

## *Zum Verhältnis von interner und externer Evaluation: Konzepte, Erfahrungen und Ansprüche aus der Sicht der Bildungspolitik*

### **1. Einleitung**

Bevor Evaluationen aufgrund internationaler Diskussionen als Instrument für die Überprüfung, Entwicklung und Sicherung von Schulqualität Fuss fassten, waren Evaluationen auch hierzulande im Gespräch und wurden vereinzelt bereits eingesetzt. In dieser ersten Phase waren Evaluationen vornehmlich Instrumente für die Implementierung und Überprüfung von Schulreformen bzw. von Schulversuchen. Die Durchführung von Schulversuchen ist, allerdings ohne wissenschaftlichen Anspruch, in sechs Phasen eingeteilt worden:

1. Begeisterung
2. Ernüchterung
3. Verwirrung
4. Suche nach einem Schuldigen
5. Bestrafung eines Unschuldigen
6. Auszeichnung oder Beförderung eines Nichtbeteiligten (vgl. Seiler 1976, S. 251).

Um diesen Zirkel zu durchbrechen wurde bereits in den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts über das Thema Evaluation diskutiert. So neu, wie zuweilen angenommen wird, sind Evaluationen im deutschsprachigen Raum also nicht: Beispielsweise fand 1978 in Montreux eine vom Europarat, der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und vom Bundesamt für Bildung und Wissenschaft getragene Arbeitstagung zum Thema "Innovation und Evaluation von Schulversuchen" statt (vgl. Meylan 1981). 1981 wurde ein OECD/CERI-Seminar in Muttenz durchgeführt, das dem Thema "Evaluation von Innovationen im Bereich der Primarschule" gewidmet war (vgl. Meylan 1983).

Seit den frühen achtziger Jahren hat sich die Diskussion um Evaluationen im Schulbereich zwei Mal gewandelt. (1.) Der Begriff der Schulentwicklung ist an die Stelle der Schulreformen getreten. In diesem Zusammenhang wurde die Diskussion über formative vs. summative Evaluation geführt. Während die summative Evaluation zusammenfassend die Wirksamkeit einer Innovation oder Entwicklungsmaßnahmen beurteilt, erstellt die formative Evaluation regelmässig Zwischenergebnisse, die dazu genutzt werden, die untersuchte Entwicklung laufend zu modifizieren und zu optimieren. Auch wenn diese Trennung eindeutig scheint, sind die Grenzen fließender als üblicherweise angenommen wird. Im Anschluss an das Ergebnis einer summativen Evaluation werden in der Regel die Massnahmen oder Entwicklungsrichtungen angepasst und verbessert. Je nach Zeitdimensionen können also auch summative Evaluationen formativ werden und umgekehrt.

In jüngster Zeit – so zumindest meine Beobachtung – ist (2.) die Schulentwicklung tendenziell durch das Konzept der Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung abgelöst worden. In diesem Zusammenhang drängt sich das Thema der heutigen Tagung auf, nämlich das Ver-

hältnis von interner und externer Evaluation zu bestimmen. Je nach Perspektive, aus der dieses Verhältnis beobachtet wird, sind unterschiedliche Beurteilungen zu erwarten. Praxis, Forschung und Politik haben andere Interessen, andere Kontexte und andere Funktionsweisen. In der Regel lassen sich diese drei Akteurgruppen recht eindeutig zuordnen:

Praxis	→	interne Evaluation durchführen und nutzen
Forschung	→	externe Evaluation durchführen
Politik	→	interne und externe Evaluation unterstützen und nutzen

## 2. Kooperation zwischen Politik, Forschung und Praxis

Nicht selten scheinen gerade im Bildungsbereich interne, formative Evaluationen erwünscht zu sein, weil damit die Wirkungen von Evaluationen konkreter wahrgenommen werden und Ängste vor unliebsamen Forschungsergebnissen oder bildungspolitischen Massnahmen reduziert werden können. Forschung zeichnet sich nebst Anderem dadurch aus, dass sie den zu untersuchenden Gegenstand aus Distanz betrachtet und Bildungspolitik steht in einer Verantwortung, die auf externe, summative Evaluationsergebnisse angewiesen ist, um begründete und realistische Entscheidungen treffen zu können.

