

**Interne und externe Evaluation**  
-  
**Strategien zur Qualitätsentwicklung**  
**der beruflichen Schulen Berlins**

*Gliederung*

- 1. Qualitätsentwicklung der OSZ in Berlin – fünf zentrale Strukturmerkmale von Bildungseinrichtungen und bildungspolitische Entwicklungsoptionen**
- 2. Äußere und innere Evaluation – ein komplexes Zusammenspiel**
- 3. Evaluation und Qualitätsentwicklung – über Zielvereinbarungen zum Entwicklungsschub**

Vortrag  
am 09. April 2003, im OSZ KFZ-Technik,  
während der Fachtagung  
“Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung  
in den beruflichen Schulen Berlins  
-  
empirische Befunde, Strategien und Aussichten“

*Humboldt-Universität zu Berlin  
Philosophische Fakultät IV  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Abteilung Wirtschaftspädagogik*

*Tel.: 030 / 2093 – 4122  
Fax: 030 / 2093 – 4165  
e-mail: [van.buer@rz.hu-berlin.de](mailto:van.buer@rz.hu-berlin.de)*

# **1. Qualitätsentwicklung der OSZ in Berlin – fünf zentrale Strukturmerkmale von Bildungseinrichtungen und bildungspolitische Entwicklungsoptionen**

## **1.1 Fünf zentrale Strukturmerkmale von Bildungseinrichtungen** (vgl. Peek & Neumann, 2003)

### ***Merkmal 1 „Effektinstabilität“:***

Hinsichtlich ihrer Effektivität ist die einzelne Bildungseinrichtung über die Zeit tendenziell instabil. Diese Instabilität kann sich bereits in eher kurzen Zeiträumen einstellen. Dies führt zur Forderung nach

⇒ *ENGMASCHIGER ZYKLISCHER EVALUATION.*

### ***Merkmal 2 „Effektdifferenzialität“:***

Hinsichtlich der personalen „Breite“ ihrer Effektivität wirken Schulen in der Regel differenziell. D. h.: Die Effekte stellen sich nicht für alle Schüler und Schülerinnen in gleichem Ausmaß ein, und sie gehen nicht immer in die gleiche Richtung. Dies führt zur Forderung

⇒ *ENGMASCHIGER OUTPUT-EVALUATION.*

### ***Merkmal 3 „pädagogische Varianz“:***

Die Einzelschule ist in der Regel durch hohe Varianz in der alltäglichen Realisierung ihres „pädagogischen Kerngeschäfts“ gekennzeichnet. Zwar ist Unterricht notwendiger Weise personal und situational gebunden.

Dies führt jedoch nicht zur „Freigabe“ von Varianz, sondern genau umgekehrt zur Forderung nach Kontrolle von Varianz. Dies bedeutet systematische

⇒ *FORMATIVE EVALUATION* der pädagogischen Prozesse.

### ***Merkmal 4 „Nicht-Adaptivität der schulischen Entwicklungsangebote“:***

In der Regel vergrößern Schulen die Eingangsunterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen, statt sie systematisch zu verringern. Dies bedeutet

⇒ *SYSTEMATISCHE INPUT- UND OUTPUT-EVALUATION.*

### ***Merkmal 5 „geringer Ausgleich sozialer Benachteiligungsfaktoren“:***

Die Alltagsrealisierung von Unterricht vergrößert in der Regel die Wirkung sozialer Benachteiligungsfaktoren, statt sie zu verringern. Dies bedeutet,

⇒ *SOZIO-BIOGRAPHISCHE HINTERGRUNDBEDINGUNGEN*

der Schüler und Schülerinnen in die Evaluation einzubeziehen.

## 1.2 (Berufs-)Bildungspolitische Optionen - Modernisierung von Schule und Unterricht

### ◆ *auf der systemischen Ebene:*

- ⇒ zeitliche und institutionelle Flexibilisierung der 1. Schwelle (Übergang allgemeine , Schule – Berufsbildungssystem) (vgl. z. B. van Buer, Wahse u. a., 1999, 458ff; van Buer, Badel u. a. 2001)
- ⇒ strukturelle „Vereinfachung“ des Berufsbildungssystems (vgl. z. B. van Buer, Wahse u. a., 1999, 458ff)
- ⇒ gegenseitige Anpassungsleistungen der Berufsbildungssysteme Berlin und Brandenburg

