

Ekaterina SCHLÜTER & Matthias PILZ

(Universität zu Köln)

**„Wer wird wie Evaluator:in?“ Eine Untersuchung zur
Berufsbiografie und Ausbildung von externen Evaluator:innen
im Bildungssystem**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe49/schlueter_pilz_bwpat49.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **49** | Dezember 2025

Innovation und Transfer in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, H.-Hugo Kremer, Karl Wilbers & Petra Frehe-
Halliwell**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

**„Wer wird wie Evaluator:in?“ Eine Untersuchung zur
Berufsbiografie und Ausbildung von externen Evaluator:innen im
Bildungssystem**

Abstract

Die evidenzbasierte Steuerung gilt als wesentlicher Faktor für Innovation und Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Die Evaluator:innen fungieren dabei als Promotor:innen. Trotz der hohen Relevanz ist wenig über die externen Evaluator:innen, ihren beruflichen Hintergrund und ihre Ausbildung bekannt. Eine Befragung von 12 Evaluator:innen, die in der Evaluation der öffentlichen beruflichen Bildung in Deutschland tätig sind, liefert differenzierte Befunde aus der Eigenperspektive der Beteiligten. Die Ergebnisse dokumentieren, dass die Evaluator:innen nur eingeschränkt über eine umfassende aufgabenbezogene Ausbildung verfügen, was die Notwendigkeit einer systematischen und institutionell verankerten Professionalisierungsstrategie aufzeigt. Die Analyse der Interviews ergab zudem, dass viele Evaluator:innen hoch motiviert sind und ihre Aufgabe mit großem Engagement angehen. Ein solches Engagement kann einen Beitrag zur Förderung von Innovationen leisten

**„Who becomes an evaluator and how? “A study on the professional
backgrounds and training of external evaluators in the education system**

Evidence-based management is considered an essential factor for innovation and development in the German education system. The evaluators act as drivers in this process. Despite its high relevance, little is known about external evaluators, their professional background and training. A survey of 12 evaluators working in the evaluation of public vocational education and training in Germany provides differentiated findings from the perspective of those involved. The results document that evaluators have only limited comprehensive task-related training, which highlights the need for a systematic and institutionally anchored professionalisation strategy. Analysis of the interviews also revealed that many evaluators are highly motivated and approach their work with great commitment. Such commitment can contribute to promoting innovation.

Schlüsselwörter: *Evaluator:in, Evaluation, Berufsbildung, Berufsbiographie, Professionalisierung*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung

Innovationen im Kontext des Bildungssystems implizieren nicht nur die Entwicklung neuer Konzepte und Lehrmethoden, sondern auch die kontinuierliche Evaluation und Begleitung der durch diese Innovationen ausgelösten Veränderungen (Altrichter & Wiesinger, 2005). Erkenntnisse über die Auswirkungen von Innovationen bilden nicht nur die Grundlage für fundierte bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen, sondern tragen zugleich dazu bei, Innovationen selbst weiterzuentwickeln und zu optimieren. Aus diesem Grund ist es erforderlich, neue Lehrpläne, innovative Unterrichtsformen, Ansätze in der Lehrerbildung und schulische Pilotprojekte systematisch hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu evaluieren. Ziel einer solchen Evaluation ist es, Daten zu erheben, auszuwerten und zu interpretieren, um gezielte Fragen zu Innovationen zu beantworten und fundierte Entscheidungen darüber zu ermöglichen. Dies schließen die Analyse und Beurteilung der Qualität und Eignung von Zielen, Inhalten, Methoden und weiteren Aspekten mit ein (Wulf, 1972). Gemäß Stamm (2003), weisen die externen Bildungsevaluationen mit entwicklungsorientiertem Charakter die positivste Bilanz auf. Sie sind geprägt durch den Einsatz starker Evaluator:innen-Persönlichkeiten, die nicht nur über fachliche Expertise und Feldkenntnis verfügen, sondern auch eine zentrale Rolle im Disseminationsprozess übernehmen. Zudem stehen sie bei der Dateninterpretation unterstützend zur Seite, bewahren ihren Expertenstatus im gesamten Prozess und machen diesen auch den weiteren Beteiligten deutlich (Stamm, 2003, S. 192–193). Darüber hinaus schaffen Evaluator:innen gemäß Wulf (1972, S. 10) eine Grundlage für die Einführung von Innovationen, indem sie die Bedürfnisse der Stakeholder ermitteln. Die Förderung schulischer Entwicklungsprozesse ist ein zentrales Ziel externer Evaluation. Sie stellt eine Maßnahme im Rahmen bildungspolitischer Innovationsstrategien dar und dient der Implementierung, Strukturierung und Kontrolle schulischer Entwicklung. Die Wirksamkeit externer Evaluation hängt dabei maßgeblich von der praktischen Rollengestaltung und der reflexiven Anwendung konzeptioneller Elemente durch die Evaluator:innen ab (Lambrecht, 2013, S. 223–224). Diese sollten weniger als „Handlanger“, sondern vielmehr als „Motoren“ bildungspolitischer Innovationen agieren. Ihre pädagogische Vermittlungsleistung ist daher von zentraler Bedeutung für bildungspolitische Innovationen (Lambrecht, 2013, S. 244).

Die Aufgabe externer Evaluator:innen besteht darin, Feedback zu geben und die Schulqualität zu bewerten. Dabei geht es nicht nur um die quantitative Messung von Ergebnissen, sondern auch um die qualitative Bewertung der Prozesse, die die Innovation begleiten. Grundlage dafür sind schulinterne Daten, eigene Beobachtungen und Gespräche mit allen Beteiligten. Gemäß Müller (2015, S. 372) spielt in diesem Prozess trotz diverser Standardisierungsansätze die subjektive Einschätzung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dadurch rückt die Person des/der Evaluator:in und das individuelle Urteilsvermögen in den Blickpunkt (Sowada, 2015, 2024). Des Weiteren thematisiert Wiater (2019) die für eine Neuorientierung der externen Evaluation erforderlichen Impulse. Dabei wird ein Perspektivenwechsel von der Kontrolle zur Begleitung und Unterstützung aufgezeigt. Die Auswahl der Evaluator:innen ist dabei von entscheidender Bedeutung (Wiater, 2019, S. 399).

Folglich stellt sich die Frage, welche spezifischen Qualifikationen und Erfahrungen diese Evaluator:innen benötigen, um ihre Aufgaben erfolgreich wahrnehmen zu können. Jedoch existie-

ren nur wenige Erkenntnisse zu den externen Evaluator:innen, ihrem beruflichen Hintergrund sowie der von ihnen absolvierten fachlichen Ausbildung.

Die bisherige Forschung betrachtet lediglich das berufliche Verständnis und die Laufbahn anderer Berufsgruppen, wie die von Schulaufsichten (Brüsemeister & Gromala, 2020; Diedrich & Maritzen, 2020; Huber et al., 2020), Schulleiter:innen (Lutzau, 2008; Warwas, 2012) und Lehrer:innen (Terhart, 2011; Terhart et al., 1994). Diese Befunde können jedoch nicht auf die Evaluator:innen übertragen werden, da letztere eine gänzlich andere professionelle Rolle innehaben. Das Rollenverständnis von Evaluator:innen wurde im Diskurs um die Professionalisierung der Evaluation (Brandt, 2009; Werthern, 2020) und im Rahmen der Evaluationsforschung mehrfach thematisiert (Böttcher & Hense, 2015, S. 121; Brandt, 2009; Knödler, 2019; Werthern, 2020; Werthern & Hense, 2014). So untersuchen die wenigen vorliegenden empirischen Studien den Wert des Evaluationsprozesses aus Sicht der Schulleitungen (Böhm-Kasper et al., 2016; Eberhardt & Stricker, 2019; Sommer et al., 2009), insbesondere die wahrgenommene Expertise der Evaluator:innen (Schürmann & Stricker, 2019) sowie den Zusammenhang zwischen Schulformen und die Akzeptanz der Evaluator:innen (Wurster & Gärtner, 2013). Darüber hinaus wurden die wahrgenommenen notwendigen fachlichen Kompetenzen (Brandt 2009), die eingesetzten Instrumente (z. B. die Beobachtung und deren Validität), die Urteilkonsistenz der Evaluator:innen (Amonat & Müller, 2008; Pietsch & Tosana, 2008; Sowada, 2024) sowie die Expertise und Interaktion mit anderen Akteur:innen (Sowada, 2015) untersucht. Die Fortbildungslandschaft für Schulleitungen wurde bereits in einer Literaturanalyse (Klein & Tulowitzki, 2020) und spezifische Bedarfe in Studien (Schwanenberg et al., 2018) thematisiert. Die Qualifizierung der Evaluator:innen wird dagegen nur spärlich mit eher deskriptiven Daten zum Aufbau der Lernmodule, ihrer Abfolge und den vermittelten Zielen präsentiert (Guss & Till, 2015; Kehder-Mürle & Spengler, 2019). Aus der Literatur geht jedoch nicht hervor, ob die Evaluator:innen tatsächlich eine solche Ausbildung absolviert haben, welche Erfahrungen sie gemacht haben und welche Kernelemente ihre Expertise ausmachen (Diedrich, 2015). Ausnahmen hiervon sind Untersuchungen von Sowada (2015, 2024), die sich jedoch auf die Evaluierungsteams als Ganzes konzentrieren, Darstellung der Handlungsmodi sowie einzelner Elemente der Rolle der Evaluator:innen an Grundschulen (Luig, 2023), stellen das Ergebnis von nicht schulformspezifischen Gruppeninterviews mit Evaluierungsteams dar (Lambrecht, 2013) sowie kleinere Darstellungen, welche die individuelle Sicht eines/einer bestimmten Evaluator:in thematisieren (Amonat & Müller, 2008). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Evaluator:innen nur in wenigen Studien fokussiert befragt wurden und dies gilt noch seltener für Evaluator:innen aus beruflichen Schulen. Die meisten Studien befragten gemischte Gruppen, entweder aus unterschiedlichen Fachbereichen oder Schulformen. Beispielsweise umfassten die Umfragen auch Antworten von Schulleiter:innen und teilweise auch regulären Lehrkräften. Das bedeutet, dass die Umfrageergebnisse den Evaluator:innen nicht eindeutig zugeordnet werden können.