Externe, an Forschung orientierte Evaluationen sind – ähnlich wie die Bildungsforschung insgesamt – oft dem Vorwurf ausgesetzt, dass sie sowohl für die Praxis als auch für die Bildungspolitik wenig nützlich sei. Als Gründe können genannt werden:

- a) Abwehr gegen Zahlen und Quantifizierungen, die gegenüber Fragen der Qualität oberflächlich und nichtssagend scheinen,
- b) Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit von Befunden,
- c) Schwierigkeiten mit der Nachvollziehbarkeit von Operationalisierungen und ihrer Aussagefähigkeit,
- d) Misstrauen gegenüber der methodischen und analytischen Zuverlässigkeit,
- e) Trivialität der Befunde,
- f) Abwehr gegen unliebsame Befunde (vgl. Steffens/Bargel 1993).

Grundsätzlich hat Forschung nicht den Anspruch direkt politik- oder praxisrelevant zu sein und kann oder soll deshalb nicht mit dem Massstab «Praxis» oder «bildungspolitische Relevanz» gemessen werden. Versuche, die Differenz zwischen Politik, Forschung und Praxis zu überwinden, sind zwar verbreitet. Soweit mit dieser Differenz eine gewisse Berührungsangst zwischen Schulpraxis, Bildungspolitik und (Evaluations)forschung angesprochen ist, mag diese Anstrengung zweckmässig sein. Die Zusammenarbeit zwischen diesen drei Bereichen ist in den letzten Jahren intensiver geworden, was durchaus als positive Entwicklung zu bewerten ist.

Soweit aber als Ziel der Bemühungen eine Annäherung der jeweiligen Aufgaben und eine Angleichung der verschiedenen Tätigkeiten gemeint ist, sind Bedenken nicht leicht auszuräumen. Lehrerinnen und Lehrer sind oft nicht für die Forschung ausgebildet und Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher sind nicht immer ausgebildete Lehrpersonen. Für Bildungspolitikerinnen und –politiker liesse sich ähnliches sagen. Die Perspektiven von Politik, Forschung und Lehre sind verschieden und deshalb kommen unterschiedliche Einschätzungen des gleichen Phänomens zustande. Diese Differenz ist kein Defizit, weil sie in der Logik der

Sache liegt. Alle Parteien können von der je anderen Sicht profitieren und ein Ausgleich der Differenz wäre ein Verlust für alle Seiten.

Nebst dieser produktiven Kooperation gibt es auch Grenzen der gegenseitigen Bereicherung. Die Bildungspolitik hat Führungsaufgaben wahrzunehmen, Entscheidungen zu fällen und öffentlich Verantwortung zu übernehmen, bei dem facettenreiche wissenschaftliche Erkenntnisse nur begrenzt berücksichtigt werden können. Die Bildungspolitik ist im Wesentlichen handlungsorientiert. Damit sind ihre Grenzen gesetzt im Umgang mit komplexen wissenschaftlichen Analysen und Erkenntnissen. Es gibt ein Mass an Differenziertheit, das Entscheidungen verunmöglicht und Handlungen lähmt. Die Bildungsforschung ihrerseits interessiert sich zurecht auch für andere Zusammenhänge als praktische oder politische Verwendbarkeiten.

In den letzten 10 oder 15 Jahren ist es sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Bildungsverwaltung zunehmend üblich geworden, Entscheidungen und Umsetzungen auf Evaluationsergebnissen fassen zu lassen. In diesem Prozess sind sich Politik und Forschung näher gekommen, was zweifelsohne als positive Entwicklung zu werten ist. Allerdings ist darauf zu achten, dass die beiden Bereiche weiterhin klar getrennt bleiben und so eine Voraussetzung für die Zusammenarbeit gegeben ist. Die weitgehend positiven Erfahrungen einer intensivierten Kooperation zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung sprechen klar für eine Weiterführung.

