

**Die schulische Auseinandersetzung mit externer  
Evaluation im Kontext der Implementierung  
neuer Steuerungsinstrumente**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

vorgelegt von

**Katharina Kratky**

urn:nbn:de:gbv:547-201500631

Erfurt 2015

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Gerd Mannhaupt (Universität Erfurt)

Zweites Gutachten: Prof. Dr. Katrin Dederling (Universität Erfurt)

Drittes Gutachten: Prof. Dr. Hans Merkens (Freie Universität Berlin)

Tag der Disputation: 25.06.2015

Datum der Promotion: 25.06.2015

Für Erika und Heinz Klug

## **Danksagung**

Auf dem Weg zur Fertigstellung meiner Dissertation haben mich viele Menschen unterstützt, denen ich an dieser Stelle danken möchte. An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Gerd Mannhaupt, für die Betreuung meines Promotionsprojekts herzlich bedanken. Er hat mir beim Verlauf dieser Arbeit viele fachliche Impulse sowie zielführende Anregungen gegeben und seine unterstützende Betreuung hat mir bei der Fertigstellung der Dissertation sehr geholfen. Mein Dank gilt ebenfalls meiner Zweitgutachterin, Frau Prof. Dr. Katrin Dederich, die mir mit ihrem Fachwissen und ihrer konstruktiven Kritik in der Endphase des Dissertationsprojekts zur Seite stand. Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Hans Merckens von der Freien Universität Berlin, der meine Dissertation von Anfang an begleitete und letztendlich als externer Gutachter fungierte. Ich ging stets hoch motiviert und mit einem geschärften Blick für das Wesentliche aus seinen Konsultationen heraus. Ein weiterer Dank richtet sich an Herrn Prof. Dr. Johannes Bellmann, welcher als Doktorvater meine Arbeit zu Beginn betreute, dann leider die Universität Erfurt verließ. Seine Impulse der neuen Steuerungsthematik bildeten den Rahmen meiner Arbeit.

Die Datenerhebung aus der Online-Befragung ist ein Kernpunkt der vorliegenden Arbeit, welche ohne die rege Teilnahme der Schulleitungen aus den Thüringer Grundschulen nicht hätte realisiert werden können. Daher gilt mein Dank besonders den Schulleitungen, die sich trotz ihres hohen Arbeitspensums Zeit genommen haben, um meine Fragen zu beantworten.

Es ist mir ein besonderes Anliegen, mich bei der Universitätsgesellschaft Erfurt e.V., insbesondere bei Herrn Dr. habil. Anselm Räder, als damaligen Präsidenten, für die finanzielle und ideelle Unterstützung zu bedanken. Herr Dr. habil. Räder setzte sich persönlich für die Genehmigung meiner empirischen Untersuchung ein. Ebenso möchte ich mich bei der Vereinigten Kirchen- und Klosterkammer Erfurt, insbesondere bei Herrn Präsis a. D. Ottmar Föllmer für die finanzielle Unterstützung bedanken, ohne diese ich nicht durchgängig an meiner Dissertation hätte arbeiten können.

Besonders liegt mir am Herzen, mich bei Herrn Prof. Dr. Holger Roschk für die jahrelange Unterstützung und Hilfestellung bei meinen vielen statistischen Fragen zu bedanken. Er verstand es, mir geduldig und immer freundlich umfassende und zusammenhän-

gende statistische Prozeduren verständlich darzulegen. Durch seine konstruktive Unterstützung fand die Dissertation in großem Maße Bereicherung. Ebenso gilt mein Dank Frau Dr. Claudia Unger für die vielen Gespräche, in denen wir uns austauschten und uns gegenseitig mit Rat und Tat zur Seite standen. Herrn Dipl.-Ing. Alexander Krause bin ich für seine technische Hilfe bei der Einrichtung der Online-Erhebung sowie für die Unterstützung beim Pretest besonders dankbar. Durch seinen Zuspruch behielt ich auch nach Rückschlägen das Ziel vor Augen.

Frau Severine Bebek und Frau Berit Schlothauer danke ich schlussendlich für das Korrekturlesen meiner Dissertation, deren hilfreiche Hinweise und Anregungen ich gern entgegennahm.

Allen angesprochenen Personen, die es mir ermöglichten, meine Dissertation zu beenden, gebührt mein aufrichtiger und herzlicher Dank.

## **Zusammenfassung**

Nach dem PISA-Schock stand das deutsche Bildungssystem im Zugzwang Reformmaßnahmen einzuführen, die unter anderem darauf abzielen sollten, die Schülerleistungen zu verbessern. Nach dem Vorbild von angelsächsischen Steuerungskonzepten wurden neue Steuerungsinstrumente implementiert. Eines dieser Instrumente stellt die externe Schulevaluation dar. Hierbei wird die Schulqualität durch Schulbesuche von Inspektionssteams bewertet und in einem Ergebnisbericht festgehalten. Die Schulen sind im Anschluss daran verpflichtet Entwicklungsziele festzulegen und diese umzusetzen.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit konzentriert sich auf die Fragestellung, wie die Schulen mit diesem neuen Steuerungsinstrument umgehen und ob sie es akzeptieren. Dazu steht vor allem die Beziehung der Schule zu ihrer Umwelt im Blickpunkt. Die schulische Umwelt besteht beispielsweise aus der Gemeinde, den Eltern, dem Schulamt oder dem Schulministerium. Vor allem die letzten beiden Institutionen sind Gegenstand der Betrachtung, da die Schule gerade im Rahmen der Implementierung neuer Steuerungsinstrumente mit diesen beiden administrativen Einrichtungen interagieren muss.

Zur Beschreibung der Beziehung zwischen der Schule und ihrer Umwelt wird der theoretische Ansatz der „loosely-coupled-systems“ herangezogen. Weick (1976), der Hauptbegründer dieses Ansatzes, geht davon aus, dass sich Schulen nur bedingt von außen (durch die Administration) steuern lassen und ihre Beziehung zur Umwelt von losen und engen Kopplungsmustern geprägt ist. Das bedeutet beispielsweise, dass administrative Anforderungen, Erwartungen und Anordnungen nur langsam das System Schule durchdringen und nicht vollständig bis zur letzten Lehrkraft kommuniziert und umgesetzt werden. Diese Betrachtung von Schule untermauert den Schluss, dass Schulen wenig inputorientiert gesteuert werden können, wie an den PISA-Ergebnisse abzulesen war. Stattdessen fokussiert die Bildungspolitik eine ergänzende Outputsteuerung, wonach die Schulen Zielvorgaben bekommen, ihnen aber der Weg der Zielerreichung selbst überlassen wird.

Die schulische Auseinandersetzung mit externer Evaluation als ein Instrument der Outputsteuerung wird in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe des theoretischen Modells zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) untersucht. Mittels dieses Modells und dem theoretischen Ansatz zur losen Kopplung sollen die schulischen Reaktionen auf externe Evaluation erklärt werden. Der Untersuchungsgegenstand bezieht sich auf Thüringer Grundschulen, deren Schulleitungen anhand eines Online-Fragebogens im Jahr 2011 befragt wurden. Die empirische Auswertung umfasste eine Stichprobe von  $N = 92$ .

Es konnten mit Hilfe der Clusteranalyse enge und lose Kopplungsmuster zwischen den Schulen und dem Schulamt beziehungsweise Schulministerium identifiziert werden. Diese beziehen sich auf die drei organisationale Dimensionen: vertikale Kommunikation, Systemabgrenzung und zentraler Einfluss der Administration. Insgesamt wurden folgende fünf Cluster identifiziert: die kommunikativen Schulen, die scheinbar eng gekoppelten Schulen, die nahezu eng gekoppelten Schulen und die lose gekoppelten Schulen. Schulen, die enge Kopplungsmuster aufwiesen, waren etwas häufiger vertreten. Es konnte keine Schule beobachtet werden, die ausschließlich enge oder lose Kopplungsstrukturen in den drei organisationalen Dimensionen aufzeigt.

Ein zweiter Schritt bestand darin, die Kopplungsvariablen als Einflussfaktoren auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation in Beziehung zu setzen. Im Rahmen der Pfadanalyse zeigte sich, dass diese im Vergleich zu den Evaluationsvariablen, aus dem Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) einen etwas geringeren Einfluss auf die schulischen Reaktionen gegenüber der externen Evaluation haben. Stehen jedoch Schulen noch vor dem Evaluationsprozess, scheint die Art der Beziehung zum Schulamt und Schulministerium stärker auf ihre Haltung gegenüber Evaluation Einfluss zu nehmen. Wurde die externe Evaluation von den Schulen schon durchlaufen, kann das Modell von Ehren und Visscher (2006) mehr zur Erklärung beitragen. Dieses nimmt konkret auf den evaluationsspezifischen Kontext Bezug und bietet daher differenziertere Ergebnisse als das Konzept zur losen Kopplung, welches auch auf andere Bereiche anwendbar wäre. Die Ergebnisse aus der Pfadanalyse deuten darüber hinaus an, dass vor allem durch die Variablen, die sich auf den Zeitpunkt vor der Evalu-

ation beziehen (z. B. Wissen über externe Evaluation, Teilnahmebereitschaft, Vorbereitung auf Evaluationsprozess), die schulischen Reaktionen auf die externe Evaluation erklärt werden können. Daher plädiert die vorliegende Arbeit auf eine Erweiterung des Wirkungsmodells von Ehren und Visscher (2006).



# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung .....</b>	<b>I</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>III</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Hintergrund und Zielstellung der Arbeit .....	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	4
<b>2 Steuerungskonzepte im Bildungswesen.....</b>	<b>7</b>
2.1 Das Konzept der klassischen Steuerung des Bildungssystems .....	7
2.1.1 Schule als bürokratische Organisation .....	7
2.1.2 Kritischer Diskurs der bürokratischen Steuerung und die Forderung nach neuen Steuerungskonzepten .....	9
2.2 Implementierung einer Neuen Steuerung im Bildungssystem .....	12
2.2.1 Freie Schulwahl.....	15
2.2.2 Schulautonomie .....	17
2.2.3 Bildungsstandards.....	19
2.2.4 Evaluationsformen .....	20
<b>3 Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung.....</b>	<b>21</b>
3.1 Begriffsdefinitionen von Evaluation.....	21
3.2 Typen von Evaluation.....	22
3.3 Funktionen von Evaluation im Schulsystem .....	25
3.4 Schulinspektion als Kernpunkt der Untersuchung .....	26
3.5 Das Wirkungsmodell externer Schulevaluation .....	28
<b>4 Forschungsstand zur externen Evaluation.....</b>	<b>35</b>
4.1 Nationale Studien zur externen Evaluation .....	35
4.1.1 Akzeptanzstudien .....	35
4.1.2 Maßnahmestudien.....	39
4.2 Internationale Studien zur externen Evaluation .....	42

4.2.1	Akzeptanzstudien .....	42
4.2.2	Maßnahmestudien.....	45
<b>5</b>	<b>Beziehung zwischen Schulen und Administration..</b>	<b>47</b>
5.1	Lose Kopplung innerhalb eines Systems .....	49
5.2	Lose Kopplung zwischen Systemen und ihrer Umwelt.....	55
5.3	Lose und eng gekoppelte Systeme .....	56
<b>6</b>	<b>Forschungsdiesiderate und Forschungsfragen .....</b>	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>Spezifikation des Untersuchungsfeldes .....</b>	<b>64</b>
7.1	Kriterien des Untersuchungsschwerpunkts .....	64
7.2	Neue Steuerungsinstrumente in Thüringen .....	66
7.2.1	Freie Schulwahl, Bildungsstandards und Schulautonomie.....	66
7.2.2	Evaluation .....	69
7.2.2.1	Externe Evaluation .....	70
7.2.2.2	Interne Evaluation.....	74
<b>8</b>	<b>Empirische Untersuchung.....</b>	<b>79</b>
8.1	Methodisches Vorgehen und Design der Untersuchung .....	79
8.1.1	Der Online-Fragebogen als Erhebungsinstrument.....	80
8.1.1.1	Vor- und Nachteile einer Online-Befragung .....	80
8.1.1.2	Richtlinien zur Online-Befragung .....	82
8.1.2	Aufbau des Fragebogens .....	85
8.2	Durchführung der Untersuchung.....	87
8.3	Operationalisierung der Variablen und Güte der Konstrukte .....	88
8.3.1	Variablen und Konstrukte zum Evaluationskontext.....	90
8.3.2	Variablen und Konstrukte zur Kopplung von Schule.....	98
8.3.3	Überblick über die Reliabilität der Konstrukte.....	101
<b>9</b>	<b>Auswertung .....</b>	<b>104</b>
9.1	Theoretische Einführung in die Clusteranalyse.....	104

<b>9.2</b>	<b>Theoretische Einführung in die Pfadanalyse und deren Gütekriterien .....</b>	<b>106</b>
<b>9.3</b>	<b>Theoriegestützte Kriterien als Grundlage zur Untersuchung schulischer Reaktionen auf externe Evaluationsmaßnahmen.....</b>	<b>110</b>
<b>9.3.1</b>	<b>Kriterien zur Kopplung zwischen Schule und Administration .....</b>	<b>110</b>
<b>9.3.2</b>	<b>Kriterien zur externen Evaluation .....</b>	<b>112</b>
<b>9.4</b>	<b>Deskriptive Auswertung.....</b>	<b>115</b>
<b>9.4.1</b>	<b>Stichprobenbeschreibung.....</b>	<b>115</b>
<b>9.4.2</b>	<b>Allgemeine Haltung gegenüber externer Evaluation .....</b>	<b>117</b>
<b>9.4.3</b>	<b>Beziehungsgestaltung zwischen der Schule und ihrer Umwelt .....</b>	<b>125</b>
<b>10</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>131</b>
<b>10.1</b>	<b>Identifikation von Kopplungsmustern zwischen Schule und Administration .....</b>	<b>131</b>
<b>10.1.1</b>	<b>Durchführung der Clusteranalyse.....</b>	<b>132</b>
<b>10.1.2</b>	<b>Beschreibung der Cluster .....</b>	<b>141</b>
10.1.2.1	Die kommunikativen Schulen unter Bewahrung ihrer Identität.....	141
10.1.2.2	Die scheinbar eng gekoppelten Schulen.....	142
10.1.2.3	Die nahezu eng gekoppelten Schulen.....	143
10.1.2.4	Die sich abgrenzenden Schulen gegenüber der gesamten Administration.....	143
10.1.2.5	Die lose gekoppelten Schulen gegenüber der gesamten Administration .....	144
<b>10.1.3</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>145</b>
<b>10.2</b>	<b>Zusammenhang zwischen Kopplungsmustern und der schulischen Reaktion gegenüber externer Evaluation .....</b>	<b>149</b>
<b>10.2.1</b>	<b>Inwieweit hat die Art der Kopplung zwischen den Schulen und den administrativen Einrichtungen Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation?.....</b>	<b>150</b>
<b>10.2.2</b>	<b>Inwieweit haben die Evaluationsmerkmale Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation?.....</b>	<b>155</b>
<b>10.2.3</b>	<b>Inwieweit haben die Kopplungsmuster und die Evaluationsmerkmale Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation?.....</b>	<b>161</b>