### ◆ *auf der institutionellen Ebene:*

- ⇒ stärkere Eigenverantwortung der Einzelschule (z. B. die Beiträge in Rolff, 1995; Tillmann, 1999)
- ⇒ Umwandlung der OSZ zu Kompetenzzentren

### ◆ *auf der Ebene der curricularen und Prozesskonstruktionen:*

- ⇒ Lernfeldkonstruktion (vgl. z. B. Kremer & Sloane, 2000).
- ⇒ Modularisierung (Squarra & Höppner, 2001)
- ⇒ Betonung der Basiskompetenzen und des prozeduralen Wissens (Methodenkompetenz) (vgl. z. B. Badel, 2003)
- ⇒ Renovierung des Unterrichts in Richtung auf komplexe Lehr-Lern-Arrangements (vgl. z. B. Achtenhagen 1995; van Buer, Wahse u. a., 1999, 85ff)
- ⇒ Adaptivität des Unterrichts (vgl. z. B. Leutner, 1992)
- ⇒ innere Differenzierung / Individualisierung (vgl. z. B. Meyer-Willner, 1979)
- ⇒ diagnostische Kompetenz der Lehrenden



**zentraler Punkt:  
Optimierung von Output und Outcome**

### 1.3 Das QUASSU-Modell von Ditton (2000) - ein Rahmenmodell zur Qualitätsentwicklung der Berliner OSZ

⇒ Qualitätssicherung als zentraler Bezugspunkt ist letztendlich bereits relativer Verlust in einem Bildungsmarkt, der stärker auf Konkurrenz orientiert sein wird.

**!!! Qualitätsentwicklung ist die zentrale Option –  
bei Sicherung der relativen Stärken einer Institution !!!**

⇒ Drei strategische Leitlinien sind dafür zentral:

⇒ *Standards*: Definieren von Standards im Bereich von Curriculum und Unterricht, vor allem auch im Bereich des Outputs, aber auch im Bereich des Managements, der Kooperation und Koordination

⇒ *Accountability*: öffentliche Rechenschaftslegung über die eingesetzten Mittel

⇒ *Assessment*: evaluationszentrierte Kontrolle der „Erfolge“ der eingesetzten Mittel

- Output (Lernerfolg; Einstellungsänderungen etc.)
- Outcome (beruflicher Erfolg, Erfolg in der weiteren Bildungskarriere; Lebenserfolg etc.; vor allem Integration in das Beschäftigungssystem)

→ vgl. die Abbildung auf S. 8

## 2. Äußere und innere Evaluation - ein komplexes Zusammenspiel

Im Zentrum der Rechenschaftslegung von Bildungssystemen kann nicht die subjektive Meinung über Erreichtes liegen; statt dessen muss dies der empirische Nachweis sein.

Diese Nachweise können auf ganz unterschiedlichen systemischen Ebenen angesiedelt sein und unterschiedlichen Funktionen folgen.

Die in der einschlägigen Literatur vorfindlichen, unterschiedlichen Definitionen des Begriffs der Evaluation kann man wie folgt zusammenfassen.

### 2.1 Evaluation - Begriffsbestimmungen

- Evaluation stellt eine zweckrationale systematische *Sammlung empirisch gesicherter Informationen* über die Realisierung eines oder mehrerer Bildungssysteme oder von Ausschnitten daraus und
- die überindividuell nachvollziehbare *regelgeleitete Auswertung* dieser Informationen dar. Dabei genügen diese den in der empirischen Sozialforschung definierten Qualitätsstandards.
- Evaluation dient dem *Nachweis von Effekten*, die seitens des Bildungssystems oder eines Ausschnittes daraus erwartet werden und die auf dem Einsatz von monetären, sachlichen und personalen Ressourcen basieren.
- Evaluation dient auch der *Dokumentation der Prozesse*, mit deren Hilfe diese Effekte erreicht werden (sollen).
- Evaluation gründet in der Regel auf einem *Abgleich von (berufs)Bildungstheoretischen Optionen* zwischen systemischen, institutionellen und individuellen Entwicklungs- und Verwertungsansprüchen.