### **3. Externe Evaluationen**

Evaluationen stehen meistens im Dienste der Förderung der Schulqualität. Diese muss sich bei externer Evaluation an klaren, operationalisierbaren Zielen orientieren. Historisch betrachtet, bestand eine entscheidende Komponente des sich formierenden öffentlichen Schulsystems in seiner rationalen und empirischen Ausrichtung. Nur durch Abgrenzung von religiös-dogmatischer Kontrolle und Ausschluss esoterischer Einflüsse jedwelcher Couleur war es möglich, eine öffentlich-staatliche Schule zu realisieren, die ihre Funktion in einer Demokratie wahrnehmen kann. Unsere obligatorische Volksschule ist somit grundsätzlich in einer Art und Weise ausgestaltet, dass sie empirisch orientierter Forschung und selbstverständlich Evaluationen zugänglich ist. Daraus lässt sich aber nicht der Anspruch ableiten, dass Evaluationen bildungspolitische Probleme lösen oder bildungspolitische Entscheidungen fällen sollen. Diese Verantwortung bleibt bei der Bildungspolitik und externe Evaluationen haben ihre Unabhängigkeit zu wahren.

Bildung und Erziehung gelten als integraler und instrumentaler Teil einer strategischen Modernisierung der Gesellschaft. Die Gefahr einer ideologischen oder normativen Belastung von bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studien erreicht deshalb ein hohes Mass. Evaluationsstudien, die sich kritisch mit Wirkungen bestimmter Programme, Interventionen oder Reformen befassen, sind rasch einer politischen Codierung, entweder mit dem Label 'progressiv' oder 'konservativ', ausgesetzt. Unabhängigkeit und Unvoreingenommenheit der Forschenden, die sich aber der Problematik bewusst sind, sind deshalb wichtige Voraussetzungen, um verlässliche Daten zu erhalten.

Die Auftraggeber von Evaluationsstudien verbinden mit ihrem Auftrag mehr oder weniger konkrete Zielsetzungen. Unter Umständen werden gezielt solche Evaluatoren beauftragt, die einer gewünschten Position oder Haltung nahestehen (Wottawa 1993, S. 719) oder die Evalu-

atorinnen haben bei unerwünschten Ergebnissen mit negativen Reaktionen (z. B. keine weiteren Aufträge, keine Weiterempfehlung) der Auftraggeber zu rechnen (Rossi u.a. 1988, S. 194). Der Auftraggeber kann auch Einfluss auf die Durchführung, die Personalauswahl und die Berichtlegung ausüben (Wottawa/Thierau 1990, S. 25). Die Bildungspolitik und insbesondere die Bildungsverwaltung haben sich in diesem Bereich in den letzten Jahren stark professionalisiert. In mehreren Kantonen bestehen bereits Richtlinien für die Vergabe von Forschungs- und Evaluationsaufträgen, die die Prozeduren klar festlegen oder sie sind, wie auch in der EDK, in Bearbeitung.

Im Sinne einer Qualitätssicherung der Evaluationsforschung ist es aber bedeutsam und letztlich eine Notwendigkeit, die Untersuchungsberichte nachvollziehbar und vollständig der Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. Die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sollte nach Möglichkeit diese Publikationen unterstützen.

