

Jana RÜCKMANN

(Humboldt-Universität zu Berlin)

**Interne Evaluation und Schulentwicklung zwischen
bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung
von Einzelschulen – Befunde aus einer empirischen Studie
an Berliner beruflichen Schulen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe31/rueckmann_bwpat31.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 31 | Dezember 2016

**Entwicklungsperspektiven des beruflichen Schulwesens.
Institutionen, Steuerung und Innovationen in der beruflichen
Bildung**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Tade Tramm & Eveline Wittmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/rueckmann_bwpat31.pdf

Unter dem Fokus der einzelschulischen Qualitätsentwicklung nehmen seit gut einer Dekade interne und externe Evaluation einen festen Platz ein. Empirische Befunde liegen primär zu allgemeinbildenden Schulen vor und fokussieren eher selten schulinterne Evaluation. Die Befunde machen deutlich, dass die in der Intensität des vergangenen Jahrzehnts ungewohnte Erfahrung, beobachtet, diskutiert und bewertet zu werden, immer wieder zu Irritation und auch Überforderung in den Kollegien führt.

Im Rahmen einer empirischen Studie an insgesamt 13 Berliner beruflichen Schulen wurden im Zeitraum 2009-2015 schulinterne Evaluations- und Entwicklungsprozesse untersucht. Diese ist in Form eines Mixed-Methods-Ansatzes angelegt und umfasst Dokumentenanalysen interner Evaluationsberichte, Gruppeninterviews sowie eine Lehrkräftebefragung.

Die Ergebnisse verdeutlichen: In den Kollegien ist eine abnehmende Distanz gegenüber internen Evaluationsmaßnahmen sowie gleichzeitig ein Anstieg an Evaluationsaktivitäten zu beobachten. Zudem deuten die Befunde auf positive Entwicklungen hinsichtlich des Schulklimas und der schulinternen Kommunikation. Direkte Wirksamkeiten für den Prozess der Evaluation selbst sowie Kontinuität und Nachhaltigkeit der Evaluationsaktivitäten und -prozesse können hingegen so gut wie nicht beobachtet werden. Des Weiteren nehmen die pädagogischen Akteure die bildungspolitischen Vorgaben überwiegend als extern induziert wahr, die wenig kompatibel mit den einzelschulischen Bedürfnissen sind und zu zusätzlichen Belastungen führen.

Internal Evaluation and School Development between Guidelines of Educational Policy and Individual School Development – Findings from an Empiric Study at Berlin Vocational Schools

Internal and external evaluation has taken an integral part in individual school quality development for more than a decade. Empiric findings are primarily available for general-education schools and rarely focus on school-internal evaluation. These findings show that the experience of being observed, discussed and evaluated, which has been unusual in its intensity during the past decade, has repeatedly led to irritation as well as overload among the teaching staff.

In the context of an empirical study at thirteen vocational schools in Berlin, school-internal evaluation and development processes were examined during the period from 2009 to 2015. This study uses a mixed-methods approach and comprises document analyses of internal evaluation reports, group interviews and a teacher survey.

The results show the following: A decreasing distance towards internal evaluation measures can be observed among the teaching staff, as well as an increase in evaluation activities. Furthermore, the findings indicate a positive development of school climate and school-internal communication. However, hardly any direct effects on the evaluation process itself or continuity and sustainability in evaluation activities and processes can be observed. Moreover, pedagogical actors mostly perceive education policy guidelines as externally induced, as being rather incompatible with the needs of individual schools and leading to additional strains.

Interne Evaluation und Schulentwicklung zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung von Einzelschulen – Befunde aus einer empirischen Studie an Berliner beruflichen Schulen

1 Problemhintergrund und Fragestellung

Spätestens seit der ersten PISA-Studie ist die kritische Diskussion über die Qualität des gesamten deutschen Bildungssystems, seiner Einzelschulen und insbesondere des dort stattfindenden Unterrichts unüberhörbar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Für Deutschland relativ unüblich war die intensive Reaktion der Bildungspolitik, in deren Folge in allen deutschen Bundesländern Reformaktivitäten zu beobachten sind, wenn auch in unterschiedlicher Intensität (vgl. Altrichter/Rürup 2010). In teils enger Verknüpfung mit wissenschaftlicher Politikberatung liegt der Fokus beispielsweise auf teils umfassenden Novellierungen der Schulgesetze der Bundesländer (vgl. Rürup 2007).

Das übergeordnete Ziel dieser Entwicklungen sei ein makropolitische Wandel im deutschen Bildungswesen, insbesondere die Abkehr von der klassischen unidirektionalen Top-down-Steuerung mittels eines neuen Steuerungsmodells (vgl. Berkemeyer 2010). Mit dem Begriff der Steuerung sind in diesem Zusammenhang gezielte und dauerhafte Interventionen von staatlicher Seite gemeint, die die Modifikation von Strukturen, Prozessen und Inhalten des Bildungssystems betreffen. Auswirkungen dieses Steuerungsdiskurses zeigen sich u. a. in Form verschiedener Steuerungsinstrumente, die auf zwei Steuerungsebenen platziert werden können: Die „externe Ebene“ bezieht sich auf das Monitoring und auf die Steuerung des Bildungswesens, die „interne Ebene“ auf die einzelschulische Entwicklung (vgl. z. B. Wagner/van Buer 2010, 3). Mit diesem neuen Steuerungsmodell verbunden ist insbesondere die Verstärkung von Entscheidungs- und Handlungsstrukturen und damit Selbstverantwortung (Schulautonomie), die auf die einzelschulischen Anforderungen abgestimmt sind und die bisher über Vorschriften stark eingeschränkten Handlungsrepertoires der Einzelschulen über Freiräume erweitern (vgl. z. B. Tröhler 2006). Es sind vor allem Freiräume gemeint, die zu einer Effektivierung der interinstitutionellen Regelungsprozesse im Bildungssystem und langfristig zur Verbesserung einzelschulischer Qualitätsentwicklung führen sollen (vgl. Rückmann/Wagner/van Buer 2012). Insgesamt verändert sich damit der Charakter des deutschen Bildungssystems von einem zentral und bürokratisch gesteuerten hin zu einem mehr dezentralisierten Bildungssystem.

Die Implementierung verschiedener Steuerungsinstrumente korrespondiert jedoch zugleich mit einer Einschränkung der neuen Freiräume durch Regulation der Einzelschulen. Dies zeigt sich insbesondere durch die zunehmende eingeforderte Rechenschaftspflicht der Einzelschulen, so dass insgesamt auch von einer stärkeren Qualitätskontrolle gesprochen werden kann.

Böttcher (2002) folgend kann diese Entwicklung zugespitzt als widersprüchlich eingeschätzt werden. Denn die einerseits gestärkte Verantwortung der Einzelschule werde durch die Pflicht zur Rechenschaftslegung konterkariert. Demzufolge kann die schulische Autonomie lediglich als erweiterte Handlungs- und Entscheidungsmacht im Rahmen klar voneinander abgrenzbarer Teilbereiche verstanden werden (vgl. Boller 2009).

Einen bedeutenden Stellenwert unter den Steuerungsinstrumenten kann Formen interner und externer Evaluation zugesprochen werden, die sich seit gut einer Dekade als eine Folge der skizzierten Entwicklungen in die generelle Regelungsstruktur des deutschen Bildungssystems systematisch einfügen. Nach Altrichter/Heinrich (2006, 51) spielen diese gerade „eine Schlüsselrolle in Versuchen zur Veränderung der Steuerungskultur im Schulwesen“. Kurz formuliert zielt dabei externe Evaluation auf die bildungspolitische Steuerung und das Monitoring von Entwicklungen im Bildungssystem u. a. durch Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten und durch die zentrale Vergabe von Schulabschlüssen (vgl. Maag Merki/Emmerich 2011). Damit wird sie zu einem klassischen Instrument der Rechenschaftslegung. Interne Evaluation hingegen, die im Verantwortungsbereich jeder Einzelschule selbst liegt, zielt auf die Generierung einzelschulischer individueller Qualitätsentwicklungs- und Evaluationskonzepte, die die Gestaltung, Durchführung und Evaluation ihrer Entwicklungsprozesse beinhalten und verbessern sollen. Gleichzeitig kann interne Evaluation jedoch auch zu einem Instrument der Rechenschaftslegung werden; z. B. dann, wenn die Pflicht zur Abgabe eines internen Evaluationsberichts bei der Schuladministration besteht.