Zentrale Merkmale von Evaluation:

- ➔ geplanter, systematischer Prozess;
- ➔ basiert auf einer gesicherten Datengrundlage;
- ➔ umfasst Analyse und Bewertung;
- ➔ arbeitet mit ausgewiesenen Kriterien;
- ➔ zielt auf einen konkreten Nutzen.

(vgl. z. B. Wottawa & Thierau, 1998 ; Balzer, Frey & Nenniger, 1999 ; van Buer, 2000, 93ff )

Analytisch kann man zumindest die folgenden Ebenen unterscheiden (als einen Überblick vgl. z. B. Teddlie & Reynolds, 2000):

- ⇒ ***Ebene des internationalen Vergleichs:***  
Systemevaluation; sie dient vor allem der empirischen Feststellung von Gesamtleistungen eines Bildungssystems und zur Identifizierung von relativen Stärken und Schwächen sowie relativen Positionierungen in der internationalen Konkurrenz; hat u. a. die Funktion, die Bildung und Qualifizierung des späteren Humankapitals für das Überleben der nationalen Volkswirtschaft sichern zu helfen.
- ⇒ ***Ebene des intranationalen Vergleichs:***  
Für Deutschland → Vergleich von Bundesländern; erzeugt eine gesicherte Datenbasis für die weitere Entwicklung eines Bundeslandes in der innerdeutschen Konkurrenz, z. B. um zurückgehende Verfügbarkeit (hoch-)qualifizierten Humankapitals.
- ⇒ ***Ebene des interregionalen Vergleichs:***  
ähnlich wie im intranationalen Vergleich; bezieht sich vor allem auf den Vergleich der Regionen innerhalb der Flächenländer.
- ⇒ ***Ebene des interinstitutionellen Vergleichs:***  
dient dem Leistungsvergleich der einzelnen Bildungsinstitutionen innerhalb einer Region oder eines Bundeslandes → im Berufsbildungssystem, z. B. auch Vergleich von beruflichen Schulen und Bildungsträgern; markiert relative Schwächen und Stärken der einzelnen Institution; wenn Bildungs-/Qualifizierungsgutscheine vergeben werden oder wenn Qualifizierungsnachfrage außerhalb der Schulpflicht besteht, kann diese Form der Evaluation zu einem wichtigen Orientierungspunkt für die individuelle Nachfrage werden.
- ⇒ ***Ebene des intrainstitutionellen Vergleichs:***  
besonders vor dem Hintergrund der personalen und situationalen Gebundenheit von Unterricht → Dokumentation der Leistungsunterschiede zwischen (funktional äquivalenten) Bildungsgängen und deren Folgen für die Lerner und Lernerinnen.
- ⇒ ***Ebene des interindividuellen Vergleichs:***  
ähnlich der Ebene des intrainstitutionellen Vergleichs; zielt auf den Leistungsvergleich zwischen Leitungs- wie pädagogischen Agenten und damit auf die systematische Kontrolle unerwünschter Varianz.
- ⇒ ***Ebene des intraindividuellen Vergleichs:***  
zielt auf die Leistungsentwicklung der Individuen über die Zeit.

In die Diskussion um die verschiedenen Evaluationsebenen gehört *unverzichtbar* auch die

### **Evaluation der Administration**

und ihrer Ebenen.

## 2.2 Äußere und innere Evaluation - zu den Ebenen des intraregionalen und inter- und intrainstitutionellen Vergleichs

- ➔ Die Ausführungen im Abschnitt 1.1 zu fünf zentralen Merkmalen von Bildungseinrichtungen haben die folgenden *evaluativen Optionen* ergeben:
- Es sollte eine möglichst engmaschige, zyklisch geregelte Evaluation stattfinden.
  - Diese sollte unverzichtbar auch den Output der Bildungs- und Qualifizierungsaktivitäten der Institutionen beinhalten.
  - Dabei sollten ebenso Informationen über den Input, d. h. über den Lernerinput wie auch den Input der pädagogischen Agenten, erhoben werden.
  - Weiterhin sollte prozessbegleitende formative Evaluation realisiert werden.
- ➔ Mit dem QUASSU-Modell von Ditton (2000) ist ein Rahmenmodell identifiziert,
- das zum einen für beide Länder Berlin und Brandenburg eine gemeinsame Basis für die künftige Qualitätsentwicklung darstellen kann;
  - mit dem seit Längerem ein Qualitätsarbeitskreis (Koordinierungsgruppe für SQIB) so arbeitet, dass auf dieser Grundlage Definitionen, Festlegungen und Zuordnungen für Qualitätsentwicklungsprozesse in den Bildungseinrichtungen erfolgen (können);
  - bezüglich dessen eine Rahmensprache entwickelt wird bzw. werden kann, mit deren Hilfe innere und äußere Evaluation miteinander vernetzt werden.