Ein Grund für das Fehlen entsprechender Forschungsbefunde liegt u. a. an der Unübersichtlichkeit des Forschungsfelds, da es jedem Bundesland obliegt, die eigene Schulinspektion inklusive der Ausbildung von Evaluator:innen selbst zu konzipieren. Zum Beispiel, erstreckt sich die Qualifizierung in Berlin-Brandenburg und in Nordrhein-Westfalen über einen Zeitraum von circa einem Jahr und umfasst eine Reihe von Modulen, darunter theoretische Inhalte sowie

Kommunikationskompetenzen und praktische Fertigkeiten (z. B. Interviewführung, Berichterstattung). Darüber hinaus beinhaltet sie mehrere Visitationen, bei denen die Teilnehmer:innen zunehmend Verantwortung übernehmen, sowie eine spezielle Schulung zur Unterrichtsbeobachtung, Reflexionsphasen sowie die Betreuung durch Mentor:innen. Nach einer selbst durchgeführten Evaluation erfolgt die Ernennung zum Evaluator:in (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, 2024; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2024). Darüber hinaus gibt es ein kürzeres Qualifizierungsverfahren (4-6 Monate) in Hamburg und Niedersachsen, das jedoch die wesentlichen Elemente des längeren Verfahrens enthält, darunter theoretische und anwendungsorientierte Module, die Begleitung durch Mentor:innen, mehrere Hospitationen sowie mehrere eigenständig durchgeführte Evaluationen (Diedrich, 2015, S. 68–69; Guss & Till, 2015, S. 273f.). Weiterhin existieren in Bayern noch kürzere (circa 3 Wochen) Verfahren, welche die Lehrkräfte und Schulleiter:innen für die begleitende Aufgabe der externen Evaluator:innen, die parallel zu der Haupttätigkeit ausgeführt wird, qualifizieren (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, 2024). Dagegen besteht in Sachsen, Baden-Württemberg, Bremen, Thüringen und Rheinland-Pfalz eine Unterbrechung oder Aussetzung der Ausbildung als Folge einer Neugestaltung der Ausbildungs- und Evaluierungsverfahren. Die Beispiele zeigen exemplarisch, dass es trotz einiger Unterschiede Bundesland überschreitend identische Elemente gibt. Die angehenden Evaluator:innen absolvieren eine Auswahl an theoretischen und praktischen Modulen, deren Reihenfolge variiert. Die theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte werden von erfahrenen Fachleuten in entsprechenden Seminaren vermittelt. Mentor:innen begleiten die Hospitationen und Evaluationen sowie unterstützen die angehenden Evaluator:innen bei der Reflexion. Die Ernennung zum/zur externen Evaluator:in erfolgt nach einer externen Evaluation.

Vor diesem Hintergrund stellen sich die folgenden Forschungsfragen:

1. Wer sind Evaluator:innen?
2. Wie wurden diese ausgewählt und auf ihre Tätigkeit vorbereitet?

2 Theoretische Fundierung

In Bezug auf den Berufsweg der Evaluator:innen existieren keine spezifischen Theorien. Dementsprechend wurde hier der biografische Ansatz angewendet, um die Person des/der Evaluator:in zu erforschen und den Hintergrund, die Motive für die Aufnahme der Tätigkeit sowie die Umstände der Auswahl und Ausbildung zu beleuchten. Der Ansatz trägt dazu bei das berufliche Kompetenzprofil der untersuchten Person zu verstehen, indem die bisherigen Fähigkeiten und Ausbildungen analysiert werden. Dabei geht es um biographisch begründete und/oder gerahmte Prozesse der Wahl einer Profession sowie um das professionelle Handeln und dessen Rückwirkungen auf die gesamte Lebensgeschichte (Völter, 2018). Ansätze, die in diesem Kontext auf der biografischen Theorie basieren, wurden von Disziplinen mit einer starken biografischen Komponente entwickelt, wie z. B. den Erziehungswissenschaften oder der Sozialarbeit (Helsper et al., 2000; Kraul et al., 2002; Schütze, 2015). Im Rahmen der hier vorgestellten Analyse werden jedoch nur die Elemente der beruflichen Biografie berücksichtigt, wobei die vorherige akademische oder berufliche Ausbildung und die vorherige berufliche Position von

Bedeutung sind. Insofern erfolgt die theoretische Fundierung anhand der Aspekte der Biografie-forschung, welche einen Zusammenhang mit der Profession aufweisen. Gemäß Nölke (2000, S. 22) lässt sich der Erwerb einer beruflichen Position als Resultat eines Zusammenwirkens gesellschaftlicher Bildungsangebote, sozialer Chancenstrukturen sowie biographischer Bildungsprozesse betrachten. Weiterhin soll das Verständnis einzelner professioneller Dienstleistungen im biographischen Kontext ebenso wie die Herausbildung von Habitus (Helsper et al., 2000; Lutz et al., 2018; Völter, 2018) erforscht werden. Die Biografie der Evaluator:innen könnte einen Einfluss auf deren Tätigkeit und fachliche Eignung haben. Auch biografische Risiken und neue berufliche Herausforderungen könnten im Hinblick auf die berufliche Umwandlung von ehemaligen Schulleiter:innen zu Evaluator:innen angesprochen werden (Fabel & Tiefel, 2004). Des Weiteren kann die berufliche Transformation der befragten Personen als mögliche Übergangssituation und Statuspassage im Sinne von Glaser und Strauss (1971) betrachtet werden. Demzufolge sind Übergänge nicht unbedingt vorbestimmt, rituell geregelt und formalisiert, sondern müssen von den „Passagieren“ selbst gestaltet werden. Statuspassagen werden als allgemeine Zustandswechsel definiert, die prinzipiell umkehrbar sind. Darüber hinaus sind Zeitpunkt, Art und Form der Statuspassagen sowie deren Bewältigung Gegenstand von Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten. Ferner sind die Individuen permanent mit Veränderungsanforderungen konfrontiert (Glaser & Strauss, 1971). Die Analyse des beruflichen Übergangs der Evaluator:innen anhand der Merkmale der Statuspassage (Glaser & Strauss, 2010, S. 4–5) ermöglicht es, die vielfältigen Aspekte dieses Übergangs zu untersuchen. Die in den Interviews geäußerten Ansichten werden im Hinblick auf die Erwünschtheit oder Unerwünschtheit der Passage für die Evaluator:innen und ihre Unvermeidbarkeit sowie Reversibilität für die Befragten analysiert. Darüber hinaus können die Wiederholbarkeit oder Nichtwiederholbarkeit der Passage, der Aspekt der individuellen oder kollektiven Passage der Evaluator:innen, die Freiwilligkeit der Passage, der Grad der Kontrolle durch die Person selbst und durch andere Parteien, die Legitimität und die Deutlichkeit der Anzeichen der Passage untersucht werden.

3 Methodisches Vorgehen

Die hier dargestellten Daten wurden mittels Tiefeninterviews erhoben (Legard et al., 2003). Das Tiefeninterview ermöglicht es, Struktur und Flexibilität miteinander zu verbinden. Es ist interaktiv und erlaubt dem Forschenden, eine Reihe von Fragen zu stellen, um die Tiefe der Antworten in Bezug auf Durchdringung, Exploration und Erklärung zu erreichen sowie neues Wissen zu generieren (Legard et al., 2003, S. 141–142). Außerdem wird der Interviewprozess bei dieser Technik weniger durch den/die Interviewer:in strukturiert und stärker durch den/die Befragte:n gesteuert (Döring & Bortz, 2016, S. 365ff.). Die Methode der Tiefeninterviews wurde folglich gewählt, um ein breites Spektrum an Themen zu erforschen, die von den Befragten möglicherweise nicht direkt angesprochen worden wären. Darüber hinaus hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, im Verlauf der Diskussion auf bereits diskutierte Themen zurückzugreifen. Dadurch wurden Sichtweisen offengelegt, die den Befragten selbst nicht bewusst waren. Da es sich im vorliegenden Fall um eine Gruppe von Personen handelte, die aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit in einem standardisierten Schulsystem eine gewisse Hal-

tung eingenommen haben, war es notwendig, Zeit und einen Gesprächsspielraum einzuräumen, um sich frei über die Thematik unterhalten zu können. Die Stichprobe umfasste - Evaluator:innen, die berufliche Schulen evaluieren. Die Rekrutierung der Proband:innen erfolgte mittels einer systematischen Kontaktaufnahme über die zuständigen Ministerien für Schule und Bildung in mehreren Bundesländern. Eine detaillierte Darstellung kann hier zum Schutz der Anonymität der Befragten wegen der kleinen Grundgesamtheit nicht erfolgen.

Die kontaktierten Evaluator:innen verfügen über mehrjährige Erfahrung und haben bereits mehrere Inspektionen durchgeführt. Sie haben sich zum Beispiel mit Innovationen im Fernunterricht während der Pandemie, mit sprachlichen Anpassungen im Unterricht in Zusammenhang mit zugewanderten Menschen sowie mit der Implementierung der Digitalisierung im Unterricht auseinandergesetzt. Die befragten Personen waren hälftig männlich und weiblich, die jüngste Person war 44 Jahre alt, die älteste 63 Jahre. Die Interviews wurden auf unterschiedliche Weise realisiert (ein Telefoninterview, drei Online-Interviews per Videotelefonie und acht persönliche Interviews), aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert (Döring & Bortz, 2016, S. 367f.). Im Anschluss erfolgte eine Auswertung mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Analyse des transkribierten Materials wurde mit Hilfe von Software (MAXQDA) durchgeführt.