Während die empirische Forschung zur Umsetzung, zu Wirkungen und Wirksamkeit der externen Evaluation, insbesondere auch der Schulinspektion, zunehmend Beachtung fand und findet und bereits eine Reihe empirischer Ergebnisse vorliegen, wird schulinterne Evaluation bisher weitaus seltener empirisch hinterfragt, insbesondere deren Beitrag im Rahmen von Schulentwicklung. Vor dem oben skizzierten Hintergrund fokussiert der folgende Beitrag am Beispiel beruflicher Schulen des Bundeslandes Berlin auf schulinterne Evaluation, dabei insbesondere auf deren Umsetzung und Einbindung in Schulentwicklungsprozesse durch die einzelschulischen Akteure „vor Ort“. Die empirische Studie, die größtenteils im Rahmen des Berliner Modellversuchs „Systematische UnterrichtsEntwicklung in beruflichen Schulen durch integratives Qualitätsmanagement (SUE)“ (vgl. Wagner/Rückmann/van Buer 2011) durchgeführt wurde, stellt die einzelschulischen Akteure mit ihren Einstellungen gegenüber interner Evaluation und Schulentwicklung in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Im Einzelnen wurde beispielsweise untersucht, wie die schulischen Akteure mit der rechtlichen Vorgabe der Durchführung interner Evaluation und Evaluationsberichterstellung umgehen, wie die einzelschulischen Prozesse der Durchführung ablaufen und inwiefern die schulgesetzlichen Vorgaben als erfüllt gelten können. Weiterhin wurde untersucht, inwiefern die interne Evaluation in Schulentwicklungsprozesse systematisch eingebunden ist und welche ‚Nebenwirkungen‘ (d. h. gewünschte und nicht gewünschte Effekte) in deren Rahmen auftreten können. Ein weiterer Forschungsaspekt ist der Professionalisierungsgrad der einzelschulischen Akteure bezüglich schulinterner Evaluation (vgl. Kapitel 3).

Im Folgenden wird zunächst schulinterne Evaluation als ein Steuerungsinstrument betrachtet sowie die berlinspezifischen Vorgaben beleuchtet. Darüber hinaus wird ein Blick auf die Anforderungen geworfen, die sich für die Lehrkräfte aus der Vorgabe zur internen Evaluation ergeben (Kapitel 2). Anschließend erfolgt eine Diskussion ausgewählter empirischer Befunde der empirischen Begleitstudie (Kapitel 3). Hieraus werden in Form einer kurzen Zusammenfassung und Diskussion Entwicklungstendenzen und zukünftige Herausforderungen in der schulinternen Evaluation vor dem Hintergrund von Schulentwicklung an den beruflichen Schulen abgeleitet (Kapitel 4).

2 Evaluation in Schulen und Anforderungen an die Lehrkräfte

2.1 Externe und interne Evaluation sowie Berichterlegung interner Evaluation

Wie im Kapitel 1 angedeutet wird im Kontext der bildungspolitischen Reformmaßnahmen der Implementierung evaluationsorientierter Steuerungsinstrumente eine zentrale Bedeutung zugesprochen, dabei insbesondere Formen der externen und internen Evaluation. Externe Evaluationsinstrumente für Einzelschulen sind z. B. (inter)nationale Leistungsvergleichsstudien, Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen sowie Schulinspektionen für die externe Überprüfung der Schulen.

Als intern hingegen werden Evaluationen bezeichnet, wenn sie von Personen gesteuert und durchgeführt werden, die der Organisation angehören, in der sich der Evaluationsgegenstand befindet. Verfahren und Inhalte der Evaluation liegen in der Verantwortung der Organisation selbst (vgl. Böttcher/Holtappels/Brohm 2006, 12), im Fall der schulinternen Evaluation demzufolge in der Einzelschule. Die schulinterne Evaluation wurde mit Ausnahme des Saarlandes in allen Bundesländern verpflichtend eingeführt. In den meisten Fällen ist sie an die Verbreitung der Schulprogramme gebunden (Altrichter/Heinrich 2006, 52). Einen internen Evaluationsbericht bzw. Rechenschaftsbericht müssen hingegen lediglich die Schulen Berlins, Mecklenburg-Vorpommerns und Schleswig-Holsteins bei der zuständigen Bildungsverwaltung abgeben.

Mit Blick auf die Funktionen schulinterner Evaluation werden in der Literatur die folgenden fünf am häufigsten aufgeführt: (1) Funktion der Steuerung der einzelschulischen Entwicklung; (2) Funktion der Rechenschaftslegung; (3) Funktion der Selbstreflexion bzw. Selbstvergewisserung; (4) Funktion der Partizipation und (5) Ergänzungsfunktion zur Schulinspektion (vgl. z. B. Thillmann/Thiel 2012, 38; Berkemeyer/Müller 2010, 205; Burkhard/Eikenbusch 2009, 24; Peek 2007, 142; Artelt 2007, 132; Vanhoof/de Maeyer/van Petegem 2011 zit. n. Gärtner 2013, 704). Unter einer eher kritischen Perspektive kann schulinterner Evaluation auch eine (6) Kaschierungs- und Affirmationsfunktion auf systemischer und organisationaler Ebene zugesprochen werden, und zwar dann, wenn nicht nur das ‚reine‘ Offenlegen von Evaluationsergebnissen, sondern deren bewusste Auswahl von Ergebnissen seitens der beteiligten Akteure erfolgt. Insgesamt wird erkennbar, dass interne Evaluation mehreren, teils auch widersprüchlichen Funktionen folgt und folgen kann.

2.2 Interne Evaluation als schulrechtliche Vorgabe für das Bundesland Berlin

Im Bundesland Berlin wurden mit der Novellierung des Schulgesetzes im Jahr 2004 neben dem Steuerungskonzept der erweiterten einzelschulischen Selbstverantwortung umfassende Qualitätsentwicklungsinstrumente implementiert (vgl. van Buer/Schnadwinkel 2009), beispielsweise Handlungsrahmen für Schulqualität, Schulinspektion, Schulprogramm, interne Evaluation sowie neue Instrumente zur Beurteilung des pädagogischen Personals. Die Umsetzung der Instrumente, die im Schulgesetz festgeschrieben sind, ist durch sog. Ausführungsvorschriften (AV) und entsprechende Anhänge geregelt. So regelt z. B. die AV Schulprogramm (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008) die Erstellung der Schulprogramme, die Durchführung der internen Evaluation sowie die interne Evaluationsberichtslegung.

Die Durchführung der internen Evaluation obliegt jeder einzelnen Schule; entsprechende Unterstützung durch Dritte zu nutzen, steht jeder Schule frei. Die Verantwortung für die interne Evaluation trägt der/die Schulleiter/in. Jede Einzelschule ist verpflichtet, Evaluationskriterien und Qualitätsmerkmale zu entwickeln und anzuwenden sowie ein Evaluationsprogramm zu beschließen. Dabei soll sich die interne Evaluation an den Schulentwicklungsprojekten/-vorhaben des Schulprogramms systematisch orientieren. Zudem ist festgelegt, dass jede Schule einen internen Evaluationsbericht zu erstellen und diesen der Schulkonferenz sowie der Schulaufsichtsbehörde vorzulegen hat (§ 9 BerlSchG Abs. 2). Seit dem Jahr 2014 stellt die Berliner Senatsverwaltung den Schulen über ihre Homepage ein Formular zur Berichterstellung der internen Evaluation zur Verfügung. Allerdings ist nach diesem der Evaluationsbericht lediglich als eine knappe tabellarische Zusammenstellung von Fakten und Zahlen erwartbar.

Die Sichtung des Schulgesetzes und der entsprechenden Ausführungsvorschriften macht allerdings deutlich, dass einerseits eine präzise Definition für einige verwendete Begriffe fehlt (z. B. für den Begriff des Evaluationsprogramms und des Evaluationskriteriums) und andererseits die Arbeitsschritte zur Umsetzung der internen Evaluation sowie zur Erstellung des Evaluationsberichts nur äußerst knapp und wenig präzise formuliert sind. Im Ergebnis fällt es den Akteuren „vor Ort“ meist schwer, die für die Implementierung der Instrumente notwendigen Aufgaben und Arbeitsschritte abzuleiten.

2.3 Anforderungen an die Lehrkräfte zur Umsetzung interner Evaluation

Aus den Überlegungen der vorangegangenen Abschnitte kann gefolgert werden, dass die Aufgabe der Implementierung interner Evaluation für die Lehrkräfte mit zeitlichen, personellen und fachlichen Mehrbelastungen verbunden ist. Daher ist erwartbar, dass interne Evaluation besonders bei den Lehrkräften einem besonderen Legitimations- und Akzeptanzproblem ausgesetzt ist.