Grundsätzlich ist unter Forschern eine distanzierte, um Objektivität bemühte Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand üblich, während pädagogische Praktiker ihr Engagement, die Subjektivität der Wahrnehmung, die Schwierigkeiten in der Erfassung menschlichen Verhaltens und die Einzigartigkeit jedes Menschen betonen. Bei einem externen Evaluationsprojekt sind mindestens drei 'Welten' beteiligt: die Schule, in der die Verwirklichung von pädagogischen Anliegen im Vordergrund steht, die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung mit politischen Aufträgen und gesellschaftlicher Verantwortung und schliesslich die Wissenschaft, die mit kritischem Blick etwa die Qualität des Unterrichts überprüfen will. Um dieses Zusammen- oder Gegenspiel von Akteuren mit unterschiedlichen Interessen, finanziellen und rechtlichen Mitteln, Machtbefugnissen, sozialen Beziehungen sowie Informationen und Wissen zu bezeichnen, wird zuweilen der Begriff «Arena» verwendet (Weber 1992, S. 111).

Eine Besonderheit der Evaluationsforschung ist, dass sich Personen für die Forschung, sowohl für den Prozess als auch für das Ergebnis, interessieren, die in Fragen der Forschung Laien sind aber bestimmte Interessen verfolgen. So entstehen interessierte Interessengruppen. Formal können die verschiedenen Akteure eingeteilt werden in:

- Politische Entscheidungsträgerinnen,
- Programmträger,
- Programmleitung,
- Auftraggeber von Evaluationen,
- Programmmitarbeiterinnen,
- Programmteilnehmer,
- Evaluationsforscherinnen,
- Programmkonkurrenten,
- 'Zaungäste' (z.B. Behörden, Politiker, Presse usw.) und die
- 'Evaluationsgemeinde' (andere Evaluationsforscher) (vgl. Rossi u.a. 1988, Lösel/Nowack 1987).

Bei der Evaluation von Schulversuchen lassen sich die unterschiedlichen Erwartungen der verschiedenen Akteure einigermaßen allgemein festhalten:

- Die Bildungspolitik und die Schulbehörden erwarten Auskunft über die Tauglichkeit des Schulversuchs. Sie wollen wissen, ob das Modell sich für eine Generalisierung eignet.

- Die Schulversuchsleitung erwartet von der Evaluation konkrete Hinweise über Stärken und Vorteile des Versuchs und über Schwächen, Nachteile, Konfliktherde sowie Anregungen, wie diese zu beseitigen sind.
- Die Lehrerschaft erwartet weitgehend Unterstützung, Bestätigung und Rechtfertigung ihrer Tätigkeiten.
- Die Eltern erwarten eine Kontrolle des Schulbetriebs, eine Garantie, dass im Laufe des Versuchs (oder der Reform) nichts geschieht, das die schulische Laufbahn der Kinder gefährdet.

Befürworter einer Innovation erhoffen sich in der Regel eine Entwicklung, eine Absicherung, eine Qualifizierung und einen Werbeeffect für die Reform. Gegner hoffen genau auf das Gegenteil: Entwicklungsverhinderung, Verunsicherung, Disqualifizierung, Diskreditierung (vgl. Jenzer 1992, S. 29). In dieser Konstellation wird es immer Akteure geben, deren Erwartungen durch eine Evaluation nicht erfüllt werden und die dann dazu neigen, eine Evaluation als mangelhaft oder gescheitert zu bezeichnen.

Mit der häufig an eine Evaluation herangetragenem Erwartung, direkte Handlungsanweisungen zu geben oder gar Entscheidungen zu treffen oder wenigstens vorwegzunehmen, ist vorsichtig umzugehen. Einerseits könnten zumindest externe Evaluatoren für die Folgen ihrer Entscheidungen kaum zur Verantwortung gezogen werden und andererseits soll über das öffentliche Bildungswesen öffentlich und politisch, im Minimum demokratisch kontrolliert, entschieden werden. Evaluation kann ohnehin keine Probleme lösen, sie kann höchstens Grundlagen für Entscheidungen bereitstellen und emotional oder ideologisch geführte Debatten auskühlen.

