

Externe Schulevaluation in Kooperation: Konflikte im Spannungsfeld von Praxisforschung und angewandter Organisationsberatung

Ernst, Stefanie

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ernst, S. (2003). Externe Schulevaluation in Kooperation: Konflikte im Spannungsfeld von Praxisforschung und angewandter Organisationsberatung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26(3), 269-284. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-38073>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Externe Schulevaluation in Kooperation

Konflikte im Spannungsfeld von Praxisforschung und angewandter Organisationsberatung

Stefanie Ernst

1 Einleitung

Konflikte in der Evaluation treten in der Praxis vielfach auf und werden erst seit kurzem offener thematisiert. Die Gefahr, „von der Fachwelt als unprofessionell angesehen zu werden“ (Faßmann 2001, S. 139), scheint von der Dringlichkeit verdrängt worden zu sein, sich offen mit der dilemmatischen Verstrickung und Konflikthanfälligkeit der Evaluation im „Abhängigkeitsgeflecht von Auftraggeber, Evaluatoreninnen, Durchführungsorganisation sowie Zielgruppen“ (Beywl 2001, S. 152) auseinander zu setzen. Faßmann stellt in seinem Praxisbericht fest, dass die meisten Konflikte zwischen Durchführungsorganisation und Evaluatoren mit den spezifischen Rahmenbedingungen des Untersuchungsfeldes zusammenhängen. Auftraggeber der Evaluation, Durchführungsorganisation, betroffene Zielgruppen und das Evaluationsteam nehmen unterschiedliche Perspektiven ein und verfolgen mitunter verschiedene Interessen. Zu einem nicht unerheblichen Teil sind Konflikte dabei auch auf unrealistische Erwartungen an und Einschätzungen über die Evaluation zurückzuführen (Widmer 1996, S. 306). Häufig werden Evaluationen im Schul- und Hochschulbereich hinsichtlich ihres Potenzials und ihrer Wirkung überschätzt. Es wird gar gefürchtet, dass wie durch eine „Art Peitschenknall radikale Eingriffs- oder Eliminationsmaßnahmen“ auf die Ergebnisse einer Evaluation folgen (Hennen/Häuser 2002, S. 3).

Evaluation wird vielfach aber auch unterschätzt, was den damit verbundenen Aufwand für ihre Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung angeht. Schnell, praktikabel und mit dem geringst möglichen Aufwand soll eine Evaluation abgewickelt werden. Diese vielfach geäußerten Erwartungen gehen jedoch nicht nur an der „teilweise äußerst hohe(n) Komplexität der Untersuchungsgegenstände“ (Widmer 1996, S. 306) vorbei. Sie konfliktieren vielmehr oft mit einer Realität, in der Qualitätsentwicklung¹ nicht kurzfristig, sondern sukzessive im Tagesgeschäft der Institutionen verankert werden kann.

1 Qualitätsentwicklung ist ein neutrales, zielorientiertes und plurales Verfahren zur „Steuerung, Regelung und Überprüfung von Qualität“ (Beywl 2000, S. 7). Der Begriff der Qualität beinhaltet dabei Prozess-, Ergebnis- und Strukturqualität und hat sowohl eine funktionale und ergebnisbezogene als auch normative Implikation (Heiner 1996, S. 27).

Überzogene Befürchtungen auf der einen, Unterschätzung auf der anderen Seite können jedoch nicht ignoriert werden. Sie sind vielmehr ernsthaft aufzugreifen und zu bearbeiten. Eine unter bildungspolitischen Vorzeichen verordnete Evaluation stößt hier ebenso wie eine hektische „ad-hoc-Evaluation zu den drängendsten Problemen“ (Büeler 2000, S. 274) einer Organisation auf Widerstände, wenn sie den Beteiligten nicht überzeugend vermittelt werden kann und wenn sie keine verwertbaren Ergebnisse hervorbringt. Evaluation wird dann rasch zu einem unsystematischen Sammelsurium von Bewertungen und Meinungen, baut unnötige Blockaden auf und lässt überdies an der methodischen Seriosität der Ergebnisse zweifeln.

Die in letzter Zeit vorgebrachten Thesen (Kromrey 2001, Faßmann 2001, Beywl 2001, Widmer 1996, 2000) zum Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlich methodischer Professionalität und flexibler Anpassung an die kulturellen Rahmenbedingungen des zu evaluierenden Gegenstandes rühren dabei an einen zentralen Konflikt der Evaluationspraxis. Sie lassen jedoch offen, was im einzelnen der spezifische Gradmesser dafür ist, sich bei der Evaluation einerseits von der „Forderung nach übertriebener Genauigkeit“ (Beywl 2001, S. 158) zu lösen und sich ggf. dem veränderten „Verlauf des Evaluationsprozesses“ (Widmer 1996, S. 308) anzupassen und andererseits, auf die Einhaltung bestimmter Richtlinien z.B. für die Genauigkeit zu bestehen. Die „teilweise konkurrierenden Ansprüche“ (Widmer 2000, S. 91) verlangen in der Praxis schwierige Entscheidungen für eine adäquate Anpassung der Standards, will man die Evaluation nicht über die anspruchsvoll formulierten Evaluationsstandards scheitern lassen. Neben sicherlich unverzichtbarer Erfahrung, nötigem Grundlagenwissen, der hilfreichen Orientierung an den Evaluationsstandards (Widmer 2000, S. 96) und der Erkenntnis, dass „eine Erfüllung aller Kriterien nicht möglich sein“ kann (Widmer 1996, S. 40), bedarf es für die Evaluationspraxis und ihre Konfliktfälle präziserer Entscheidungshilfen, um die erforderliche „Evaluationsdisziplin“ (Beywl 2001, S. 163) am konkreten Einzelfall weiterzuentwickeln.