Für die fachgerechte Umsetzung der schulrechtlichen Vorgaben zur internen Evaluation und zur Berichterstellung wird den pädagogischen Akteuren Expertise aus verschiedenen Bereichen abverlangt. Die Untersuchung von Köller (2009) zur Implementierung der Schulpro-

gramme an beruflichen Schulen hat bereits deutlich gezeigt, welche umfangreichen Kompetenzen für die Erstellung von Schulprogrammen erforderlich sind. Mit Blick auf die Anforderungen an schulinterne Evaluation werden den Lehrkräften Kompetenzen wie Projektmanagementfähigkeiten und -kenntnisse, das Vermögen, sich in komplexe Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen einzudenken, die Kenntnis und die Anwendung wissenschaftlicher Modelle von Schul- und Unterrichtsqualität, das Wissen über Evaluationsmethoden, -instrumente und -kriterien sowie die Fähigkeit, diese anzuwenden abverlangt. Darüber hinaus sind Kenntnisse der (Evaluations-)Berichterstellung erforderlich.

Mit Blick auf die Literaturlandschaft verfügen Lehrkräfte allerdings nur selten über Wissen und Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Interpretation von Evaluationen (vgl. z. B. Ulber/Buchholz 2007, 68), denn Letztere stellen weder in der akademischen Lehrerausbildung und Weiterbildung noch im Rahmen des alltäglichen pädagogischen Handelns maßgebliche Bestandteile dar (vgl. z. B. Rückmann 2016; Wagner/Rückmann 2016). Mit Blick auf die Überlegungen zum empirisch-analytischen Forschungsansatz „Experten-Novizen-Paradigma“ (Dreyfus/Dreyfus 1986, 50; Dreyfus 2004, 177; Weinert 1996, 148) beispielsweise ist zu vermuten, dass zum Zeitpunkt der Neufassung des Schulgesetzes im Jahr 2004 Berliner Lehrkräfte in der Umsetzung der schulrechtlichen Vorgaben zu interner Evaluation und Berichterstellung eher als „Novizen“ gelten und demnach keine oder nur sehr begrenzte Sachkenntnisse zum Gegenstand haben (vgl. dazu ausführlich Rückmann 2016, 143f.). Weinert (1996) leitet aus diesem Paradigma Überlegungen zum unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften ab. Seine Prämisse „Gewußt was‘ ist zu wenig, ‚gewußt wie‘, ist für den guten Lehrer eine notwendige Voraussetzung erfolgreichen Unterrichtens“ (1996, 148) lässt sich vor dem Hintergrund des Paradigmas durchaus auf erfolgreiches Evaluieren beziehen.

Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Aufgabenfeld der internen Evaluation beauftragte die Berliner Senatsverwaltung die Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität der Freien Universität Berlin mit der Qualifizierung von sog. Evaluationsberater/innen. Maximal zwei freiwillige Lehrkräfte aus jeder Schule sollten diese Fortbildung absolvieren. Die Fortbildung zielt auf eine Verankerung der notwendigen Expertise zur Durchführung der internen Evaluation und Berichterstellung in den Einzelschulen (vgl. Ulber/Buchholz 2007, 68). Die Qualifizierung umfasst insgesamt acht Module, die die Vermittlung von theoretischen Grundlagen der Evaluationsforschung sowie die Umsetzung des Gelernten im Rahmen eines selbst gewählten Evaluationsprojekts in der Schule vorsehen. Die Module umfassen insgesamt 31,5 Zeitstunden. Vergleicht man die Zeitkontingente, wie sie sich im Rahmen des „Experten-Novizen-Paradigmas“ als nötig erweisen mit dem der Evaluationsberaterqualifizierung, stellt letztere ein limitiertes Angebot dar, so dass sich kritisch sehr wohl die Frage nach erwarteter vs. faktischer Wirksamkeit der Qualifizierung stellt. Mittlerweile und möglicherweise als Reaktion auf die erkannte ‚Professionalisierungslücke‘ wird ein zweisemestriger weiterbildender Masterstudiengang „Schulentwicklung und Qualitätssicherung“ an der Freien Universität Berlin angeboten. Weitere Fortbildungsangebote werden über das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin/Brandenburg (LISUM) angeboten, wenngleich die Nachfrage von Seiten der Schulen die Kapazitäten der zur Verfügung stehenden Fort- und Weiterbildungslehrgänge bei weitem übersteigt. Zudem sind neben den formalen Angeboten im Bun-

desland Berlin auch informelle Kreise bzw. Netzwerke zu beobachten, z. B. das Netzwerk der Schulentwicklungskoordinatoren/innen (Qualitätsbeauftragte) der Region 13 in Berlin (SEK 13, zentral verwaltete Schulen), in dessen Rahmen gemeinsam Instrumente zur Schulentwicklung und Evaluation entwickelt und weiterentwickelt werden, die den beteiligten Akteuren in Form eines Werkzeugkastens zur Verfügung stehen. Über die Anzahl der Lehrkräfte, die an den genannten Fort- und Weiterbildungen teilnehmen, kann an dieser Stelle keine gesicherte Aussage getroffen werden.

Ein bildungspolitisch favorisierter Lösungsansatz zur Bewältigung der vielfältigen neuen Aufgaben, so auch in Berlin, ist die Gründung sog. Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen in den Einzelschulen. Sie übernehmen wichtige Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung, wie die Erstellung und die Fortschreibung des Schulprogramms sowie die Planung und Durchführung der schulinternen Evaluation. In der Folge gelten solche Gruppen inzwischen als „bestimmendes Strukturelement“ in der Einzelschulentwicklung (Röhrich 2013). Zudem wurde für die Bewältigung der ‚neuen‘ Aufgaben im Kontext der Schulentwicklung in vielen Bundesländern (auch in Berlin) die Funktionsstelle des/der Qualitätsbeauftragten geschaffen. Die Aufgaben dieser Funktionsstelle werden allerdings lediglich knapp benannt, detaillierte oder konstruktive Handlungshinweise sind nicht zu finden und müssen von den Positionsinhaber/innen in Abstimmung mit der Schulleitung selbst definiert werden (vgl. Rückmann 2016).

3 Empirische Befunde zu schulinterner Evaluation und Schulentwicklung an Berliner beruflichen Schulen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs SUE wurde im Zeitraum 2009-2011 eine empirische Studie bestehend aus drei Teilstudien an insgesamt 13 Berliner beruflichen Schulen durchgeführt. Die Teilstudien fokussieren in der Mehrheit berufliche Oberstufenzentren (OSZ), die aufgrund ihrer Komplexität als Schulzentren charakterisiert werden können. In der Mehrheit dieser Schulen werden zwischen 1000 und 3000 Schüler/innen von 50 bis 150 Lehrkräften in verschiedenen Bildungsgängen unterrichtet. Das Bildungsangebot reicht i. d. R. vom Übergangssystem über die Berufsausbildung bis zu den studienvorbereitenden Bildungsgängen. Die Ergebnisse dieser drei Teilstudien spiegeln ein Bild, das die Situation vor etwa fünf Jahren verdeutlicht. Um ein Bild über die derzeitige Situation und wahrgenommene Veränderungen in den Schulen zu erhalten, wurde im Sommer 2015 eine weitere Teilstudie durchgeführt. Die insgesamt vier Teilstudien zielen auf die Untersuchung schulinterner Evaluations- und Entwicklungsprozesse, dabei insbesondere auf die subjektive Perspektive der pädagogischen Akteure. Die Studie ist in Anlehnung an einen Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Kuckartz 2014) angelegt und umfasst im ersten Erhebungszeitraum quantitative Dokumentenanalysen interner Evaluationsberichte, qualitative leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen und eine quantitative Lehrkräftebefragung, im zweiten Untersuchungszeitraum qualitative leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit Qualitätsbeauftragten bzw. Evaluationsberater/innen. Die Teilstudien

richten sich am schulrechtlichen und administrativen Rahmen für Berliner Schulen aus (vgl. Kapitel 2).

Im Hinblick auf die in den ersten beiden Kapiteln verdichtete Betrachtung der bildungspolitischen Veränderungsprozesse und Diskussionen ist erwartbar, dass zum Untersuchungszeitpunkt erste Gewöhnungs- und auch Annäherungsprozesse seitens der einzelschulischen Akteure bezüglich der Vorgaben zur schulinternen Evaluation stattgefunden haben. Die folgenden verdichteten Ausführungen zu den empirischen Teilstudien richten ihren Blick auf ausgewählte Befunde.