10.2.4	Zusammenfassung.....	165
<b>11</b>	<b>Interpretation und Diskussion der Ergebnisse ....</b>	<b>168</b>
11.1	Interpretation der Ergebnisse.....	171
11.1.1	Beschreibung der Beziehungen zwischen Schule und Schulaufsicht mit Hilfe von Kopplungsmustern .....	171
11.1.2	Schulischer Umgang mit externer Evaluation (deskriptiv) .....	175
11.1.3	Einflussfaktoren auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation .....	177
11.2	Diskussion der Ergebnisse.....	190
11.3	Grenzen der Untersuchung, alternative Erklärungsansätze und zukünftige Forschung .....	196
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>203</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>229</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>231</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>232</b>
	Clusteranalyse - Single-Linkage-Verfahren .....	232
	Online-Fragebogen.....	233
	Angaben zur Autorin .....	256

# 1 Einleitung

## 1.1 Hintergrund und Zielstellung der Arbeit

Die Ergebnisse internationaler Vergleichsarbeiten (z. B. PISA) diagnostizierten den deutschen Schülern eine eher mangelhafte Leistung im internationalen Vergleich. Dies zog eine Bandbreite von Kritik am deutschen Bildungssystem, seiner Steuerung und der mangelnden Vergleichbarkeit der Leistungsergebnisse nach sich. Daraufhin wurden Forderungen nach Reformen und Veränderungen laut, die eine Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen zur Folge hatten, welche in anderen Ländern (z. B. Niederlande) schon erfolgreich praktiziert werden. In diesem Zusammenhang wird auch von einem Paradigmenwechsel in der bildungspolitischen Steuerung gesprochen, der in der Literatur (z. B. Rürup 2007; Stiepelmann 2003; Kussau & Brüsemeister 2007; Altrichter & Heinrich 2007; Zlatkin-Troitschanskaia 2007) breit diskutiert wird. Somit befindet sich das deutsche Bildungssystem derzeit in einer Entwicklung von einer Inputsteuerung zu einer ergänzenden Outputsteuerung (vgl. Neue Steuerung). Zu diesem Wandel zählen Döbert, Klieme, van Ackeren, Bos, Klemm, Lehmann, Kopp, Schwippert, Sroka und Weiß (2007) unter anderem die Vorgabe von Leistungszielen beziehungsweise von Leistungsstandards. Zudem legen sie Wert auf deren Überprüfung durch externe Qualitätskontrollen und die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung der Schulen. Daneben soll aber auch die Schulautonomie gestärkt werden.

Dieser steuerungsstrategische Paradigmenwechsel bedarf verstärkter Forschung über Wirkungen und Nebenwirkungen dieses neuen Steuerungsmodells. Nach Zedler (2007) sollten beispielsweise die Instrumente hinsichtlich einer Steuerung der Unterrichts- und Schulentwicklung untersucht werden. Für Dietrich und Lambrecht (2012) steht mitunter die Akzeptanz der schulischen Akteure im Zentrum der Untersuchung. Bellmann und Weiß (2009) setzen ihren Fokus auf die intendierten Effekte zur Qualitätsentwicklung und sehen die konstruktive schulische Nutzung dieser neuen Steuerungsinstrumente als Voraussetzung zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit.

## Einleitung

Diese neuen Steuerungsmodelle sollen nach Klemm (2011) einen Beitrag dazu leisten, die bildungspolitische Arbeit kostengünstiger und zielgenauer zu gestalten. Dazu bedarf es einer Verlagerung der Kompetenzen von höheren auf mittlere und untere Ebenen. Dies beinhaltet eine Fokussierung des Staates auf die Bereitstellung von Ressourcen, Vorgabe von Zielen und der Kontrolle der Zielerreichung. Gleichzeitig soll die Einzelschule gestärkt werden, indem ihr mehr Gestaltungsspielraum zur Verfügung gestellt wird. Denn nach der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD 2001) gibt es einen Zusammenhang zwischen der schulischen Selbständigkeit und der Leistungsentwicklung der Schüler, was in der Wissenschaft jedoch kritisch hinterfragt wird.

Der Einzelschule wird nach Klemm (2011) in dieser steuerungspolitischen Umstrukturierung mehr Gestaltungsraum, aber auch mehr Verantwortung zugesprochen (vgl. Dezentralisierung). Sie ist unter dem Fokus der Vergleichbarkeit selbst verantwortlich für die Erreichung ihrer Entwicklungsziele, welche im Rahmen von Bildungsstandards umzusetzen sind. Des Weiteren sind die Schulen neben diesen Veränderungen auch der Forderung nach Kontrolle und Rechenschaftslegung ausgesetzt, was mit Formen externer Evaluation realisiert wird (vgl. Re-Zentralisierung).

Externe Evaluationsformen als ein Bestandteil Neuer Steuerung sind, nach Brägger, Bucher und Landwehr (2005) sowie Döbert, Rürup und Dederling (2008) und Maritzen (2008) ein Teil eines ganzheitlichen kostenintensiven Qualitätsmanagements an Schulen. Dessen Vor- und Nachteile sowie Nützlichkeit und Wirksamkeit wurden bisher noch nicht ausreichend empirisch fundiert untersucht. Der externen Schulevaluation können nach Kotthoff und Böttcher (2010), Maritzen (2008) und Dederling (2012) unterschiedliche Zielsetzungen zu Grunde gelegt werden: Zum einen wird sie als Kontrolle der Einhaltung von gesetzlichen und pädagogischen Standards herangezogen. Zum anderen soll sie zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen dienen. Beide Ziele lassen den Fokus der Qualitätssteigerung erkennen, welche aus Sicht der Bildungspolitik als Wirkungshoffnung zu verstehen ist.

In deutschen Schulen wird die externe Evaluation in Form von Vergleichs- und Parallelarbeiten sowie zentralen Abschlussprüfungen, Large Scale Assessments und Schule-

## Einleitung

valuationen angewendet. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die verpflichtende externe Evaluation im Rahmen von Schulinspektionen auf der Einzelschulebene.

Nach Maritzen (2008, 88) kommt der Schulinspektion, im Rahmen der steuerungspolitischen Reformen, ein besonderer Stellenwert zu. Der Autor unterstellt der Schulaufsicht mit der Einführung von Schulevaluationen eine „durchschlagende Wirkungslosigkeit“, die sich auf den institutionellen Organisationsrahmen sowie eine zu geringe administrativ fokussierte Qualitätssicherung von Schule und Unterricht bezieht. Denn es würde der Schulaufsicht nicht gelingen, die Realität von Unterricht und Schulleben einzufangen. Meyer und Rowan (1977, 341) sprechen hier von einer Entkopplung der formalen Strukturen von der tatsächlichen Arbeit in einer Organisation, um die „zeremonielle Konformität“ aufrecht zu erhalten. Dies bedeutet, dass formale Regeln und Strukturen von Organisationen als Mythen wahrgenommen und zeremoniell übernommen werden, um ihr Bestehen und ihre Legitimation in der Gesellschaft zu erhöhen.

Diese Entkopplung findet sich in dem theoretischen Ansatz der „loosely-coupled-systems“ wieder. Nach Weick (1976) agieren Schulen im Sinne einer losen Kopplung, wobei die Schulen und ihre Subelemente, wie beispielsweise das Kollegium oder die Schülerschaft eine relative Autonomie aufweisen. Dies birgt die Gefahr, dass diese nicht miteinander vereinbar und koordinierbar sind, sodass sich die Wirkung der Handlungsmuster auf die jeweilige Schule und/oder ihre Subeinheiten beschränkt. Konkret heißt dies, dass vorgegebene politische Ziele und Normen nicht unbedingt vollständig und zeitnah die schulischen Akteure in Schulen erreichen. Vielmehr zeigen die Schulen einen eigenlogischen und selbstreferenziellen Umgang gegenüber den Erwartungen und Ansprüchen ihrer Umwelt. Diese Umwelt wird beispielsweise durch das Schulamt, das Schulministerium oder auch andere Schulformen definiert.

Weick (1976) unterstellt unter anderem den Schulen eine lose Kopplung zu ihrer Umwelt. Dies bietet eine mögliche Begründung einer gewissen „Unsteuerbarkeit“ durch bürokratische, inputorientierte Steuerung. Merrens (2006, 193) bezeichnet den Ansatz der losen Kopplung als das „am meisten erwähnte Gegenmodell zum Bürokratiemodell“ von Weber. Somit wird das Konzept der losen Kopplung als mögliche Antwort auf den

## Einleitung

Vorwurf gesehen, dass sich Schulen nicht ausschließlich bürokratisch, inputorientiert steuern lassen. Eine Outputsteuerung, im Sinne eines neuen Steuerungsmodells würde diesem Fakt entgegenwirken, indem die Schulen eher Ziel- als Inputvorgaben unterliegen sind. Eines dieser Ziele ist die schulische Qualität, die sich unter anderem in den Schülerleistungen widerspiegelt. Um diese Qualität zu prüfen und die Schulen in ihrer Schulentwicklung zu unterstützen, wurden unter anderem externe Schulevaluationen eingeführt. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie Schulen mit dieser externen Schulevaluation umgehen. Dabei stehen die Einflussfaktoren auf die schulische Reaktion bezüglich externer Evaluation im Vordergrund. Hierzu wurde das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) als Grundlage gewählt. Diese schulischen Reaktionen umfassen beispielsweise neben der Akzeptanz bzw. Ablehnung von Evaluationsmaßnahmen, auch die Nutzenzusprechung sowie die Einführung von Aktivitäten nach der Evaluation. Wenn von schulischen Reaktionen gesprochen wird, so beziehen sich diese auch auf die Haltung von Schulen, die den Evaluationsprozess noch vor sich haben, aber schon eine gewisse akzeptierende oder ablehnende Grundhaltung gegenüber der externen Evaluation einnehmen.

Ehren und Visscher (2006), Breid (1995) und Altrichter (2010) sehen eine akzeptierende Haltung von schulischen Akteuren als Grundvoraussetzung für die intendierten Wirkungshoffnungen externer Evaluationsmaßnahmen. Die vorliegende Arbeit hat den Anspruch diese Basis näher zu untersuchen, um eine Grundlage für weitere Forschungen zur Wirkung von externer Evaluation zu liefern. Es wird vorrangig untersucht, wodurch die intendierten beziehungsweise nichtintendierten schulischen Reaktionen verursacht werden. Somit grenzt sie sich von den Wirkungsstudien ab, da nach Husfeldt (2011b, 22) schulische Reaktionen, in Form einer akzeptierenden oder ablehnenden Haltung, eher als „Mittel zur Zielerreichung“ angesehen werden.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Den Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet die Umstrukturierung der bisherigen inputorientierten auf outputorientierte Steuerungskonzepte. Daher wird zunächst auf die bisherige Steuerung im klassischen Sinn eingegangen und im Anschluss daran das neue



## Einleitung

Steuerungsmodell näher beschrieben. Die externe Schulevaluation als ein Instrument Neuer Steuerung ist der Kernpunkt der Untersuchung, worauf in Kapitel 3 eingegangen wird. Hierbei erfolgt zu Beginn eine Begriffsklärung mit anschließendem Überblick über Typen und Funktionen von Evaluation. Anschließend wird das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) eingehend betrachtet, da es als Grundlage für weitere Untersuchungen dient.

Das vierte Kapitel umfasst den Forschungsstand zum schulischen Umgang mit externer Evaluation, der sich auf nationale und internationale Studien bezieht und zwischen Akzeptanz- und Maßnahmestudien unterscheidet. Hier werden die wichtigsten Ergebnisse empirischer Untersuchungen zusammengetragen.

Kapitel 5 geht auf die Beziehung zwischen Schule und Administration ein, welche als grundlegend für den schulischen Umgang mit administrativen Forderungen, wie der Nutzung von externer Schulevaluation, angesehen wird. Diese Beziehungsgestaltung wird mit Hilfe des Ansatzes der losen Kopplung von Weick (1976) beschrieben, nach dem die Schulen je nach organisationaler Dimension, Zeit und Situation lose und/oder enge Beziehungen zu anderen Organisation bzw. zu ihrer Umwelt pflegen können.

Im sechsten Kapitel werden die Forschungsdesiderate vorgestellt und im Anschluss daran auf die Forschungsfragen eingegangen.

Kapitel sieben beschreibt das Untersuchungsfeld der Thüringer Grundschulen. Des Weiteren wird die Implementierung der Steuerungsinstrumente aus der aktuellen Debatte zur Neuen Steuerung in Thüringer Schulen näher erläutert. Dabei steht vor allem die externe Evaluation im Rahmen der „Eigenverantwortlichen Schule“ (EVAS) im Vordergrund der Betrachtung.

Im Anschluss erfolgt die Darstellung des empirischen Vorgehens. Dies beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit dem Online-Fragebogen als gewähltes Erhebungsinstrument sowie dessen allgemeine Gütekriterien und Aufbau. Des Weiteren werden Informationen zur Durchführung der Studie gegeben. Dies bezieht sich unter anderem auf die Kontaktaufnahme mit den Schulen, die Stichprobengröße und den Rücklauf.

## Einleitung

Kapitel neun beschäftigt sich mit der Auswertung der Untersuchung, was sich zunächst auf die theoretische Einführung der Analysemethoden (Cluster- und Pfadanalyse) bezieht. Dies schließt auch die Darstellung deren Gütekriterien ein. Im Anschluss werden die theoriegestützten Kriterien erarbeitet, die grundlegend für die Bildung der Konstrukte sind. Diese Kriterien beziehen sich sowohl auf den organisationalen als auch auf den evaluationsbasierenden Kontext. Dann folgt die deskriptive Auswertung anhand der Darstellung der wichtigsten statistischen Kennzahlen (Mittelwert, Standardabweichung, Schiefe und Kurtosis).

Im zehnten Kapitel werden die Ergebnisse der Cluster- und Pfadanalyse detailliert dargestellt und die Forschungsfragen beantwortet. Ob lose und/oder enge Kopplungsmuster in den untersuchten Schulen beziehungsweise in deren organisationalen Dimensionen zu finden sind, sollte in einem ersten Schritt mittels der Clusteranalyse untersucht werden. Dabei wird zuerst anhand von Auswahlkriterien die Zahl der bestmöglichen Clusterlösungen identifiziert. Diese sollen Aussagen über Gruppen von Schulen treffen, die sich hinsichtlich ihrer Kopplungsmuster unterscheiden. Dann folgt die Beschreibung der Cluster. Die Identifikation dieser verschiedenen Kopplungsmuster stellt die Grundlage für weitere Analysen im Evaluationskontext dar. Hierbei wird mit Hilfe der Pfadanalyse versucht, im Rahmen weiterer Forschungsfragen, mögliche Zusammenhänge, die zuvor theoretisch dargelegt wurden, auch empirisch nachzuweisen. Dabei gilt es den Einfluss auf die schulischen Reaktionen gegenüber externer Evaluation in einem Pfadmodell darzulegen. Wichtig ist hierbei die Erfüllung der Gütekriterien, die dem Modell einen guten Modellfit zuschreiben.

Im elften Kapitel erfolgt schließlich die Interpretation und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse. Dabei wird Bezug auf den Forschungsstand und die theoretischen Ansätze genommen. Abschließend folgen Grenzen der Untersuchung und ein Ausblick auf weitere Studien, die an die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit anknüpfen könnten.