Es kann sich zum Beispiel die Frage stellen, wann der richtige Zeitpunkt gegeben ist, um zu erkennen, dass ein Festhalten an den „wissenschaftlich-methodischen Ansprüchen einer möglichst objektiven Erkenntnisgewinnung mit den Funktionsansprüchen“ des Untersuchungsgegenstandes kollidiert (Kromrey 2001, S. 113). Ist es sinnvoll, eine Evaluation abubrechen, wenn ein „professionalisiertes Verständnis von Qualitätsevaluation“ (Büeler 2000, S. 274) in der Durchführungsorganisation kaum entwickelt ist, und was ist der Maßstab dafür? Inwieweit kann die Evaluation gegenüber dem schädlichen Einfluss von Partikularinteressen gesichert werden und vermeiden, dass „eine bestimmte opponierende Gruppe durch bestimmte Fragestellungen (einseitig) bedient wird“ (Beywl 2001, S. 158)? Welche Konsequenzen sind eingedenk der Funktionsansprüche der Evaluation zu ziehen, wenn sich erst nach und nach im Prozess abzeichnet, dass es zum Merkmal der Organisationskultur einer Durchführungsorganisation gehört, dass formale Vereinbarungen nicht eingehalten werden und die typische Situation eintritt, dass Möglichkeiten der Informationsbeschaffung versperrt werden?

Ähnliche Fragen mögen sicherlich bereits den einen oder anderen Konfliktfall in der Evaluation gekennzeichnet haben (Widmer 1996). Im Folgenden werden an ausgewählten Standards der Evaluation (JC 1999) Erfahrungen reflektiert, die das dilemmatische Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Methodenkompetenz und nutzerorientierter Evaluationspraxis am Beispiel einer externen Schulevaluation aufzeigen. Es handelte sich um eine Schule im Aufbau, die an eine Unternehmensberatung und eine Hochschule herantrat, um den bereits angelaufenen Prozess der Schulentwicklung extern bewerten zu lassen. Eine aus Eltern, Schülern und Lehrern zusammengesetzte Gruppe der Schule hatte unter der Leitung einer internen Steuergruppe ein Schulprogramm entwickelt und wollte drei Jahre nach seiner Verabschiedung überprüfen, inwieweit dies umgesetzt wurde und weiter entwickelt werden sollte. Die externe Evaluation sollte hier als „Mittel zum Zweck der Verbesserung von Schulqualität“ (Büeler 2000, S. 268) und der Selbstvergewisserung dienen. Sie gestaltete sich insofern als „externe Fremdevaluation mit formativer Funktion“ (Widmer 2000, S. 79).

2 Evaluation und Schulentwicklung: Neuland und gesetzliche Aufgabe

Die praxisorientierte Evaluation in der Schule steht gegenüber der wissenschaftlichen Erforschung des Bildungswesens noch am Anfang (HKM 1998/3, S. 49). Schulen sind mit vielfältigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen konfrontiert, die eine selbstkritische Überprüfung und Weiterentwicklung des eigenen fachlichen Handelns nicht nur lohnend erscheinen lassen, sondern inzwischen auch zu gesetzlichen Verpflichtungen geführt haben. Obgleich umstritten, hat nicht zuletzt die PISA-Studie zu einer erneuten bildungspolitischen Diskussion geführt und Grundsatzfragen der Qualitätssicherung im Bildungswesen aufgeworfen (Baumert et al. 2001, Büeler 2000, S. 283). Mit der wachsenden Autonomie der Schulen wird zudem vermutlich in Zukunft der Bedarf an qualifizierter Evaluation steigen, weil die Kapazitäten und Kompetenzen der Aufsichtsbehörden und des Lehrpersonals in Schulen für die Qualitätsentwicklung begrenzt sind. Schratz et al. (2000, S. 8) benennen darüber hinaus unterschiedliche gesellschaftliche Faktoren, die eine Reflexion des gesellschaftlichen Standortes von Schule und der in ihnen betriebenen Praxis bedingen.

Die moderne Gesellschaft weist eine inzwischen schwer zu überschauende Komplexität und Pluralität und einen damit einhergehenden Bedeutungsverlust traditioneller Bildungsmilieus auf. Für die schulische Praxis bedeutet dies, dass der Unterricht den vielfältigeren Lebenslagen und Erfahrungswelten der Schüler Rechnung tragen sollte, wenn Schule ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag sinnvoll erfüllen will. Parallel dazu ist der Orientierungsbedarf Jugendlicher in einer heterogenen Welt mit ihren pluralen Werten gewachsen und erfordert eine Abstimmung „komplexe(r) und oft auch widersprüchliche(r) Bildungsziele“ (Schratz et al. 2000, S. 8). Das zu vermittelnde Wissen steht dabei unter einem hohen Wandlungs- und Anpassungsdruck, so

dass es schwer ist, „einen festen und bewältigbaren Wissenskanon zu definieren“ (Schratz et al. 2000, S. 8). Lehrer und Schüler sind mehr denn je gefordert, neue und angemessene Formen der selbständigen Wissensaneignung zu vermitteln bzw. zu erproben und über Basiskompetenzen hinaus soziale Kompetenzen verstärkt weiterzuentwickeln.

Der „Stellenwert der Mitarbeit im Unterricht“ (Schratz et al. 2000, S. 8) weitet sich aus, so dass die traditionelle Autorität des Lehrers dem Bedürfnis nach Mitsprache und Partizipation der Schüler und auch Eltern gewichen ist. Für die gemeinsame Schulentwicklung wird die Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Interessengruppen wichtiger, die alle Beteiligten vor neue Herausforderungen stellt. Schulen sind darüber hinaus mit neuen Ansprüchen Dritter konfrontiert, die nach der Qualität der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages fragen. Sie richten sich im Kontext rückläufiger Schülerzahlen und sich verschlechternder Rahmenbedingungen v.a. auf den Dienstleistungscharakter von Schule und damit auch auf ökonomische Aspekte des effizienten Einsatzes von Ressourcen, Zielen und Schwerpunkten. Forciert wird dabei die systematische Suche und Erarbeitung eines spezifischen Profils und Selbstverständnisses der jeweiligen Schulen, die dafür in den letzten Jahren mehr Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung erhalten sollten (MSWF 1998, S. 8). Dabei ist es wichtig, Qualitätssicherung auf der Grundlage differenzierter, empirisch gestützter Situationsanalysen zu betreiben und über „Spekulation und subjektive Einschätzungen hinaus zu gesicherten Befunden über Stärken und Schwächen“ (Baumert et al. 2001, S. 11) nicht nur der Schülerinnen und Schüler zu gelangen.

Schulentwicklung bzw. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im staatlichen Bildungswesen erfordert jedoch nicht nur eine interne Veränderungsbereitschaft und ein hohes fachliches und methodisches Vermögen, um außerhalb der schulischen Routine systematische Bestandsaufnahmen und Reflexionen des eigenen Handelns zu platzieren und zu implementieren. Vielmehr ist die extern begleitende Unterstützung und Öffnung von Schule wichtig, um den gestiegenen Anforderungen gewachsen zu sein (HKM 1998/7, S. 12, MSWF 1998).