3.1 Zur Qualität schulinterner Evaluationsberichte

Im Rahmen der ersten Teilstudie wurden Dokumentenanalysen der internen Evaluationsberichte von 11 Berliner beruflichen Schulen durchgeführt (zur Beschreibung der Schulen vgl. Rückmann 2016). Diese erfolgten in Anlehnung an die Methode der quantitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2008; Bortz/Döring 2006; Lamnek 1995). Für die Entwicklung des 54 Items umfassenden Analyserasters (Kategoriensystems) wurde ein deduktives Vorgehen gewählt. Grundlage dafür waren die theoretisch erarbeiteten Inhaltsbereiche für Evaluationsberichte sowie die administrativen Vorgaben. Die den Evaluationsberichten vorausgegangenen Schulprogramme wurden in die Analysen miteinbezogen. Das methodische Vorgehen ist angelehnt an das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring (2008, 54) sowie an das Ablaufmodell zur Analyse von Schulprogrammen nach Köller (2009, 146). Die Auswertung des Textmaterials erfolgt mittels Häufigkeits- und Valenzanalysen. Dabei wurden vor allem formale, inhaltliche und strukturelle Merkmale geprüft, die als Voraussetzung dafür gelten, dass der von den Schulen erstellte interne Evaluationsbericht entwicklungs- und evaluationsbasierte Schulentwicklungsprozesse unterstützen kann. Die Ergebnisse der Analysen zeigen Folgendes:

(a) Zu den Formalia der internen Evaluationsberichte

Insgesamt weist die Mehrheit der Dokumente eine übersichtliche und für die Leser/innen transparente und nachvollziehbare Struktur auf. Das bedeutet, sie enthalten Elemente wie ein strukturiertes Inhaltsverzeichnis, eine Gliederung in der Textstruktur sowie grafische Darstellungsformen wie Abbildungen, Bilder oder Tabellen. Darüber hinaus stellt die Mehrheit der Schulen ihre Evaluationsprojekte und -ergebnisse übersichtlich dar, d. h. Projektinhalte, -ziele und -verantwortliche werden angegeben. Zudem macht die Mehrheit der Schulen Angaben zu schulbezogenen Statistiken sowie zu schulischen Prüfungsergebnissen. Somit kann insgesamt festgehalten werden, dass ein großer Teil der Schulen damit auch die rechtlichen Vorgaben zur Berichterstellung erfüllt.

(b) Zu den Evaluationsprojekten

In den untersuchten Evaluationsberichten werden insgesamt 74 Einzelprojekte aufgeführt, dabei variiert die Zahl der Projekte in den Schulen zwischen vier und elf und damit deutlich unter der durchschnittlichen Projektanzahl in den ersten Schulprogrammen (vgl. Köller 2009).

Der inhaltliche Fokus liegt für die Mehrheit der Projekte im Bereich der Unterrichtsentwicklung, so wie es von der Schuladministration auch gefordert ist. Insgesamt 6 der 11 untersuchten Schulen gelingt es, die für eine transparente Projektdarstellung wichtigen Textelemente (z. B. Beschreibung von Inhalten, Zielen, Methoden, Verantwortlichkeiten) in einer einheitlichen Art und Weise aufzuführen. Somit wird der Leserschaft die Überschaubarkeit der Einzelprojekte erleichtert. Die Nachvollziehbarkeit des Berichts wird zudem dadurch gestärkt, dass sich die Ergebnisdarstellung an den Ausgangszielen der Projekte orientiert, dies kann für knapp drei Viertel der Einzelprojekte festgestellt werden. Defizitär erweisen sich hingegen Angaben zu Konsequenzen, die die Schulen aus den Evaluationsergebnissen ziehen sowie Angaben zu Kommunikationsstrategien der Ergebnisse. Für diese Merkmalsbereiche macht die Mehrheit der Schulen lediglich für einige oder keines der Projekte entsprechende Angaben. Aus diesen Merkmalsbereichen können u. a. Erkenntnisse zur Verbindlichkeit der Berichtsinhalte abgeleitet werden.

(c) Zur Verbindlichkeit der Berichtsinhalte

Die Evaluationsberichte wurden auf Inhalte untersucht, die zur Verbindlichkeit und längerfristigen Planung der Schulentwicklungsaktivitäten und damit einer Systematik der Entwicklungen beitragen können: Dazu zählen u. a. ein systematisches, längerfristig angelegtes Evaluationskonzept der Schule, die Explikation des relativen Nutzens der Evaluationsergebnisse und des Berichts sowie Angaben zu Konsequenzen und Handlungsempfehlungen aus den Evaluationsergebnissen. Darüber hinaus sollte eine konzeptionelle Verknüpfung des Evaluationsberichts mit dem vorausgegangenen Schulprogramm deutlich werden.

Die Befunde zeigen: Für keine Schule kann eine vollständige Übereinstimmung der Projekte des Schulprogramms mit den Projekten des Evaluationsberichts festgestellt werden. Mehr als die Hälfte der Schulen hat nur einen Teil der Projekte aus dem Schulprogramm evaluiert. Die anderen wurden vermutlich erst nach Abgabe des Schulprogramms konzipiert. In einem der untersuchten Berichte werden ausschließlich Projekte beschrieben, die nicht im Schulprogramm aufgeführt wurden. Darüber hinaus beschreiben lediglich vier der elf Schulen ein Gesamtkonzept der internen Evaluation.

Die Befunde deuten darauf, dass bisherige Schulentwicklungsmaßnahmen zumindest bis zum Erhebungszeitpunkt 2010 scheinbar eher wenig strukturiert abgelaufen sind. Ein weiteres Defizit zeigen die Ergebnisse zum dokumentierten Nutzen der Evaluationen; dieser wird in der Mehrheit der Berichte eher global angegeben und bezieht sich meist auf die Verwertbarkeit der Evaluationsergebnisse für die Schulentwicklung und nur selten auf einen (zukünftigen) konkreten Nutzen für Lehrkräfte oder Schülerschaft (z. B. Abbau von Belastungen im Kollegium, Verbesserung der Schulkultur). Die Maxime „Betroffene zu Beteiligten der Evaluation“ zu machen, die nach Burkhard/Eikenbusch (2000, 195) maßgeblich zum Erfolg von Evaluationen beitrage, scheint nicht über die aktive Durchführungsphase der Evaluation hinauszugehen. Zudem enthalten die Evaluationsberichte nur in eher wenigen Fällen konkrete Hinweise auf die Weiterentwicklung der Evaluationsprojekte.

Aus den nur kurz skizzierten Befunden der Dokumentenanalysen kann resümiert werden: In der Mehrheit liegen interne Evaluationsberichte aus der ‚Praxis‘ vor, die die Evaluationsprojekte für die Leser/innen transparent und nachvollziehbar darstellen. Hingegen weisen die Dokumente nur selten Elemente auf, die die Berichte als konstruktives und zur systematischen Schulentwicklung beitragendes Instrument erscheinen lassen. Dazu gehören insbesondere Bezüge zum vorliegenden und zum fortzuschreibenden Schulprogramm, Angaben zur Interpretation der Projektergebnisse und die Ableitung von Konsequenzen daraus sowie Angaben zum Nutzen der internen Evaluation. Die Wirksamkeit der Berichterstellung bezüglich nachhaltiger Schulentwicklung kann demzufolge durchaus in Frage gestellt werden.

3.2 Zur Meinung der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen

Im Rahmen der Teilstudie 2 wurden an insgesamt acht Schulen leitfadengestützte Gruppeninterviews (vgl. Flick 2009, 248; Patton 2002, 285ff.; Lamnek 2005, 71) mit 52 Personen, überwiegend Steuergruppen- bzw. Schulentwicklungsgruppenmitgliedern, die an der Erstellung des schulinternen Evaluationsberichts beteiligt waren, durchgeführt. Die Interviews fokussieren die subjektiven Einschätzungen dieser Akteure bezüglich der internen Evaluation und der Berichterstellung. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an die Methode der Zirkulären Dekonstruktion (Jaeggi/Faas/Mruck 1998). Die Befunde verweisen auf Folgendes:

(a) Zum Prozess und zu den Rahmenbedingungen der Evaluationsberichterstellung

In der Mehrheit der Schulen (fünf Schulen) wurde der Evaluationsbericht von Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen, Qualitätsbeauftragten und Evaluationsberater/innen erstellt. Deutlich wird, dass insbesondere die Qualitätsbeauftragten und Evaluationsberater/innen sich aufgrund ihrer Funktion verpflichtet gefühlt hätten, den Evaluationsbericht zu erstellen. Auch für die Kollegien sei es meist selbstverständlich, dass die Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen bzw. die Qualitätsbeauftragten und Evaluationsberater/innen für die Erstellung des Berichts verantwortlich sind. In der Folge ist es nicht verwunderlich, dass die Gruppen, die den Evaluationsbericht erstellt haben, häufig eher losgelöst vom Kollegium aber auch von der Schulleitung gearbeitet hätten.