## **2 Steuerungskonzepte im Bildungswesen**

### **2.1 Das Konzept der klassischen Steuerung des Bildungssystems**

In der aktuellen Debatte um Schulentwicklungsprozesse und steuerungsstrategische Überlegungen rückt die Schule aus organisationstheoretischer Sicht immer mehr in den Vordergrund wissenschaftlicher Diskurse. Beispielsweise spricht Fend (1986) im Rahmen der Autonomie-debatte von der Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Einzelschule mit ihren Mitgliedern und Subeinheiten im Rahmen des Schulsystems wird hierbei mit Begriffen, wie System und Organisation beschrieben. Diese unterschiedlichen Begriffe basieren auf diversen wissenschaftlichen Herangehensweisen und Perspektiven, die sich durchaus in manchen Punkten überschneiden. Beispielsweise spricht Weick (1985) im Rahmen eines Modells des Organisierens davon, dass sich Organisationen wie geschlossene Systeme verhalten. Luhmann (2000, 45) definiert eine Organisation als „ein System, das sich selbst als Organisation erzeugt.“

#### **2.1.1 Schule als bürokratische Organisation**

Für Feldhoff (1978) ist die Schule eine soziale Organisation, die Regeln, Gesetzen, formellen und informellen Gewohnheiten sowie normierenden Sachzwängen unterworfen ist. Damit spielt er auf ein formal organisationales Verständnis von Max Weber an, der mit seinem Bürokratiebegriff auf die Abgrenzung von Kompetenzen, das Autoritätsgefüge und die Gehorsamspflichten der Organisationsmitglieder anspricht. Feldhoff (1978, 10) argumentiert, dass dieses Verständnis von Weber der Schule nicht gerecht wird und formuliert folgende charakteristische Elemente einer schulischen Organisationsstruktur:

- arbeitsteilige Funktionsgliederung, die Lern-, Lehr-, Beratungs- und Verwaltungsaufgabe den Inhabern spezifischer Positionen zuweist
- Lehr- und Verwaltungsrollen im Sinne eines Amtscharakters mit einer Rekrutierung auf der Basis von Kompetenzen und Bewährung, gesetzlich geregelten Anstellungsverhältnissen, funktional spezifischen Leistungserwartungen und einem

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

universalistisch orientierten, affektiv neutralem Umgang mit den Adressaten der Leistung

- eine hierarchische Ordnung der Ämter, die mit einer Autoritätsstruktur auf der Grundlage einer gesetzlich definierten und begrenzten Amtsvollmacht, eines formellen Entscheidungsmodus und vorgegebenen Kommunikationslinien verbunden ist
- eine Regelhaftigkeit der Handlungsvollzüge, die der willkürlichen Amtsausübung mit gewissen Ziel- und Durchführungsbestimmungen dienstlicher Maßnahmen Grenzen setzt.

Diese Beschreibung einer Schule als Organisation vertieft Lohmann (1978): Die Autorin charakterisiert die Amtshierarchie als das Strukturmerkmal für die Gliederung der Schulverwaltung beziehungsweise der Einzelschule. Damit geht sie auf die hierarchische Struktur der Unter- und Überordnung im Schulwesen ein, wonach die Administration in Form von Schulministerium und Schulamt an der Spitze der Hierarchie stehen und sich die Schulen unterordnen müssen. Innerhalb der Schule spricht sie auch von einem hierarchischen Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium. Damit verweist Lohmann (1978) auf die spezifischen Kompetenzen, die der administrativen Führung Weisungsbefugnisse und Rechte zusprechen. Die unteren Ebenen eines hierarchischen Systems müssen sich den Kontrollen und Anweisungen unterziehen. Hierbei wird angenommen, dass die Administration die Mitglieder der Untereinheiten uneingeschränkt steuern und leiten kann.

Kuper (2001) schreibt der bürokratischen Organisation ebenso die Rolle einer hierarchischen Verwaltung zu. Dies zeigt sich beispielsweise in der Stellen- und Personalstruktur von Schulen sowie in der Verbindlichkeit ihrer pädagogischen Orientierung.

Merkens (2006) verbindet mit dem Bürokratiebegriff eine Funktionalität von übertragenen Aufgaben und deren Ausführungen. Somit wird die Tätigkeit innerhalb einer Organisation in den Vordergrund gestellt. Dies fordert von den Organisationsmitgliedern eine Anpassung an das Profil der Tätigkeit, was mit einer subjektiven Einschränkung

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

der Autonomie verbunden sein kann. Dies konkretisiert Schüpbach (2008), indem er zum einen auf die hohe Autonomie der Lehrkräfte eingeht, zum anderen aber auch die kritisch kontrollierten Erwartungen und Ansprüche von Seiten der Schulleitung, Eltern oder Schülern in Verbindung mit einer geringen Kontrolle der Handlungsbedingungen sieht.

Brückner und Tarazona (2010) verweisen auf eine Tradition der zentralen Steuerung im Bildungswesen. Diese planungsorientierte, deterministische Steuerung wird von Koch und Gräsel (2004) auch als Außensteuerung bezeichnet, da hier die Schulen administrativ durch die staatliche beziehungsweise politische Verwaltung gelenkt und geplant werden. Diese Form der Steuerung bewertet Rudloff (2003) eher negativ und verortet diese in die 60er und 70er Jahre.

Herrmann (2009) beschreibt das Handeln in dieser zentralstaatlichen Steuerung nach den Prinzipien der Allgemeingültigkeit, Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit. Dies bezieht sich auf die Schulorganisation, das Lehrpersonal, Bildungsinhalte und Bildungslaufbahnen. Diese Steuerung ist geprägt von einer Systematisierung, Bürokratisierung und Verrechtlichung, was sich in Bildungsprogrammen, Reorganisationen und Reformen widerspiegelt.

Rudloff (2003) vertritt die Auffassung, dass diese deterministische Steuerung noch heute das Bildungssystem beeinflusst. So ordnen Koch und Gräsel (2004) diesem Modell die derzeitigen Strukturen zu, wie zum Beispiel die staatliche Regelung der Lehrerbildung, die zentrale Zuweisung von Lehrpersonal und die Festlegung von Lehrdeputaten. Hinzu kommt die Vorgabe von Lehrplänen, -mitteln und Stundentafeln, die Fachaufsicht durch Schulämter sowie die sachliche Ausstattung der Schulen durch die Träger und die Schulinspektion.

### **2.1.2 Kritischer Diskurs der bürokratischen Steuerung und die Forderung nach neuen Steuerungskonzepten**

Schreyögg (2003) vertritt die Meinung, dass eine Organisation ineffektiv ist, wenn sie stark bürokratisiert ist und eine hierarchische Aufgabenverteilung vorweist. Denn die

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

Organisationsmitglieder sind dann eher dem Regelgehorsam unterlegen als die eigentlichen organisationalen Ziele zu verfolgen.

Stiepelmann (2003) ist der Meinung, dass das klassische Modell der bürokratischen Verwaltung nicht mehr den gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen bezüglich Qualität, Transparenz und Leistungsumfang gerecht werden kann. Verstärkt wird diese Kritik laut Stanat, Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Tillmann, und Weiß (2003, 52) durch die PISA und TIMSS-Resultate. So liegen 2003 im internationalen Vergleich die Leistungen der deutschen Schüler nicht nur im Mittelfeld, sondern sogar unter dem OECD-Mittelwert von 500 mit einer Leseleistung von  $m = 484$  und einer Mathematikleistung von  $m = 490$ . Dies wirft viele Fragen auf, die auf die Qualität des deutschen Schulsystems abzielen.

Baumert und Stanat (2006) hinterfragen jedoch kritisch, warum erst die PISA und TIMSS-Ergebnisse eine Wende im deutschen Bildungssystem nach sich ziehen. Schließlich gab es schon seit 1964 im Rahmen der IEA (International Association of the Evaluation of Educational Achievement) zahlreiche Untersuchungen (z. B. FIMS, SIMS, FISS, SISS, TIMSS, IGLU). Allerdings hielten sich die Bundesländer mit ihrer Teilnahme an solchen Erhebungen und deren Ergebnisse noch stark zurück.

Ein Grund für diese Zurückhaltung sieht Lange (2004) in der Ausbildung und Sozialisation der Lehrkräfte, die eine Isolation des Lehrpersonals begünstigt. Danach strukturieren Lehrkräfte ihren Unterricht eigenverantwortlich und relativ autonom. Diese Rahmenbedingungen könnten die Auseinandersetzung mit Ergebnissen aus (inter)nationalen Vergleichen von Schul- und Schülerleistungen erschweren. Die stark vorhandene Überzeugung, dass Vorgaben zu Strukturen, Prozessen und Programmen im Sinne einer Inputsteuerung zur Sicherung der Zielsetzung ausreichen, sieht Lange (2004) als einen weiteren Punkt in der Zurückhaltung der Teilnahme an Untersuchungen, wie beispielsweise TIMSS. Aber auch die Entfremdung zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung trägt dazu bei. In den 70er Jahren gab es in der Politik auf der einen Seite die Befürchtung, durch die Kooperation die Steuerung über die bildungspolitischen Entwicklungen zu verlieren. Andererseits nahm man in der Wissenschaft an, dass eine zu enge Verknüpfung von politischen und pädagogischen Aufgabenfeldern, eine Verant-

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

wortungsverschiebung zur Wissenschaft hin nach sich ziehen würde. So wurde die Distanz zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung weiterhin gewahrt (ebd.).

Doch die Forderungen nach steuerungspolitischen Veränderungen wurden immer stärker, sodass zum einen eine generelle Umstrukturierung in der Verwaltung verlangt wurde (z. B. Stiepelmann 2003; Kussau & Brüsemeister 2007) und zum anderen das traditionelle Bildungssystem unter Kritik stand (z. B. Altrichter & Heinrich 2007). Beispielsweise wird nach Zlatkin-Troitschanskaia (2007, 77) „die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens als ein gesellschaftliches Funktions(teil)system sowie die starke staatliche Reglementierung und Vorgabe von Strukturösungen im Schulbereich“ kritisch gesehen.

Diese Kritik und Forderung nach Neuerungen zog eine Entwicklung von neuen Steuerungskonzepten nach sich, die auf neue Interaktionsformen zwischen Staat, Markt und Gesellschaft abzielen und nach Kussau und Brüsemeister (2007) unter dem Begriff des New Public Managements verortet werden. Damit verbunden ist eine seit den 1990er Jahren stattfindende Modernisierungsdiskussion, deren Ursprung im wirtschaftswissenschaftlichen Sektor zu finden ist.

Naschold und Bogumil (2000) gehen von einem Modernisierungsdruck aus, der sich aufgrund neuer Anforderungen an die Gesellschaft gebildet hat. Dieser Druck zeigt sich beispielsweise im Wandel von Problemlagen, womit verringerte finanzielle Handlungsspielräume sowie veränderte Erwartungshaltungen der Akteure einhergehen. Aber auch die Entwicklung zur Dezentralisierung von Verantwortung fördert den Modernisierungsdruck. Hinzu kommt der Umstand, dass sich öffentliche Aufgaben nicht komplett über den Markt kontrollieren lassen.

Kernpunkt des New Public Managements ist laut Brückner und Tarazona (2010, 83) das Ziel, „einen leistungsfähigen, wirtschaftlichen, ergebnisorientierten öffentlichen Sektor zu gestalten“. Dies bringt neue steuerungspolitische Konzepte und Ansätze mit sich. Diese neuen Ansatzpunkte lassen sich in zwei Bereiche aufteilen: Entweder befassen sie sich mit der veränderten staatlichen Rolle oder mit marktwirtschaftlichen Faktoren. Ersterer kann eine vermehrte dezentrale Steuerung zugeordnet werden, die es den Akteuren

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

erlaubt, mehr Verantwortung zu übernehmen. Im Gegenzug werden die Entscheidungsfreiräume der Akteure durch kostenintensive Kontrollmechanismen eingeschränkt. Die Akteure werden durch Anreiz- und Sanktionssysteme zur Erreichung der Ziele gesteuert. Konzepte, die die Steuerung des Bildungswesens eher aus marktwirtschaftlicher Sicht betrachten, gehen von akteursbezogenen Wahlmöglichkeiten aus, die als eine Voraussetzung für Wettbewerb gesehen werden. Im Bildungssektor sind Preis und Gestaltung der Angebote weiterhin eingeschränkt, sodass die Existenz eines Quasi-Marktes unterstellt beziehungsweise fokussiert wird. Dieser Quasi-Markt beinhaltet neben der Verfügbarkeit von Informationen und der Möglichkeit auf Veränderungen und Angebote des Markts zu reagieren, auch einen Output, welcher sich positiv oder negativ gestalten kann. Diese marktwirtschaftlichen Ansätze sind auf eine outputorientierte Steuerung ausgerichtet und stellen die Akteure mit ihren Handlungsspielräumen und Entscheidungen einer staatlichen Kontrolle gegenüber. Hier verortet sich das Konzept der Neuen Steuerung, welches unter anderem den Wettbewerb und die Outputsteuerung im Bildungswesen fokussiert. Mit der Einführung dieses neuen Steuerungsmodells soll auf die unterstellten Effizienz-, Strategie-, Management-, Attraktivitäts- und Legitimationslücken im Schulsystem reagiert werden.

Quack (2005) beschreibt diesen angestrebten Wandel im deutschen Bildungssystem, der eine Adaption der alten bürokratischen Strukturen mit neuen Steuerungsformen vorsieht, als eine Art Hybridisierung. Für Brüsemeister (2007) und Kussau (2007) bleiben neben Formen der Neuen Steuerung ebenfalls semantische Modernisierungen, knappe Haushaltsmittel und das Festhalten an der Bürokratie bestehen. Nach Zlatkin-Troitschanskaia (2007) kann derzeit nicht davon ausgegangen werden, dass die Inputsteuerung von der Outputsteuerung in Deutschland mehrheitlich ergänzt oder sogar abgelöst wird, da die historisch etablierte verfassungsrechtliche Struktur des deutschen Bildungswesens durch eine inputorientierte Steuerung geprägt ist.

## **2.2 Implementierung einer Neuen Steuerung im Bildungssystem**

Das deutsche Bildungssystem löst sich nach Maag Merki (2009) langsam von der reinen Inputorientierung ab und nähert sich der Outputsteuerung, was sich beispielsweise in



## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

dem Fortschritt der Implementierung von Bildungsstandards, externer Evaluation und deren fast flächendeckenden gesetzlichen Verankerung zeigt. Somit wird die Schule durch die Schulverwaltung und Bildungspolitik nicht mehr ausschließlich in Form einer reinen Inputsteuerung im Rahmen eines bürokratisch-hierarchischen Systems geleitet. Quack (2005) geht davon aus, dass sich die Schulen in einer Art Zwischenstadium befinden, wonach sowohl Formen Neuer Steuerung (Outputsteuerung) als auch top-down-Strukturen (Inputsteuerung) koexistieren. Diese gegensätzlichen Steuerungsformen können die Beziehungen zwischen Schule und den administrativen Einrichtungen gestalten und prägen.