Die im Zuge der Qualitätsdebatte indizierte systematische Entwicklung von Schulprogrammen und die Evaluation der schulischen Praxis beinhalten darüber hinaus auch eine gesetzliche Verpflichtung (HKM 1998/7, S. 12, MSWF 1998). In den Qualitätskonzepten der Ministerien wird beispielsweise für die Evaluation empfohlen zu überprüfen, ob die Schüler mit dem Unterricht erreicht und ob die Lernangebote von ihnen akzeptiert werden. Die Realisierung individueller Lernfortschritte und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler sollen untersucht und die Handlungsfähigkeit der Schule zur Umsetzung dieser Ziele überprüft werden. „Das kann nicht ohne Bestandsaufnahme, Analyse und kritische Einschätzung der eigenen Praxis und ihrer Voraussetzungen geschehen“ (HKM 1998/3, S. 5).

Zwischen der Erfüllung des gesetzlichen Auftrages, den Erwartungen der Öffentlichkeit an Transparenz sowie Rechenschaftslegung und der Verankerung der Qualitätsentwicklung im schulischen Handeln eröffnen sich in den Schulen vielfältige Möglichkeiten für die Verbreitung und den praxisnahen Einsatz sozialwissenschaftli-

cher Methodenkompetenz. Im Bericht des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) an den nordrhein-westfälischen Landtag wird festgestellt:

„Für die Schulen war kennzeichnend eine gering entwickelte Tradition systematischer Schulentwicklung und damit auch von gezielter interner Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (...). Es gab und gibt noch geringe Erfahrungen mit systematischen Qualitätsprüfungen und Ergebnismessungen durch standardisierte Tests“ (MSWF 1998, S. 13 f.).

3 Externe Evaluation in Schulen: Ziele und Verfahren

Das Hessische Kultusministerium empfiehlt die externe Evaluation als gesetzlich nicht vorgeschriebene, freiwillige Hinzuziehung von externen Beobachtern im Anschluss an eine interne Evaluation. Dieses Verfahren wird als besonders nutzbringend beurteilt, weil damit der Gefahr der „Betriebsblindheit“ durch interne Evaluation entgegengewirkt wird. Externe Evaluatoren können als Unbeteiligte und Korrektiv aus einer besonderen Perspektive heraus helfen, die im Alltag verbreitete „verhängnisvolle Gewohnheit“ zur „Ausblendung unangenehmer Wahrheiten“ (HKM 1998/3, S. 5) zu durchbrechen. Externe Evaluation kann hier gleichsam Bestandteil von Organisationsentwicklung werden, indem sie hilft, auch „die unausgesprochenen und uneingestanden Urteile ans Licht zu bringen“ (Hennen/Häuser 2002, S. 16). Das nachstehende Modell zur Evaluation soll exemplarisch den schulischen Kontext einer externen Evaluation verdeutlichen.

Bemerkenswert ist, dass über den Aufwand und die organisatorischen Rahmenbedingungen einer Schulevaluation widersprüchliche Aussagen anzutreffen sind, die das Dilemma der Evaluation erahnen lassen. In den empfohlenen Fortbildungen zur externen Evaluation werden nicht nur interne Evaluationserfahrungen vorausgesetzt, sondern auch ein entsprechendes Methodenrepertoire und Rollenverständnis für unverzichtbar gehalten. Genannt werden weiterhin Moderations- und Kommunikationsfähigkeiten sowie die Bedeutung der „Institutionalisierung entsprechender Kommunikationsstrukturen“ (HKM 1998/3, S. 34).

Dem gegenüber erlangt bei der Definition externer Evaluation die empirische Sozialforschung in einer Fußnote einen eher beiläufigen Stellenwert, der mit ihrem vermeintlich erhöhten Aufwand begründet wird. Hier zeigt sich erneut nur ein Beispiel für die fehlende Rezeption und zuweilen unprofessionelle Nutzung solider Datenerhebungsinstrumente, die sicherlich auch der problematischen Vereinnahmung und Reduzierung sozialwissenschaftlicher Forschung in Öffentlichkeit und Medien zu verdanken ist (Clemens 2001, S. 229):

„ ‚Externe Evaluation‘ wird, bezogen auf die Einzelschule, nur in Ausnahmefällen die Form aufwendiger wissenschaftlicher Untersuchungen mit den Methoden empirischer Sozialforschung haben. Solche Untersuchungen sind vor allem Mittel der ‚Grundlagenforschung‘.“ (HKM 1998/3, S. 5)

Abb.1 „Evaluation in hessischen Schulen“²

2 entnommen aus: Hessisches Kultusministerium (HKM), 1998/3: Schulprogramme und Evaluation in Hessen: Evaluation in der Schule und für die Schule, Wiesbaden, S.35.

Zu fragen bleibt, wie gegenüber dem vermeintlich aufwändigen Verfahren ein alternatives Instrumentarium aussehen könnte, das es vermag, nicht nur zu fundierten und tragfähigen Aussagen über die schulische Realität zu kommen, sondern dabei auch unabhängig „unangenehme Wahrheiten“ aufzuzeigen. Das Evaluationsverständnis in Schulen bedarf an dieser Stelle einer Präzisierung und Weiterentwicklung. Die Reichweite, Aussagefähigkeit und Bedeutung des empirischen Methodeninstrumentariums der Sozialforschung sollte, *gerade* gegen die Implikation, dabei den Blick für die praxisbezogene Nutzung zu verlieren und bereits Grundlagenforschung zu verfolgen, hervorgehoben werden. Vielmehr noch kann eine höhere Akzeptanz erreicht und Skepsis gegenüber Externen sicherlich abgebaut werden, wenn eine realistische und klare Einschätzung darüber gegeben wird, was es bedeuten kann, wenn man sich auf eine externe Evaluation einlässt (Landert 1996).

Im folgenden Praxisbericht sollen Fragen diskutiert werden, die sowohl die Vorerfahrungen der Durchführungsorganisation als auch die besonderen Bedingungen in einem heterogenen Evaluationsteam berücksichtigen und mit Bezug auf die Durchführbarkeits- und Genauigkeitsstandards den Dilemmata der Evaluation nachgehen.

