in diesem Fall an den durchschnittlichen Leistungsergebnissen der bayerischen Schulen. Deshalb werden bei der externen Evaluation die entsprechenden Kontextbedingungen der Schulen erfasst und ausgewertet.

Eine normorientierte Qualitätsbeurteilung erinnert an das aus Unternehmen bekannte benchmarking. Betriebe, die benchmarking betreiben, messen sich aber nicht an durchschnittlichen Unternehmen, sondern an den Leistungen der Marktführer. Übertragen auf die Schule hieße das, sich mit "guten Schulen" zu messen. Dabei stellt sich nicht nur das Problem, wie gute Schulen zu identifizieren sind. Wissenschaftlich ist nämlich umstritten, ob gute und schlechte Schulen nach denselben Gesetzmäßigkeiten funktionieren (vgl. Purkey, Smith 1990, Diederich, Tenorth 1997, S. 230 f). Damit stellt sich die Frage, ob die best practice einer guten Schule auf die Praxis einer schlechten Schule übertragbar ist. Man kann z. B. nicht Kriterien einer guten Schule einfach abarbeiten um besser zu werden. Für die Qualitätsentwicklung ist das je individuelle und spezifische Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren vor dem Hintergrund der konkreten Umstände zu beachten, unter denen eine Schule arbeitet. Auch nach PISA gibt es keine Patentrezepte, was im Einzelnen zu tun ist, damit die bayerischen Schulen die Qualität der finnischen erreichen.

Eine weitere Möglichkeit zur Qualitätsbeurteilung besteht in einer **veränderungsorientierten**, ipsativen Betrachtung: Durch wiederholte Untersuchung derselben Schule wird der Entwicklungsverlauf bzw. der Entwicklungsfortschritt überprüft. Bei dieser letzten Form des Vergleichs wird der Eigenart und der Eigendynamik einer einzelnen Schule am besten Rechnung getragen. Es werden gewissermaßen die organisationalen "Lebensgesetze" - die Regeln und Ordnungen, nach denen Schulen funktionieren - besser berücksichtigt.

Bei der externen Evaluation bayerischer Schulen spielen mittelfristig alle drei Vergleichsmöglichkeiten eine Rolle:

- Bei allgemein festgelegten Standards erfolgt eine qualitative und/oder quantitative Bewertung.
- Repräsentative Stichproben über ausgewählte Qualitätsbereiche mit Hilfe der bei der externen Evaluation eingesetzten Befragungsinstrumente geben Aufschluss darüber, innerhalb welcher Zielkorridore Ergebnisse einzelner Schulen erwartet werden können.
- Bei der wiederholten externen Evaluation der Schule wird auf die Ergebnisse früherer Erhebungen Bezug genommen.

3.2 Qualitätsbereiche

Im bayerischen Konzept zur externen Evaluation wird Schule mehrbenenanalytisch als komplexes Gefüge individueller, unterrichtlicher, schulischer und kontextueller Faktoren betrachtet, die an einer Schule in spezifischer Weise zusammenwirken und zur Bildung der Schülerinnen und Schüler beitragen. In einer dynamischen Perspektive wird der Prozess der Transformation schulischer Eingangsbedingungen in erzielte Ergebnisse verfolgt. Dabei werden Ausgangsbedingungen und Intentionen (Input) mit schulischen und unterrichtlichen Prozessfaktoren (Schulqualität, Unterrichtsqualität) sowie mit kurzfristigen (Output) und langfristigen Effekten (Outcome) in Beziehung gesetzt.

Für die externen Evaluatoren vor Ort bedeutet dies, äußere Rahmenbedingungen, schulische und unterrichtliche Faktoren (Prozessqualitäten Schule, Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung)

sowie die Ergebnisse schulischer Arbeit und den Umgang der Schule mit diesen Ergebnissen einer genaueren Betrachtung und Bewertung zu unterziehen.

Folgende Dimensionen von Schulqualität leiten die externe Evaluation vor Ort:

1. Rahmenbedingungen
Lehrerkollegium, Zusammensetzung der Schülerschaft und Standort der Schule
Materielle und finanzielle Ressourcen, ggf. regionale organisatorische Besonderheiten
2. Prozessqualitäten Schule
Schulleitung und -management
Arbeit im Kollegium und in den Fachschaften
Schulkultur
Schulprofil
3. Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung
Klassenführung
Motivierungsqualität
Strukturiertheit des Vorgehens
Klarheit der Ziele
Individuelle Unterstützung
Hilfen zum selbstständigen Arbeiten
Variabilität der Unterrichtsformen
Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung
Unterrichtsklima
Nachhaltigkeit, Hausaufgaben
4. Ergebnisse
Niveau der Lernergebnisse
Monitoring: Umgang der Schule mit Leistungs- und Schullaufbahnergebnissen, Nutzung zur Qualitätsverbesserung
Zufriedenheit (bei Schülern, Lehrkräften, Eltern)

Eine Projektgruppe von Vertretern der verschiedenen Schulabteilungen im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat diese Dimensionen mit der Qualitätsagentur erarbeitet. Für die verschiedenen Bereiche hat die Qualitätsagentur inzwischen Leitfäden und Fragebogen entwickelt. Mit ihrer Hilfe wird das Einholen von Informationen erleichtert und die Arbeit an den üblichen Standards der Evaluation ausgerichtet.

Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei Faktoren von Schul- und Unterrichtsqualität, deren balancierte Verbesserung (wie in Teil 2 ausgeführt) eine Steigerung der Effizienz des Unterrichts erwarten lassen.

Aufgabe der Evaluation ist die Analyse von Maßnahmen mit dem Ziel, Entscheidungen herbeizuführen, die zur ihrer Verbesserung beitragen (Ditton 2002, S. 777). Mit Hilfe der Evaluation verschafft man sich einen Überblick über den Stand eines Sachverhalts. Die Evaluationsergebnisse liefern Anhaltspunkte dafür, welche Veränderungen wünschenswert sind und in welcher Weise steuernd in einen Prozess eingegriffen werden soll. Die gewonnenen Informationen können das Arbeitsfeld einer einzelnen Person, einer Institution oder das System als Ganzes betreffen

(vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001, S. 17). Die Evaluation beschränkt sich dabei nicht auf eine Beschreibung des in Frage stehenden Sachverhalts, sondern nimmt eine Bewertung vor. In dieser Bewertung werden die Informationen mit den Zielen von Personen und Institutionen in einem bestimmten Verwendungszusammenhang in Beziehung gesetzt. Die Bewertung wird vorgenommen sowohl auf der Folie allgemeiner Vorgaben und Erwartungen wie auch der Ziele, die sich eine Schule selbst gesetzt hat. Die Evaluation mündet in konkrete Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge. Voraussetzung dafür ist, dass unter den Akteuren, die die Gestaltungshoheit und -verantwortung in einem Arbeitsbereich innehaben, Konsens herrscht über die Rechtmäßigkeit der in sie gesetzten Erwartungen, Ziele und Erfolgskriterien ihres Handelns. Die von der Evaluation Betroffenen müssen deshalb über die Qualitätsbereiche und -indikatoren ebenso wie über die Evaluationsinstrumente und das Evaluationsverfahren genauestens informiert und an der Gestaltung des Evaluationsprozesses selbst beteiligt sein. Die Beteiligten müssen also wissen, worauf sie sich bei der externen Evaluation einlassen.

Das bayerische Evaluationsmodell nützt sowohl der Schule als auch der Schulaufsicht. Es gibt Lehrerinnen und Lehrern Sicherheit, weil ihre Arbeit nach sachlich gesicherten Kriterien, unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen ihrer Schule, analysiert wird. So erhalten sie Aufschluss über die Wirksamkeit getroffener Maßnahmen. Evaluation hilft Schwerpunkte und Prioritäten in der Arbeit zu setzen. Denselben Nutzen erzielt Evaluation auch für die Schulaufsicht. Sie ist die Grundlage für eine konstruktive, sachlich zielgerichtete Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern. Besondere Hilfe erfährt die Schulaufsicht durch Evaluation für ihre Entscheidungen, wo und in welcher Weise sie einzelne Schulen ihres Bezirks unterstützen sollte, ohne dabei die Gesamtheit der ihr anvertrauten Schulen aus dem Auge zu verlieren.

Evaluation respektiert die Beziehungsebene zwischen Evaluatoren und Evaluierten; beide haben aus ihrer jeweiligen Sicht heraus zur möglichst sachlichen Beschreibung der Situation beizutragen. Evaluatoren und Evaluierte definieren zusammen die Qualität der untersuchten Organisation. Deshalb gilt es Merkmale und Regeln einer Evaluation zu beachten:

- Aus der Evaluation muss sich ein möglichst objektives, an Leitzielen von Bildung und Erziehung orientiertes Bild von der Arbeit an der Schule ergeben. Dazu müssen Qualitätsmerkmale guter Schulen und Indikatoren, woran diese nachzuweisen sind, festgelegt werden und allen Beteiligten bekannt sein. Dazu bedarf es großer Offenheit und Transparenz.
- Evaluatoren und Evaluierte begegnen sich auf gleicher Augenhöhe.
- Die Kriterien der Bewertung müssen allen Beteiligten ebenso bekannt sein wie die angewandten Evaluationsverfahren. Extern angelegte Kriterien müssen klar formuliert und ihre fachliche Rechtfertigung nachvollziehbar sein.
- Evaluation stellt Fakten an die Stelle von Vermutungen; Evaluation bedient sich daher in hohem Maße empirischer Verfahren.
- Die Resultate eines Evaluationsprozesses sind grundsätzlich ergebnisoffen.
- Das Ergebnis einer Evaluation ist ein Bericht, in dem die evaluierten Bereiche möglichst präzise und nachvollziehbar bewertet werden.
- Aus ihm leiten sich klar formulierte und verbindliche Ziel- und Handlungsvereinbarungen zur Qualitätsverbesserung ab. Dabei werden in der Weise eines Projektmanagements Ziele, erforderliche Ressourcen, Zeitmarken, notwendige Unterstützung und Verantwortlichkeiten

festgelegt. Unumgänglich ist die Festlegung von Indikatoren, anhand derer der Erfolg der Verbesserungsmaßnahmen gemessen werden soll.