Burkard und Pfeiffer (1992) sowie Luhmann (1984) sehen Organisationen, also auch Schulen, eher als selbstreferenzielle Systeme, die eine Eigenlogik verfolgen und weniger von ihrer äußeren Umwelt bestimmt werden. Dem schließen sich Gomolla und Radtke (2009, 64) an: „Handeln in Organisationen entsteht nicht durch die Übernahme und Ausführung extern von der Organisationsspitze oder der Politik vorgegebener Ziele und Normen, sondern durch den eigenlogischen und selbstreferentiellen Umgang mit vielfältigen und widersprüchlichen Umwelterwartungen, die von Organisationen wahrgenommen und [...] verarbeitet werden.“

Die Steuerung des Schulsystems soll nicht mehr allein von der Bildungsverwaltung und -politik übernommen, sondern durch Übertragung von mehr Eigenverantwortung mit den Einzelschulen geteilt werden. Dies würde einen Pool von Steuerungsakteuren mit multiplen Interessen ergeben. Angestrebte Entwicklungen der Einzelschulen wären einer Eigendynamik ausgesetzt, die das Umsetzen von Reformen nicht fördern. Dieser Umstand könnte ein direktes administratives Eingreifen erschweren und eine Verselbstständigung innerhalb der Organisationen befördern. Für Herrmann (2009, 59) wird somit die Einzelschule zu einem „Mittelpunkt von dezentralen Schulentwicklungsprozessen und Qualitätssicherungsverfahren“. Diese Form der Steuerung soll den Schulen mehr Entscheidungsfreiheit ermöglichen. Die zugeschriebene einzelschulische Gestaltungsfreiheit bezieht sich nach Altrichter und Heinrich (2007) sowie Koch und Gräsel (2004) zum einen auf die Unterrichtsorganisation und -gestaltung sowie auf die Einstellung von Personal und Übertragung der Budgetverantwortung. Zum anderen fordert

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

dieser Freiraum spezifische Qualifikationsanforderungen an die Schulleitungen, die Verpflichtung zur Schulprogrammentwicklung sowie zur regelmäßigen internen und externen Evaluation, Schulleistungsvergleiche und die Veröffentlichung durch eine Bildungsberichterstattung.

Mit diesem neuen Steuerungsmodell soll laut Altrichter und Maag Merki (2010) der Kernfrage nachgegangen werden, wie die Steuerungsstruktur im Bildungswesen so verändert werden kann, bessere Ergebnisse im Output (Ökonomie und Schülerleistung) zu erbringen. Dazu sollen neue Steuerungsinstrumente, wie Evaluation, Bildungsstandards, freie Schulwahl und Autonomie, die Effizienz und Effektivität sowie die Leistungsfähigkeit des Schulwesens gewährleisten.

Diese vier neuen Steuerungsinstrumente lassen sich nach einem theoretischen Systematisierungsvorschlag von Bellmann (2006) wie folgt einordnen. Das neue Steuerungsmodell umfasst zum einen die Outputsteuerung und zum anderen die Wettbewerbssteuerung. Erstere beinhaltet die Bildungsstandards und Evaluationsformen. Die Wettbewerbssteuerung hingegen bildet den Rahmen für die Schulautonomie und die freie Schulwahl. Die Output- und Wettbewerbssteuerung bedingen sich nach Bellmann (2009) wechselseitig: Evaluationen und Schulvergleiche sollen Unterschiede in der Schulleistung sichtbar machen. Mit Hilfe von systematischen Evaluationen werden Voraussetzungen dafür geschaffen, dass Eltern zwischen Schulen wählen können. Dies weckt laut Bellmann (2009; 2006) Erwartungen, die zusätzlichen Angebote auch in Anspruch nehmen zu können. Hierfür muss durch Standards und externe Evaluation eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Schulen hergestellt werden, welche für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem einen wichtigen Beitrag leistet. Diese Vergleichbarkeit bezeichnen Riecke-Baulecke und Müller (1999) auch als Benchmarking, wonach die Leistung der Einzelschule mit der anderer Schulen gemessen und verglichen wird.

Für Döring (2005) liegt der Fokus der Outputsteuerung auf der Wirkung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten von Schulen. Mit der Outputorientierung als dem Schlagwort der Neuen Steuerung stehen vor allem die Schülerleistungen und die Ergeb-

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

nisse schulischer Arbeit im Vordergrund. Ihre Qualität soll durch Prüfungen und Vergleiche beurteilt werden.

Weiß (2002) sieht die Wettbewerbssteuerung hingegen als Antwortoption auf die Qualitäts- und Effizienzkrise im deutschen Schulwesen. Durch die Förderung privater Schulträger und der Zuweisung von mehr Eigenverantwortung und Spielräumen für die Einzelschulen sollen nach Zymek (2009) ein effektiverer Einsatz von Ressourcen (personell und finanziell), bessere Leistungsergebnisse sowie mehr Wahlfreiheit für Eltern und Schüler erreicht werden.

### **2.2.1 Freie Schulwahl**

Die Schulwahlfreiheit soll nach Belfield und Levin (2009) den Wettbewerb unter den Schulen erhöhen und eine marktorientierte Steuerung befördern. Abdulkadiroğlu und Sönmez (2003) verstehen unter freier Schulwahl die Möglichkeit der Eltern, sich unabhängig von ihrem sozialen Status, für eine geeignete Schule zu entscheiden. Nach Oelkers (2007) ist es jedem Schulträger freigestellt, das Prinzip der freien Schulwahl durchzuführen. So vermag sich die Wahl auf einen geografischen Raum oder nur auf bestimmte Schulen beziehen oder auch ganz ungebunden sein. Freie Schulwahl steht laut Mitter und Schäfer (1996) als ein Instrument von Wettbewerbssteuerung vor allem im Hinblick auf die Beziehung zwischen Schülern und Eltern als „Kunden“ und Schulen als „Anbieter“ im Fokus der Aufmerksamkeit. Dieses Verhältnis beschreibt das aktive Bemühen von Schulen um Schüler. Mit der Einführung von freier Schulwahl kann nach Mitter und Schäfer (1996) ein Anreiz für die Schulen geschaffen werden, ihre Qualität zu verbessern und zu sichern, um die Schülerzahl zu steigern und somit mehr Ressourcen zu erhalten. Dieser Aspekt setzt aber ein nachfrageorientiertes Finanzierungsmodell voraus. Es könnte auch den Eltern mehr Mitspracherecht eingeräumt werden. Dieses Ziel beruht auf dem Aspekt, dass es oft Diskrepanzen zwischen den Wertvorstellungen von Lehrkräften und Eltern gibt. Des Weiteren könnten mit freier Schulwahl die Wahlmöglichkeiten im Bildungssystem vergrößert und der Bildungspluralismus gefördert werden. Dies hätte zur Folge, dass beispielsweise nicht nur private, konfessionelle Schulen finanzielle Förderung erhalten. Sun, Creemers und de Jong

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

(2007) sehen freie Schulwahl als Hilfsmittel gegen schulischen Misserfolg und als treibende Kraft zur effektiven Schulverbesserung.

In diesen Zielen lassen sich nach Mitter und Schäfer (1996) einerseits die wettbewerbsorientierte und andererseits die angebotsorientierte Strategie erkennen. Erstere zielt darauf ab, den Wettbewerb unter den Schulen zu fördern. Dies beinhaltet ein Recht der freien Schulwahl und setzt eine direkte Verbindung zwischen finanzieller Mittelzuwendungen und der Schülerzahl voraus. Die zweite Strategie sieht die Vergrößerung der Bandbreite von Schulen vor, um pädagogische Vielfalt zu erzielen sowie spezielle Ausrichtungen von Schulen zu fördern. Diese beiden Strategien seien nur in Kombination zielführend, da Wettbewerb allein nicht zu einer größeren Vielfalt führt.

Zymek (2009) gibt einen Einblick in die nationale und internationale kontroverse Diskussion um die Implementierung und Wirkung von freier Schulwahl und Schulautonomie als Instrumente der Wettbewerbssteuerung. Die Befürworter(z. B. Belfield & Levin 2009; Sun, Creemers & de Jong 2007; Abdulkadiroğlu & Sönmez 2003) versprechen sich von der Erhöhung des Anteils an Privatschulen, dem Wettbewerb zwischen staatlichen und privaten Schulen, der Einführung von Bildungsstandards und der externen Evaluation, eine Verbesserung der Leistungsergebnissen im Rahmen von Vergleichsarbeiten. Skeptiker (z. B. Holtappels, Klemm & Rolff 2008)nehmen eher die nicht intendierten Effekte in den Fokus. Beispielsweise sehen diese einen Zusammenhang von sozialer Schicht und der elterlichen Bereitschaft sich über Evaluationsergebnisse der Einzelschulen im Rahmen der Schulwahl zu informieren. Ebenso würde eine wettbewerbsorientierte Steuerung nur bildungsnahe Milieus in den Blickpunkt nehmen und leistungsschwächere Schüler verdrängen. Diese Tendenz könnte in sozialer Segregation enden. Darüber hinaus wird angezweifelt, dass die Quasi-Märkte tatsächlich einen Anreiz zur langfristigen Qualitätssteigerung geben und verweisen eher auf die schulische Motivation kurzfristig gute Ergebnisse zu. Auch die Übertragung von mehr Eigenverantwortung wird kritisch gesehen, da diese keine signifikante Verbesserung der Unterrichtsergebnisse zur Folge hatte.

### **2.2.2 Schulautonomie**

Neben der Öffnung von Einzugsgebieten sieht das neue Steuerungsmodell auch die Autonomiesteigerung der Einzelschule vor. Für Zlatkin-Troitschanskaia (2006) bedeutet Autonomie eine Neubestimmung der staatlichen Aufgaben und der aller schulischen Akteure. So können Schulen Angelegenheiten, die bisher auf einer übergeordneten Ebene angesiedelt waren, (teilweise) selbst entscheiden. Damit gehen aber auch eine erhöhte Kontrolle und Rechenschaftslegung über die Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität einher. Dazu bedarf es nach Volkholz (2002) beispielsweise Schul- und Bildungsverträgen sowie Zielvereinbarungen, worin unter anderem die Profilbildung der Schule, Qualifikationsanforderungen an Lehrende und Lernende, Investitions- und Finanzplanung enthalten sind. Laut Zlatkin-Troitschanskaia (2006) legen die Schulen in den meisten Bundesländern unter anderem auch ihr Schulprogramm beziehungsweise Leitbild vor, welches beispielsweise pädagogische Schwerpunkte, das schuleigene Curriculum und die didaktisch-methodische Orientierung des Unterrichts umfasst.

Mit der Schulautonomie wird den Schulen nach Heinrich, Altrichter und Soukup-Altrichter (2011) mehr Gestaltungsfreiraum geboten, was sich unter anderem in der Profilierung der Schulen zeigen könnte. Wenn Schulen mehr Freiraum in der Gestaltung ihrer Angebote haben und diese ausdifferenzieren, würden sie miteinander in Konkurrenz treten und somit eine Marktregulierung schaffen. Dies könnte die Passung von Schülerbedürfnissen und Schulangeboten befördern und auch die Schulqualität steigern.

Die Schulautonomie bezieht sich nach Stamm (2003) auf die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit einer Schule und beinhaltet die Erweiterung der schulischen Selbstverwaltung hinsichtlich pädagogischer, organisatorischer und finanzieller Aspekte. Das bedeutet, dass die schulischen Akteure bestimmte Entscheidungen bezüglich Curriculum, Personalentwicklung, Verwaltung und Akquirierung von Ressourcen treffen dürfen. Es handelt sich laut Munín (2001) und Dubs (1999) jedoch nicht um eine absolute Schulautonomie, sondern um eine Teilautonomie, da laut des Grundgesetzes Art. 7 Abs. 1 das Schulwesen unter staatlicher Aufsicht steht und Schulen keine eigenen Gesetze erlassen dürfen.

## Steuerungskonzepte im Bildungswesen

Fend (2003, 4) wirft einen kritischen Blick auf die Reformidee der Schulautonomie, indem er feststellt, dass im Sinne der Schulautonomie Schulen sich selbst regulieren und weiterentwickeln sollen, jedoch im deutschen Bildungswesen eine „hochgradige Verrechtlichung aller Vorgänge“ zu beobachten ist. Das bezieht sich nach Rürup und Heinrich (2007) sowohl auf finanzielle, personelle und curriculare als auch auf unterrichtsorganisatorische Entscheidungen, die noch größtenteils von den Schulministerien vorstrukturiert werden. Trotzdem sind diese administrativen Vorgaben auf eine funktional-autonome Lehrerschaft angewiesen. Denn die Aufgabe, Lernprozesse zu gestalten, impliziert eine weitgehende Handlungsautonomie und persönliche Kompetenz der Lehrkräfte, die durch politisch-administrative Vorgaben nicht ersetzt werden kann.

Des Weiteren beinhaltet Schulautonomie laut Zlatkin-Troitschanskaia (2008) nicht nur eine Übernahme von mehr Verantwortung, sondern auch die Verpflichtung zur Planung und Reflexion eines pädagogischen Konzepts. Der Staat setzt eine Heterogenität von Schulen voraus, welche sich auf ihre spezifische Schülerschaft und Gegebenheiten des regionalen Umfeldes bezieht. Diesen neuen Gestaltungsspielräumen in Form von mehr Heterogenität und Verantwortung sind Grenzen gesetzt, da die staatlichen Schulen laut Avenarius (2004) keine in sich geschlossene Erziehungsidee (z. B. religiöse oder weltanschauliche Leitbilder) verfolgen dürfen. Um die spezifischen Entwicklungen der Schulen zu steuern und zu beobachten, ist Zlatkin-Troitschanskaia (2008) der Meinung, dass Schulautonomie eine Zunahme von externer evaluationszentrierter Kontrolle bedingt.

Mit der Erweiterung der Autonomie und Verantwortung der Einzelschulen muss gleichzeitig auch deren Qualität gesichert und kontrolliert werden (z. B. Avenarius 2004; Zlatkin-Troitschanskaia 2008). Dies soll durch Bildungsstandards, externer Evaluation und Rechenschaftslegung umgesetzt werden. Der Staat muss nach Art. 20 Abs. 1 GG das Sozialstaatsgebot befolgen, wonach Schulen die Aufgabe haben, alle Schüler bestmöglich auf den weiteren Lebensweg vorzubereiten. Dieser Artikel wird durch das Recht auf Chancengleichheit bezüglich der Entfaltung der Persönlichkeit und der freien Wahl der Ausbildungsstätte untermauert (Art. 2 Abs. 1, Art. 12 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 3 Abs. 1 GG). Somit sind die Schulen dazu verpflichtet, ihr Anforderungsprofil

zu erfüllen und ein Mindestmaß an gleicher Qualität der Bildungsabschlüsse nachzuweisen. Damit sollen zu große qualitative Unterschiede zwischen den Schulen vermieden werden, was aber nicht die inhaltliche und konzeptionelle Vielfalt der Einzelschulen berührt.

### **2.2.3 Bildungsstandards**

Bildungsstandards sind laut Köller (2007) im Rahmen der Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung unabdingbar, da sie sich als Steuerungsinstrument nicht nur an den allgemeinen Bildungszielen orientieren, sondern auch verbindliche Zielvorgaben in ausgewählten Fächern definieren. Des Weiteren werden nach Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth und Vollmer (2007) mit Hilfe der Bildungsstandards Kompetenzen benannt, die den Schülern vermittelt werden sollen. Diese Kompetenzen werden konkretisiert, in Arbeitsaufgaben umgesetzt und deren Ergebnisse durch Testverfahren erfasst. Das beinhaltet nach Altrichter (2008) die systemweite und standardbezogene Testung von Schülerleistungen, woraus Aussagen über die Erreichung von Standardzielen gewonnen werden sollen, um Steuerungs- und Entwicklungsmaßnahmen abzuleiten.