4 Evaluationsdesign

Die vom Evaluationsteam begleitete und beratene Schule befindet sich in einer besonderen Aufbauphase, die Raum für innovative Entwicklungen und Gestaltung bietet. In den fünf Jahren ihres Bestehens hatte die Einrichtung einen starken Zuwachs von Schüler- und Lehrerzahlen zu bewältigen. Diese Expansion wird auch in Zukunft kontinuierlich anhalten und nahezu zu einer Verdoppelung des Lehrerkollegiums und der Schülerschaft führen. Das junge Kollegium setzt sich aus einer Mehrzahl motivierter und engagierter Lehrer zusammen, die mit einer aktiven Eltern- und Schülerschaft vielfältige Projekte durchführen.

Das 32-seitige Schulprogramm enthält ein spezifisches Leitbild (Gesundheitsziehung) und konkrete Projektvorhaben, die sich bis hin zu langfristigen Verhaltensänderungen erstrecken. Über die tatsächliche Verankerung des Schulprogramms im Kollegium, in der Schüler- und Elternschaft herrschte trotz dieser intensiven und dokumentierten Vorarbeit zu Beginn der externen Evaluation an der Schule Unklarheit. Die Leitungsebene der Schule vermutete, dass sich eine häufig zu beobachtende Aufteilung der Mitarbeiterschaft von Organisationen in die veränderungsorientierten ‚Macher‘, die ‚zurückhaltenden Unentschlossenen‘ und ‚passiven bis aktiven Blockierer‘ (Kastner 1996) abzeichnete. Die Euphorie aus der Zeit der Schulgründung drohte durch eine Gegenbewegung abgelöst zu werden, die zu einer Stagnation in der Schulentwicklung führen könnte. Insofern kam der Analyse und ggf. Weiterentwicklung des Schulprogramms bei der externen Evaluation eine besondere Bedeutung zu.

Neben der Schule als Durchführungsorganisation zählten zu den *stakeholders* der Evaluation die zuständige Bezirksregierung als Auftraggeber der Studie, das aus Mitarbeitern der Hochschule und der Unternehmensberatung gebildete Evaluationsteam

sowie die Schüler-, Lehrer- und Elternschaft als Zielgruppe der Evaluation. Bei der Entwicklung des Evaluationsdesigns kooperierte das Evaluationsteam eng mit der Führungsebene der Schule.

Der Zeitpunkt für die Einholung externer Bewertung war günstig, weil die Schule nicht nur die schwierige Aufbauphase überwunden hatte, sondern auch über entsprechende gemeinsame Erfahrungen verfügte, über die bislang in einem relativ kleinen Kollegium ein guter Austausch stattfinden konnte. Gleichwohl waren erste Anzeichen für Einbußen der Informationsqualität erkennbar, die mit den sich verfestigenden Fraktionierungen im Kollegium in Zusammenhang gebracht wurden. Weitere Überlegungen bezogen sich auf die formalen Aspekte der Organisation. Indikatoren wie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Fachgruppe, Voll- oder Teilzeittätigkeit, Dienstalter und Geschlecht sind hier zu nennen. Die Leitfragen der externen Evaluation richteten sich entsprechend der Zielsetzung, die Entwicklungsrichtung der Schule zu gestalten, vor allem darauf, zu ermitteln, was die gemeinsamen Ziele der Beteiligten und Betroffenen waren und wie sich die Organisationsstrukturen angesichts der zunehmenden Größe verändern müssten. Eng damit verknüpft war die Frage nach der adäquaten Führungskonzeption der Schule, um eine klarere Orientierung für die Zukunft zu bieten.

4.1 Evaluationsteam und Durchführungsorganisation

Die Schule hatte als Durchführungsorganisation sowohl bei einer Hochschule als auch bei einer Unternehmensberatung um externe Unterstützung ersucht. Aus zwei Mitarbeitern der Unternehmensberatung und drei Mitarbeiterinnen der Hochschule bildete sich das multidisziplinäre Evaluationsteam. Die Auftragserteilung durch die Bezirksregierung wurde durch die Schulleitung vermittelt. Während eines zweitägigen Projektworkshops wurde mit Blick auf die in den Standards für die Evaluation formulierten Kriterien (Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Genauigkeit und Korrektheit) die externe Evaluation geplant und die Methodenauswahl getroffen. Die Kompetenzen im Evaluationsteam waren nach zeitlichem Umfang, Intensität des Einsatzes und fachlich-methodischem Zugang unterschiedlich ausgeprägt. Grundlegende Informationen über das Kollegium und das Schulprogramm erhielt das Team durch einen Koordinator, der Lehrer und zugleich Akteur der Steuergruppe bei der internen Evaluation war. Der Zugang zu den Betroffenen und Beteiligten, die Koordination und Unterstützung bei der weiteren Umsetzung sollte in Abstimmung mit dem schulischen Informanten erfolgen. Dabei oblag ihm die Aufgabe, die Informationsvermittlung zwischen dem Evaluationsteam, der Schulleitung und den betroffenen Lehrern, Schülern und Eltern zu gewährleisten.

Dem Evaluationsteam kam dagegen die Aufgabe zu, die Daten zu beschaffen, auszuwerten und aufzubereiten. Vorschläge für mögliche Maßnahmen der Organisationsentwicklung wurden im Team erarbeitet und sollten auf einem Ergebnisworkshop vorgestellt werden. Die möglichen „Konsequenzen aus den Befunden“ (Kromrey 2001, S. 110) sollten von den Beteiligten jedoch selbst gezogen werden. Für die wei-

tere Umsetzung der zu erarbeitenden Maßnahmen bot die Unternehmensberatung ihre Moderation und Beratung an.

Ein gemeinsam ausgearbeiteter Vertrag zwischen Hochschule und Schulleitung enthielt u.a. Aussagen über die Form der Datenerhebung, die technisch-organisatorische Abwicklung und Betreuung, den zeitlichen Rahmen sowie die Aufzeichnung von Gesprächen und die Gesamtauswertung der Daten. Ein abschließender Passus beschrieb die gemeinsamen Kooperationswünsche in Form von „Planungszirkeln“ zwischen Hochschule und Schule.