Wünschenswert ist die Evaluation ganzer regionaler *Bildungslandschaften* (vgl. z. B. Seeber, van Buer & Mohr, 2002; van Buer, Seeber & Arnold, 2003). Für das Berufsbildungssystem heißt dies, nicht nur die beruflichen Schulen als Realisatoren von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen zu evaluieren, sondern dies auch für andere Institutionen und ihre Lernorte zu tun, die an den beruflichen Bildungsgängen beteiligt sind.

Wie „illusionistisch“ solche Überlegungen auch immer sein mögen, so öffnen sie doch den Blick auf ein Merkmal des Berufsbildungssystems, das – zumindest in den verbalen Textualisierungen – seine besondere Stärke darstelle, nämlich ein (Berufs-)(Bildungs-)Netzwerk zu sein. Diese Institutionen mit ihren Lernorten sind im Wesentlichen

- die Ausbildungsbetriebe und ihre Lernorte
- die Bildungsträger
- die überbetrieblichen Stätten der Kammern.

Diese Optionen implizieren gleichermaßen äußere und auch innere Evaluation. Beide „Typen“ können auf je spezifische Vor- und Nachteile verweisen. Daher ist eine enge Vernetzung beider Evaluationsformen wünschenswert.

# **Modell zu Qualität und Qualitätssicherung im schulischen Bereich**

(Quelle: Ditton - Projektskizze QuaSSU)