Die Mehrheit der Schulen charakterisiert den Prozess der Berichterstellung als „gruppendynamisch“ und „spannend“, der auch „Spaß“ gemacht habe sei. Reizvoll sei beispielsweise gewesen, die Arbeit an der Schule zu reflektieren und dabei auch „über den eigenen Teller- rand hinweggucken zu können“ (Schule 2, Z 199), eine Arbeit, die es ermöglicht „neben dem Unterricht mal etwas anderes zu machen, was [...] geistig ein bisschen mehr fordert“ (Schule 4, Z 94). Die Dauer der Berichterstellung lag zwischen sechs Wochen und zwei Jahren, wobei für die Mehrheit der Schulen der Gesamtprozess der Erstellung des Berichts nicht eindeutig von der Schreibphase abgegrenzt werden kann. Die Auskunft eines Interviewpartners, für die Berichterstellung wurde „viel Zeit reingebuttert“ (Schule 8, Z 471), spiegelt die Meinungen auch aus den anderen befragten Schulen deutlich wieder. Der enorme Zeitaufwand der Berichterstellung müsse neben einer allgemeinen „Arbeitsverdichtung“ und „enormen Stundenerhöhungen“ aufgebracht werden.

Die Ergebnisse zum Ablauf der Berichterstellung zeigen: In der Mehrheit der Schulen sei zunächst in den Gruppen entschieden worden, welche Inhalte für den Evaluationsbericht in Frage kommen. Die Auswahl der Inhalte erfolgte nach Angaben der Interviewten projekt- und maßnahmenorientiert, nach der Prämisse was „gerade aktuell und wichtig“ war und wofür Evaluationsdaten vorhanden waren. Die Ergebnisse der Dokumentenanalysen bestätigend ist der Befund, dass nur ein kleiner Teil der Schulen das Schulprogramm zur Auswahl der Evaluationsprojekte herangezogen habe. In einem Interview wird angegeben, dass erst im Zuge der Evaluationsberichterstellung deutlich wurde, dass das erste „Schulprogramm am Kollegium vorbei“ geschrieben worden sei (Schule 2, Z 475).

Deutlich wird auch: Die Mehrheit der befragten Schulen schätzt ihre durchgeführten Evaluationsmaßnahmen eher als extern induziert, denn als eine Reaktion auf einen von der Schule selbst wahrgenommenen Veränderungsbedarf ein. Insgesamt kann zum Zeitpunkt der Interviews noch von einem zuvorderst formalen Umgang der Akteure mit den gesetzlichen Vorgaben ausgegangen werden. Die Vorgaben seitens der Schulverwaltung werden eher als Forderung „bruchstückhafter Daten“ eingeschätzt. Der bildungspolitische Rahmen (Schulgesetz, verschiedene Ausführungsvorschriften, Handlungsrahmen Schulqualität etc.) wird insgesamt als wenig hilfreich und entwicklungsförderlich für die Umsetzung der Vorgaben wahrgenommen: „Ich erlebe das heute im Rückblick ein Stück weit so, als wenn einer mit einer Dynamitstange in den Steinbruch gegangen ist und mal gezündet hat und jetzt schaut, oh was für Blöcke liegen jetzt rum. [...] Und die Schwierigkeit als Schule ist, wir müssen jetzt hinterher die Blöcke aufsammeln und systematisch integrieren [...]“ (Schule 5, Z 510).

In den Gesprächen wurde auch deutlich: Die Mehrheit der befragten Akteure fühlt sich für die Aufgaben der internen Evaluation und Berichterstellung nicht hinreichend ausgebildet und vorbereitet. Auffallend ist, dass solche Aussagen auch von Lehrkräften getroffen wurden, die die Qualifizierung zum/zur Evaluationsberater/in absolviert haben. Als hilfreich für die Organisation der Berichterstellung geben einige der befragten Schulen die Workshops im Rahmen des Projekts SUE an. Insbesondere die Materialien, Gliederungshilfen und Hausaufgaben der Workshops haben den betreffenden Schulen die organisationale Gestaltung der Berichterstellung erleichtert.

Als eine weitere Herausforderung wird die Kommunikation der Ergebnisse der Evaluationsberichterstellung in das Kollegium eingeschätzt. Die Mehrzahl der Schulen stellt einen eigenen Förderbedarf diesbezüglich fest. Die Schulen, die die Evaluationsergebnisse im Kollegium bekannt machen, berichten von deutlich positiven Effekten. So wirke dies beispielsweise auf das Kollegium in Schule 5 „motivierend“ (Z 383).

(b) Einstellungen zur internen Evaluation und zum internen Evaluationsbericht

Insgesamt schätzen die befragten Akteure das Erstellen eines Evaluationsberichts als „umfangreiche Arbeit und Zeitinvestition“ ein (Schule 4, Z 92), die ohne „Ermäßigungszeiten“ im Rahmen des alltäglichen Unterrichts nicht leistbar sei. Dennoch wird deutlich, dass die befragten Lehrkräfte es als wichtig einschätzen, laufende Prozesse „zusammenzutragen, zu strukturieren und aufzuschreiben“ (Schule 9, Z 49). So hätten die rechtlichen Vorgaben

einen Anstoß geben, die Qualitätsentwicklung der Schule systematischer zu betrachten: „Es ist schon in Ordnung, dass es da mal einen gesetzlichen Erlass gab, um das ein bisschen systematisch ins Rollen zu bringen.“ (Schule 2, Z 498). Die Erstellung eines Evaluationsberichts in diesem Umfang sei dafür jedoch nicht geeignet: „Also ich finde auch, man soll verschriftlichen, schon. Aber man sollte nicht übertreiben. Also wir sind kein Statistikinstitut.“ (Schule 4, Z 431) Zugespitzt wird in einer Schule formuliert, der interne Evaluationsbericht sei „ziemlich überflüssig“ (Schule 9, Z 219) und lediglich ein seitens der Schulverwaltung verordnetes Instrument.

Dennoch schreiben die meisten befragten Akteure einem internen Evaluationsbericht vielfältige Funktionen zu: „abzubilden, was an der Schule gemacht wird“ (Schule 8, Z 71), „Außen- darstellung der Schule“ (Schule 3), „Bewusstmachen und Wahrnehmensänderung“ (Schule 8, Z 354), Förderung von Kommunikation und Transparenz etc. Insbesondere mit Blick auf das fortzuschreibende Schulprogramm und die weitere Leitbildentwicklung wird dem Bericht eine wichtige Funktion zugesprochen. Insgesamt wird trotz der genannten vielfältigen Funktionen der erste vorliegende Evaluationsbericht eher kritisch beurteilt. Alle befragten Schulen betonen, dass Aufwand und Nutzen in keinem guten Verhältnis stünden.

Besonders kritisch wird das (in den meisten Fällen ausgebliebene) Feedback zum Bericht seitens der Schulverwaltung diskutiert. Auch wenn in lediglich zwei der acht Gruppeninterviews dieses Thema explizit gewählt wird, ist in allen acht Interviews eine deutliche, ablehnende Haltung der Akteure diesbezüglich spürbar. Die Befragten zeigen sich verunsichert, ob und wenn ja in welcher Weise auf Verwaltungsebene mit ihren Berichten umgegangen wurde: „Was mir einfach fehlt: Es gibt diese Vorgabe in Form einer AV, dann gibt es Schulräte, die eigentlich überhaupt nicht wissen, was das Ding soll, also die nehmen das entgegen, aber haben eigentlich selber kein Konzept von Qualitätssteuerung der Schulen.“ (Schule 8, Z 452). In der Folge erscheint es wenig verwunderlich, dass etwa ein Jahr nach Abgabe des Evaluationsberichts dieser im Alltagshandeln kaum eine Rolle mehr spiele.