Während die Unternehmensberatung vor allem Aspekte der mittel- und langfristigen Organisationsentwicklung und -beratung verfolgte, konzentrierte sich die Hochschule hauptsächlich auf die wissenschaftlich-methodische Beratung der Evaluation. Der Durchführungsorganisation schwebte die Befragung von Schülern, Lehrern und Eltern vor, um die Vorstellungen und Wünsche der Beteiligten bei der Schulentwicklung zu ermitteln. Als Erhebungsinstrument wurden qualitative Interviews ausgewählt, weil es darum gehen sollte, in einer explorativen Datenanalyse prospektive und retrospektive Einschätzungen über den Stand der Schulentwicklung zu erfassen (Büeler 2000, S. 280). Die teilnehmende Beobachtung hätte bei den besonderen Rahmenbedingungen einer Schule schnell den prüfenden Charakter einer Hospitation oder einer behördlichen Begutachtung der Lehrer erweckt. Tieferliegende Aspekte und die Innenperspektive der Organisation wären überdies nicht durch Beobachtungen allein zu ergründen gewesen. Gerade vor dem Hintergrund, dass „die entscheidendsten innerschulischen Faktoren noch immer das Klassenklima und das Lehrerverhalten sind“ (Büeler 2000, S. 269), lag es zudem nahe, durch qualitative Interviews die latenten Sinngehalte und Bedeutungen der Beteiligten zu erfassen (Lamnek 1995a, 1995b, S. 236 ff).

Die Gespräche sollten aufgezeichnet und in Gedächtnis- und Kurzprotokollen im Anschluss an die Interviews zusammengefasst werden. Für die Erstellung eines wissenschaftlich gebotenen Transkripts im Sinne der Genauigkeitsstandards (Sander 1999, S. 155 ff., Lamnek 1995b, S. 95 ff.) fehlten nicht nur die nötigen personellen Ressourcen. Auch mit Blick auf den begrenzten zeitlichen Rahmen der externen Evaluation fiel die Entscheidung für ein pragmatisches Verfahren (Sanders 1999, S. 89 ff.). Um die Anonymität zu gewährleisten und Fehlinterpretationen zu vermeiden, sollte die weitere Auswertung und Verdichtung der erhobenen Daten von Mitarbeitern der Unternehmensberatung übernommen werden, die nicht unmittelbar am Evaluationsprozess beteiligt waren.

Vom Evaluationsteam wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der in zwei- bis dreistündigen Intensivinterviews mit knapp 80% des Lehrkörpers und einer kleineren Auswahl aus der Schüler- und Elternschaft eingesetzt werden sollte. Aufgabe war es zunächst, latente Zielvorstellungen über die berufliche Tätigkeit als Lehrer (Lernziele, Erziehungsziele, persönliche Ziele als Lehrer) sowie über Wünsche und Visionen für die „Schule der Zukunft“ zu ergründen. Es galt weiterhin, subjektive Einschätzungen zur Situation der Schule in Bezug auf die interne und externe Zusammenarbeit, die Entwicklungsmöglichkeiten und das Verhältnis von beruflichem Engagement und in-

dividuellem Nutzen einzufangen. Der Frageleitfaden war für Schüler und Eltern entsprechend abgewandelt. Jeder Themenabschnitt der Interviews wurde nach einem Dreischritt aufgebaut, bei dem ausgehend von der Einschätzung der gegenwärtigen Situation Zielvorstellungen ermittelt wurden und danach die Optionen erschlossen werden sollten, um die formulierten Ziele zu erreichen.

Im Anschluss an die Intensivinterviews waren die Befragten aufgefordert, zu den besprochenen Themen in einem standardisierten Fragebogen zusätzliche konkrete Einschätzungen abzugeben, um die zuvor besprochenen Themen zu quantifizieren. Rangvergleiche, Prozentschätzungen und skalierte Fragen waren so aufgebaut, dass die jeweilige Zielvorstellung mit einer realistischen Bestandsaufnahme abzugleichen war. Für die Rückspiegelung der qualitativen und quantitativen Befragungsergebnisse an die Beteiligten war eine Präsentation geplant, in der Gesprächsergebnisse anonymisiert vorgestellt und weitere Diskussionen anhand zentraler Themenvorschläge erfolgen sollten.

5 Projektverlauf: Konkurrenz von Nützlichkeit und Durchführbarkeit versus Korrektheit und Genauigkeit?

Bei einer externen Evaluation in Einrichtungen, die über geringe Vorerfahrungen und wenig „methodische Versiertheit“ (HKM 1998/3, S. 33) sowohl in den Verfahren der Datenerhebung und ihrer Organisation als auch in der externen Evaluation schlechthin verfügen, kann es trotz der vom Evaluationsteam weitgehenden Orientierung an den Evaluationsstandards passieren, dass die Evaluation erheblich mit den Auswirkungen des methodischen Nichtwissens in der Durchführungsorganisation konfrontiert ist. Dies kann beispielsweise dazu führen, „dass die Einsicht in die Notwendigkeit von Evaluation im professionellen Verständnis zwar Raum greift, im Alltag aber noch wenig verankert ist“ und die „eigenen, sinnvollerweise zu leistenden Beiträge im Evaluationsverfahren“ (Landert 1996, S. 70) nicht voll erfasst werden. Im Konfliktfall schafft die externe Evaluation hier die Wirklichkeit mit, die sie untersucht und beinhaltet eine weitreichende Intervention (Patton 1998, S. 56 f.). Das „interkulturelle Erlebnis“ (Patton 1998, S. 56 f.) der Evaluation ist dabei nicht nur für die unmittelbar Betroffenen in der Durchführungsorganisation selbst, sondern auch für alle Beteiligten bedeutsam.

Es gilt nicht nur die allenthalben anzutreffende und oft thematisierte Skepsis der Betroffenen gegenüber Externen und die entsprechend notwendige Akzeptanzsicherung zu beachten (JC 1999, S. 50, Borgetto et al. 2000, S. 265, HKM 1998/7, S. 12). Vielmehr schafft die kritische Ambivalenz professioneller Distanz des Evaluationsteams gegenüber dem Untersuchungsfeld auf der einen und dem Interesse an einer guten und nahen Zusammenarbeit mit der Durchführungsorganisation auf der anderen Seite spezifische Probleme. Die in diesem Fall besonders relevanten Standards der

Evaluation beziehen sich auf die Gewährleistung der Nützlichkeit (N1: Ermittlung der Beteiligten und Betroffenen, N 3: Umfang und Auswahl der Informationen), der Durchführbarkeit (D1: Praktische Verfahren, D2: Politische Tragfähigkeit, D3: Kostenwirksamkeit) und Korrektheit (K2: Formale Vereinbarungen, K7: Deklaration von Interessenkonflikten) sowie (besonders konfliktbehaftet) Genauigkeit (G5: Valide Informationen, G7: Systematische Informationsüberprüfung). Gerade letzterer Punkt ist, wie *Beywl* richtig feststellt, „eine notwendige, dabei nicht hinreichende Voraussetzung für die Konfliktprävention“ (Beywl 2001, S. 157).