Weil Politik, Wissenschaft und Schulpraxis unterschiedliche Perspektiven auf den gleichen Gegenstand haben, sind Gemeinsamkeiten in der Einschätzung von Phänomenen erstaunlicher und weniger erwartbar als Unterschiede. Externe Evaluationen haben aber nicht nur eine andere Perspektive, sie haben auch einen begrenzten Zugriff auf Informationen. Detailkenntnisse und Erfahrungswissen über einzelne Institutionen sind extern kaum vorhanden. Gewisse Themen sind extern kaum oder gar nicht zu evaluieren. Zu nennen sind etwa Fragen im Bereich des Schulleitbildes oder der Schulhauskultur. Hier sind in der Regel interne Evaluationen oder Selbstevaluationen erfolgreicher.

#### **4. Interne Evaluationen**

Interne Evaluation oder Selbstevaluation ist diejenige Form der Evaluation, welche die Praktiker und Praktikerinnen am stärksten einbezieht und damit gewährleistet, dass die Fragestellungen handlungsrelevant und die Ergebnisse direkt umsetzbar sind. Dabei ist es notwendig, sich auf einen Zweck der Evaluation festzulegen. Vom Zweck hängen die weiteren Schritte einer internen Evaluation ab. Im Anschluss daran kann die Evaluationsform gewählt werden, die dem Zweck sowie den personellen und materiellen Ressourcen der Schule am besten entspricht. Zu unterscheiden sind dabei die Selbstevaluation, die Fremdevaluation, die Halbexterne Evaluation sowie die Unterstützte Selbstevaluation.

- *Selbstevaluation*: Sie wird von Personen durchgeführt, die selbst an der Durchführung eines Projektes beteiligt sind. Grundsätzlich ist Selbstevaluation geeignet, sowohl kleinere als auch grössere Projekt zu bearbeiten.
- *Fremdevaluation*: Sie wird von projektunabhängigen Fachpersonen oder Institutionen im Auftrag durchgeführt.
- *Halbexterne Evaluation*: Die meisten Evaluationarbeiten werden von unabhängigen Fachpersonen geleistet. Die Projektdurchführenden sind aber bei der Formulierung der Evaluationsziele beteiligt und übernehmen die Datenerhebung.
- *Unterstützte Selbstevaluation*: Ein Institut oder eine Fachperson berät und unterstützt die Projektdurchführenden in der Planung, Durchführung und Berichterstattung einer Selbstevaluation.

### Entscheidungshilfe bei der Wahl einer Evaluationsform

<i>Zweck der Evaluation</i>	<i>Form der Evaluation</i>
Verbesserung des laufenden Projekts	Selbstevaluation
Verbesserung zukünftiger Projekte	Selbstevaluation
Bedürfnisnachweis für das Projekt	Unterstützte Selbstevaluation
Qualitätsnachweis für das Projekt	Unterstützte Selbstevaluation
Nachweis für sinnvolle Verwendung von Mitteln	Unterstützte Selbstevaluation
Nachweis für Wirksamkeit des Projekts	Fremdevaluation Unterstützte Selbstevaluation
Entscheidungsgrundlage für die Weiterführung des Projekts	Fremdevaluation Halbexterne Evaluation
Entscheidungsgrundlage für die Übertragbarkeit des Projekts	Fremdevaluation Halbexterne Evaluation

Eine Gefahr, die bei Selbstevaluationen häufig auftritt und die zu vermeiden ist, ist die fachliche aber auch besonders die zeitliche Überlastung. Der Arbeitsaufwand für Selbstevaluationen wird in aller Regel massiv unterschätzt. Die daraus resultierenden Überlastungen sind für die Zielerreichung der Selbstevaluation kontraproduktiv. Im Zweifelsfall ist es sicher lohnend, sich bei Expertinnen und Experten für Evaluationen Rat zu holen.