Allerdings verweisen die Befunde gleichzeitig darauf, dass die Prozesse und Erfahrungen, die die Akteure im Rahmen interner Evaluationsaktivitäten und der Berichterstellung gemacht haben, durchaus relevant für die weitere Qualitätsentwicklung der Schulen seien. Es wird deutlich, dass die interne Evaluation von den Akteuren zunehmend als notwendig für die weiteren Reflexions-, Prozessdokumentations-, Strukturierungs- und Planungsschritte erachtet wird und damit eher von mittel- und langfristigen Effekten interner Evaluationsaktivitäten zu sprechen ist. In einigen Interviews wird, wie beispielsweise in Schule 3, darauf verwiesen, perspektivisch die gewonnenen Erfahrungen in die Qualitätsentwicklung der Schule systematisch integrieren zu wollen: „Es wird in naher Zukunft darum gehen, [...] diese ganzen Qualitätsentwicklungen und Instrumente die wir haben, [...] intern zu verankern. In der einzelnen Persönlichkeit, in den Abteilungen, in der Schule [...].“ (Schule 3, Z 460)

(c) Wahrgenommene Veränderungen

In allen acht Gruppeninterviews wird über Veränderungen in der Schule gesprochen, die die Befragten auf den Prozess der internen Evaluation und Berichterstellung zurückführen. In den

Befunden wird deutlich, dass in der Mehrheit der untersuchten Schulen Veränderungen in der Einschätzung und Einstellung gegenüber internen Evaluationsaktivitäten beobachtet werden. Beispielsweise seien mit der Schulgesetzänderung im Jahr 2004 Qualitätsentwicklungsmaßnahmen noch überwiegend als „Kontrollmaßnahmen“, als „Bremse“ oder als „etwas Nachträgliches, Zusätzliches“ eingeschätzt. Inzwischen habe sich im Kollegium „keine breite, aber doch eine Akzeptanz entwickelt, dass sich Schule selbst entwickeln kann“ (Schule 5, Z 358). Zudem wird in den Schulen durchaus häufiger über Schulentwicklungsmaßnahmen gesprochen, was vermutlich auf die gestiegene Akzeptanz zurückzuführen ist. In einigen Schulen bestehen jedoch bezogen auf Evaluation immer noch Ängste und Befürchtungen in Teilen des Kollegiums. An dieser Stelle zeigen sich nach wie vor die im Kapitel 2 angedeuteten Legitimations- und Akzeptanzprobleme interner Evaluation.

Weitere angesprochene Veränderungen zeigen sich beispielsweise hinsichtlich der Arbeitsweise im Schulalltag, die in etwa der Hälfte der Schulen zielorientierter und strukturierter geworden sei. Erschwerend für das Voranbringen dieser positiven Entwicklung sei der in den Kollegien nicht hinreichend bekannte Nutzen, den Evaluationen mit sich bringen können. Im Rahmen der Interviews wird der Nutzen der internen Evaluation nur selten seitens der Befragten angesprochen. Konkrete Veränderungen im Unterrichten werden allerdings lediglich an drei Schulen angesprochen. In diesen Schulen gebe es inzwischen „Ansätze, anders zu unterrichten“ (Schule 3, Z 382), Veränderungen in der „Methodik“ (Schule 7, Z 555) oder eine bewusstere Unterrichtsplanung (Schule 7, Z 559). Weiterhin werden Verbesserungen im Rahmen von „Schüleraktivierung“ (Schule 7, Z 592) und „Kompetenzorientierung“ (Schule 7, Z 631) angesprochen. In einer anderen Schule spreche man im Kollegium insgesamt mehr über Themen wie „Unterrichtsentwicklung, Methoden und Didaktik“ (Schule 8, Z 308).

3.3 Zur Meinung der Gesamtkollegien

Um nicht ausschließlich das Meinungsbild der „Schulentwicklungsaktiven“ zu untersuchen, wurden ergänzend zu den Gruppeninterviews im Rahmen einer quantitativen Befragung die subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen der Kollegien in Bezug auf Aktivitäten im Rahmen von interner Evaluation und Schulentwicklung untersucht. Insgesamt beteiligten sich $N = 475$ Lehrkräfte aus 13 Berliner beruflichen Schulen. Für die Befragung der Gesamtkollegien wurde ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, der in Teilen bereits geprüfte Items aus früheren Untersuchungen zum Schulentwicklungshandeln (vorrangig QIBS – Fragebogen Zlatkin-Troitschanskaia/Köller 2006; Keller/Schnaitmann 2002), zum Belastungserleben und zur Arbeitszufriedenheit (vorrangig Enzmann/Kleiber 1989), zur Schulkultur und Schulorganisation (Ditton/Merz 2000) sowie zum Schulleitungshandeln (vorrangig Wagner 2011) enthält. Ein Teil der Items, insbesondere solche, die den Bereich der internen Evaluation zum Gegenstand haben, wurden durch theoriegeleitete Operationalisierung in Anlehnung an einen idealtypischen Evaluationskreislauf (vgl. van Buer et al. 2009, 177f.), an Evaluationsstandards (DeGEval 2008) sowie an Gelingensbedingungen für Evaluation (Stockmann 2006, 2010c) neukonstruiert. Für die Datenauswertung kamen u. a. Faktorenanalysen, Korrelationsanalysen, multiple Regressionsanalysen sowie clusteranalytische Verfahren zur Anwendung.

3.3.1 Ausgewählte deskriptive Befunde

Die Befunde der quantitativen Teilstudie verweisen auf Folgendes: Insgesamt konnten elf Skalen ermittelt werden, anhand derer sich Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften bezogen auf Schulentwicklung und interne Evaluation beschreiben lassen. Die folgende Tabelle 1 zeigt ausgewählte Befunde der Untersuchung.

Tabelle 1: **Deskriptive Befunde zu den Skalen**

Skala (Anzahl Items)	\bar{x}	s	α	r_{it}	Beispielitem (Antwortformat: 1=„trifft nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“)
Skalen zu Einstellungsvariablen					
Schulentwicklung und interner Evaluation					
Einstellung zur Schulentwicklung	2,86	0,66	0,91	0,50-0,79	Die Arbeit an Schulentwicklung ist wichtig für Weiterentwicklung unserer Schule.
Nutzen interner Evaluation	2,58	0,70	0,88	0,65-0,77	Die Ergebnisse aus interner Evaluation sind für unsere Schulentwicklung aufschlussreich.
Nutzen von Schulentwicklung	2,50	0,66	0,91	0,52-0,79	Durch Schulentwicklung hat sich die Kooperation im Kollegium verbessert.
Skalen zu Einflussvariablen					
Bereich Arbeitsleben					
Arbeitszufriedenheit	3,42	0,46	0,79	0,49-0,65	Ich fühle mich wohl bei meiner Arbeit.
Berufliches Belastungserleben	2,26	0,60	0,82	0,40-0,69	Ich fühle mich häufig überfordert.
Lehrerrolle	2,30	0,76	0,93	0,71-0,81	Die Arbeit an der Schulentwicklung hat dazu geführt, dass ich meinen Unterricht stärker als bisher hinterfrage
Bereich Schulleben					
Schulorganisation	2,91	0,62	0,86	0,58-0,69	In unserer Schule gibt es klar geregelte Aufgaben und Ablaufstrukturen.
Schulleitung	3,10	0,59	0,83	0,46-0,72	Unsere Schulleitung formuliert überzeugende Ziele und Visionen für die Entwicklung unserer Schule
Bereich Kommunikation und Information					
Kommunikation über Schulentwicklung	3,07	0,61	0,80	0,49-0,67	Über den Stand von Schulentwicklungsprojekten wird berichtet.

\bar{x} = Mittelwert; s = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; r_{it} = Trennschärfe

Die Einstellung der befragten Akteure zur *Schulentwicklung* kann im Mittel als eher positiv bezeichnet werden. Beispielsweise wird die Arbeit an der Schulentwicklung als wichtig oder eher wichtig für die Weiterentwicklung der Schule eingeschätzt; in der Selbsteinschätzung geben die Akteure an, zu wissen, was mit Schulentwicklung gemeint ist und sie seien daran interessiert, wie Schulentwicklungsaktivitäten an der eigenen Schule verbessert und weiterentwickelt werden können. Die Urteile zum *Nutzen der Aktivitäten im Rahmen von Schulentwicklung und interner Evaluation* liegen im Mittelwert bzw. marginal darüber. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die befragten Akteure bezogen auf diese beiden Skalen eher unent-

geschlossen sind. Kritisch beurteilen die Lehrkräfte insbesondere die Nutzbarkeit der internen Evaluationsaktivitäten zur Verbesserung ihres Unterrichts. Eher unentschlossen fallen auch die Urteile zum Nutzen der Instrumente interner Evaluationsbericht und Schulprogramm aus. Die Werte hierfür liegen auf bzw. leicht über dem theoretischen Mittelwert.

Die Befunde im Bereich *Arbeitsleben* verweisen auf ein eher positives Bild, nach welchem die Lehrkräfte mit ihrer Arbeit an der Schule zufrieden seien, sie sich bei ihrer Arbeit wohlfühlten, sie gerne unterrichten würden und ihr Wissen und Können durch ihre Arbeit weiterentwickeln könnten. Hinsichtlich des *beruflichen Belastungserlebens* äußern sich die Befragten inhaltlich differenziert. Die Befunde deuten zudem darauf, dass sich die Lehrkräfte eher selten im Schulalltag überfordert fühlen. Kritisch hingegen fallen die Urteile zur *Lehrerrolle* aus. So führen nach Angaben der Lehrpersonen Schulentwicklungsaktivitäten kaum dazu, dass sie ihre schulische Arbeit verändern, beispielsweise ihren Unterricht stärker hinterfragen oder ihre Schüler/innen durch Schulentwicklung besser fördern können.