4 Ergebnisdarstellung und Diskussion

4.1 Wer sind die externen Evaluator: innen?

Die gewonnenen Informationen spiegeln die unterschiedlichen akademischen und fachspezifischen Hintergründe wider. Alle Befragten verfügen über einen Hochschulabschluss. Dabei wurden die Fachrichtungen Lehramt für Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Informatik, Wirtschaftswissenschaften sowie Erziehungswissenschaften genannt. Gemäß Nölke (2000, S. 22f.) zählt die Ausbildung in einer akademischen Disziplin zu den zentralen Kategorien von Professionen. Aus den Angaben der Befragten geht jedoch hervor, dass keine:r der Evaluator:innen eine spezielle Ausbildung in Evaluation hat. Die in allen Bundesländern übliche formale Voraussetzung, dass die Evaluator:innen zuvor eine leitende Funktion innehatten, wurde jedoch erfüllt. Die Teilnehmenden verfügten über Erfahrungen als stellvertretende Schulleitung (n = 4), erweiterte Schulleitung (n = 1), Schulleitung (n = 2), Bildungsganggruppenleitung (n = 1), Mitarbeit in einem Fachbereich der Qualitätseinrichtung (n = 1), Teamleitung (n = 1), Abteilungsleitung (n = 1) und Bildungsgangleitung (n = 1).

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Statuspassage. Die „Erstrebenswertigkeit“ einer Statuspassage aus Sicht der Beteiligten bildet gemäß Glaser und Strauss (2010, S. 89) die Motivationsgrundlage für deren Handlungen, die den Übergang gestalten. Die Motive des Leitungspersonals in Deutschland, eine Qualifizierung im Bereich der externen Evaluation zu beginnen, sind bisher nicht näher untersucht worden. Es liegen jedoch Erkenntnisse aus aktuellen Untersuchungen zur Motivation von Schulleitungen in Österreich vor. Demzufolge zählen zu den bedeutenden Motiven die intrinsischen Wahlmotive, wie z. B. die Art der Fortbildungen selbst

wählen zu können sowie die Inhalte und Zielsetzung der Fortbildung und auch die wahrgenommene Notwendigkeit der Schulentwicklung (Pötscher-Gareiß & Khan-Svik, 2022).

Die zentrale Bedeutung der bevorstehenden Passage für die Befragten wurde im Rahmen der aktuellen Analyse deutlich. Erstens betonten die Befragten den Wunsch nach Veränderung (I_2, I_4, I_9, I_10, I_11, I_12). So entschied ein Befragter (I_9) seine Stadt und Netzwerke zu verlassen, obwohl seine Position „sehr komfortabel gewesen“ sei, da er „die ganzen Player“ kannte und die Veränderung als „hohes Risiko“ einschätzte und es keine „Beförderung gegen Geld“ war, da seine Gehaltsstufe gleichblieb (I_9).

„[...] ich habe dann tatsächlich richtig was aufgegeben. [...] jetzt mehr aus der ganz persönlichen Schiene gedacht, weil ich die Herausforderung noch mal haben wollte“ (I_9).

Zweitens wurde die Wahrnehmung der Wichtigkeit von Qualitätsthemen genannt (I_1, I_2, I_3, I_5, I_9).

„Also es sind Themen, die mich immer beschäftigt haben, die ich gut und wichtig finde.“ (I_1).

„Ja, ich will Prozesse steuern, ich will Qualität verbessern, ich will die auch nachhaltig verbessern.“ (I_9).

Außerdem war die derzeitige Position für einige Befragte nicht mehr zufriedenstellend. Einem Befragten zufolge bietet die Position eines Schulleiters „nicht so viel Neues“ (I_2), da die Schulleitung als „eher Schulmanagement mittlerweile“ gesehen wird (I_5), wogegen die neue Tätigkeit „eine besondere Chance, nochmal was ganz anderes zu machen“ (I_2), eine „Chance auf den Blick von außen“ (I_12), aus „einer anderen Perspektive“ (I_2), sowie eine Möglichkeit den „Schulentwicklungsprozess als Ganzes“ zu erfahren, darstellt. Auch die Unzufriedenheit mit einer früheren Lehrtätigkeit wurde genannt. Diese Tätigkeit war nach Ansicht des Befragten zu sehr mit nicht unterrichtsrelevanten Aufgaben belastet, welche er als „Drumherum“ bezeichnete (I_8). Dabei wollte die Person die eigene „Rolle als Lehrkraft“ aufgeben, ohne einen „Schritt vom Unterricht weg zu vollziehen“ (I_8). Auch wurden interpersonelle Spannungen und somit „Reibungsverluste“ (I_4) sowie negativ empfundene Ereignisse als Grund genannt. Ein Befragter erinnerte sich, dass „[die Analyse] konflikträftig war und das hat [ihn] motiviert, es besser zu machen“ (I_3). Ferner wollen die Befragten das eigene Wissen erweitern und „über den Tellerrand“ schauen (I_4, I_12) und sich weiter durch eine Verwertung der eigenen Kompetenzen, wie Kenntnisse im Qualitäts- und Prozessmanagement (I_7) sowie Ausbau der Kompetenzen (I_11) professionalisieren. Es ist ersichtlich, dass die Motive der Evaluator:innen überwiegend intrinsischer Natur sind und die Position der Evaluator:innen als erstrebenswert erschien. Der Wunsch der Evaluator:innen nach einer sinnstiftenden Tätigkeit (I_7) deutet zudem auf das Vorhandensein einer biographischen Konsistenz hin (Nölke 2000, S. 22).

4.2 Wie wurden die Evaluator:innen für ihre Tätigkeit ausgewählt?

Da bei den befragten Evaluator:innen kein stringenter Karriereverlauf zu beobachten war (im Gegensatz zum Beispiel zu einer linearen juristischen Laufbahn (Nölke, 2000, S. 30f.)), sind

die Modalitäten sowie die formellen und informellen Umstände der Auswahl der Evaluat:innen von Bedeutung. Zuerst wurde die Rolle der Vorgesetzten des/der angehenden Evaluat:in als „control agents“ (Glaser & Strauss, 2010, S. 90) sichtbar. So wurden einige der Befragten von der Schulaufsicht kontaktiert oder nahmen den unerwarteten Vorschlag des Abteilungsleiters an, sich auf eine offene Stelle zu bewerben (I_1, I_2, I_10). Diese Aufforderung wurde wiederholt, wie eine befragte Person ausführte: „und ein Jahr später bin ich dann wieder angerufen worden“ (I_10). Ein Interviewpartner (I_10) erinnert sich daran, wie er während einer externen Evaluierung an seiner Schule mit der Vorstellung „Das wäre doch für mich später einmal eine Perspektive“ angesprochen wurde:

„Ich bin tatsächlich von dem damaligen [Hauptabteilungsleiter] angesprochen worden, ob ich mir vorstellen könnte, das Team als [Evaluat:in] zu unterstützen. [...]. Ich bin zweimal angesprochen worden, und beim zweiten Mal habe ich dann zugesagt“ (I_10).

Die Mehrheit der Befragten betonte dagegen ihre eigene aktive Handlungsweise (I_3, I_4, I_5, I_6, I_7, I_8, I_9, I_11, I_12). Die Personen wurden bewusst oder zufällig (z. B. bei einer Suche nach einer Schulleitungsstelle, I_11) auf eine freie Stelle aufmerksam, nahmen Kontakt mit den Abteilungsleitenden, den Verantwortlichen im Ministerium oder der Schulleitung auf.

„Also das heißt, ich habe verschiedene informelle und formelle Gespräche geführt, um mich dem [Tätigkeit] anzunähern“ (I_8).

„So, und dann habe ich Entwicklungsgespräche geführt, mit meinem [Abteilungsleiter], mit meiner schulfachlichen Aufsicht [...] und gesagt Was könnte ich denn tun?“ (I_9).

Die Entscheidung Evaluat:in zu werden, ob extern oder intern initiiert, wurde von den Befragten über einen längeren Zeitraum innerlich reflektiert und abgewogen. Grundlage dafür bildete das Vorhandensein einer offiziellen Stellenausschreibung (I_1, I_3, I_4, I_5, I_6, I_7). Teilweise wurde diese als ansprechend („die Stellenbeschreibung hat mich direkt angesprochen“ I_4) und informativ („War sehr grob, aber tatsächlich realistisch“ I_4) empfunden. Die Aufgabenbeschreibung wurde allerdings auch kritisiert:

„Ich finde die die Stellenbeschreibung reicht überhaupt nicht, um etwas über die Tätigkeit zu sagen [...] unsere Tätigkeit zu beschreiben oder um wirklich zu verstehen, was wir tun und wie wir arbeiten“ (I_1).

Ein Befragter führte aus, dass er nicht adäquat informiert worden sei:

„Mir wurde gesagt, dass ich eine Qualifizierung mache, und das hat in keiner Weise beschrieben, was auf mich zukommt“ (I_2).

Darüber hinaus merkte der Befragter an, dass die Beschreibung der praktischen Aspekte der Tätigkeit, wie die erwartete Mobilität, unzureichend sei. Solche Aspekte, die er als „sehr viel Reisetätigkeit“ bezeichnete, „müsste man besser beschreiben“, da sie später zu einer Herausforderung in der Tätigkeit führen (I_2). Es kann hier kritisch angemerkt werden, dass fehlende Klarheiten zu Unsicherheit und somit zu einem empfundenen Ungleichgewicht in der Steuerung (Glaser & Strauss, 2010, S. 5f.) führen können.

Dem Ausbildungsbeginn ging nach Angaben der Befragten ein zweistufiges Auswahlverfahren voraus. Zunächst wurde die formale Eignung der Bewerber:innen anhand der formalen Anforderungen (z. B. mehrjährige Schulleitungs-, Schulaufsichts- und Unterrichtserfahrungen) geprüft. Der Aspekt der formalen Eignung der potenziellen Kandidaten:innen für das Anforderungsprofil der zu besetzenden Stellen wurde von den Befragten wahrgenommen (I_5, I_6, I_7). Völter (2018, S. 476) betont, dass biographische Muster, die u. a. bereits zur Berufswahl geführt haben, später auch strukturell professionelles Handeln und ggf. einen professionellen Habitus mitbestimmen. Demzufolge könnte die Leitungsposition (z. B. Schulleiter) als Voraussetzung hinterfragt werden, da ein/eine Evaluator:in eine völlig andere Rolle im System einnimmt als ein/eine Schulleiter:in oder die Schulaufsicht (Diedrich, 2015, S. 72f.). Es könnte kritisch angeführt werden, dass die Anforderungen eine Vermischung von konkreten Kompetenzen und Status implizieren:

„[...] die Geschichte ist ja die, danach geht man in [die Schule] und steht als erstes der Schulleitung gegenüber. Und es ist ja ganz wichtig für die Akzeptanz der [externen Evaluation], dass da auch jemand steht, dem man glaubt und abnimmt, dass er überhaupt beurteilen kann, was in so einer Schule passiert, und deswegen braucht die Person eine gewisse Berufserfahrung und auch ein gewisses Standing“ (I_2).