3.3 Arbeitsschritte im Evaluationsprozess

Evaluation als definierte Methode besteht aus bestimmten Arbeitsschritten, die auch dazu beitragen sollen, die vorher genannten Merkmale der Evaluation zu sichern.

- Gegenstandsbereiche, d. h., Merkmale der Schulqualität mit ihren jeweiligen Indikatoren, Ziele der Evaluation, Aufgabenteilung mit den jeweiligen Verantwortlichkeiten und die Vorgehensweise im Evaluationsteam und mit den Schulen klären
- Bereits vorliegende Daten analysieren, Informationen einholen durch standardisierte Befragungen, durch Gesprächen mit Schulleitung, Lehrern, Eltern und Schülern im Rahmen eines Schulbesuchs und durch Unterrichtsbeobachtungen
- Beobachtungen und Erkenntnisse bewerten und im Evaluationsteam abstimmen; Feedback an die jeweils Betroffenen geben
- Evaluationsbericht erstellen und an die Schule rückmelden; Verbesserungsmaßnahmen vorschlagen; auf Hilfen hinweisen; Kommentierung seitens der Schule überprüfen und Endfassung des Berichts erarbeiten
- Bericht an die Schulaufsicht und an die Qualitätsagentur weitergeben

3.4 Einleitung von Qualitätsverbesserungsprozessen

Der Evaluationsbericht ist der Abschluss der externen Evaluation und gleichzeitig der Beginn eines Change Management. Unter Einbeziehung aller an der Schule Beteiligten werden Überlegungen angestellt, welche Schlüsse auf der Grundlage der Evaluationsberichte gezogen und welche Handlungs- und Zielvereinbarungen getroffen werden müssen, um die Bedingungen, Arbeitsprozesse und Ergebnisse der Schule vor Ort optimieren zu können.

Die Qualitätsagentur analysiert die Ergebnisse der Abschlussberichte mit dem Ziel, das Konzept und die Instrumentarien zu optimieren. Darüber hinaus erstellt sie schulartbezogene und schulartübergreifende Auswertungen. Die Erkenntnisse gehen in die Bildungsberichterstattung ein, die eine Grundlage bildet für die notwendige Weiterentwicklungen des bayerischen Schulsystems und dazu das notwendige Steuerungswissen liefert.

3.5 Überprüfung und Revision des Konzepts

Das Evaluationskonzept der Qualitätsagentur versteht sich als „work in progress“, ist also auf Überprüfbarkeit und Revidierbarkeit hin angelegt:

- Ein wissenschaftlicher Beirat begleitet die konzeptionelle Arbeit, indem er den neuesten Stand der wissenschaftlichen Diskussion einbringt.
- Die externe Evaluation der Schulen ist zunächst als Pilotprojekt konzipiert und auf eine überschaubare Anzahl von Schulen begrenzt, die nur allmählich ausgeweitet werden soll. Möglichkeiten der Erprobung und Weiterentwicklung sind dadurch gewährleistet.
- Die Qualitätsagentur holt regelmäßig Feedback bei Evaluatoren und Evaluierten ein. Dies ermöglicht eine zeitnahe Überarbeitung der eingesetzten Instrumente und gegebenenfalls auch die Revision von Konzeptteilen.

Literatur:

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation. Qualitätssicherung an der Volksschule des Kantons Zürich. Handbuch 1. Zürich 2001
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.: Standards für Evaluation. Köln 2002
- Diederich, J., Tenorth, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A., Hornstein, W. und Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim 2000
- Ditton, H.: Der Leistungsbegriff in empirischen Schulqualitätsstudien. In: Solzbacher, C., Freitag, C. (Hrsg.): Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion. Bad Heilbrunn 2001
- Ditton, H.: Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R.: Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002
- Heid, H.: Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A.; Hornstein, W. und Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim 2000
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003
- Purkey, S.C., Smith, M.S.: Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulkwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K.: Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990
- Qualitätsagentur: Externe Evaluation vor Ort. München 2003
<http://www.isb.bayern.de/qa/evaluationinbayern/konzept.html>
- Sanders, J. R.: Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation" Opladen 2000
- Slavin, R. E.: Education for all. Lisse [u.a.]: Swets & Zeitlinger 1996
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Pressemitteilung Nr. 203 - 26.06.03
- Stringfield, S.: A Model of Elementary School Effects. In: Reynolds, D. u.a.: Advances in School Effectiveness Research and Practice. Oxford 1994
- Wiater, W.: Schule im internationalen Vergleich. In: Apel, H. J., Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2002