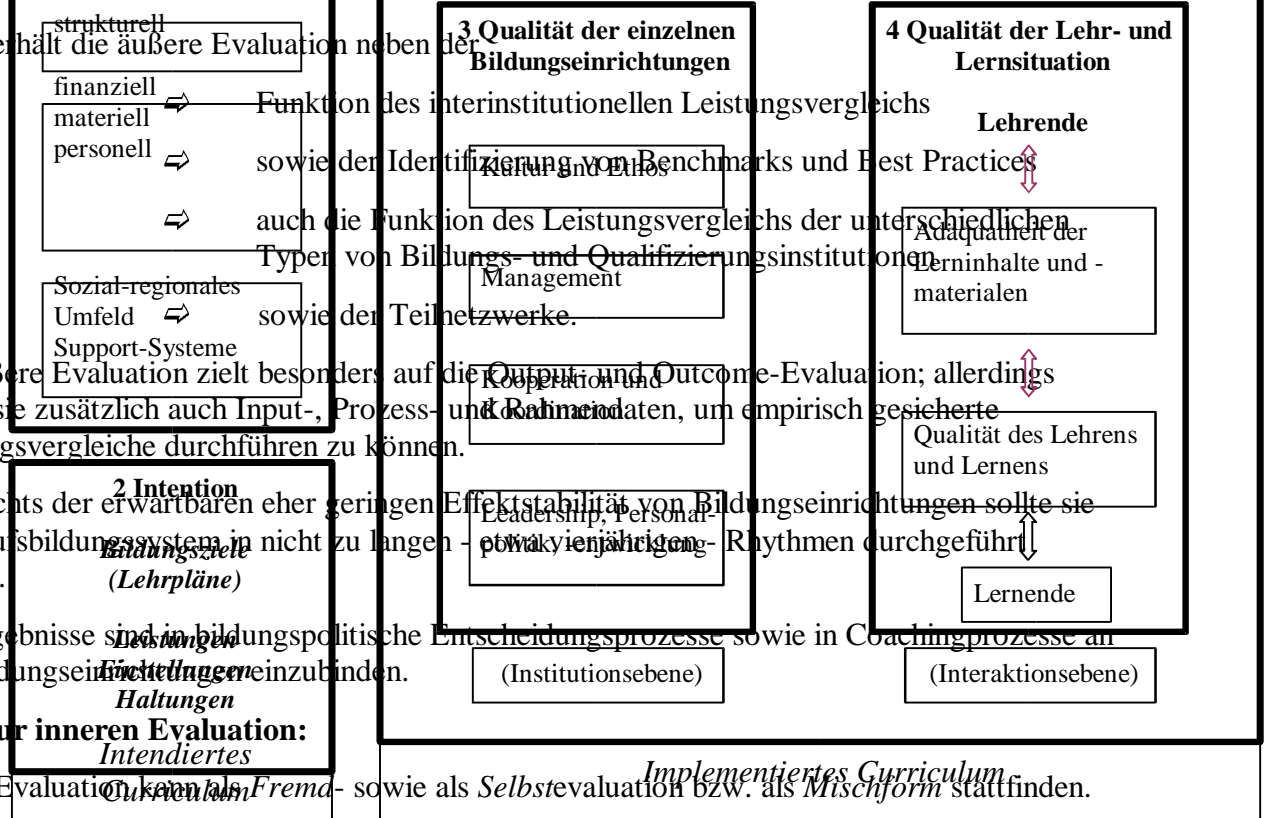
➔ **zur äußeren Evaluation:**

**Voraussetzungen - Kontext**

**Primäre Merkmale und Prozesse**

Sie wird in der Regel von externen Personen und primär mittels standardisierter Instrumente auf der Basis quantifizierbarer Daten durchgeführt. Sie dient u. a. der Rechenschaftslegung für eine breite Öffentlichkeit.

Damit erhält die äußere Evaluation neben der



Die äußere Evaluation zielt besonders auf die Output- und Outcome-Evaluation; allerdings erhebt sie zusätzlich auch Input-, Prozess- und Rahmenbedingungen, um empirisch gesicherte Leistungsvergleiche durchführen zu können.

Angesichts der erwartbaren eher geringen Effektstabilität von Bildungseinrichtungen sollte sie im Berufsbildungssystem in nicht zu langen - etwa zweijährigen - Rhythmen durchgeführt werden.

Die Ergebnisse sind in bildungspolitische Entscheidungsprozesse sowie in Coachingprozesse an den Bildungseinrichtungen einzubinden.

➔ **zur inneren Evaluation:**

Innere Evaluation kann als Fremde- sowie als Selbstevaluation bzw. als Mischform stattfinden.

Dient die äußere Evaluation der empirisch gesicherten Rechenschaftslegung für eine breite Öffentlichkeit und primär der Steuerung des (Berufs)Bildungssystems (kann jedoch auch bis in den Interklassen-/ Interlerngruppen-Vergleich in einzelnen Bildungseinrichtungen reichen), so dient die innere Evaluation primär der Rechenschaftslegung für eine spezifische Öffentlichkeit und der Entwicklung der einzelnen Bildungseinrichtung.

In der Regel entsteht die Mehrzahl der Evaluationsfragen im Zusammenhang mit der Entwicklung der einzelnen Schule und kann durch Externe oder „kritische Freunde“ ergänzt/verändert werden.

Die verwendeten Instrumente zur Informationssicherung können sowohl standardisiert als auch nicht- oder teilstandardisiert sein. Die Informationen können quantifiziert und/oder in andere Kodierungen überführt werden.

Bisher liegt in der Regel die Datenhoheit bei der einzelnen Schule.

**Innere Evaluation führt zu gezielten Veränderungen in der Realisierung des institutionellen Alltags der Bildungseinrichtung. Ohne diese Veränderungen bleibt (innere) Evaluation l'art pour l'art.**

Das QUASSU-Modell von Ditton (2000) macht deutlich: In einem Durchgang quasi eine innere „Gesamt“-Evaluation einer einzelnen Bildungseinrichtung realisieren zu wollen, ist praktisch nicht möglich; es ist wohl auch nicht wünschenswert. Daher ist ein engermaschiger Rhythmus als für die äußere Evaluation anzustreben, möglicher Weise ein zweijähriger Rhythmus. Basis sollte eine mittelfristig gesicherte Strategie der Qualitätsentwicklung sein.

## ➔ zur Vernetzung von äußerer und innerer Evaluation:

Um die Investitionen in Evaluation möglichst präzise für Qualitätsentwicklung nutzen zu können, müssen

- ⊗ Systemoptimierung durch systematische Steuerung auf der Basis empirisch gesicherter Daten (Systemsteuerung) und
- ⊗ Qualitätsentwicklung der einzelnen Bildungseinrichtung

eng vernetzt werden.