Wie bereits erwähnt, setzt eine professionelle Tätigkeit spezifische Studieninhalte, aber auch lebenslange Lernprozesse voraus (Völter, 2018, S. 479). Einige der Befragten bewerteten ihren beruflichen Hintergrund als Bereicherung für die ausgeübte Tätigkeit (I_5, I_6):

„Also erstmal ist man ja [in einer] Leitungstätigkeit, [...], hat sich auch sicherlich häufig schon mal mit Evaluation beschäftigt, in irgendeiner Form in unterschiedlicher Form“ (I_1).

Wobei andere Befragte das Fehlen konkreter Kompetenzen als kritisch gesehen haben. Jedoch legitimieren erst vorhandene spezifische Kompetenzen jemanden als Experten, dem die Bearbeitung des Problems anvertraut werden kann (Stichweh, 2005).

„Also, eine Schule zu leiten oder beispielsweise ein Interview zu führen? Das sind schon unterschiedliche Tätigkeiten.“ (I_11).

Auch Schwanenberg et al. (2018, S. 30) dokumentierten, dass die Schulleiter z. B. einen „eher hohen“ oder „hohen“ Bedarf an Fortbildung in der Anleitung von interner Evaluation des Unterrichts (60% der Befragten), Durchführung von Unterrichtsbesuchen (circa 55%) sowie Kommunikation eines Ziels (45%) aufzeigten. Ein Interviewpartner (I_2) sieht die aus seiner Sicht fehlende Vorbereitung der Schulleiter:innen als kritisch an:

„Aber dass jemand sagt und für diese Aufgabe brauchst du genau diese Dinge und du musst das und das gelernt haben. Das habe ich bislang vorher nicht erlebt“ (I_2).

Im Rahmen der zweiten Phase des Auswahlverfahrens wird der/die Bewerber:in bei der Durchführung eines eigenen Unterrichts von einer verantwortlichen Person beobachtet. Zudem erfolgt eine Beurteilung durch den ehemaligen Vorgesetzten des/der Bewerber:in. Des Weiteren erfolgte die Einschätzung der weiteren Eignung des/der Bewerber:in. Im Rahmen dieses

Schritts wurde von Gesprächen mit den zuständigen Personen berichtet, wobei sowohl Einzelgespräche als auch Gespräche mit mehreren Mitgliedern je nach Bundesland geführt wurden. Nach Ansicht eines Befragten traf er auf „ein Konglomerat aus verschiedenen Beteiligten“ (I_8). Je nach Bundesland gehörten auch ein Wissenstest, eine Kurzpräsentation zu einem ausgewählten Thema und (in einigen Fällen) eine Gruppenpräsentation zum Auswahlprozess. Einerseits bezeichnete einer der Befragten die Auswahlverfahren als „normal“ und erklärte: „Das ist ein normales Auswahlverfahren über Gespräche, über dienstliche Beurteilungen“ (I_9). Nach Ansicht anderer Befragter konnte es zu Abweichungen bei den Auswahlkriterien aufgrund der unterschiedlichen Standorte, auch innerhalb eines Bundeslandes, sowie der zuständigen Personen kommen. Er führte aus, dass es "doch sehr von der Person des [Hauptabteilungsleiters] abhing, ob jemand weiterkommt oder nicht“ (I_8). Dem Befragten zufolge erfolgte die Auswahl „nicht unbedingt nach den gleichen Schemata und auch dann nicht nach den gleichen Kriterien“ (I_8). Die Person betonte nicht zu verstehen, warum er ausgewählt wurde: „irgendwas müssen die ja in mir gesehen haben“ (I_8). Nach Glaser und Strauss (2010, S. 27) kann ein struktureller Rahmen, der auf Hierarchie oder Autorität basiert, dazu führen, dass ein „control agent“ mehr Kontrolle über die Passage hat als der Passagier selbst. Einer der Befragten beschrieb, dass er das Auswahlverfahren aus verwaltungstechnischen Gründen wiederholen musste:

„Eine neue dienstliche Beurteilung die, musste ich halt durchlaufen, die Revision mit allen Schritten inklusive Konferenz in der Schule abhalten. Also als hätte ich mich noch nie beworben“ (I_11).

Für die Dauer des Qualifizierungsprozesses gibt der Bewerter seine frühere Position formal nicht vollständig auf. Tatsächlich tritt er in eine Art Zwischenphase ein, die in beide Richtungen durchlässig ist. Im Falle eines nicht zufriedenstellenden Durchlaufens der Ausbildung sowie im Falle einer Veränderung des Wunsches, Evaluator:in zu werden, behält der/die Anwärter:in die Möglichkeit, an seinen vorherigen Arbeitsplatz oder zumindest an eine vergleichbare Position im Bildungssystem zurückzukehren. Damit ist die Passage umkehrbar (Glaser & Strauss, 2010, S. 25) und eine eventuelle Umkehr weniger folgenschwer, da die Reversibilität formell verankert ist. Die Analyse zeigte, dass die Gründe für die Eignungsfeststellung für einige Teilnehmer:innen nicht transparent waren.

4.3 Wie wurden die Evaluator:innen hinsichtlich ihrer Tätigkeit ausgebildet?

Gemäß Diedrich (2015, S. 58) unterstützt die Schulinspektion einen „vergleichbaren Standard“. Klein und Tulowitzki (2020, S. 272) zeigen, dass die Mehrheit der Fortbildungsangebote für die Schulleitungen „eher breit konzipiert und z. T. nicht an den konkreten Bedürfnissen von Schulleiter:innen orientiert sind“. Obwohl es sich um eine andere Zielgruppe handelt, so unterstreichen die Ergebnisse zu Schulleitungen die Notwendigkeit einer fokussierten Ausbildung für die Evaluator:innen, da ihre vorherige Hochschulausbildung, wie bereits gezeigt, hinsichtlich der aktuellen Rolle nicht zielspezifisch ausgerichtet war. Die befragten Personen gaben an, dass sie die oben genannten Ausbildungsphasen auf der Grundlage eines detaillierten Curriculums absolvierten, welches als vollständig empfunden wurde. Ein Befragter wies auf die vorhandene zeitliche Strukturierung hin: „steht ganz explizit erstens eine zeitliche Taktung drin“

(I_9). Ein anderer Befragter führte aus, dass die zu erreichenden Kompetenzen ebenso definiert wurden: „welche Kompetenzen in welchem Bereich erreicht werden sollen“ (I_2). Eine eigene Analyse der Autoren:innen in dieser Studie konnte jedoch nicht realisiert werden, da trotz umfangreicher Recherchen die Curricula nicht öffentlich auffindbar sind. Auch ein Befragter, der vor der Fortbildung den Inhalt des Curriculums einsehen wollte, konnte dieses nicht öffentlich zugänglich finden:

„Ich habe dann halt gefragt: Wie sieht diese Qualifizierung aus? Das war mir vorher überhaupt nicht klar, weil das kann man so auch nicht finden“ (I_10).

Das vorhandene Wissen der Befragten zum Thema Evaluation kann heterogen sein. Auch hier können trotz Andersartigkeit nochmals Befunde zur Schulleitung hinzugezogen werden. Gemäß Klein und Tulowitzki (2020, S. 263) sind Schulleiter:innen im Rahmen der evidenzbasierten Steuerung für die Entwicklung der Schule verantwortlich und sollten daher die „Evidenzen“ bewerten können. Gleichzeitig erhielten die meisten Schulleiter:innen keine verpflichtende Ausbildung für die Aufgaben einer Schulleitung (Klein & Tulowitzki, 2020, S. 257). Ein Befragter bewertete rückblickend mehrere theoretische Inhalte für sich als neu:

„Also so etwas wie Evaluation, Erhebungsdesigns, Methoden der Evaluation, Kreislauf. Das war alles für mich tatsächlich neu (I_4)“.

Die Theoriemodule sollten den Wissensstand der Evaluator:innen angleichen. In den Interviews wurden die Arbeit mit dem Qualitätsmodell, die Theorie der Evaluation und die Arbeit mit den Berichten und Instrumenten für Befragungen der Schüler:innen angeführt (I_4) sowie angemerkt, dass die theoretischen Seminare oder Veranstaltungen, z. B. zum „lernförderlichen Unterricht“ (I_2) „sehr detailliert“ (I_3) auf die Tätigkeit vorbereitet haben. Die Vermittlung der Inhalte erfolgte durch Kolleg:innen aus dem Team, die wissenschaftlichen Partner:innen, die Kolleg:innen aus dem anderen Fachbereich (I_6) sowie u. a. durch die externen Moderator:innen („das sind in der Regel zwei Tage“ I_3).

„Da haben wir eben Professorinnen und Professoren von Universitäten, die dann zu bestimmten Themen eingeladen werden. Und zum Teil sind das eben auch erfahrene Qualitätsprüferinnen und Qualitätsprüfer, die dann auch in diese Theorieveranstaltungen mit einbezogen werden“ (I_3).