Konkret handelt es sich bei Bildungsstandards nach Klieme et al. (2007) um länderübergreifende Kompetenzkataloge, die die Leistungen der Schüler am Ende verschiedener Schulstufen festlegen. Somit bestimmen Bildungsstandards Kompetenzen, über die Schüler verfügen sollen. Diese Anforderungen werden in Kompetenzmodelle geordnet um Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darzulegen.

Nach Thies (2005) wird mit den Bildungsstandards der Output bestimmt, jedoch nicht die dazugehörigen Lernprozesse. Mit Hilfe der Bildungsstandards soll eine Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie eine gewisse Transparenz im Bildungssystem erreicht werden. Somit zielen Bildungsstandards auf die Entwicklung von Schule und Unterricht ab und definieren Maßstäbe, nach denen der Output erfasst und bewertet werden kann.

#### **2.2.4 Evaluationsformen**

Unter Evaluationsformen lassen sich nach Gärtner (2013) Reformmaßnahmen, wie beispielsweise zentrale Prüfungs- und Vergleichsarbeiten, nationale und internationale Schulleistungstests, externe Schulinspektionen sowie Selbstevaluation verorten. Mittels dieser Evaluationsformen sollen Informationen über die Qualität der Einzelschule und zum Leistungsstand der Schüler eingeholt werden. Diese regelmäßige Überprüfung der Schüler- und Schulleistungen auf allen Ebenen des Schulsystems wurden eingeführt, um Steuerungsinformationen zu generieren.

Die unterschiedlichen Evaluationsformen werden je nach Evaluationsgegenstand, Zielsetzung, Umsetzung und Verantwortungsbereich unterschiedlich definiert. Beispielsweise können nach Mandl (2007) Schülerleistungen, das Lehrerhandeln, das Schulklima oder innerschulische Arbeits- und Kommunikationsstrukturen Gegenstand von Evaluationen sein. Je nach Zielsetzung bleiben die Ergebnisse der Evaluationen in der Verantwortung der Einzelschule oder dienen dem Vergleich zwischen Schulen oder auf Systemebene zwischen Ländern.



### **3 Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung**

In den folgenden Unterkapiteln ist die Evaluation in ihrer vielseitigen Anwendung, begrifflichen Ausdehnung und unterschiedlichen Zielsetzung Gegenstand der Betrachtung. Nach der Darstellung verschiedener Evaluationsmaßnahmen erfolgt die explizite Auseinandersetzung mit dem Forschungsschwerpunkt der externen Evaluation im Sinne der Schulinspektion als ein Instrument Neuer Steuerung.

#### **3.1 Begriffsdefinitionen von Evaluation**

Wenn in der Literatur über Evaluation gesprochen wird, gibt es die unterschiedlichsten Auffassungen und Definitionen, die ihre Anwendung finden. Meist verbinden die Autoren (z. B. Wottawa & Thierau 2003, Kuper 2005, Bortz & Döring 2003) eine Form der Bewertung und Überprüfung sowie Informationsweitergabe oder auch die Untersuchung zur Nutzung bestimmter Programme.

Wottawa und Thierau (2003, 13) verstehen unter Evaluationsforschung eine „explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken für den Zweck der Durchführung einer Bewertung“. Nach Kuper (2005, 14) beinhaltet die Evaluation „die Erhebung und Auswertung empirischer Daten nach theoretischen Gesichtspunkten, um für praktisch relevante Entscheidungen Informationen bereitstellen zu können“. Bortz und Döring (2003, 102) formulieren hingegen ihre Definition ausführlicher und grenzen den Evaluationsgegenstand ein: „Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“.

Die DeGEval (Deutsche Gesellschaft für Evaluation) beschreibt Evaluation als eine systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Evaluationsgegenstandes, wie beispielsweise Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung. Die Ergebnisse beruhen auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten und orientieren sich an fachlichen Standards. Diese beziehen sich unter anderem auf die Nützlichkeit von Evalua-

Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

tionsmaßnahmen, Glaubwürdigkeit und Kompetenz der Evaluatoren, Transparenz von Werten, sowie Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung (DeGEval 2002; Sanders 2006).

Prengel, Heinzl und Carle (2004, 191) teilen die Verwendung des Evaluationsbegriffs im pädagogischen Kontext in die Kategorien „Leistungsbewertung“ von Schülern und in „Schulevaluation“ im Sinne einer Schulentwicklungsforschung ein. Wiater (2005, 8) definiert Evaluation im Schulkontext als „die Überprüfung aller schulrelevanten Zusammenhänge aufgrund einer systematischen Sammlung, Analyse und Bewertung dazu erhobener Daten und Informationen“. Evaluation kann sich auf die Schule als Ganzes oder auf einzelne Teilbereiche beziehen, beispielsweise auf die Unterrichtsqualität und damit verbundene initiierte Lernprozesse sowie deren Nachhaltigkeit. Aber auch Programme und Maßnahmen zur pädagogischen und organisatorischen Schulentwicklung sowie die Effizienz organisatorischer Schulstrukturen, das Sozialklima und die Kommunikationsstrukturen einer Schule können nach Schlegel (2005) im Fokus von Evaluation stehen.

Es zeigt sich meist ein Konsens zwischen den allgemeinen und schulbezogenen Definitionen bezüglich der systematischen und wissenschaftlichen Erhebung von Daten, die der Bewertung von Programmen, Strukturen oder Leistungen sowie deren Nutzen und Wirksamkeit dient. Die Definitionen aus dem schulischen Kontext konzentrieren sich aber noch stärker auf den Evaluationsgegenstand Schule. Dabei stehen vor allem schulrelevante Zusammenhänge und Faktoren wie Schülerleistung, Unterrichtsqualität, Lernprozesse, Schulklima sowie Nutzen und Effizienz von Schulentwicklungsprogrammen im Blickpunkt.

### **3.2 Typen von Evaluation**

Evaluationen können unterschiedliche Leistungsschwerpunkte und damit auch verschiedene Zielsetzungen verfolgen. Kuper (2005) vertritt die Meinung, dass der Zeitpunkt der Durchführung einer Evaluation Einfluss auf die Aussagekraft der Ergebnisse nimmt. Der zeitliche Einsatz und die Dauer von Evaluationsmaßnahmen sind nach Kuper (2005) entscheidende Faktoren für die folgenden drei Grundmodelle:

## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

Bei der *Inputevaluation* liegt der Fokus beispielsweise auf dem Beginn einer Maßnahme oder eines Programms, wodurch deren Voraussetzungen und Einflussfaktoren überprüft werden können. Jedoch bleiben Folgen sowie Umsetzung unberücksichtigt. Die zuletzt genannten Aspekte sind jedoch von großer Bedeutung bei der *Prozessevaluation*. Diese beschäftigt sich vor allem mit dem Verlauf einer Handlung, um auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse intervenieren zu können. Die *Outputevaluation* konzentriert sich hingegen auf Effekte und Folgen, die das Programm oder die Maßnahme überdauern.

Die *formative Evaluation* bezieht sich nach Bauer (2007) und Kuper (2005) auf die Prozesse der Durchführung einer Maßnahme (vgl. Prozessevaluation). Der Evaluator fungiert bei diesem Schema als Berater bei der Gestaltung und Durchführung eines Programms, wobei Zwischenergebnisse der Prozesse mit den Erwartungen verglichen werden, um Entscheidungen über Prozessoptimierungen zu treffen. Somit kann mit Hilfe einer formativen Evaluation der Verlauf einer Maßnahme oder eines Programms beschrieben werden.

Liegt jedoch der Fokus auf den Ergebnissen und einer Bilanzierung von Maßnahmen oder Programmen, spricht Kuper (2005) von einer *summativen Evaluation*. Hierbei wird ein Programm abschließend bewertet und über dessen Fortsetzung entschieden.

Bei einer *internen Evaluation* handelt es sich um eine Selbstevaluation. Die Ergebnisse bleiben intern, auch wenn externe Berater involviert sind. Diese interne Evaluation basiert auf einer freiwilligen Selbsteinschätzung. Interne Evaluation ist im Schulkontext zu finden, wenn Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht evaluieren. Diese Evaluationsform bietet den schulischen Akteuren die Möglichkeit, ihren Unterricht und Programme selbstverantwortlich zu evaluieren. Darüber hinaus könnten interne Evaluationen auch der beruflichen Kompetenzverbesserung sowie dem persönlichen Wachstum von Lehrkräften dienen. Hier merkt Wiater (2005) jedoch an, dass Selbstevaluation mitunter auf der Grundlage einer subjektiven Wahrnehmung und Einschätzung durchgeführt wird. Das bedeutet, dass unter Umständen Probleme nicht erkannt werden.

Kennzeichnend für eine *externe Evaluation* (vgl. Fremdevaluation) ist, dass die Evaluatoren (z. B. Schulaufsicht, Wissenschaftler, Personen anderer Schulen, Prüfunternehmen

## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

etc.) nicht Mitglieder der zu evaluierenden Schulen sind. Deren Beauftragung erfolgt beispielsweise durch das Schulministerium oder durch die Schulen selbst beauftragt werden. Die Ergebnisse können je nach Auftraggeber veröffentlicht werden und als Rechenschaftsdarlegung dienen. Vorteile bei dieser Form liegen, nach Bauer (2007) und Wiater (2005), in der Unabhängigkeit der Evaluatoren. Gleichzeitig ist eine Identifizierung mit dem Evaluationsgegenstand erstrebenswert.

Die Autoren äußern sich auch bezüglich der Nachteile einer externen Evaluation. Es muss unter anderem mit Vorurteilen von Personen der zu evaluierenden Einrichtung bezüglich der Kompetenzzusprechung des Evaluationsteams gerechnet werden. Es könnte die Annahme bestehen, dass die externen Fachleute die tägliche Arbeit nicht dementsprechend begutachten können und ihnen unterstellt wird, dass sie mit den Gegebenheiten nicht vertraut sind. Damit eng verbunden, ist die Besorgnis vor den Auswirkungen negativer Evaluationsergebnisse. Ein weiterer Punkt besteht in der Diskrepanz zwischen dem Einsatz von möglichst „maßgeschneiderten“ Evaluationsinstrumenten, um die spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse zu erfassen, und der Vergleichbarkeit der Evaluationsergebnisse.

Die externe Evaluation kann zum einen der Einzelschule als Vergewisserung der eigenen Arbeit und zur Vergleichbarkeit mit anderen Schulen dienen. Zum anderen bekommt das Schulministerium eine Rückmeldung über die Qualität der Einzelschulen. Laut Schüßler (2006) sollten externe Evaluationen mit internen Qualitätsprüfungen kombiniert sowie interne Prozesse und Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Nur so könnten Aussagen über die schulische Qualität getroffen werden. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die Selbstevaluation ohne Fremdevaluation einer gewissen Routine und „Betriebsblindheit“ der Lehrkräfte unterlegen ist. Das rechtfertigt nach Dubs (2006, 1261) den Einsatz von Metaevaluationen durch die Schulaufsicht, „deren Aufgabe es ist, das intern konzipierte Qualitätsmanagement einer Schule auf die Zweckmäßigkeit hin zu überprüfen und die Selbstevaluation mit den darauf aufbauenden Schulentwicklungsmaßnahmen zu überwachen“.

### **3.3 Funktionen von Evaluation im Schulsystem**

Evaluation weist laut Bos, Dederling, Holtappels, Müller und Rösner (2007) mehrere Funktionen auf, die sich über Feedback und Unterstützung für Schulleitungen und Lehrkräfte bis hin zu einem Impuls für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie einer Erkenntnisfunktion hinsichtlich der Wirkungen schulischer Arbeit erstrecken.

Dubs (2006) geht von drei Funktionen aus, die sich auf die Klassen-, Schul- und Systemebene anwenden lassen. Die *erste Funktion* betont den Instrumentencharakter von Evaluation, da es hauptsächlich um die Sammlung von Daten und Informationen geht. Dabei sollen die Sichtweise der Beteiligten eingeholt, Entscheidungen getroffen und gesichertes Wissen über Effektivität und Effizienz von Verfahren und Konzepten erhalten werden. Auf der Schulebene könnten Formen von Evaluation für die Schulprogrammarbeit sowie Qualitätsentwicklung und -sicherung genutzt werden. Auf Schulsystemebene wäre es möglich die erhobenen Informationen im Rahmen der Schulevaluation für die bildungspolitische Steuerung zu nutzen.

Die *zweite Funktion* umfasst die Selbstvergewisserung, Forschung und den Erkenntnisgewinn und stellt Evaluation im Sinne einer Wissenserweiterung dar. Dabei sollen neue Einsichten und Erkenntnisse erworben werden, um Handlungssicherheit und Orientierung zu erhalten. Hier geht Dubs (2006) davon aus, dass die Beteiligten durch das Wissen über die Wirkung des eigenen Handelns, (Problem-)Situationen besser verstehen und somit zielgerichteter sowie wirkungsvoller handeln können. Beispielsweise könnten die Lehrkräfte mit Hilfe von Evaluation die Lehr- und Lernprozesse in der Klasse weiterentwickeln sowie Voraussetzungen und Strukturen der Schule besser verstehen und gemeinsame Arbeitsprozesse anregen. Auf der Schulsystemebene kann die Evaluation der Analyse und Auseinandersetzung über Wirkungen von bildungspolitischen Regelungen, Strategien und Konzepten dienen, zum Beispiel die Begleitforschung zur Umsetzung von Lehrplänen, Erlassen, Auswertung von Modellversuchen.

Bei der Rechenschaftslegung als *dritter Funktion* von Evaluation wird die Qualität von Ergebnissen und Prozessen untersucht und bewertet. Somit kann mit Hilfe von Evaluation Rechenschaft über die eigene Leistung gegenüber sich selbst und anderen abgelegt

Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

sowie die Einhaltung von Standards und die Zielerreichung überprüft werden. Beispielsweise kann Evaluation auf Schul- und Klassenebene der Selbstkontrolle dienen, aber auch die Grundlage für Vergleichsarbeiten und Bildungsberichterstattung sein. Auf der Ebene des Schulsystems dient die Evaluation zur schulübergreifenden Vergleichbarkeit von Abschlüssen und der Standardisierung schulischer Arbeit, zum Beispiel die Beteiligung an Ländervergleichen der Schülerleistungen und zentrale Abschlussprüfungen.

### **3.4 Schulinspektion als Kernpunkt der Untersuchung**

Eine Form der externen Evaluation stellt die Schulinspektion dar. Unter dem großen Themenpunkt der Qualitätssicherung im deutschen Schulsystem fand die Schulinspektion nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 Einzug in die Bildungspolitik und somit auch in die Bildungsforschung.