Nützlichkeitsstandard N1: Ermittlung der Beteiligten und Betroffenen (stakeholders)

Das Evaluationsteam unternahm für die Feststellung der Beteiligten und Betroffenen „besondere Anstrengungen“ (JC 1999, S. 49), um die Praktikabilität und Offenheit des Verfahrens (JC 1999, S. 62 f.) in Bezug zu den Bedürfnissen der Durchführungsorganisation zu setzen. Zugleich war auch die „ausreichende Beteiligung von weniger einflussreichen Gruppen und Personen“ zu gewährleisten (JC 1999, S. 49; HKM 1998/4, S. 59). Die Perspektiven und Vorstellungen der Schüler und Eltern wurden jedoch im Verlauf der Evaluation von der Durchführungsorganisation als weniger wichtig erachtet, so dass ein Widerspruch zum ursprünglich vereinbarten Evaluationsdesign auftrat und die Erreichbarkeit dieser Gruppen erheblich eingeschränkt wurde. Gemessen am zeitlich-personellen Umfang (Durchführbarkeitsstandard), wurde argumentiert, dass es ausreiche, lediglich mit einer exemplarischen Zahl von erfahrenen Gremienvertretern der Eltern- und Schülerschaft Gespräche zu führen. Die Lehrerschaft drohte demgegenüber überproportional vertreten zu werden. Die ungleichgewichtige Auswahl der Gesprächspartner hätte in diesem Fall, so befand das Evaluationsteam, die Ergebnisse verzerrt und ihre Ausgewogenheit gefährdet. Zumindest die Schüler drohten ins „Beiboot“ (HKM 1998/7, S. 9) gesetzt zu werden, weil unterstellt wurde, dass ihnen vor allem an der kurzfristigen und damit scheinbar oberflächlichen Verbesserung von Rahmenbedingungen gelegen sei. Der Durchführungsorganisation war hier präziser zu vermitteln, dass sowohl Eltern wie auch Schüler direkt und unmittelbar „von den Wirkungen schulischer Arbeit betroffen“ (MSWF 1998, S. 15) waren und gerade auf Grund ihrer besonderen Stellung in der Organisation über ein je spezifisches sachkompetentes Urteilsvermögen verfügen. In dieser Evaluation ging es ja gerade um die Vielfalt und Bündelung verschiedener Perspektiven und die Eruierung auch ‚unangenehmer Wahrheiten‘, so dass hier der Standard N3: „Umfang und Auswahl der Informationen“ zu beachten blieb.

Dies war umso bedeutsamer, als in einer hierarchisch aufgebauten Organisation wie der Schule ohnehin starke interne Machtgefälle bestehen, die sich auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an Evaluationen niederschlagen. Dabei ist es wichtig, dass gerade Schüler offen und angemessen auf die Befragungen vorbereitet werden. Dies verweist weiterhin darauf, wie schwierig und unüblich es gerade in hierarchischen Organisationen ist, in einem prozess- und akteursorientierten Verfahren tradierte Machtgefälle zu überwinden und intern eine Gleichberechtigung der Partner aufzubauen.

Diese Tatsache wird dabei dadurch verschärft, dass bei einer externen Programmevaluation zwischen externem Evaluationsteam und Durchführungsorganisation eine „große Distanz bei erheblichem Macht- und Betroffenheitsgefälle“ (Heiner 1996, S. 35) besteht.

N2: Glaubwürdigkeit der Evaluatoren, G5: Valide Informationen und K2: Formale Vereinbarungen

Dass die in einer Vereinbarung festgehaltenen Aufgaben denn auch letztlich erfüllt werden, kann ein Evaluationsteam auf der anderen Seite jedoch *auch* auf Grundlage einer schriftlich getroffenen Vereinbarung nicht erzwingen (JC 1999, S. 116 f., HKM 1998/3, S. 21), verfügt es doch „kaum über Sanktionsmöglichkeiten“ (Faßmann 2001, S. 139). Auch um der Gefahr der desolaten methodischen „Nichtbildung“ (Behrendt 2000, S. 92) innerhalb der Durchführungsorganisation entgegenzuwirken, müssen daher die für Sozialwissenschaftler selbstverständlich scheinenden Methoden wiederholt expliziert und plausibilisiert werden. Dabei bleiben besonders die Reichweite und Bedeutung der Wahl bestimmter Erhebungsinstrumente zu vermitteln. Wichtige, scheinbar voraussetzungslos scheinende Detailfragen, wie beispielsweise die einheitliche Schulung und Abstimmung der Interviewer, der methodisch angemessene und praktikable Interviewleitfaden, Gruppengröße, Vorbereitung, Auswahl und Erreichbarkeit der Gesprächspartner (Faßmann 2001, S. 138), die technisch-logistischen Voraussetzungen und der zeitliche Rahmen der Gespräche sind ebenso zu planen wie der Umfang der Gesprächsauswertung und -aufbereitung. Der Anspruch, dass die Erhebungssituation nicht unzulässig verändert und beeinträchtigt werden darf, so zeigte die Praxis, scheint nur in der Sozialforschung verbreitet zu sein (Friedrichs 1985, S. 207 ff., Kromrey 2000, Lamnek 1995a,b).

Inwieweit im Evaluationsprozess die sich verknappenden zeitlichen und personellen Ressourcen zu aktuellen Änderungen im ursprünglich vorgesehenen Vorhaben anpassen müssen und die Durchführungsorganisation auf die Einhaltung dieser Standards verpflichtet werden kann, bleibt auch angesichts der ambivalenten „Abhängigkeitsverhältnisse“ (Faßmann 2001, S. 138) zu klären. Es sollte aber gewährleistet werden, dass die Durchführungsorganisation nicht zu überraschenden Wendungen beiträgt, indem zum Beispiel ungeschulte Hilfskräfte als Interviewerinnen eingesetzt werden, um die Befragungsgruppen nachträglich einzufangen. Die Anpassungsleistung des Evaluationsteams bestand hier nach der offenen ‚Deklaration von Interessenkonflikten‘ darin, auf diese unprofessionell erhobenen Befragungsergebnisse zu verzichten, da sie keinen validen Informationswert enthielten.³ D.h. die Abfassung formaler Vereinbarungen könnte neben den in den Standards formulierten Richtlinien (JC 1999, S. 116) eine präzisere Klausel darüber enthalten, dass zu den Beteiligten auch die Evaluatoren mit ihrer exklusiven Professionalität und Aufgabe zählen.