Die neue Tätigkeit des/der Evaluator:in könnte als eine neue „Sinnwelt“ (Schütze, 2015) gesehen werden und damit andere Anforderungen an die professionellen Kompetenzen stellen. Daher sollte die Ausbildung auch die spezifischen praktischen Kompetenzen der Evaluator:innen sicherstellen. Die Kompetenzen, die aus Sicht der Befragten einfach erworben werden konnten, sind „Fachkompetenzen“ wie „Unterricht anschauen, beurteilen“ (I_5). Darüber hinaus wurden die Evaluator:innen in die Verfahrensschritte eingeführt und in der Vorbereitung und Durchführung der Kontakte mit den Schulen trainiert. Hierbei wurden die Kontaktaufnahme, das Verfassen von Anschreiben, die Wahl der Formulierungen und die Terminvereinbarung geübt. Eine der befragten Personen bezeichnete diese Ausbildungselemente als „sehr wertvoll“ (I_6). Demgegenüber wurde die Relevanz der Module „das Führen von Interviews“, „das Erstellen von Interviewleitfäden“ (I_4) hervorgehoben, denn auch die Kompetenz „mit

Schülerinnen und Schülern anders zu reden als mit Eltern oder Schulleitung“ bringt nach Aussage der Befragten „tatsächlich nicht jeder mit“ (I_11). Die Kompetenz „Gespräche mit verschiedenen Akteuren (Schüler, Schulleiter) zu führen“, erfordert hingegen mehr Aufwand, da es sich um vier verschiedene Ebenen handelt (I_5). Aus diesem Grund gaben mehrere Befragte an, viel und intensiv geübt zu haben (I_5, I_10):

„Wir haben das also wirklich geübt, also wirklich von Rollenspielen noch [...], in irgendwelchen Situationen, problematischen Situationen“ (I_5).

Auch wenn das Modul Kommunikation ein „ganz großer Teil“ des Curriculums stellte „weil das ist ja gerade das Kritische an der Inspektion“ (I_5) wies einer der Befragten auf die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Teilnehmer:innen hin:

„Es [wäre] gut gewesen, noch mal so ein Modul – Kommunikation und Auftreten, dass man das mit reinnimmt. [...] ich bin es gewohnt, vor großen Gruppen zu reden, mich vorzubereiten. [...] viele[n] gerade aus dem Grundschulbereich ist es sehr schwergefallen, vor so einer großen Gruppe zu sprechen und den Lehrkräften Rückmeldung [zu geben]. Man ist ja nicht nur im eigenen System unterwegs, sondern [...] auch in anderen Systemen unterwegs. [...] mir macht das [sprechen vor vielen Menschen] gar nichts aus [...], aber den anderen, die aus den kleinen Systemen kamen, die hatten da schon Anlaufschwierigkeiten“ (I_10).

Von Interesse ist, dass einige über das durchgeführte Modul „relativ am Anfang, [...] Rolle und Haltung“ (I_5) berichten, wogegen andere anmerkten, dass solche Inhalte fehlten, weil die verantwortliche Person nicht anwesend war:

„Den Part Rolle haben wir nämlich in der Ausbildung ausgelassen. Ich würde jetzt mal sagen, nicht explizit thematisiert [und] das Thema eigentlich immer nur gestreift“ (I_6).

Es bleibt hier unklar, inwieweit der Umfang und die Gestaltung der Module dem Wissens- und Kompetenzstand der Evaluator:innen Rechnung tragen. Helsper et al. (2000, S. 9) weisen darauf hin, dass spezifische Aspekte des professionellen Handelns als Reaktion auf spezifische Handlungsanforderungen entstehen. Alle Befragten nannten die Hospitationen – dieses „Training on the Job“ (I_3, I_1, I_12) an „echten Schulen“, in „echten Qualitätsanalysen“ (I_9) sehr bedeutend. Diese Phase wird als „der zentrale Baustein der Qualifizierung“ wahrgenommen (I_3):

„Es ist mir im Rahmen der Qualifizierung dann irgendwann gelungen, am Ende[...] wo ich selber den Hut aufhatte, da hat es dann irgendwann klick gemacht, [...] und dann war ich drin und das hat aber ein halbes Jahr gedauert“ (I_3).

Klein und Tulowitzki (2020, S. 272) stellten die Notwendigkeit des Ausbaus von Mentoring- und Coachingangeboten für Schulleitungen heraus und unterstrichen die Bedeutung einer Feedbackkultur. Die Ausbildung der Evaluator:innen scheint beides bereits zu beinhalten. Mehrere Befragte (I_1, I_9, I_2) gaben an, von Mentor:innen begleitet worden zu sein. Ein Befragter betonte, dass es um eine erfahrene Mentorin ging, die „diese Aufgabe bereits seit vielen Jahren

wahrnimmt“, und die ihn „über den ganzen Zeitraum begleitet“ hat (I_2). Ein weiterer Befragter beschreibt, dass eine Mentorin:

„die neue [Evaluator:innen] sozusagen anleitet und eng begleitet, zu allen Schulen gemeinsam hinführt, die gemeinsam vorbereitet, dann auch hinterher immer Feedback gibt. Und diese [Person] war auch bei der Zwischenbilanzierung dabei“ (I_9).

Als Abschluss der Ausbildung führten die Befragten eigenverantwortlich eine oder mehrere externe Evaluationen durch. Einige Befragte bewerteten die Ausbildung als „ausreichend“ (I_1), sowie als „ein ganz straffes Programm“ (I_2) und bemerkten, dass „[ein] Kollege hat immer vom dritten Staatsexamen gesprochen, da ist ein bisschen was dran“ (I_1). Dabei wünschte sich der Befragte mehr Übung, um „ein Repertoire zu entwickeln“, sowie eine hohe Qualität der eigenen Arbeit für „einen guten Prozess für die Schule“ zu leisten:

„[...] brauchte ich noch mal so sechs eigene Qualitätsanalysen, wo ich dann eine erfahrene Person auch noch immer im Team mit dabeihatte“ (I_1).

Ferner wurde der Wunsch geäußert, eine weitere Möglichkeit für den professionellen Austausch durch ein „landesweites Instrument sogenannter Landestagung“ (I_1) wahrnehmen zu können. Die Befragten waren sich bewusst, dass ihre Eignung auch während der Ausbildung weiter geprüft wird. Ein Befragter resümierte:

„Also es gibt schon einige, die dann als nicht geeignet eingestuft werden und andere, die sich selbst als nicht geeignet einstufen“ (I_1).

Ein anderer Befragter erklärte rückblickend:

„Also es gibt auch Verluste auf dem Weg. Es gab tatsächlich auch Kolleginnen und Kollegen, wo man gesagt hat, die Kompetenzen sind nicht da“ (I_2).

Wie eine mögliche Nichteignung kommuniziert wird, bleibt hier allerdings unklar. Gemäß Völter (2018) könnten Fehler und Schwierigkeiten professionellen Handelns als weniger personenbezogen wahrgenommen werden, wenn professionelle (Selbst-)Reflexivität, Gegenexpertisen und Erkenntnisse der Biographieforschung fester Bestandteil einer jeden Professionsentwicklung wären. Die Fehler und Schwierigkeiten wären dann vielmehr als Strukturprobleme der Profession zu erkennen (Völter, 2018, S. 482). In Bezug auf die Ausbildung der Evaluator:innen bleibt die Frage offen, ob das Kompetenzniveau und der Hintergrund der Teilnehmer adäquat berücksichtigt und auf deren Bedürfnisse zielführend eingegangen wird.

5 Diskussion

Die Suche nach zielgerichteten und effizienten Steuerungsmustern und -modellen zur Unterstützung der Leistungserbringung in den Bildungssystem hat eine Wende von bürokratischer Input-Steuerung hin zur evidenzbasierten Output-Steuerung initiiert (Diedrich, 2020, S. 45; Dietrich & Lambrecht, 2012, S. 58; Feldhoff, 2011; Pietsch et al., 2015, S. 9; Tröndle, 2019, S. 203). Eine Forderung nach einer evidenzbasierten Schulentwicklung wurde deutlich (Demski, 2017, S. 19). Ein solcher Trend ist beispielhaft für Innovationsanstrengungen im schulischen

Bereich. Evidenzbasiertes Handeln gewinnt im Bildungswesen zunehmend an Bedeutung. Empirisch fundierte Erkenntnisse sollen dabei die Grundlage für Steuerung und Qualitätsentwicklung bilden. Jedoch zeigen erste Untersuchungen, dass diese Erkenntnisse nicht umstandslos in wirksame Maßnahmen überführt werden können (van Ackeren & Zlatkin-Troitschanskaia, 2011, S. 170). Von Relevanz sind in diesem Zusammenhang personelle und organisatorische Faktoren und Konstellationen im Schulwesen, die die Übertragung von evidenzbasiertem Steuerungswissen in die Schulpraxis begünstigen oder behindern. Der kompetente Umgang mit evidenzbasierten Erkenntnissen (z. B. Evaluationsdaten) im schulischen Mehrebenensystem ist dabei von entscheidender Bedeutung. Dieser umfasst die Bedingungen und Prozesse der Rezeption, Weitergabe und Nutzung von Wissen, das durch Schulinspektionen generiert wurde (van Ackeren & Zlatkin-Troitschanskaia, 2011, S. 179–180). Den vorliegenden Daten zufolge sind die befragten Evaluator:innen nur bedingt für diese komplexe Aufgabe qualifiziert. Die beobachtete Inhomogenität des Vorwissens zu Evaluationsgrundlagen, Erhebungsdesigns und Instrumenten steht im Einklang mit den Befunden von Sowada (2015). Dieser stellte ebenfalls einen diversen Ausbildungshintergrund der Evaluator:innen fest. Trotz des fehlenden speziellen Studiums im Bereich Evaluation zählt der Autor die von ihm befragten Evaluator:innen aufgrund ihrer berufspraktischen Erfahrungen in der Inspektion sowie ihrer Kenntnisse von Schule, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu Expert:innen für die externe Evaluation von Schulen (Sowada, 2015, S. 138). Gleichzeitig betont Sowada (2015, S. 137) die Wechselwirkung zwischen der vorhandenen fachlichen Qualifikation und der beruflichen Erfahrung der Inspektor:innen sowie der Kompetenz ihrer Expertenurteile. Auch Brandt (2009, S. 209) stellte einen inhomogenen fachlichen Ausbildungshintergrund der Evaluator:innen fest, von denen keine:r ein spezielles Studium der Evaluation absolviert hatte. Vorwissen nimmt eine bedeutende Rolle ein, da Lernen als ein kumulativer Prozess gilt, der in hohem Maße von den Vorkenntnissen der Lernenden abhängt. Diese müssen daher berücksichtigt und genutzt werden (Hufschmid, 2001, S. 77). Klein & Tulowitzki betonen, dass die meisten Angebote für die Schulleitungen klassischen Lehrgangsangeboten folgen. Diese sind eher breit konzipiert und nicht an den konkreten Bedürfnissen von Schulleiter:innen orientiert. Die bestehenden Angebote sind kaum miteinander verbunden und deren Wirkungen wurden bislang kaum empirisch überprüft (Klein & Tulowitzki, 2020, S. 271). Aus evaluationsdidaktischer Sicht gehört es zum Selbstverständnis, dass die externen Evaluator:innen nicht nur das Fachgebiet, in dem das Programm angesiedelt ist, kennen, sondern auch eine profunde Methodenkompetenz und professionelles Evaluationswissen aufweisen (Stockman, 2002, S. 19). Laut Brand (2009, S.221) sprach sich die Mehrheit der Befragten jedoch gegen einen eigenständigen Studiengang und für themenspezifische Aus- und Weiterbildungskurse sowie Spezialisierungsbereiche im Rahmen bestehender Studiengänge oder einen Aufbaustudiengang als Vollzeitstudium aus. Es bleibt offen, ob die für die Evaluator:innen benutzten Lernformate eine Wirkung auf die Angleichung des Vorwissens nachweisen oder ob bestehende Unterschiede trotz curricularer Maßnahmen persistieren.