Des Weiteren deuten die Befunde auf eine Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der *Schulorganisation* hin. So verfügten die Schulen im Mittel über ein gutes Informationssystem und klar geregelte Aufgaben und Ablaufstrukturen. Aus Sicht der Akteure würden zudem administrative Vorgänge schnell und termingerecht erledigt werden. In Bezug auf die *Schulleitung* äußern sich die Befragten eher positiv. Im Mittel seien die Schulleitungen optimistisch bezogen auf die Weiterentwicklung ihrer Schule und formulierten dafür überzeugende Ziele und Visionen.

3.3.2 Ausgewählte analytische Befunde

Mittels multipler Regressionsanalysen wurden die Variablen auf Zusammenhänge geprüft. Die folgende Tabelle zeigt als ein Beispiel die ermittelten Prädiktoren zur Vorhersage der *Einstellung zur Schulentwicklung*.

Tabelle 2: **Prädiktoren für Erklärung der Einstellung zur Schulentwicklung**

	<i>Standardisierte Regressionskoeffizienten Beta</i>
<i>Prädiktoren</i>	
Lehrerrolle	0,51***
Berufliches Belastungserleben	-0,16***
Informationsbedürfnis zur Schulentwicklung	0,15***
Kommunikation über Schulentwicklung	0,12***
Schulkultur	0,11**
R ²	0,637***

Anmerkungen: R² = Multipler Determinationskoeffizient; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Die Tabelle zeigt: Alle in das Modell einbezogenen Variablen haben einen hoch bzw. sehr signifikanten Einfluss auf die Einstellung zu Schulentwicklung. Der Prädiktor der *Lehrerrolle*

nimmt unter Kontrolle der anderen Merkmale den bedeutendsten Stellenwert zur Erklärung ein. Wird also eine Veränderung der eigenen Lehrerrolle durch die Forderung nach Schulentwicklung wahrgenommen, ist in hohem Maße auch eine Veränderung in der Einstellung gegenüber Schulentwicklung bei den Lehrkräften erwartbar. Ein weiterer Prädiktor in diesem Modell ist das *Berufliche Belastungserleben*. Es kann demzufolge angenommen werden, dass berufliche Belastungsmomente die Einstellung der einzelnen Lehrkräfte zu Schulentwicklungsaktivitäten negativ beeinflussen können. Ausschlaggebend sind Anzeichen von Überforderung, Belastungen durch den Veränderungsdruck in der Schule, Zeitdruck und die zu leistende Anzahl an Unterrichtsstunden. Weitere praktische Relevanz weisen die Prädiktoren *Informationsbedürfnis zur Schulentwicklung*, *Kommunikation über Schulentwicklung* und *Schulkultur* auf. Demzufolge können eine stärker empfundene Kommunikation, also Informationsweitergabe und Austausch über Schulentwicklungsprojekte, sowie eine stärkere Verbundenheit mit der Schule mit einer positiveren Einstellung zur Schulentwicklung einhergehen.

3.4 Ein Blick auf die derzeitige Situation

Im Sommer 2015 wurden im Rahmen eines Forschungsseminars im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (Master of Education) leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Qualitätsbeauftragten und Evaluationsberater/innen sieben Berliner beruflicher Schulen geführt. Die Ergebnisse verweisen auf Folgendes:

Im Rückblick auf die vergangenen Jahre nach Neufassung des Schulgesetzes berichten die Befragten von einer insgesamt abnehmenden Distanz bzw. Ablehnung seitens des Kollegiums gegenüber Maßnahmen der Schulentwicklung und internen Evaluation. Es sei ein Trend zu beobachten, der von einer „reinen Abarbeitung“ externer Vorgaben hin zur Wahrnehmung größerer Gestaltbarkeit der Schulentwicklungsprozesse geht. Zudem deuten die Befunde darauf, dass Qualitätsentwicklung an den befragten Schulen systematischer und strukturierter ablaufe: „Dann müssen die Kollegen einfach gucken, haben sie ihre Ziele überhaupt erreicht. Und machen sie weiter oder machen sie nicht weiter. Das sind ja schon mal [...] wichtige Schritte, die haben vorher gar nicht stattgefunden. [...] Das ist eine andere Reflexionsebene.“ (Schule C).

Deutlich wird allerdings auch, dass derzeit in der Mehrheit der befragten Schulen wieder ein Rückgang der Beteiligung des Kollegiums beklagt wird. Demzufolge bleibe nach wie vor Schulentwicklungsarbeit „an nur wenigen Kollegen hängen“. Die Motivation von Kolleg/innen gelinge häufig nur mit Hilfe der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen. Dafür sprechen diese Lehrkräfte gezielt an, informieren über aktuelle Schulentwicklungsprojekte und Weiterbildungen und verdeutlichen den Kolleg/innen, über eine Mitarbeit auch gewisse Einflussmöglichkeiten in der Schulentwicklung zu haben. Deutlich wird in der Mehrheit der Gespräche die entscheidende Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess, die diese nach Ansicht der Befragten jedoch häufig nicht ausreichend wahrnehmen.

Bezogen auf aktuelle Herausforderungen wird in allen Interviews das Thema der mangelnden Ressourcen thematisiert. Aus Sicht der Befragten sei die Umsetzung der schulrechtlichen und

-administrativen Vorgaben aus den ‚kärghlichen‘ Budgets der Einzelschulen zu leisten: „Das Land Berlin erwartet Qualitätsentwicklung ohne Gelder, ohne Ressourcen hineinzustecken. Vollkommen sinnlos eigentlich“ (Schule D). Eine weitere Herausforderung sei nach wie vor die umfangreiche Dokumentation, die über die Aktualisierung des Schulprogramms und Berichtlegung geleistet werden müsse. Als besondere Schwierigkeit gelte nach wie vor die Integration von Schulentwicklung in die tägliche Arbeit. So seien die Schulentwicklungsprozesse häufig nicht mit der Unterrichtsentwicklung verknüpft und liefen eher nebenbei. Eine der größten Herausforderungen für die kommenden Jahre sei eine Stärkung der Beteiligung des Kollegiums. Einige Befragte berichten von Ermüdungszuständen in den Steuergruppen. Andere sprechen von hoher Fluktuation in diesen Gruppen.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Gut eine Dekade nach der Neuregelung der Schulgesetze und administrativen Vorgaben für den Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung spricht vieles für die folgende These: Bildungspolitik und Schuladministration gehen davon aus, dass die Akteure vor Ort interne Evaluation und Schulentwicklung inzwischen wirksam in ihren schulischen Alltag integriert haben. Die zuvor dargestellten Befunde lassen allerdings nach wie vor deutliche Schwierigkeiten im Umgang mit den bildungspolitischen Vorgaben seitens der schulischen Akteure erkennbar werden. Begründet werden kann diese Entwicklung u. a. damit, dass einzelschulische Prozesse im Rahmen von interner Evaluation und Schulentwicklung von den Akteuren „vor Ort“ als höchst individuell und als wenig kompatibel mit zentralen Vorgaben verstanden werden. Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Befunde ist dieser Zustand nicht überraschend.

Die Befunde der vorliegenden empirischen Untersuchung machen deutlich: Durch die Verpflichtung der Schulen zur Durchführung kontinuierlicher Qualitätssicherung und Evaluation kann ein Anstieg an Schulentwicklungsaktivitäten in den untersuchten Schulen festgestellt werden, insbesondere im Zusammenhang mit der Durchführung von Schulentwicklungsprojekten und interner Evaluation. Die Lehrkräfte in den beruflichen Schulen charakterisieren die bildungspolitischen Vorgaben jedoch als extern induzierte Maßnahmen statt als eine Reaktion auf einen selbst ermittelten Veränderungsbedarf, die mit weitreichenden zusätzlichen Belastungen neben dem schulischen ‚Alltagsgeschäft‘ einhergehen. Das Dokument des internen Evaluationsberichts wird kaum zur Kenntnis genommen und trägt damit kaum einen Beitrag zu einer systematischen Qualitätsentwicklung. Insgesamt sprechen die einzelschulischen Akteure den bildungspolitischen Instrumenten keinen oder nur einen sehr begrenzten individuellen Nutzen zu, insbesondere mit Blick auf ihren Unterricht. Zudem sei der administrative Rahmen zur Umsetzung der Vorgaben von einer eher diffusen konzeptionellen und begrifflichen Entwicklung geprägt und erschwere in der Folge häufig die einzelschulischen Qualitätsentwicklungsprozesse. Jedoch kann auch gezeigt werden, dass durch den Evaluationsprozess zumindest die an ihm beteiligten Akteure Erfahrungen in der Konzeptionierung und Implementierung systematischer Qualitätsentwicklungsinstrumente erworben haben, die sie in der Reflexion der Prozesse als wichtig und nützlich für die zukünftige Entwicklung bewerten.