## 5. Der Beitrag der Bildungspolitik

Die Bildungspolitik in der Schweiz unterstützt sowohl interne als auch externe Evaluationen. In diesen Unterstützungen sind die Kantone unterschiedlich aktiv. Auf gesamtschweizerischer Koordinationsebene findet die Unterstützung durch die EDK statt. Zum Schluss meiner Ausführungen werden diese Aktivitäten kurz skizziert.

Arbeitsschwerpunkt 2 der EDK:

**Harmonisierung obligatorische Schule**

- 2. Die obligatorische Schule verbindlicher harmonisieren, namentlich die Einschulungsphase sowie die Übergänge zu den Sekundarstufen I und II
  - 2.1 Kompetenzniveaus festlegen für Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften (per Ende 9., 6. und 2. Schuljahr)
    - Vergleichende Erhebung des Ist-Zustandes in den Lehrplänen der Kantone
    - Evaluation der ausländischen Arbeiten, internationale Kooperation
    - Analyse der wissenschaftlichen Literatur
    - Definitive Klärung der Begriffe (Standard-Merkmale, Projektmethodologie und Fahrplan pro Bereich)
    - Prioritäre Erarbeitung im Bereich Fremdsprachen (i.Z. mit den Arbeiten an den Sprachenportfolios und den Evaluationsinstrumenten)
    - Erarbeitung im Bereich Erstsprache (i.Z. mit PISA 2000)
  - 2.2 Studien über Tatbestände und Wirkungen der Diskoordination im schweizerischen Schulsystem durchführen
    - Gewinnung erster Erkenntnisse aus dem Bericht "Grundfragen der Bildungslaufbahn"
    - Ausschreibung der Studien zusammen mit CORECHED und SKPH

Arbeitsschwerpunkt 7 der EDK

**Gymnasiale Maturität**

- 7. Die gymnasiale Maturität auf einem Qualitätsniveau weiterentwickeln, das den Universitätszugang in jeder Hinsicht gewährleistet
  - 7.1 Erst-Evaluation von MAR zusammen mit dem Bund durchführen
    - Phase 1 "EVAMAR"
    - Erste Befragungen, Berichterstattung
    - Planung Konzept Phase 2
  - 7.2 Schaffung einer schweizerischen Stelle für die externe Evaluation von Gymnasien prüfen

Arbeitsschwerpunkt 14 der EDK

**Qualitätsentwicklung**

- 14. Die Qualitätsentwicklung und -förderung an den Schulen aller Stufen und Bereiche koordiniert fördern und unterstützen
  - 14.1 Empfehlungen für Verfahrensstandards zur Selbstevaluation von Schulen erlassen
    - Erlass
  - (14.2 Empfehlungen/Verfahren betr. Akkreditierung von Schulleitungsausbildungen; neu unter 20.5)
  - 14.3 Szenarien für die Schule von morgen
    - Koordination verschiedener Qualitätsprojekte
    - Synthese der verschiedenen Arbeiten (inkl. 17)

Analyse und Entscheid über die Durchführung des OECD-Projekts in der Schweiz ("Schools for tomorrow")

Arbeitsschwerpunkt 15 der EDK

**Bildungsmonitoring**

- 15. Ein nationales Bildungsmonitoring gemeinsam mit dem Bund etablieren
- 15.1 Trägerschaft, Struktur und Finanzierung eines von Kantonen und Bund verantworteten Bildungsmonitorings planen
  - Entscheid über Konzept und Vorgehen
- 15.2 Beteiligung am OECD-Projekt PISA fortführen
  - Publikation der 5 Vertiefungsstudien zu "PISA 2000"
  - Massnahmen zufolge "PISA 2000"
  - Erhebung "PISA 2003"
- 15.3 OECD-Examen über den Tertiärbereich
  - Publikation des Expertenberichts
  - Beurteilung durch Bund und Kantone
- 15.4 Das Instrument der Bildungsindikatoren zusammen mit dem Bund zu einem kontinuierlich gewarteten Steuerungswissen ausbauen (vgl. 15.1)