Dies wirft die Frage auf, welche Auswirkungen dies auf schulische Innovationsprozesse hat, wenn die Personen, die für die Evaluation und Begleitung dieser Prozesse zuständig sind, selbst nicht über die entsprechende Ausbildung verfügen. Zudem ist zu erörtern, ob und unter welchen Bedingungen Innovationsprozesse adäquat unterstützt oder gar initiiert werden können. Die

Befundlage bezüglich der Wirksamkeit der Schulinspektion ist jedoch noch nicht eindeutig (vgl. Heinrich, 2015, S. 780–781). Vielmehr manifestiert sie eine Hoffnung auf eine intentionale Gestaltbarkeit des Systems (vgl. Dietrich und Lambrecht, 2012, S. 57). Dennoch stellt die externe Evaluation ein Versprechen für die Gewinnung von Evidenzen dar und legt den externen Evaluator:innen nicht nur die Aufgaben der Gewinnung von Evidenzen sowie der Interpretation der Befunde und der Begleitung der Schulen im Umgang mit Veränderungen und Neuerungen nah (Heinrich, 2015, S. 780–781). Darüber hinaus stellt die Nachhaltigkeit von Schulentwicklung ein zentrales Transferproblem von Schulreformen dar. Eine Lösung für dieses Problem kann nur in einer legitimierten Handlungskoordination im Rahmen evidenzbasierter Schulentwicklungsprozesse gesehen werden (Heinrich, 2015, S. 787). In diesem Zusammenhang wird die Rolle der Evaluator:innen in der Gewinnung und Aushandlung der Evidenzen deutlich. Die Evaluator:innen tragen die Verantwortung für die Bereitstellung und Interpretation von Evidenz. In der Praxis sind es in erster Linie die Evaluator:innen, die entweder direkt Daten erheben und rückmelden oder indirekt Schulen bei der potenziellen Nutzung von Evaluationsergebnissen unterstützen. In diesem Kontext manifestiert sich ein erstes Spannungsfeld: Die Rolle der Evaluierenden als evidenzbasierte Unterstützer:innen schulischer Innovation bedingt, dass sie über fundierte methodische, didaktische und innovationsbezogene Kompetenzen verfügen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die potenzielle Rolle der Evaluierenden als „Change Facilitators“ (Capaul, 2005; Seitz, 2005), Champions oder Promotoren. Es handelt sich dabei um Akteur:innen, die den Innovationsprozess nicht nur beobachten oder bewerten, sondern aktiv begleiten und vorantreiben (Hauschild et al., 2016, S.189). In der deutschsprachigen Innovationsforschung werden Personen, die sich aktiv und intensiv für die Innovation einsetzen, als Promotoren bezeichnet. In den angelsächsischen Ländern hat sich für diese Funktion der Begriff „Champion“ etabliert. Gemünden & Hölzle (2005, S. 458) bezeichnen Personen, die eine besondere Affinität für Innovationen aufweisen und sich durch eine hohe Tatkraft auszeichnen, als Innovation Champions. Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang verwendet wird, ist „Promotor:innen“ von Innovationen. In diesem Zusammenhang werden die Promotor:innen als die Personen definiert, die einen Innovationsprozess aktiv und intensiv fördern (Witte, 1973, S. 56ff.). Promotor:innen unterstützen die Überwindung von Wissens- und Willensbarrieren gegenüber Innovationen.

Die Ergebnisse werfen die Frage darüber auf, ob die Evaluator:innen über die für Innovation erforderlichen Fähigkeiten verfügen. Es wurde deutlich, dass Kompetenzen wie Offenheit für Neues und Risikobereitschaft in der Motivation der Befragten erkennbar waren. Laut den Autor:innen setzt sich Innovationskraft aus Motivation, Kompetenzen und Fähigkeiten zusammen, die sinngemäß die Aspekte Wollen, Dürfen und Können abbilden (Baumgartner, Häfele, Schwarz & Sohm, 2000, S. 30). Studien zeigen beispielsweise, dass Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkräfte, wie die Bereitschaft, Motivation und Offenheit, sich aktiv in Handlungs- und Tätigkeitsfelder von Innovationsprozessen einzubringen, eine Rolle in diesen spielen (Koltermann, 2013, S. 223). In Studien zur Entwicklung und Erfassung innovationsorientierter Handlungskompetenzen werden diese jedoch eher mit der beruflichen Performance, der Gewissenhaftigkeit und Integrität in Verbindung gebracht als mit Persönlichkeitsmerkmalen (Müskens, Zawacki-Richter und Muckel, 2011, S. 109). Die Analyse der Interviews ergab, dass viele Eva-

luator:innen eine hohe Motivation aufweisen und ihre Aufgabe mit einem ausgeprägten Engagement angehen. Ein solches Engagement kann einen Beitrag zur Förderung von Innovationen leisten. Internationale Studien belegen, dass es auf verschiedenen Ebenen Champions gibt, die sich leidenschaftlich für den Nutzen und die Neuerungen verschiedener Aspekte der Berufsbildung einsetzen und so einen Beitrag zum Innovationsprozess leisten (Callan, 2004, S. 20). Die Perspektive eines Champions mag für externe Evaluator:innen möglicherweise nicht ausreichend umfassend sein. Denn maßgeblich ist nicht nur dessen individuelle Motivation. Der/die Evaluator:in ist vielmehr Teil eines Evaluator:innenteams und interagiert kontinuierlich mit einer Vielzahl von Akteur:innen und externen Partner:innen. Laut Organisationsstudien ist es möglich, organisationale Kompetenz und Teamerfolg durch die Einschätzung individueller Kompetenzen vorherzusagen. Insbesondere Teams, deren Mitglieder engagiert und aktiv eigene Zielvorstellungen und Ideen verfolgen, erzielen einen hohen Innovationserfolg (Müskens et al., 2011, S. 115). Im Zusammenhang mit der Arbeit des Teams ist unklar, inwieweit das Innovationspotenzial tatsächlich in eine evaluative Praxis überführt werden kann, wenn es mit den Rahmenbedingungen konfrontiert wird. Gemäß Sowada (2024, S. 34) könnte beispielsweise die implizit in den Rahmenbedingungen für Schulinspektionen verankerte Theorie der Schulentwicklung fehlerbehaftet sein und somit die Urteilsgenerierung des Evaluator:innenteams beeinflussen. Die Standardisierung der Bewertung durch Kriterien und Handbücher steht zudem nicht im Einklang mit den qualitativen und fachlichen Beurteilungen, die von Schulinspektoren verlangt werden. Eine vollständige Standardisierung der Bewertung im Voraus ist nicht möglich, da sie von der Auslegung von Regeln und Verfahren sowie von situativen Qualitätsurteilen abhängt. Je mehr Schlussfolgerungen für Bewertungsentscheidungen erforderlich sind, desto mehr Ermessensspielraum haben die Inspektoren (Sowada, 2024, S. 30). Gemäß Hölzle und Gemünden (2011, S. 12) implizieren die diversen Aspekte der Promotorenrolle die Existenz diverser spezifischer Kompetenzen. Nach Muckel (2011, S. 133) scheint eine Kombination aus Persönlichkeitseigenschaften und individuellen Kompetenzen für gelungene Innovationsprozesse hilfreich zu sein. Dabei verfügt eine innovative Führungspersönlichkeit einerseits über Eigenschaften und Einstellungen wie Offenheit für Veränderungen, Entschlossenheit, Mut, Beharrlichkeit, Gestaltungswille und Durchsetzungsvermögen, andererseits benötigt sie Stärken im kommunikativen und sozialen Bereich. Implizit mitgedacht sind gleichzeitig hohes Fachwissen und Marktkenntnisse. Dies ist wichtig, um Risiken abschätzen und unter schwierigen Bedingungen Entscheidungen treffen zu können (Muckel, 2011, S. 133). Laut Bierbichler und Scholl zeichnet sich der Promotor/die Promotorin durch seinen/ihren Veränderungswillen aus, zeigt eine Bereitschaft, Risiken einzugehen und sich den Neuerungen zu stellen. Das Kompetenzmodell „Innovationspromotor“ hebt somit solche Bereiche wie Personale Kompetenz (Hilfsbereitschaft, ganzheitliches Denken, Problemlösungsfähigkeit), Aktivitäts- und Handlungskompetenz (Innovationsfreudigkeit, Initiative), Sozial-kommunikative Kompetenz (Konfliktlösungsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit) sowie die Fach- und Methodenkompetenz (analytische Fähigkeiten, Organisationsfähigkeit, Projektmanagement) hervor (Bierbichler & Scholl, 2019). Die Ergebnisse zeigen, dass Fähigkeiten wie Teamarbeit, methodische Kompetenzen und Führungsqualitäten bei der Selbstbewertung sowie Selbstreflexion während des Mentorings thematisiert wurden. Ob jedoch weitere relevante Kompetenzen wie Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, kritisches und systemisches Denken sowie Ideenma-

nagement ebenfalls gefördert wurden, bleibt unklar. Die verschiedenen Auswahlverfahren erlauben hierzu keine eindeutigen Schlussfolgerungen.