3 Ob dieses unvorhersehbare Vorgehen seitens der Durchführungsorganisation aus der Befürchtung um eine zu starke externe Kontrolle hervorging oder schlicht auf fehlende Sachkompetenz zurückzuführen ist, sei einmal dahingestellt.

Flexibilität und beständige Reflexion über die Einhaltung der Vereinbarungen ist auch hinsichtlich der Transparenz von Informationen zwischen der Durchführungsorganisation und dem Evaluationsteam geboten, kann es hier doch zu zeitweiligen „Dissonanzen“ (Faßmann 2001, S. 139) kommen. Die Evaluation sollte von allen Beteiligten mitgetragen werden. Die Durchführungsorganisation muss die Einbeziehung tatsächlich aller Beteiligten soweit ermöglichen, dass die Evaluation gelingt. Skepsis und Misstrauen zwischen dem Evaluationsteam und der Durchführungsorganisation helfen hier ebenso wenig wie der Eindruck, dass das Evaluationsteam stillschweigend für die informationspolitischen Ambitionen einzelner eingesetzt wird. Im Verlauf der Erhebung stellte sich zum Beispiel heraus, in welchem geringem Umfang die Betroffenen tatsächlich auf die externe Evaluation vorbereitet worden waren. Es kann hier nur unterstrichen werden, was allerorten bekannt und in der Evaluationsforschung fast als selbstverständlich gilt:

„Auch mit allen Betroffenen innerhalb der Schule bedarf gerade externe Evaluation besonders sorgfältiger Abstimmung und gründlicher Information, damit sie möglichst ohne Vorbehalte und als eine Form der Hilfe akzeptiert werden kann“ (HKM 1998/3, S. 20).

Eine besondere Bedeutung kommt in dieser Situation dem Evaluationsteam zu, das sich über die Auswirkungen ungeplanter Änderungen der Durchführungsorganisation auf das Untersuchungsdesign unverzüglich und ständig austauschen und ggf. über Maßnahmen beraten muss. Im Fall der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Unternehmensberatung stellt sich die Verknüpfung verschiedener fachlicher Perspektiven gerade auch bei Interaktionsstörungen als produktiver und nutzenbringender Austausch dar. Innerhalb eines Evaluationsteams, deren Mitarbeiter aus verschiedenen Organisationen stammen, sollte jedoch von Anfang an verstärkt darauf geachtet werden, dass ein optimaler interner wie auch externer Informationsfluss und entsprechende Transparenz herrschen. Elementare Informationen, die von einer unerfahrenen Durchführungsorganisation unterschiedlich vermittelt werden, müssen sonst aufwändig rückgekoppelt werden, um allen Beteiligten eine gemeinsame Arbeitsgrundlage zu verschaffen. Auch oder gerade für ein multidisziplinäres Evaluationsteam ist es in diesem Kontext hilfreich, sich auf formale Vereinbarungen zu verständigen, die für Hochschule, Unternehmensberatung und Schule gleichermaßen verbindlich gelten.

Damit wird es auch besser möglich, innerhalb der Durchführungsorganisation Konsequenzen zu vermitteln, die sich aus der Nichterfüllung vereinbarter Leistungen ergeben und diese aktiv in die Beratung der Schule einzubinden.

Mit welcher Konsequenz die Deklaration von Interessenkonflikten erfolgen soll, ist demnach von Fall zu Fall genauestens zu entscheiden (JC 1999, S. 145). Wichtig ist es vor allem, eine optimale Balance zwischen Datenerhebung selbst und organisatorischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer Daten erhoben werden, zu halten. Konflikte zwischen der Durchführungsorganisation und dem Evaluationsteam sollten sich auch mit Blick auf den zu erreichenden Prozessnutzen nicht auf alle Beteiligten ausweiten. Bleiben die Dissense unlösbar, sollte über den Abbruch der externen Evaluation beraten und entschieden werden.

6 Resümee und Perspektiven

Ergebnis der externen Fremdevaluation war, dass bei den Beteiligten ein hoher Nutzen festzustellen war, der sich u.a. der flexiblen Anpassung an die Rahmenbedingungen des Untersuchungsfeldes verdankt. Nicht nur im Anschluss an die Interviews, sondern auch bei der Projektauswertung wurde wiederholt deutlich, dass einige der ungeklärten Fragen darüber, wo die Schule in ihrer Entwicklung steht und inwiefern die Arbeitsteilung im Kollegium die Bereitschaft zum Engagement für die Weiterentwicklung der Schule beeinflusst, offen und zugleich in geschütztem Raum bearbeitet und beantwortet werden konnten. Informationen über die Verankerung des Schulprogramms konnten gesammelt und die Hypothesen über die Struktur des Lehrerkollegiums überprüft werden. Eins der überraschenden Erkenntnisse für die Schulleitung war zum Beispiel, dass Teilzeitkräfte sich durchaus mehr engagieren möchten, ihnen aber strukturelle Hindernisse entgegenstehen. Diese (Vor-)Urteile waren den Beteiligten vorher so nicht bewusst, so dass die externe Evaluation direkte Möglichkeiten verschaffte, neue Sichtweisen zu entwickeln (JC 1999, S. 83).

Dies wurde neben den spontanen Äußerungen in den Gesprächen besonders während der Ergebnispräsentation des Evaluationsteams deutlich, bei der dem gesamten Kollegium Ergebnisse der Erhebung vorgestellt wurden.⁴ Anhand einer vom Evaluationsteam erarbeiteten Themenliste wurden weitere Schritte der Evaluation mit Blick auf die Umsetzung wichtiger Maßnahmen (Verbesserung der Zielausrichtung der Schule, Verbesserung der Zusammenarbeit) angeregt. Den Eltern und Schülern gab die Schulleitung auf einem Workshop eine Rückmeldung über die Maßnahmen, die sich die Schule für die Zukunft vornehmen wollte. Die in der Evaluationspraxis gesammelten Erfahrungen fanden weiterhin ihren Niederschlag, indem der Durchführungsorganisation Qualifizierungsmaßnahmen empfohlen wurden. Hierzu zählten Qualifizierungen für die Informationsarbeit, das Management von Evaluationsprojekten und Projekten der Schulentwicklung sowie Personalführung und Konfliktlösung (Mediation).