Dies bedeutet, die Fragestellungen, die Zeitpunkte, die verwendeten Instrumente, Datenauswertungen sowie Definition von Konsequenzen für die Alltagsrealisierung von pädagogischen Angeboten und deren institutionellen Rahmen zwischen äußerer und innerer Evaluation eng zu verzahnen und aufeinander abzustimmen.

??? *Ungeklärt ist bisher, welche Institution dies tun sollte und die auch über die Kompetenzen zwischen Evaluation, Entscheidungsvorbereitung und Coaching/Beratung verfügt.*

### 2.3 „Objekte“ der Evaluation - Daten über den schulischen Teil des Berliner Berufsbildungssystems

Bildungseinrichtungen rekrutieren Lebenszeit junger Menschen. Teils sind diese Rekrutierungen Zwangsrekrutierungen (Schulpflicht).

Unabdingbare Implikation dieser Tatsache ist nicht nur der *bewusste* Umgang mit dieser Lebenszeit durch die pädagogischen Agenten, sondern auch der empirisch gesicherte Nachweis *effektiven* Umgangs mit dieser Lebenszeit.

Neben diesem Aspekt stellen das Bildungssystem und der schulische Teil des Berufsbildungssystems sowie seine anderen subventionierten Teile eine öffentliche Investition dar, für die die Öffentlichkeit *Rechenschaftslegung* und *nachgewiesenen effektiven und effizienten Umgang* erwarten darf.

Diese Aufgabe erfüllen die unterschiedlichen Formen von Evaluation und deren Vernetzung.

### 3. Evaluation und Qualitätsentwicklung – über Zielvereinbarungen zum Entwicklungsschub

Evaluation dient der systematischen Qualitätsentwicklung sowohl des Bildungs- und Berufsbildungssystems als auch der darin platzierten Institutionen und der dort agierenden Personen. Angesichts der sich rapide verändernden Umgebungsbedingungen für das Berufsbildungssystem, aber auch angesichts der sich verändernden internen Strukturen markiert die Zielsetzung der Qualitätssicherung bereits mittelfristig Qualitätsverlust.

*Somit geht es um Qualitätsentwicklung auf der Basis vereinbarter Rahmenmodelle und den darin definierten Merkmalen und Kriterien. Die strategischen Leitlinien heißen*

- ✓ *Definition von Standards,*

- ✓ *Rechenschaftslegung und*
- ✓ *evaluationszentrierte Kontrolle.*

Letztere zielt auf die Optimierung von Output und Outcome durch gezielte Anpassung der pädagogischen Angebote, d. h. der curricularen und Prozesskonstruktionen, an die definierten Standards einerseits und die Inputbedingungen andererseits.

Letztendlich geht es

- ✓ um die *gezielte Reduktion unerwünschter, d. h. unzulässiger Varianz* in der Alltagsrealisierung von Bildungs- und Qualifizierungsangeboten,
- ✓ um die *Effektoptimierung* beim Output,
- ✓ um die *Effektstabilisierung* der Bildungseinrichtung,
- ✓ um die *Reduktion der Effektdifferentialität* bezüglich der Nachfrager (Jugendlichen).

(vgl. z. B. van Buer, Seeber & Arnold, 2003).

- ☛ Möglichkeiten, diese Veränderung von Alltagswirklichkeit in System und Einzelinstitution gezielt und nachhaltig herzustellen, sind
  - Zielvereinbarungen nicht nur zwischen Administration und Schulleitung im Rahmen der erweiterten Verantwortung der Einzelschule,
  - sondern auch Zielvereinbarungen zwischen der Schulleitung und den einzelnen Abteilungen und Fachbereichen des jeweiligen Oberstufenzentrums.

(vgl. z. B. Dubs, 2002 ; Vortrag von Dubs während dieser Tagung)

Für den ersteren Zusammenhang können mittels äußerer Evaluation die Prüfdaten erstellt werden. Hinsichtlich der zweiten Perspektive kann die innere Evaluation die einschlägigen Informationen beschaffen, um rationales, d. h. auch intersubjektiv nachvollziehbares und vermittelbares Entscheiden und Handeln zur Grundlage von Schulentwicklung zu machen.

Die dazugehörigen Literaturhinweise sind in einem gemeinsamen Literaturverzeichnis der Vorträge zu finden.