Die Analyse der hier vorgestellten Interviews legt nahe, dass gegenwärtig ein diffuses Kompetenzprofil vorliegt und keine einheitliche Förderung der Kompetenzen während der zeitlich begrenzten Ausbildung zu beobachten ist. Gemünden und Hölzle (2005, S. 471) zufolge ist ein Anstieg der Herausforderungen des Innovationsmanagements zu verzeichnen. Es ist zu erwarten, dass die einzelnen Promotoren in ihren Leistungsbeiträgen zukünftig weniger trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Infolgedessen werden sich alle Promotoren mit den essenziellen Fragestellungen des Fachpromotors befassen müssen, um einen umfassenden organisationalen und strategischen Rückhalt zu gewährleisten. Der Fachpromotor sieht sich folglich mit der Herausforderung konfrontiert, den drängenden Fragen der Anwender zu begegnen und die Einwände potenzieller Opponenten frühzeitig zu berücksichtigen.

Die Befragten äußerten den Wunsch nach Vernetzung und Gedankenaustausch mit Kolleg:innen aus anderen Bundesländern. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Sowada (2015, S. 151), die den Wunsch nach fachlichem Austausch zwischen Inspektor:innen unterstreicht, um eine „Community of Practice“ oder professionelle Lerngemeinschaft zu etablieren, in der Wissen geteilt und Probleme diskutiert und gelöst werden können. Darüber hinaus hielten mehr als die Hälfte der Befragten den fachübergreifenden Austausch zwischen Evaluator:innen für sehr wichtig oder wichtig (Brandt, 2009, S. 215). Allerdings war die Mehrheit der von Brandt befragten Personen in keiner der DeGEval-Arbeitsgruppen aktiv (Brandt, 2009, S. 211) und mehr als die Hälfte gehörte auch keinem anderen Fachverband für Evaluation an (Brandt, 2009, S. 213). Dietrich (2001, S. 67) betont, dass nicht die Lernenden selbst, sondern die Institutionen dafür verantwortlich sind, die erforderlichen Supportstrukturen bereitzustellen. Dazu zählen insbesondere die Vernetzung der Lernenden, das Arrangieren sozialer Bezüge zum Austausch mit anderen sowie die Bereitstellung elektronischer Austausch- und Betreuungsforen. Auch die Kooperation mit anderen regionalen Weiterbildungseinrichtungen und gegebenenfalls die Vermittlung der Lernenden gehören zu diesen institutionellen Aufgaben.

Da die Modelle der Champions sowie der Promotoren aus dem betrieblichen Forschungsbereich stammen, ist bei der Implementierung in den Institutionen der beruflichen Bildung eine Anpassung an die Gegebenheiten und Spezifika der sozialen Charakteristika der Institutionen erforderlich (Fünffinger, 2021, S. 191). Des Weiteren ist die Perspektive externer Evaluator:innen für das Verständnis von Innovation und Transfer von essenzieller Bedeutung. In Anbetracht dessen wäre eine gezielte Professionalisierung von Evaluator:innen notwendig und ein verstärkter Austausch bzw. eine Vernetzung über Landesgrenzen hinaus wünschenswert, um Erfahrungen zu teilen und das gegenseitige Lernen zu fördern. Dadurch könnten Evaluator:innen stärker als aktive Mitgestalter:innen schulischer Innovation positioniert werden. In der Konsequenz beeinflusst dies wiederum ihre Einschätzung des Transfers von Innovationen.

6 Fazit

Die persönliche Befragung lieferte differenzierte Befunde aus der Perspektive der Beteiligten. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass die Befragten zufällig Evaluator:innen wurden und

dass ihre berufliche Laufbahn nicht geradlinig verlief. Obwohl sie über eine Hochschulausbildung verfügen, hatten sie keine spezifische Ausbildung in Evaluation erhalten. Alle Befragten hatten vor der Tätigkeitsaufnahme eine Leitungsposition inne. Diese Voraussetzung wurde jedoch kritisch hinterfragt. Da es sich um eine pädagogische Vermittlungsleistung handelt, sind es primär die ausgeprägten kommunikativen Kompetenzen der Evaluat:innen – und weniger deren Führungsqualitäten –, die einen Beitrag zur Unterstützung von Innovationsprozessen leisten sollten. Die aktive, intrinsisch motivierte Herangehensweise an die Tätigkeit wurde deutlich. Die Kriterien des Auswahlverfahrens waren für die Evaluat:innen selbst nicht immer nachvollziehbar und es bleibt unklar, ob die Anforderungen mit der zukünftigen Tätigkeit übereinstimmen. Der Wissens- und Kenntnisstand der Bewerber:innen differierte. Obwohl das Curriculum klar definiert war, variierten Umfang und Art der Ausbildungselemente. Weiterhin bleibt fraglich, ob der ungleiche Wissensstand der Bewerber:innen bei der Gestaltung der Ausbildungsmodule berücksichtigt wurde. Die Ergebnisse dokumentieren, dass die Evaluat:innen nur eingeschränkt über eine umfassende aufgabenbezogene Ausbildung verfügen. Fundierte und umfassende fachliche Kenntnisse sollten die legitime Grundlage für einen angemessenen Bewertungsansatz von Innovationen bilden – etwa bei der Entwicklung neuer Bewertungskriterien zur Beurteilung des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht –, mit denen Evaluat:innen regelmäßig konfrontiert sind. Die Ergebnisse der Studie unterstreichen die Notwendigkeit einer systematischen und institutionell verankerten Professionalisierungsstrategie. Somit könnte ein Beitrag zu Professionalisierung externer Evaluation im Berufsbildungsbereich und zur Qualitätssicherung von Bildungsinnovationen und der Weiterentwicklung beruflicher Bildung geleistet werden.

Die untersuchte Gruppe, die sich aus 12 Personen zusammensetzte, kann nicht als repräsentativ angesehen werden. Zudem stammen die Interviewpartner:innen nicht nur aus verschiedenen Bundesländern, sondern sind auch unterschiedlich lang als externe Evaluat:innen tätig. Ihre Beispiele können daher nur als individuelle Ausschnitte angesehen werden, die in der Ausbildung von Evaluat:innen realisiert werden und auch tatsächlich langfristig stattgefunden haben.

Weitere Forschung ist notwendig, um die bestehenden Ausbildungsprogramme für Evaluat:innen zu systematisieren und den Nutzen formaler Anforderungen für die Position genauer zu untersuchen. Ferner sollte ein einheitliches und bedarfsorientiertes Ausbildungssystem mit Weiterbildungsmöglichkeiten und kollegialem Austausch auf nationaler Ebene geschaffen werden, um über ein „mutual learning“ die Profession von externen Evaluat:innen im Bildungssystem weiter zu optimieren. Denn gerade externe Evaluat:innen können dadurch einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Implementation und Nachhaltigkeit von Innovationen leisten.

Literatur

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. (ALP). (2024). *Evaluation und Schulentwicklung*. <https://alp.dillingen.de/lehrerfortbildung/qualifizierungslehrgaenge/evaluation-und-schulentwicklung/>

Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – Aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.

Amonat, H. & Müller, S. (2008). *Zwischen Qualitätsrahmen, Datenkranz, Anschauung und Intension: Wie kommt man zu einem Urteil?* Sabine Müller im Gespräch mit Haymo Amonat, Schulinspektor aus Nordrhein-Westfalen. *Journal für Schulentwicklung*, 11(3), 32–37. <https://doi.org/10.21240/jsche/2007/11/3>

Baumgartner, I., Häfele, W., Schwarz, M. & Sohm, K. (2000). *OE-Prozesse: Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Beratende, Gestaltende, Betroffene, Neugierige und OE-Entdeckende* (6. Aufl.). Paul Haupt.

Bierbichler, M. & Scholl, W. (2019). *Kompetenzen von Innovationspromotoren. In W. Scholl (Hrsg.), Mut zu Innovationen* (S. 279–298). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58390-6_19

Bildungsserver Berlin-Brandenburg. (2024). *Schulvisitation*. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/qualifizierung/fortbildung-fuer-fuehrungskraefte/inspektion-visitation>

Böhm-Kasper, O., Selders, O. & Lambrecht, M. (2016). Schulinspektion und Schulentwicklung – Ergebnisse der quantitativen Schulleitungsbefragung. In *Schulinspektion als Steuerungsimpuls?* (S. 1–50). Springer Fachmedien.

Böttcher, W. & Hense, J. (2015). Professionelle Evaluation oder Evaluation als Profession? In V. Henefeld (Hrsg.), *Nachhaltige Evaluation? Auftragsforschung zwischen Praxis und Wissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Reinhard Stockmann* (S. 101–121). Waxmann.

Brandt, T. (2009). *Evaluation in Deutschland: Professionalisierungsstand und -perspektiven*. [Dissertation, Universität des Saarlandes]. Waxmann.

Brüsemester, T. & Gromala, L. (2020). Konstellationen zwischen Schulleitung und Schulaufsicht. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung-Kooperation-Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. (Bd. 48, S. 125–135). Springer.

Callan, V. (2004). *Building innovative vocational education and training organisations*. National Centre for Vocational Education Research. <https://www.never.edu.au>

Capaul, R. (2005). Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz – Erste Erfahrungen aus der Begleitung. In H. Ertl & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften* (bwp@ Spezial 2). Eusl. <https://www.bwpat.de/spezial2/capaul.shtml>

Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2_1

Diedrich, M. (2015). Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 57–76). Waxmann.