In der zweiten Stufe der Umsetzung der Maßnahmen wurde in einem von der Unternehmensberatung moderierten Workshop die konkrete Überarbeitung des Schulprogramms und der Zielsetzungen der Schule vereinbart. Darüber hinaus entwickelte die Durchführungsorganisation während einer internen Arbeitstagung zur Schulentwicklung ohne externe Unterstützung weitere Konsequenzen und Maßnahmen (Verbesserung der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, Weiterentwicklung des Leitbildes der Schule), die in einem internen Bericht dokumentiert werden sollten. Das konkrete Arbeitsergebnis der Tagung war ein neues und verabschiedetes gemeinsames Schulprogramm, in dem das besondere Profil der Schule präzisiert wurde. Für die weiteren Arbeitstagungen war die Gestaltung und Planung von Lernprozessen bei

4 Es wurden lediglich Ergebnisse der Befragung der Eltern und Lehrer eingebracht, da das Evaluationsteam aufgrund des beschriebenen veränderten Settings die unter Schülern erhobenen Daten als ungültig ansah und daher nicht auswertete.

Schülern (z.B. Konfliktschlichtung/Mediation) vorgesehen. Auf welche Weise die Schule davon auf dem Weg ihrer Qualitätsentwicklung profitieren wird, soll eine weitere externe Evaluation in drei bis vier Jahren klären.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.), 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Behrendt, Erich, 2000: Methodenkompetenz in beruflichen Praxisfeldern – hoher Bedarf außerhalb der Forschung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis Jg. 23, Heft 1, S. 87-96.
- Beywl, Wolfgang 2000: Evaluation und Qualitätsmanagement. In: Akademie Remscheid (Hrsg.), Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Tagungsdokumentation, S. 7-15.
- Beywl, Wolfgang 2001: Konfliktfähigkeit der Evaluation und die „Standards für Evaluation“. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis Jg. 24, Heft 2, S. 151-164.
- Borgetto, Bernhard; Mühlbach, Axel; Hell, Bettina, 2000: Evaluation und Qualitätsmanagement in der Selbsthilfe – am Beispiel der Rheuma-Liga Baden Württemberg e.V. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis Jg. 23, Heft 3, S. 259-272.
- Büeler, Xaver, 2000: Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.), Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 1). Opladen, S. 259-286.
- Clemens, Wolfgang 2001: Soziologie in der gesellschaftlichen Praxis. Zur Anwendung soziologischen Wissens und Qualifizierung von Sozialwissenschaftlern. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis Jg. 24, Heft 3, S. 213-234.
- Faßmann, Hendrik, 2001: Forschungspraktische Probleme der Evaluation von Programmen im Bereich der Rehabilitation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis Jg. 24, Heft 2, S. 133-149.
- Friedrichs, Jürgen, 1985: Methoden empirischer Sozialforschung, 13. Aufl. Opladen.
- Heiner, Maja, 1996: Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: Heiner, Maja (Hrsg.), Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg i. Br., S. 20- 47.
- Hennen, Manfred; Häuser, Simon, 2002: Evaluation und Organisationsentwicklung – ein Vergleich. Mainz (<http://www.verwaltung.uni-mainz.de/ZQ/publikationen>).
- Hessisches Kultusministerium (HKM), 1998/3: Schulprogramme und Evaluation in Hessen: Evaluation in der Schule und für die Schule, 2. Aufl. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (HKM), 1998/4: Schulprogramme und Evaluation in Hessen: Praktische Beispiele aus integrierten Gesamtschulen. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (HKM), 1998/7: Schulprogramme und Evaluation in Hessen: Wege zum Schulprogramm. Beispiele von hessischen Gymnasien. Wiesbaden.
- JC, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation; Sanders, James R. (Hrsg.) 1999: Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Opladen.
- Kastner, Michael (Hrsg.), 1996: Auf dem Weg zum ‚Schlanken Staat‘: Der konstruktive Umgang mit Widerständen. Herdecke.
- Kromrey, Helmut, 2000: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 9. Auflage. Opladen.

- Kromrey, Helmut 2001: Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 24, Heft 2, S. 105-131.
- Lamnek, Siegfried, 1995a: Qualitative Sozialforschung, Band 1, Methodologie, 3. Auflage. München.
- Lamnek, Siegfried, 1995b: Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methodiken und Techniken, 3. Auflage. München.
- Landert, Charles, 1996: Externe und interne Evaluation: Schnittstellen und Übergänge. In: Heiner, Maja (Hrsg.), Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg i. Br., S. 68-84.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF), 1998: Bericht an den Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen zur „Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit“. Düsseldorf.
- Patton, Michael Quinn, 1998: Die Entdeckung des Prozessnutzens: Erwünschtes und unerwünschtes Lernen durch Evaluation. In: Heiner, Maja (Hrsg.), Experimentierende Evaluation: Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim; München, S. 55-66.
- Schatz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin 2000: Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim; Basel.
- Widmer, Thomas, 1996: Meta-Evaluation. Kriterien zur Bewertung von Evaluationen. Bern, Stuttgart, Wien.
- Widmer, Thomas, 2000: Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 1). Opladen, S. 77-102.

Dr. Stefanie Ernst
Fachhochschule Münster
Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre
Hüfferstraße 27
48149 Münster
Tel: ++49.251.8364106
eMail: sternst@fh-muenster.de
www.fh-muenster.de/evaluation

Ernst, Stefanie, Dr. phil., MA, Soziologin, Jg. 65, Projektleiterin und Evaluationsberaterin an der Fachhochschule Münster im Projekt Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre/Studienreform 2000plus. Lehrbeauftragte am Institut für Soziologie der Universität Münster und am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Methoden der Sozialforschung, Organisationssoziologie, Bildungs- und Berufssoziologie, Soziologische Gesellschaftstheorie, Geschlechterforschung. Veröffentlichungen u.a.: Machtbeziehungen zwischen den Geschlechtern. Wandlungen der Ehe im ‚Prozess der Zivilisation‘, Opladen 1996; „Schamlose Gesellschaft“, in: Georg Kneer, Armin Nassehi, Markus Schroer (Hrsg.) *Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen*, Paderborn; München 1997, S. 51-76; Geschlechterverhältnisse und Führungspositionen. Eine figurationssoziologische Analyse der Stereotypenkonstruktion, Opladen 1999.