Schlussendlich: Interne Evaluationen im Kontext der einzelschulischen Qualitätsentwicklung nehmen einen festen Platz ein und dieser steht auch nicht zur Diskussion. Vor diesem Hintergrund spricht nach wie vor vieles dafür, dass die einzelschulischen Akteure vor Ort weitere Unterstützung und Professionalisierung im Rahmen der Evaluations- und Schulentwicklungsprozesse benötigen. Wünschenswert wäre dabei, stärker als bisher den Unterricht und die Expertise der Lehrkräfte im Sinne einer Bottom-up-Entwicklung in den Mittelpunkt zu stellen. Vor allem die hier vorgelegten Aspekte und Befunde zur Wirksamkeit interner Evaluation und Berichterstellung bezüglich mittel- und langfristiger, nachhaltiger Schulentwicklung; zum individuell wahrgenommenen Nutzen seitens der Lehrkräfte sowie auch zur Expertise der Lehrkräfte bezüglich der Durchführung interner Evaluationsmaßnahmen und deren Integration in Schulentwicklungsprozesse machen diese Unterstützungsoptionen deutlich.

Literatur

Altrichter, H./Heinrich, M. (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim, 51-64.

Altrichter, H./Rürup, M. (2010): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, 111-144.

Artelt, C. (2007): Externe Evaluation und einzelschulische Entwicklung – Ein zukunftsreiches Entwicklungsverhältnis? In: Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M., 131-140.

Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Wiesbaden.

Berkemeyer, N./Müller, S. (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, 195-218.

Boller, S. (2009): Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg.

Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim/München.

Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (2006): Evaluation im Bildungswesen. In: Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim, 7-22.

Buer, J. van/Schnadwinkel, R. (2009): Führung und Management von Berliner beruflichen Schulen – gesetzlicher Rahmen, neue Aufgaben für die Dienstaufsicht und neue Verantwortung für die Leitung beruflicher Schulen. In: Buer, J. van/Rückmann, J. (Hrsg.): Pädagogische

Schulentwicklung beruflicher Schulen in Berlin – Steuerung, Selbstregulation, organisationales Lernen im Modellprojekt „Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen“ (QEBS). Berlin: Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 15, 53-66.

Buer, J. van/Wagner, C./Rückmann, J./Köller, M. (2009): Wirksamkeit von Schulentwicklung im Rahmen von Modellprojekten – Verstetigung und Verbreiterung der Ergebnisse von QEBS im Anschlussprojekt SUE. In: Buer, J. van/Rückmann, J. (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung beruflicher Schulen in Berlin – Steuerung, Selbstregulation, organisationales Lernen im Modellprojekt „Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen“ (QEBS). Berlin: Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 15.

Burkard, C./Eikenbusch, G. (2009): Evaluation. Ein Leitfaden. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, 1292-1342.

Demski, D./Rosenbusch, C./van Ackeren, I./Clausen, M./Schmidt, U. (2012): Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): Deregulierung im Bildungswesen. Münster, 131-150.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval) (2008): Standards für Evaluation. Köln. 4. Unveränderte Aufl.. Online:
[http://www.degeval.de/images/stories/Publikationen/DeGEval - Standards.pdf](http://www.degeval.de/images/stories/Publikationen/DeGEval_-_Standards.pdf) (22.09.2015).

Deutsches PISA Konsortium (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Dreyfus, H./Dreyfus, S. (1986): Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York.

Dreyfus, S. (2004): The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. Bulletin of Science Technology & Society, Vol. 24, No. 3, 177-181.

Enzmann, D./Kleiber, D. (1989): Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg.

Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

Gärtner, H. (2013): Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 16 (4), 693-712.

Haider, G./Reiter, C. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz.

Hofmann, R./Dijkstra, N./Hofmann A. (2009): School self-evaluation and student achievement. In School Effectiveness and School Improvement. Vol. 20 (1), 47–68.

Holtappels, H. G./Müller, S. (2002): Inhalte und Struktur von Schulprogrammen. Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In: H.-G. Rolff et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 12. Weinheim/München, 209-231.

Jaeggi, E./Faas, A./Mruck, K. (1998): Denkverbote gibt es nicht. Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht Nr. 2-98. Technische Universität Berlin.

Keller, G./Schnaitmann, G. (2002): Fragebogen zur Evaluation von Schulentwicklungsprozessen für Lehrerinnen und Lehrer. Evaluationsinstrumente für Schulen. Online: www.schule-bw.de/entwicklung/.../FragebogenProzessevaluation.doc (15.07.2015).

Klieme, E. (2005): Zur Bedeutung von Evaluation für die Schulentwicklung. In: Maag Merki, K./Sandmeier, A./Schuler, P./Fend, H. (Hrsg.): Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Zürich, 40-61.

Köller, M. (2009): Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen – Ein triangulativer Forschungsansatz. Frankfurt a. M..

Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden.

Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. 2. Aufl.. Weinheim/Basel.

Maag-Merki, K./Emmerich, M. (2011): Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: Altrichter, H./Helm, C. (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Hohengehren, 151-170.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. Aufl.). Weinheim.

Patton, M. Q. (2002): Qualitative Evaluation and Research Methods, 3. Auflage. London.

Peek, R. (2007): Interne Evaluation und einzelschulische Entwicklung – Spagat zwischen Mindeststandards und Machbarem. In: Buer, J., van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Frankfurt a. M., 141-149.

Röhrich, T. (2013): Wege der Schulentwicklung. Zur Theorie und Praxis lernender Schulen. Bad Heilbrunn.

Rückmann, J./Wagner, C./Buer, J. van (2012): Evaluation und Personalentwicklung an beruflichen Schulen. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung. Linz, 265-283.

Rückmann, J. (2016): Interne Evaluation zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung der Einzelschule – Eine empirische Studie an beruflichen Schulen. Frankfurt a. M., (im Druck).

Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden.

Schildkamp, K./Visscher, A./Luyten, H. (2009): The effects of the use of a school self-evaluation instrument. In: School Effectiveness and School Improvement. Vol. 20 (1), 69-88.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und zur internen Evaluation (AV Schulprogramm) vom 11. Juni 2008. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Stamm, M. (2003): Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Voraussetzung. Münster.

Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster.

Thillmann, K./Thiel, F. (2012): Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung von Schulen. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Wiesbaden, 35-55.

Tröhler (2006): Öffentliche Schule, Governance und Demokratie. In: Miller-Kipp, G./Zymek, B. (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn, 87-100.

Ulber, D./Buchholz, N. (2007): Qualifizierung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern zu Evaluationsberaterinnen und -beratern. In: Krämer, M./Preiser, S./Brusdeylins, K. (Hrsg.): Psychologiedidaktik und Evaluation VI. Göttingen, 63-69.

Vanhoof, J./de Maeyer, S./van Petegem, P. (2011): Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. Educational Studies, Vol. 37 (3), 277-287.

Wagner, C./Buer, J. van (2010): Führung und pädagogische Qualitätsentwicklung. Schulleitungen zwischen neuen Aufgaben, Verantwortungen und Erwartungen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Stuttgart, C 1.18.

Wagner, C./Rückmann, J./Buer, J. van (2011) (Hrsg.): Schulentwicklung gestalten. Inhalte, Ergebnisse und Instrumente aus dem Modellversuch SUE. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.

Wagner, C./Rückmann, J. (2016): Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung in Deutschland – Ein aktueller Überblick mit dem Schwerpunkt der schulinternen Evaluation. Beitrag im Tagungsband der 5. österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung (BBFK).

Weinert, F. E. (1996): 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (2), 141-151. Online: <http://www.bzl-online.ch> (05.09.16).

Wurster, S./Richter, D./Schliesing, A./Pant, H. A. (2014): Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. In: Fischer, C. (Hrsg.): Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung, Münster, 53-84.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Rückmann, J. (2016): Interne Evaluation und Schulentwicklung zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung von Einzelschulen – Befunde aus einer empirischen Studie an Berliner beruflichen Schulen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/rueckmann_bwpat31.pdf (12-12-2016).

Die Autorin



Dipl.-Hdl. JANA RÜCKMANN

Humboldt-Universität zu Berlin,
Abteilung Wirtschaftspädagogik

Unter den Linden 6, 10099 Berlin

jana.rueckmann@hu-berlin.de

<http://www.ewi.hu-berlin.de/wipaed/>