Eine Schulinspektion ist in den Regel nach Gärtner (2013) durch folgende Ablaufprozesse gekennzeichnet: Ein Inspektionsteam resp. Expertenteam beurteilt auf der Grundlage eines offiziellen Qualitätsrahmens während eines Schulbesuches die Schulqualität. Dieser Qualitätsrahmen nimmt neben dem Output einer Schule vor allem das Schulmanagement, die Professionalität der Lehrkräfte, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und insbesondere die Unterrichtsqualität in den Blickpunkt. Diese Faktoren werden mittels verschiedener Erhebungsinstrumente, wie Unterrichtsbeobachtungen, Fragebogen, Interviews und Dokumentenanalyse begutachtet. Die Bewertung des Expertenteams schlägt sich in einem Erlebnisbericht wider, welcher meist ein Stärken-Schwächen-Profil der Schule darlegt. Dieser Erlebnisbericht wird dann der Schulaufsicht übermittelt. Auf der Grundlage der Schulinspektion kann die Schule eigenverantwortlich ihren weiteren Entwicklungsprozess beschreiten und mit dem Schulamt Zielvereinbarungen festlegen, die es umzusetzen gilt.

Mit der Einführung von Schulinspektionen sind nach Maritzen (2006) viele Erwartungen und Funktionen verbunden. Diese beziehen sich beispielsweise auf eine Feedbackfunktion, Qualitätssicherungsbestrebungen, Unterstützung für Schulleitung und Lehrkräfte, Impulsgebung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber auch auf den

## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

Erkenntnisgewinn. Hier zeigt sich eine Bandbreite von Zielsetzungen und Differenzierungen, die zurzeit noch recht uneinheitlich gehandhabt werden. Dieser Umstand lässt sich auch an den folgenden Sichtweisen einzelner Autoren ablesen, die Schulinspektion unterschiedliche Rollen zuschreiben.

Nach Dietrich (2012) kann die Schulinspektion der Outputkontrolle dienen, indem sie systematisch die Leistungsfähigkeit der Schulen erfasst. Nach Rürup (2008b) kann sie als Grundlage für die Formulierung von Entwicklungszielen im Rahmen von Zielvereinbarungen zwischen den Schulen und Schulämtern angesehen werden. Lubienski und Linick (2011) sehen die Schulinspektion als eine Voraussetzung für die Etablierung von Wettbewerb durch Quasi-Märkte, indem sie die schulische Qualität sichtbar macht, auf deren Grundlage dann Schulwahlentscheidungen getroffen werden können. Allerdings ist dies in Deutschland noch nicht in diesem Ausmaß umsetzbar, da die Evaluationsergebnisse Eigentum der Schule bleiben und nicht schulextern veröffentlicht werden.

Darüber hinaus schreibt Burkhard (2005) der Schulinspektion eine normierende Wirkung zu, da sich die Evaluationskonzepte an Kriterien, Standards und Indikatoren zur Beurteilung und Erfassung von schulischer Qualität orientieren. Die Schulinspektion würde schon durch die Weitergabe dieser Normen und Qualitätsvorstellungen steuern. Beispielsweise wäre es denkbar, dass die Schulen bereits im Vorfeld der Schulinspektion Maßnahmen einleiten, um gute Evaluationsergebnisse zu erzielen.

Eine weitere Sichtweise der Schulinspektion zeigt sich, nach Dietrich (2012) sowie Böttger-Beer und Koch (2008), in der schulischen Selbststeuerung. Mit den Evaluationsergebnissen wird den Schulen eine Informationsgrundlage geschaffen, mit deren Hilfe die Schulen ihre pädagogischen und organisationalen Abläufe ausrichten, um ihre Entwicklungsziele zu erreichen. Somit wird die Schule durch diese Sicht auf die Schulinspektion als dezentrale Handlungseinheit betrachtet.

Burkard (2005) trägt *sechs Funktionen* von Schulinspektion zusammen: Erstens stellt die Schulinspektion Daten und Wissen für die Einzelschule bereit. Zweitens bietet sie ein zielgerichtetes Feedback für die Akteure auf der Steuerungsebene. Drittens sorgt die Schulinspektion für Transparenz der Schulqualität. Viertens übernimmt sie eine Kon-

Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

trollfunktion und fünftens soll sie ein schulübergreifendes Qualitätsverständnis schaffen. Eine letzte Funktion besteht nach Burkard (2005) in ihrer Signalwirkung für die Einzelschule und die Öffentlichkeit.

Diese verschiedenen Funktionen von Schulinspektion teilen sich im Groben in zwei Hauptfunktionen auf: Einerseits kann der Schulinspektion eine Entwicklungsfunktion zugeschrieben werden, die den Schulen Feedback und eine Orientierung zur Unterstützung ihrer Schulentwicklungsprozesse gibt. Andererseits hat die Schulinspektion auch eine Kontrollfunktion inne, indem sie Aspekte schulischer Rechenschaftslegung in den Fokus nimmt. Rürup (2008a) sieht in deutschen Evaluationsmaßnahmen vorrangig die Unterstützungsfunktion und weniger Kontrollaspekte.

Neben diesen verschiedenen Funktionen von Schulinspektion wird in der Bildungsforschung zunehmend die Wirkung von Schulinspektion hinterfragt und untersucht. Dazu liegen bereits schon einige theoretische Modelle zu Grunde. Eines dieser Modelle stellt das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation dar.

### **3.5 Das Wirkungsmodell externer Schulevaluation**

Ehren und Visscher entwickelten 2006 auf der Basis von Befunden aus den Niederlanden und Großbritannien ein Modell zur Wirkung von externer Schulevaluation. Für Rürup und Lambrecht (2012, 165) stellt es „das gegenwärtig einflussreichste Modell empirisch orientierter Schulinspektionsforschung“ dar.

Das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) wurde gewählt, weil die Autoren im Gegensatz zu anderen Wirkungsmodellen, wie beispielsweise das Modell von Reezigt und Creemers (2005) nicht von einem Idealmodell für effektive Schulentwicklung ausgehen, sondern auch unerwünschtes Verhalten der schulischen Akteure sowie nicht intendierte Wirkungen von externer Schulevaluation einbeziehen.

Das Wirkungsmodell (siehe Abb. 1) geht von kausalen Zusammenhängen aus. Dabei wird angenommen, dass die Evaluationsmerkmale („Features of school inspection“), die Schulmerkmale („School features“) und die externen Impulse und Unterstützung („Ex-



## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

ternal impulses and support“) auf die schulischen Reaktionen („School’s reaction“) Einfluss nehmen. Dieses Zusammenspiel würde letztendlich in erwünschten beziehungsweise unerwünschten Effekten enden.

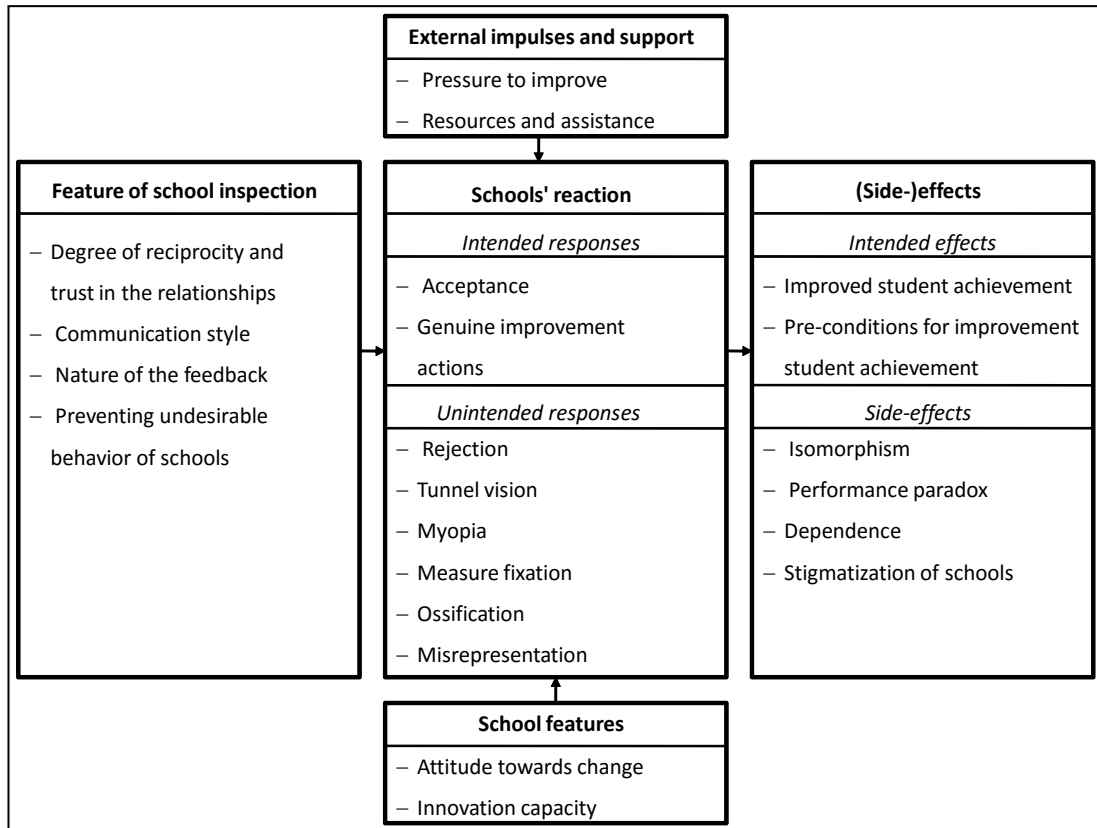


Abb. 1 Wirkungsmodell externer Schulevaluation (Ehren & Visscher 2006, 66)

Ehren und Visscher (2006) betonen den großen Einfluss des Evaluationsteams auf den schulischen Umgang mit den Evaluationsergebnissen im Rahmen von Evaluationsmerkmalen (vgl. „Features of school inspection“). Sie halten eine vertrauensvolle Beziehung (vgl. „Degree of reciprocity and trust in relationships“) zwischen der Schule und dem Evaluationsteam für besonders wichtig, da diese dazu beiträgt, dass die Schulen offener auf die Evaluationsergebnisse reagieren und Empfehlungen ernst nehmen. Damit geht nach Dederling und Müller (2008) auch ein gegenseitiger Informationsaustausch einher. Denn zum einen bekommt das Evaluationsteam die zur Bewertung der Schulqualität nötigen Informationen von der Schule. Zum anderen erhalten die Schulen ein Feedback (vgl. „Nature of feedback“) bezüglich ihrer Qualität.

## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

Je mehr gegenseitiges Vertrauen zwischen Schule und Evaluationsteam herrscht, so Ehren und Visscher (2006), desto mehr werden schulspezifische Faktoren berücksichtigt, statt lediglich politische und administrative Interessen zu vertreten. Dies gibt den Evaluatoren die Möglichkeit, sich besser über die Schule mit ihren Stärken und Schwächen zu informieren und ein geeignetes Feedback zu geben. Des Weiteren können die Evaluatoren unerwünschte Reaktionen der Schulen minimieren beziehungsweise vorbeugen (vgl. „Preventing undesirable behavior of schools“), indem sie die schulischen Akteure in die Entwicklung und Implementierung von Qualitäts- und Leistungsindikatoren einbeziehen. Das erhöht nach Dederling und Müller (2008) die Akzeptanz der Indikatoren und schafft gemeinsame Werte, die nach Orton und Weick (1990) sowie Weick (1976) Organisationen und ihre Mitglieder zusammenhalten.

Die bisherigen Punkte können unter anderem dem Evaluationsprozess zugeordnet werden, der die Vorbereitung einer Schule auf die externe Schulevaluation, ihre Durchführung durch das Evaluationsteam sowie deren Entwicklungsempfehlungen umfasst. Dabei wird dem Evaluationsteam mit seinen Anforderungen an die Schule und ihrer Beurteilung sowie der Kommunikation mit den schulischen Akteuren ein hoher Stellenwert in diesem Modell zugesprochen. Denn für Ehren und Visscher (2006) ist unter anderem der Kommunikationsstil (vgl. „Communication style“) des Evaluationsteams von großer Bedeutung. Dieser kann sich von führend beziehungsweise kontrollierend, bis hin zu entschuldigend und abwartend erstrecken. Des Weiteren können sich die Evaluatoren mehr oder weniger distanziert und emotional verhalten. Die Art der Kommunikation greifen auch Orton und Weick (1990) in ihren Annahmen zu lose gekoppelten Systemen auf. Sie vertreten die Ansicht, dass die Kommunikation zwischen Organisationen, die lose gekoppelt sind, sich eher als schwerfällig und langsam charakterisiert. Bei einer engen Kopplung könnten schneller Informationen ausgetauscht werden.

Einen weiteren Bereich des Wirkungsmodells stellen die schulischen Reaktionen (vgl. „Schools' reaction“) im Evaluationsprozess dar. Die schulische Akzeptanz ist in dem Modell von Ehren und Visscher (2006) besonders vor dem Hintergrund der Entwicklungsempfehlungen des Evaluationsteams wichtig. Denn die Schule kann auf diese Informationen sehr unterschiedlich reagieren. Einerseits wäre es denkbar, dass die Ergeb-

## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

nisse und Empfehlungen bei den schulischen Akteuren Akzeptanz (vgl. „Acceptance“) finden und Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität (vgl. „Genuine improvement actions“) eingeleitet werden. Andererseits könnten die schulischen Akteure die Inhalte des Evaluationsberichts oder das Vorgehen der Evaluatoren ablehnen (vgl. „Rejection“), indem sie beispielsweise behaupten, dass das Evaluationsteam den wirklichen Schulalltag nicht richtig erfasst. Ehren und Visscher (2006) definieren dieses Verhalten als einen unerwünschten Nebeneffekt (vgl. „Unintended responses“). Ein weiterer nicht intendierter Effekt würde nach Dederling und Müller (2008) darin liegen, dass die schulischen Entwicklungsziele nicht mit denen des Evaluationsteams übereinstimmen. Eine mögliche Folge könnte sich darin zeigen, dass die Schulen ihre Prioritäten in der Schulentwicklung eher auf kurzfristige Ziele legen (vgl. „Myopia“) und die messbaren Aspekte von Schulqualität höher beurteilen (vgl. „Tunnel vision“). Die Schulen könnten aber ebenso auch mehr den oberflächlichen Erfolg fokussieren (vgl. „Measure fixation“) anstatt die Ursachen in Angriff zu nehmen. Des Weiteren sprechen Ehren und Visscher (2006) in ihrem Modell die unerwünschte schulische Reaktion der „Erstarrung“ an (vgl. „Ossification“). Hierbei fällt es Schulen schwer, durch innovatives und experimentelles Verhalten ihre Schulentwicklung voran zu treiben. Sie beharren eher auf ihren bisherigen Strukturen und zeigen nur wenig Eigeninitiative zur Veränderung.

Das Wirkungsmodell von Schulinspektion räumt den Schulen neben den bisherigen unerwünschten Reaktionen auch die bewusste Täuschung des Evaluationsteams ein, indem Daten manipuliert werden. Dies kann sich zum Beispiel nach Koretz (2005) darin äußern, dass Lehrkräfte ihren Unterricht zur externen Evaluation besonders vorbereiten und strukturieren. Darüber hinaus könnten Lehrkräfte während eines Tests Hilfestellung geben, leistungsschwache Schüler vor einem Test trainieren oder problematische Schüler an eine andere Schule verweisen. Diese unerwünschte Reaktion der falschen schulischen Darstellung (vgl. „Misrepresentation“) im Evaluationsprozess greift auch Bellmann (2006) auf, indem er von einer Lenkungswirkung der Qualitätskontrollen spricht, die entgegen der traditionellen politischen Steuerung nicht mehr als Voraussetzung für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung gesehen werden können, sondern an sich schon steuern. Das kann dazu führen, dass Schulen bemüht sind, gute Evaluationsergebnisse

## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

zu erzielen und so tatsächlich oder nur scheinbar schon im Vorfeld der Evaluationen ihre Qualität verbessern.