Arbeitsschwerpunkt 22 der EDK

**Internationale Zusammenarbeit**

- 22. Die Öffnungsfähigkeit des Bildungssystems Schweiz gegenüber Europa und der Welt aufrechterhalten und verstärken
- 22.1 Aktiv – gemeinsam mit dem Bund – mit den europäischen, internationalen und weltweiten Organisationen und Institutionen im Bereich der Bildung und Kultur zusammenarbeiten
- 22.2 In Zusammenarbeit mit dem Bund in internationalen Gremien das Bildungswesen vertreten, und zwar auf politischer, administrativer und technischer Ebene
- 22.3 An internationalen konkreten Projekten in den Bereichen Bildungsforschung, Bildungszusammenarbeit und Bildungsentwicklung und Evaluation, prioritär im Bereich der Sprachen, teilnehmen
- 22.4 Sich eng am bilateralen Verhandlungsprozess beteiligen im Hinblick auf eine Vollteilnahme an den EU-Programmen im Bereich Bildung

## Thesen

1. Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis sind Bereiche mit verschiedenen Systemmechanismen. Kooperation aus diesen unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven sind möglich und erwünscht.
2. Interne und externe Evaluationen sind klar voneinander zu trennen.
3. Ob eine Evaluation intern oder extern durchgeführt werden soll, hängt von den Inhalten und Zielsetzungen ab.
4. Bei internen Evaluationen ist die Überforderung zu vermeiden, bei externen Evaluationen ist die Machbarkeit zu prüfen.
5. Wenn interne und externe Evaluationen gemischt werden (z.B. Klassenscockpit), dann sind die Verwendung der Daten und der Zugang zu den Informationen klar festzulegen und ein Informationskonzept ist auszuarbeiten.
6. Externe Evaluationen sind politisch glaubwürdiger und werden öffentlich ernster genommen als interne Evaluationen. Interne Evaluationen sind oft wirkungsvoller für die einzelnen Schulen.
7. Die Bildungspolitik in der Schweiz fördert sowohl die interne als auch die externe Evaluation.

*Literatur*

- JENZER, C.: Wem nützt Evaluation - Wozu? Mit Beispielen aus dem Erfahrungshintergrund der Lehrplan- und Gesamtschulevaluation. In: PHILIPP GONON (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung. Aarau: Sauerländer, S. 13-30.
- LÖSEL, F./NOWACK, W.: Evaluationsforschung. In: J. SCHULTZ-GAMBARD (Hrsg.): Angewandte Sozialpsychologie. München/Weinheim 1987, S. 57-87.
- MEYLAN, J.-P. (Red.): Innovation und Evaluation von Schulversuchen. Bern: Haupt 1981.
- MEYLAN, J.-P. (Red.): Evaluation von Innovationen im Bereich der Primarschule. Bern: Haupt 1983.
- ROSSI, P. H./FREEMAN, H. E.: Evaluation. Beverly Hills: Sage Publications 1993.
- ROSSI, P. H./FREEMAN, H.E./HOFMAN, G.: Programm-Evaluation: Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart 1988.
- SEILER, F.: Die Schulreform im Kanton Zürich. In: WIDMER, K. (Hrsg.): Bildungsplanung und Schulreform. Frauenfeld/Stuttgart 1976, S. 231-251.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- WEBER, K.: Engagement und Distanz in der Evaluation. In: Philipp Gonon (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung. Aarau: Sauerländer, S. 109-120.
- WOTTAWA, H./THIERAU, H.: Lehrbuch Evaluation. Bern, Stuttgart: Huber 1990
- WOTTAWA, H.: Die Kunst der manipulativen Berichterlegung in der Evaluationsforschung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 13 (1981), Heft 1, S. 45-60.

Anschrift des Autors:

Dr. Heinz Rhyn, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Koordinationsbereich Qualitätsentwicklung, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern.  
(rhyn@edk.unibe.ch).