- Diedrich, M. (2020). Die veränderte Rolle der intermediären Akteure. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung-Kooperation-Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. (Bd. 48, S. 45–63). Springer-Verlag.
- Diedrich, M. & Maritzen, N. (2020). Schulaufsicht im Datenschlingel. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht. Schulaufsicht im Wandel: Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 138–165). Raabe.
- Dietrich, F. & Lambrecht, M. (2012). Menschen arbeiten mit Menschen – Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 57–70.
- Dietrich, S. (2001). Weiterbildungseinrichtungen im Wandel. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL* (S. 59–73). W. Bertelsmann Verlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). Springer.
- Eberhardt, E. & Stricker, T. (2019). Externe Evaluation aus Evaluatorensicht. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 239–254). Springer Fachmedien.
- Fabel, M. & Tiefel, S. (2004). *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fünffinger, M. (2021). *Innovationsmanagement im bayerischen Berufsbildungssystem: Eine rekonstruktive Studie zur Implementierung von Innovationen an bayerischen Berufsschulen* (Dissertation, Otto-Friedrich-Universität Bamberg). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-51437>
- Gemünden, H. G. & Hölzle, K. (2005). Schlüsselpersonen der Innovation. In S. Albers & O. Gassmann (Hrsg.), *Handbuch Technologie- und Innovationsmanagement* (Kap. 25). Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90786-8_25
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1971). *Status passage*. Aldine Atherton.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Status passage*. [E-Book-Ausgabe]. AldineTransaction. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=3410908>
- Guss, N. & Till, U. (2015). Qualifizierung für die Schulinspektion: Curriculum zur Qualifizierung neuer Schulinspektorinnen und Schulinspektor in Niedersachsen *Schulverwaltung*, (10), 270–273. <https://guss-coaching.de/wp-content/uploads/2018/09/Qualifizierung-für-die-Schulinspektion.pdf>
- Hauschildt, J., Salomo, S., Schultz, C. & Kock, A. (2016). *Innovationsmanagement* (6. Aufl.) [Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften]. Franz Vahlen.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 778–792.

- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt: und Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 5–19.
- Hölzle, K. & Gemünden, H. G. (2011). Schlüsselpersonen der Innovation. In S. Albers & O. Gassmann (Hrsg.), *Handbuch Technologie- und Innovationsmanagement* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl., S.495–512). Gabler.
- Huber, S. G., Arnz, S. & Klieme, T. (Hrsg.). (2020). *Schulaufsicht. Schulaufsicht im Wandel: Rollen und Aufgaben neu denken* (1. Aufl.). Raabe.
- Hufschmid, E. (2001). Lernkultur im Wandel. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL* (S. 74–86). W. Bertelsmann Verlag.
- Kehder-Mürle, A. & Spengler, S. (2019). Qualifizierung von Evaluatorinnen und Evaluatoren. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 188–192). Springer Fachmedien.
- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 257–276. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.02>
- Knödler, E. (2019). *Evaluation an Hochschulen: Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation* (1. Aufl.). Springer Fachmedien.
- Koltermann, S. (2013). *Innovationskompetenz? Eine qualitative Exploration des Handelns von Lehrkräften in Innovationsprozessen – rekonstruiert am Beispiel von schulischen Netzwerken* (Dissertation, Technische Universität Dortmund). <https://doi.org/10.17877/DE290R-5504>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6231-1.pdf>
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). (2002). *Biographie und Profession*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Lambrecht, M. (2013). Schulinspektorinnen und Schulinspektoren zwischen Schulentwicklung und bildungspolitischer Innovation. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 223-241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_10
- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2003). In-depth Interviews. In J. Ritchie & J. Lewis (Hrsg.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (S. 139–169). SAGE.
- Luig, C. (2023). *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung* (Dissertation). *Educational Governance: Bd. 58*. Springer VS.
- Lutz, H., Schiebel, M. & Tuidier, E. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Biographieforschung*. Springer.
- Lutzau, M. von. (2008). *Schulleiterinnen: Zusammenhänge von Biographie, Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbj7jsx>

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS). (2024). *Ausschreibung für das nächste Interessenbekundungsverfahren zur Qualifizierung neuer Visitationen und Visitatoren ab dem 01.08.2025*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/Evaluation/Schulvisitation_BB/2024/Interessenbekundung_Qualifizierung_SV.pdf

Muckel, P. (2011). Individuelle Kompetenzen in Innovationsprozessen. In E. Barthel, A. Hanft & J. Hasebrook (Hrsg.), *Integriertes Kompetenzmanagement: Ein Arbeitsbericht* (S. 118–134). Waxmann.

Müller, S. (2015). Zukunft der externen Evaluation. Trends und Perspektiven in Deutschland. In M. Pietsch, B. Scholand, K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 369–383). Waxmann.

Müskens, W., Zawacki-Richter, O. & Muckel, P. (2011). *Entwicklung eines Instruments zur Erfassung innovationsorientierter Handlungskompetenz*. In E. Barthel, A. Hanft & J. Hasebrook (Hrsg.), *Integriertes Kompetenzmanagement: Ein Arbeitsbericht* (S. 100–116). Waxmann.

Nölke, E. (2000). Biographie und Profession in sozialarbeiterischen, rechtspflegerischen und künstlerischen Arbeitsfeldern. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 21–48.

Pietsch, M. & Tosana, S. (2008). Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 430–452. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0021-7>

Pietsch, M., Scholand, B. & Schulte, K. (Hrsg.). (2015). *Schulinspektion in Hamburg: Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen: Band 15). Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830982784>

Pötscher-Gareiß, M. & Khan-Svik, G. (2022). Was bewegt Lehrkräfte und Schulleiter* innen, an Fortbildungen teilzunehmen? In W. Erlacher & G. Kysela-Schiemer (Hrsg.), *Freiheit und Zwang: Paradoxien und Dilemmata im System Schule*. Studien Verlag.

Schürmann, M. & Stricker, T. (2019). Zur Bedeutung von Vermittlungsleistungen. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 221–237). Springer Fachmedien.

Schütze, F. (2015). Paradoxien professionellen Handelns. In *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (S. 1–5). Verlag Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.25656/01:23369>

Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie?: Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. In *Schulentwicklung – Herausforderungen, Innovationen, Potenziale (SHIP)* (ed.), *SHIP Working Paper Reihe (Vol. 3)*. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/47202>

Seitz, H. (2005). Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz – Erste provisorische Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In H. Ertl & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften* (bwp@ Spezial 2). Eusl. <https://www.bwpat.de/spezial2/seitz.shtml>

Sommer, N., Töllner, L. & Schwank, E. (2009). *Rückmeldung der Schulen zur Schulinspektion: Ergebnisse einer Befragung nach Übersendung des Endberichts*. (Aktualisierte Fassung 12/2009).

Sowada, M. G. (2015). Expertenurteile – Achillesferse oder Trumpf der Schulinspektion? Schulinspektion in Hamburg. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 137–156). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11532>

Sowada, M. G. (2024). *Evaluating Schools: Dynamic Production of Scoring Decisions in the School Inspection Process* (1st ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-62324-0>

Stamm, M. (2003). Evaluation im Spiegel ihrer Nutzung: Grande idée oder grande illusion des 21. Jahrhunderts? *Zeitschrift für Evaluation*, 2(2), 183–200.

Stockmann, R. (2002). *Qualitätsmanagement und Evaluation – konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte?* (CEval-Arbeitspapier Nr. 3). Universität des Saarlandes, Fakultät 5 Empirische Humanwissenschaften, CEval – Centrum für Evaluation. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-195780>

Stichweh, R. (2005). Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In G. Klatetzki & A. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 31–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_2

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (57), 202–224.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang.

Tröndle, T. (2019). Fremdevaluation an berufsbildenden Schulen – Schulentwicklung im Blick der Metaevaluation. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 201–211). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_15

van Ackeren, I. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2011). *Evidenzbasierte Schulentwicklung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive*. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184. <https://doi.org/10.25656/01:25693>

Völter, B. (2018). Biographie und Professionen. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidter (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung*. (S. 473–484). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_40

Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7>

Werthern, A. von. (2020). *Theoriebasierte Evaluation: Entwicklung und Anwendung eines Verfahrensmodells zur Programmtheoriekonstruktion*. Springer Fachmedien. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5852064>

Werthern, A. von & Hense, J. (2014). *Zum Rollenverständnis von Evaluatorinnen und Evaluatoren*. https://www.degeval.org/fileadmin/users/arbeitskreise/ak_professionalisierung/fjt_2014_kurzinput.pdf

Wiater, W. (2019). Von der Kontrolle zur Begleitung und Unterstützung – Impulse für eine Neuorientierung der externen Evaluation. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 383–401). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_29

Witte, E. (1973). *Organisation von Innovationsentscheidungen: Das Promotoren-Modell*. Göttingen.

Wulf, C. (Hrsg.). (1972). *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. R. Piper & Co. Verlag.

Wurster, S. & Gärtner, H. (2013). Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 425–445.

Zitieren des Beitrags (18.12.2025)

Schlüter, E. & Pilz, M. (2025). „Wer wird wie Evaluator:in?“ Eine Untersuchung zur Berufsbiografie und Ausbildung von externen Evaluator:innen im Bildungssystem. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 49, 1–24.

https://www.bwpat.de/ausgabe49/schlueter_pilz_bwpat49.pdf

Die Autor:innen



EKATERINA SCHLÜTER

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und internationale Berufsbildungsforschung

Herbert-Lewin-Str. 2 * D-50931 Köln

ekaterina.schlueter@uni-koeln.de

<https://wipaed.uni-koeln.de/de/team/mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter/ekaterina-schlueter>



Prof. Dr. MATTHIAS PILZ

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und internationale Berufsbildungsforschung

Herbert-Lewin-Str. 2 * D-50931 Köln

matthias.pilz@uni-koeln.de

<https://wipaed.uni-koeln.de/de/team/professorinnen-und-professoren/prof-dr-matthias-pilz>