Ehren und Visscher (2006) beschreiben in ihrem Modell ebenso den Einfluss von äußeren Faktoren (vgl. „External impulses and support“) und innerschulischen Merkmalen (vgl. „Schools features“) auf die Reaktionen von Schulen bezüglich des Evaluationsprozesses. Die innerschulischen Merkmale können sich beispielsweise darin zeigen, ob sich die Schule als lernende Organisation versteht. Das beinhaltet nach Orton und Weick (1990) eine Kooperation innerhalb des Kollegiums, deren Partizipation bei der Entscheidungsfindung und die Fokussierung von gemeinsamen Werten. Die Schule ist demnach fähig, ihre Prozesse und Strukturen zu reflektieren und zu verändern (vgl. „Attitude towards change“). Diese Fähigkeit zur Innovation ist eng mit dem schulischen Wunsch nach Verbesserung verbunden (vgl. „Innovation capacity“). Dabei spielen die Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Ihre Mitwirkung wird von dem Ausmaß ihrer Überzeugung, die Innovationsziele zu erreichen, der Anpassung personeller Ziele an die schulische Vision sowie der Fähigkeit mit Ungewissheit umzugehen, beeinflusst. Dabei muss nach Ehren und Visscher (2006) die Schulleitung in der Lage sein, damit verbundene Veränderungen mitzuteilen, die Unterstützung des Kollegiums zu erreichen sowie Ressourcen zur Umsetzung der Ziele zu finden.

Ehren und Visscher (2006) gehen in ihrem Modell zur Schulevaluation außerdem davon aus, dass die schulischen Reaktionen neben den schulinternen Merkmalen auch unter externen Einflüssen stehen. Sie sind der Meinung, dass die Schule Impulse und finanzielle sowie personelle Unterstützung von der Gemeinde, externen Beratern und Wissenschaftlern erfahren kann. Die Schulen sind aber auch einem Druck ausgesetzt, welcher sich zum Beispiel in der Einhaltung der Zielvereinbarung von Seiten des Schulamts charakterisiert. Auch hier lassen sich Parallelen zu den Kopplungstheorien ziehen. Liegt laut Orton und Weick (1990) eine lose Kopplung vor, kann sich die Schule von solchen äußeren Einflüssen teilweise abgrenzen. Ihr obliegt die Entscheidung, in welcher Form externe Evaluationsmaßnahmen verarbeitet werden und wie sich die Konsequenzen für die Schulentwicklung gestalten.

## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

Nach Ehren und Visscher (2006) enden die bisher beschriebenen Einflussfaktoren in intendierten und nicht intendierten Effekten von Schulevaluation. Zu den wichtigsten erwünschten Effekten (vgl. „Intended effects“) zählt die Verbesserung der Schülerleistung. Das setzt vor allem ein Feedback über die Leistungen und Bestärkung der Schüler voraus. Des Weiteren spielen auch bestimmte Lehrmethoden (z. B. kooperatives Lernen) und Unterrichtsstile (z. B. mit Praxisorientierung) eine Rolle. Ebenso beeinflussen die Kooperation im Kollegium sowie das allgemeine Schulklima die Schülerleistungen.

Im Gegensatz dazu können aufgrund ablehnender schulischer Reaktionen auf die Evaluation, nicht intendierte Effekte (vgl. „Side effects“) entstehen, wie zum Beispiel Isomorphismus. Das meint nach Meyer und Rowan (1977) die wechselseitige Angleichung von Organisationen innerhalb eines Kontextes. Verbinden die Schulen mit dem Evaluationsteam eher Kontrolle und Rechenschaftslegung, könnte dies die schulische Fokussierung auf die gewünschten Leistungsindikatoren auslösen. Das hätte dann nach Ehren und Visscher (2006) zur Folge, dass Schulleitung und Kollegium lernen, vor dem Evaluationsteam angemessen zu reagieren und ihr Verhalten dementsprechend anzupassen.

Ein weiterer unerwünschter Effekt liegt in dem Leistungsparadox. Dieses weist auf eine schwache Verbindung zwischen der tatsächlichen und der gemessenen Leistung in einer Schule hin. Denn gute und schlechte Leistungen können nicht mehr voneinander unterschieden werden. Dies resultiert daraus, dass die schulischen Akteure gelernt haben, welche ihrer Leistungen gemessen werden. Dieses Wissen verfälscht die Messergebnisse, da sich zwar die gemessenen Leistungen verbessern, aber die tatsächlichen unverändert bleiben. Somit können Leistungsdefizite nicht erkannt werden und folglich sind die Empfehlungen des Evaluationsteams zur Schulentwicklung wirkungslos.

Als dritten nicht intendierten Effekt von Schulevaluation sehen Ehren und Visscher (2006) die Abhängigkeit der Schule von der Evaluation (vgl. „Dependence“). Laut MacBeath und McGlynn (2002) könnte ein solcher Effekt beispielsweise bei einer freiwilligen schulischen Selbstevaluation zu finden sein, da die Gefahr hier besonders groß ist, dass sich die schulischen Akteure selbst täuschen und die subjektive Wahrnehmung der Leistung und Auswertung nicht zwangsläufig zu Verbesserungen und Veränderungen führt.

## Evaluation als zentrales Merkmal Neuer Steuerung

Für Ehren und Visscher (2006) ist die Stigmatisierung von Schulen ein weiterer unerwünschter Nebeneffekt von Schulevaluation. Die Autoren gehen davon aus, dass die Veröffentlichung negativer Beurteilungen Auswirkungen auf die Schulwahl der Eltern hat. Dies trifft allerdings nach Döbert, Rürup und Dederling (2008) für Evaluationen deutscher Schulen eher weniger zu, da die Evaluationsergebnisse meist Eigentum der Schule bleiben. Diese Stigmatisierung könnte dann eher auf Lehrkräfte und Schülerschaft zutreffen, die aufgrund der negativen Evaluationsergebnisse ihre eigenen Leistungen und Fähigkeiten untergraben sehen beziehungsweise sich wenig wertgeschätzt fühlen.

Es kann zusammengefasst werden, dass Ehren und Visscher (2006) ein sehr umfassendes Modell der externen Schulevaluation darlegen. Sie sind der Meinung, dass der schulische Umgang mit externer Evaluation von vielen Faktoren beeinflusst wird und in (nicht) erwünschten Effekten endet. Rürup und Lambrecht (2012) geben aber zu bedenken, dass die Schulinspektion als Teil des Modells nicht unbedingt administrativen Einfluss- und Wirksamkeitszuwachs zur Folge haben. Nach Husfeldt (2011a) geht das Wirkungsmodell von Ehren und Visscher (2006) im Rahmen der intendierten Effekte von externer Schulevaluation nur auf die Verbesserung der Schülerleistungen ein. Weder Erkenntnisgewinnung noch Rechenschaftslegung oder Normendurchsetzung gehören zu den intendierten Effekten im Modell. Des Weiteren fehlen nach Böhm-Kasper und Selders (2013) weitere Ziele, wie z. B. die Optimierung von Fortbildungs- und Qualifizierungsangeboten, die Verbesserung des Schulumfeldes und Schulklimas. Ebenso bemängeln die Autoren, dass konkrete Maßnahmen, die zum Gelingen von Schulentwicklung führen, fehlen. Sommer (2011) moniert, dass das Wirkungsmodell nur allgemeine schulische Perspektiven umfasst und der Bezug auf Interessengruppen innerhalb der Schulen (z. B. Eltern, Schülerschaft, Kollegium, mit ihren unterschiedlichen Blickwinkeln) fehlt. Aus eigener Sicht sollten die schulinternen Faktoren breiter beleuchtet werden, da diese Faktoren schon vor dem Evaluationsprozess zu verorten sind und den generellen Umgang mit externer Evaluation beeinflussen könnten.

## **4 Forschungsstand zur externen Evaluation**

Die Wirkung externer Evaluation wurde national wie international im Hinblick auf zwei große Schwerpunkte untersucht. Diese umfassen einerseits die Akzeptanz von externen Evaluationen und andererseits daran anschließende Maßnahmen. Ersteres umfasst dabei die schulischen Reaktionen und Einstellungen gegenüber externer Evaluation. Die Maßnahmestudien geben einen Überblick über Folgeaktionen und abgeleitete Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität.

### **4.1 Nationale Studien zur externen Evaluation**

#### **4.1.1 Akzeptanzstudien**

##### **Reaktion auf eine bevorstehende externe Evaluation**

Dedering, Fritsch und Weyer (2012) untersuchen seit 2011 in allgemeinbildenden Schulen in Hamburg und Thüringen im Rahmen des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) geförderten Projekts „Externe Evaluation/ Schulinspektion und schulische Qualitätsentwicklung“ den Einfluss von externer Evaluation auf die Schulentwicklungsarbeit. Ziel war es, ausgewählte Schulen zu verschiedenen Zeitpunkten zu befragen, um Aussagen zum Umgang mit den Evaluationsergebnissen und deren begleitenden Faktoren treffen zu können. Dazu wurden bisher Schulleitungen und Lehrkräfte aus 27 Hamburger und 18 Thüringer Schulen mittels standardisierter Erhebungsinstrumente (Fragebögen, Interviews), im Hinblick auf ihre Reaktion auf eine bevorstehende externe Evaluation, befragt. Auch diese Autoren griffen auf das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) zurück.

Der überwiegende Anteil (95,8 Prozent) der Befragten äußerte eine negative Meinung zum bevorstehenden Evaluationsprozess. Dabei sprachen sie vorwiegend von Unruhe (36,9 Prozent), statt von Angst (14,2 Prozent). Sie gaben auch einen deutlichen Arbeitsaufwand (51 Prozent) und Stress (50 Prozent) an. Schulen, die schon Erfahrungen mit Selbstevaluation haben, nahmen die Ankündigung gelassener und als weniger belastend auf, als Schulen, die damit noch nicht in Berührung kamen. Dedering, Fritsch und Wey-

## Forschungsstand zur externen Evaluation

er (2012) unterscheiden innovative Schulen von denjenigen, die Veränderungen eher skeptisch gegenüberstehen und konnten aufzeigen, dass die innovativen Schulen dem Evaluationsprozess positiver entgegenblicken.

Die Studien von Wurster und Gärtner (2013), Gärtner (2011) sowie Gärtner und Wurster (2009) zeigen, dass die Haupteffekte einer externen Evaluation möglicherweise in der Vorbereitung der Schulen liegen. Denn die Autoren entdeckten, dass der externen Evaluation ein erhöhtes Ausmaß an Aktivitäten voran geht. Diese Aktivitäten beziehen sich beispielsweise auf verstärkte interne Evaluationen, intensive Arbeit am Schulprogramm besondere Unterrichtsvorbereitung und Optimierung des Schulgeländes.

### **Akzeptanz von externer Evaluation**

Im Jahr 2006 befragten Kanders und Rösner 1034 Lehrkräfte mit Hilfe von standardisierten mündlichen Interviews zu Teilbereichen der Schulen. Dabei äußerten sich 85 Prozent der befragten Lehrkräfte positiv über die schulische Selbstevaluation. Es konnte hingegen eine überwiegende Ablehnung gegenüber Fremdevaluation durch die Schulinspektion mit 53 Prozent oder durch Peer Review mit 64 Prozent festgestellt werden. Die Mehrheit gab eine positive Rückmeldung hinsichtlich mehr Eigenverantwortung von Schulen an. Von den befragten Lehrkräften stimmen 73 Prozent zu, dass mehr Eigenverantwortlichkeit regelmäßige Rechenschaftslegungen über die pädagogische Arbeit erfordert.

Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) berichteten, dass die befragten Schulleitungen eher weniger (3,2 Prozent) Kontroll- und Versagensängste bezüglich der Unterrichtshospitalisation angaben. 62,1 Prozent der Schulleitungen betonten jedoch in der Studie von Dederling (2013), dass der Evaluationsprozess eine zusätzliche Belastung darstelle.

Kotthoff und Böttcher (2010) konnten ein eher ambivalentes Bild der befragten Schulen aufzeigen, die sich in Baden-Württemberg in einer Pilotphase befanden. Die Schulleitungen sahen die externe Evaluation als eine gute Gelegenheit, um ihr positives Profil in der Öffentlichkeit darzustellen. Zudem signalisierten sie dadurch wichtige Anstöße für ihre eigene Arbeit erhalten zu haben, verbunden mit einem positiven Einfluss auf ihr



## Forschungsstand zur externen Evaluation

Qualitätsmanagement. Im Gegensatz zu den Schulleitungen standen die Lehrkräfte der externen Evaluation eher kritisch gegenüber.

Böhm-Kaspers und Selders (2013) haben im Winter 2011/2012 an allgemeinbildenden Schulen aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen im Rahmen des BMBF geförderten Projekts „Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene“ insgesamt 1.470 Schulleitungen mittels standardisierter Befragungen untersucht. Dabei diente ihnen, ebenso wie in der vorliegenden Untersuchung, das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) als Grundlage. Die Autoren gingen der Frage nach, ob länderspezifische Evaluationsmodelle Auswirkungen auf die unterschiedliche Akzeptanz und Verarbeitungsprozesse haben. Dabei verglichen sie nur die evaluierten Grundschulen und Gymnasien der vier Bundesländer miteinander (N = 632). Mit nicht zufriedenstellenden Rücklaufquoten<sup>1</sup> und teilweise großen Unterschieden in den Stichprobengrößen der jeweiligen Bundesländer kamen sie zu folgenden Resultaten:

Es gibt keine messbare Auswirkung der länderspezifischen Evaluationskonzepte auf die Akzeptanz und Wahrnehmung des Steuerungsimpulses durch die externe Evaluation. Es können aber vereinzelt signifikante Unterschiede zwischen Baden-Württemberg und Niedersachsen festgestellt werden. Diese schätzen die Autoren aber eher mit einer geringen Bedeutsamkeit für die Praxis ein. Es zeigt sich aber, dass die Schulleitungen in Niedersachsen eine niedrigere Akzeptanz im Vergleich zu den drei anderen Bundesländern äußern. Dies führen Böhm-Kaspers und Selders (2013) darauf zurück, dass in Niedersachsen eine Nachinspektion für die “failing schools“ erfolgt, was eine ernsthafte Konsequenz aus dem Evaluationsprozess darstellt.

---

<sup>1</sup>Baden-Württemberg: 2,7 Prozent (GS); 11,4 Prozent (Gym), Niedersachsen: 27,4 Prozent (GS); 32,6 Prozent (Gym), Mecklenburg-Vorpommern: 5,1 Prozent (GS); 17,1 Prozent (Gym); Thüringen: 7,7 Prozent (GS); 3,5 Prozent (Gym)

### **Zugesprochener Nutzen externer Evaluation**

Gärtner und Wurster (2009) konnten mit ihrer Studie Meinungsunterschiede zwischen Schulleitung und Lehrkräften bezüglich der Nutzenzusprechung von Schulvisitationen aufzeigen. Beispielsweise sprechen Schulleitungen der Schulinspektion einen größeren Nutzen zu als Lehrkräfte, empfinden dies aber als eine stärkere zeitliche Belastung. Generell waren die Befragten der Ansicht, dass der Aufwand dem Nutzen nicht angemessen sei und es zusätzliche Belastungen durch die Schulinspektion gab.

### **Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen**

Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) sowie Gärtner und Wurster (2009) und Dederling (2013) konnten in ihrer Studie aufzeigen, dass die befragten Schulleitungen, das Kollegium und die Eltern größtenteils über den Inspektionsbericht informiert waren und die Ergebnisse überwiegend in der Schul-, Lehrer- und Elternkonferenz besprochen wurden. In der Studie von Huber (2008a) gaben 80 Prozent der Befragten an, den Evaluationsbericht in der Lehrerkonferenz besprochen zu haben, während 40 Prozent spezielle Informationsveranstaltungen für Lehrer, Eltern und Schüler veranlassten. Am häufigsten wurde der Bericht in Arbeitsgruppen des Kollegiums und in Form einer pädagogischen Konferenz diskutiert. Des Weiteren waren 95,1 Prozent der Meinung, sich intensiv mit dem Evaluationsbericht beschäftigt zu haben.

Meistens werden, laut Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) die Ergebnisse veröffentlicht, wobei sich diese aber häufig auf schulinterne Kopien beschränken und nur bei Schulen mit sehr positiven Inspektionsergebnissen auch im Internet zu finden sind. Huber (2008a) bestätigte ebenso eine starke Zurückhaltung bezüglich einer Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse außerhalb der Schulen.

Sommer (2011) zeigte in seiner Studie zur Beurteilung der Schulinspektion in Niedersachsen einen Zusammenhang zwischen den Inspektionsergebnissen und der Bewertung des Ablaufs der Inspektion und verweist damit auf die Sensibilität der Ergebnisrückmeldung. Dies können auch Böhm-Kasper und Selders (2013) bestätigen.

### **Wahrnehmung des Evaluationsteams**

Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) schildern, dass je besser die Schulqualität eingeschätzt wurde, desto positiver bewerten die Schulleitungen die Diagnosefähigkeit des Evaluationsteams. Nach Böhm-Kasper und Selders (2013) trägt die positive Wahrnehmung des Evaluationsteams zur Anerkennung des Evaluationsverfahrens bei.

Von einer evaluationsbezogenen Lehrerangst in Bayern, berichtet Vaccaro (2006) in einer qualitativen Studie, bestehend aus 12 Interviews. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte im Hinblick auf die verpflichtende externe Evaluation, Ängste und eher negative Assoziationen zur Person des Evaluators geäußert haben. Einige Lehrkräfte äußerten beispielsweise Ängste vor Unbekanntem, wie der Person des Evaluators, Zielsetzung, Ablauf, Bewertungskriterien der externen Evaluation sowie Unklarheiten über die Verwendung der Evaluationsergebnisse. Sie haben ebenso Angst vor negativen Folgen. Dies bezieht sich auf eine erhöhte Arbeitsbelastung, veränderte Arbeitsbedingungen bis hin zur Rekrutierung von Personal.

## **4.1.2 Maßnahmestudien**

### **Auswirkung auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung**

Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) sowie Dederling (2013) berichten von zunehmenden Maßnahmen bezüglich der Schulprogrammarbeit und einer verstärkten Kooperation im Kollegium aufgrund der Evaluation. Dabei handelte es sich eher um interne Fortbildungen. Dies konnten Kandera und Rösner (2006) bestätigen und ergänzten die Ergebnisse damit, dass 30 Prozent der Befragten Fortbildungen zu Schulentwicklung und 26 Prozent zu Qualitätssicherung beziehungsweise Evaluation besuchten. Böttcher und Keune (2011) zeigen in ihrer Studie auf, dass die Lehrkräfte zu 60 Prozent der Meinung waren, keine Maßnahmen nach der Schulinspektion eingeleitet zu haben beziehungsweise keine neuen Initiativen begonnen zu haben.

Unklar bleibt nach Kotthoff und Böttcher (2010), wer für die Umsetzung der Ergebnisse in den Schulen zuständig ist. Huber (2008a) konnte mit seiner Studie jedoch darauf hinweisen, dass die meisten Befragten Verantwortliche benannten, die mit der Umset-

## Forschungsstand zur externen Evaluation

zung der jeweiligen Maßnahmen beauftragt wurden. Zwei Drittel der Schulen haben konkrete Arbeitsschritte und Zeitpläne ausgearbeitet. 40 Prozent der Schulleitungen gaben an, dass Kriterien zur Überprüfung der implementierten Maßnahmen entwickelt wurden. Die Hälfte der Befragten teilte mit, dass keine Maßnahmen zur Verbesserung im Bereich Schulleitung und Management geplant wurden. Des Weiteren berichteten 40 Prozent, dass keine Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung stattgefunden haben. Es waren aber 80 Prozent der Meinung, dass die externe Evaluation Impulse zur Schulentwicklung gegeben hat.

Die Schulleitungen waren in der Befragung von Gärtner und Wurster (2009) der Meinung, dass Konsequenzen aufgrund der Schulvisitation beschlossen und Verbesserungsmaßnahmen eingeleitet wurden. Des Weiteren gaben sie an, dass sich die Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung auf nahezu alle schulischen Qualitätsbereiche bezogen. In den Befragungen von Dederling (2013), Böttcher und Keune (2011) sowie Kotthoff und Böttcher (2010) konnten die Probanden jedoch keine Verbesserung des Unterrichts feststellen. Gärtner (2011) berichtet in seiner Studie, die sich sowohl auf Lehrkräfte als auch Schulleitungen von evaluierten und nicht evaluierten Schulen bezog, dass die Schulqualität relativ stabil geblieben ist und somit eher weniger Maßnahmen zur Schulentwicklung aufgrund des Evaluationsprozesses initiiert wurde. Gründe liegen seiner Meinung nach darin liegen, dass die Schulen möglicherweise gute Ergebnisse erzielt haben und daher von weiteren Aktivitäten absahen. Ebenso blieben nach Gärtner und Wurster (2009) aber auch unerwünschte Folgen (z. B. erhöhte Belastung, keine nachhaltigen Effekte, Demotivation, Konflikte etc.) der Schulinspektion aus.

Böhm-Kapser und Selders (2013) zeigten in ihrer Studie über vier Bundesländer auf, dass die die Konsequenzen, beispielsweise in Form einer Nachinspektion nicht zu besseren Effekten nach der externen Evaluation führe. Alle Schulleitungen der vier Bundesländer sehen eher weniger Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung und deren Maßnahmen zur Umsetzung. Nur die nachinspizierten Schulen konnten sich deutlich verbessern und ihre Schulqualität im Nachgang der externen Evaluation überdurchschnittlich steigern.

### **Zielvereinbarungen**

Huber (2008a) befragte 311 Schulleitungen im Rahmen einer verpflichtenden Teilnahme zum schulischen Umgang mit den Zielvereinbarungen. Er zeigte in seiner Studie auf, dass 85,4 Prozent der befragten Schulleitungen nach der Evaluation von der Erarbeitung von Vorschlägen für die Zielvereinbarungen berichteten. Vorschläge für die Zielvereinbarung wurden von 73,3 Prozent der Schulleitungen ohne weitere Abstimmung mit der Schulaufsicht übernommen. Bei 98 Prozent der Befragten stimmten die Empfehlungen aus dem Evaluationsbericht mit den Zielvereinbarungen überein. Des Weiteren stellte Huber (2008a) fest, dass der Evaluationsprozess umso mehr akzeptiert wurde, je erfolgreicher die Zielvereinbarungen umgesetzt werden konnten. Circa zwei Drittel der Befragten war der Meinung, dass die Akzeptanz der externen Evaluation erhöht wurde. Jedoch haben sich 37,1 Prozent mehr davon erwartet.

Nach Kotthoff und Böttcher (2010) ist die Nachhaltigkeit externer Evaluation noch nicht gewährleistet, da noch zu wenige Zielvereinbarungen aufgrund der Ergebnisse aus der externen Evaluation beschlossen und umgesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Forschungsstand zur schulischen Auseinandersetzung mit den Evaluationsmaßnahmen Studien umfasst, die meist im Rahmen von schriftlichen Befragungen und/oder Interviews auf den Zusammenhang von Evaluationsergebnissen, deren Akzeptanz, dem Evaluationsteam und Maßnahmen zur Schulentwicklung eingehen. Die Studien zeigen sehr differenzierte Ergebnisse. Zum einen wurden Ängste, meist von Seiten der Lehrkräfte, vor dem Evaluationsprozess, dem Evaluationsteam und den Folgen beziehungsweise Konsequenzen in den Schulen aufgezeigt. Zum anderen legten manche Studien aber auch dar, dass viele der Schulleitungen externe Evaluationsmaßnahmen positiv bewerten. Unter anderem hing die positive Beurteilung des Evaluationsprozesses davon ab, wie gut die Schulen die Zielvereinbarungen umsetzen konnten. Es zeigte sich beispielsweise, dass im schulischen Umgang mit Evaluation einerseits die Beziehung zum Evaluationsteam und deren Bewertung der Schulqualität ein wichtige Rolle spielt und andererseits wie viel die Schulen über den Evaluationsprozess und seine Folgen wissen, beziehungsweise wie gut sie damit umge-

## Forschungsstand zur externen Evaluation

hen können. Dabei hat bereits die Vorbereitung Auswirkungen auf den Umgang mit externer Evaluation.

Ein zentrales Thema bei vielen Studien (z. B. Gärtner, Hüsemann & Pant 2009; Huber 2008a; Ehren & Visscher 2006; Dederling 2013) ist die Wirkung von Evaluationsmaßnahmen auf Maßnahmen und Initiativen zu Schulentwicklungsprozessen. Die Studien zeigen auch hier sehr unterschiedliche Ergebnisse. Auf der einen Seite wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Evaluation und der erfolgreichen Umsetzung von Zielvereinbarungen und von einer Zunahme der Maßnahmen zur Schulentwicklung nach der Evaluation berichtet. Auf der anderen Seite belegen Studien weder eine Verbesserung in der Unterrichtsentwicklung noch einen Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Evaluationsergebnisse und den Maßnahmen zur Schulentwicklung. Dieser unterschiedlichen Wirkung von externer Schulevaluation gehen anscheinend schulische Reaktionen voraus, die sowohl eine akzeptierende Haltung der Schulen umfassen, als auch ablehnende Haltungen einschließen.

## **4.2 Internationale Studien zur externen Evaluation**

### **4.2.1 Akzeptanzstudien**

#### **Allgemeine Akzeptanz der externen Evaluation**

Ouston, Fidler und Earley (1997) berichteten anhand zweier Stichproben (N = 284 und N = 399) zu jeweils zwei Messzeitpunkten (Follow-up Erhebungen) von einer überwiegend positiven schulischen Bewertung externer Evaluation. Die Autoren konnten aber auch negative Auswirkungen feststellen. Diese bezogen sich beispielsweise auf das Vorkommen von Stress und Demoralisierung. Das begründen Ouston, Fidler und Earley (1997) in der Angst der schulischen Akteure, dass die Inspektion negative Auswirkungen auf das Schulumfeld hätte und wenn aus der externen Evaluation keine neuen Ergebnisse oder Erkenntnisse gezogen wurden.

### **Wahrnehmung des Evaluationsteams**

Die Befragung von Ouston, Fidler und Earley (1997) ergab einen Mangel an Vertrauen der meisten Schulleitungen gegenüber den Inspektoren. Für Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) ist das Inspektionsteam mit seinem Auftreten und Verhalten ein bedeutender Auslöser für Stress. Vermittelten die Inspektoren den Lehrkräften das Gefühl auf Augenhöhe mit ihnen zu interagieren, wurde dies wesentlich positiver ausgefasst, als ein Beharren auf einer höheren hierarchischen Stellung, verbunden mit Machtdemonstrationen. In der Befragung gaben 8 Prozent der Lehrkräfte an, dass sich die Inspektoren ihnen gegenüber während des Unterrichts herablassend verhalten haben und 3,4 Prozent der Inspektoren äußerten sich direkt an die Klasse gewandt, kritisch über das Lehrpersonal.

Gray und Gardner (1999) berichten, dass die Angst der schulischen Akteure vor und teilweise auch nach der Inspektion mit den Personen des Inspektionsteams in Zusammenhang gebracht werden könne, da manche Schulleitungen das Team als „unnahbar und überheblich“ bezeichneten. Ebenso berichteten sie davon, dass sich die schulischen Akteure in Grundschulen stärker als in Sekundarschulen durch das Inspektionsteam gestört fühlten. Dennoch fanden die meisten schulischen Akteure den Inspektionsprozess als gewinnbringend, vor allem im Hinblick auf die Entwicklungsimpulse.

Eine positive Beziehung zwischen schulischen Akteuren und dem Evaluationsteam konnten Wilcox und Gray (1996) in ihrer Studie aufzeigen. Cuckle und Broadhead (1999) legen Befunde für den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Evaluationsteams und der Nutzenzusprechung externer Evaluation dar. Ihre Studie zeigt, dass Schulen externer Evaluation den größten Nutzen zusprechen, wenn sie das Evaluationsteam für kompetent halten und der Evaluation insgesamt eine hohe Qualität zuschreiben.

### **Evaluationsbericht und Feedback**

Nach Gray und Gardner (1999) waren die meisten Schulleitungen der Ansicht, der Inspektionsbericht sei fair und korrekt. Auch das verbale Feedback hätte mit dem Bericht übereingestimmt. Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) zeigten in ihrer Untersu-

## Forschungsstand zur externen Evaluation

chung auf, dass die Befragten eine negative Beurteilung des Inspektionsprozesses angaben, wenn sie kein Feedback bekamen und die Zeit nach dem Unterrichtsbesuch zum Austausch mit dem Inspektionsteam fehlte.

### **Angst vor der externen Evaluation**

Gray und Gardner (1999) zeigten auf, dass 34 Prozent der untersuchten Primar- und 21 Prozent der Sekundarschulen von großer Angst vor der Inspektion berichteten. Diese Angst unterteilen die Autoren in drei Kategorien: Es zeigten sich physische und emotionale Symptome, wie beispielsweise Müdigkeit, Übelkeit, hoher Blutdruck, Kopfschmerzen, Konzentrationsmangel, häufiger Arztbesuch, Arbeitszeitverringerung, Angst vor der Ungewissheit und Panikattacken. Die zweite Kategorie bezog sich auf eine übermäßig starke Vorbereitung auf den Inspektionsbesuch. Es wurde sehr viel Zeit für die Planung des Schulmanagements und die Hausaufgaben aufgewendet sowie vermehrt Dokumentationen für die Eltern erstellt. Diese Art von Angst trat häufiger bei Lehrpersonen der Primarschulen, als bei denen der Sekundarschulen auf. Die dritte Kategorie beinhaltet Spannungen innerhalb des Kollegiums sowie Streitereien zwischen Kollegen, die normalerweise gut zusammen arbeiten können.

### **Nutzen von externer Evaluation**

Stamm (2003) untersuchte mittels qualitativen und quantitativen Methoden zwischen 1995 und 1998 alle Schweizer Schulen, an denen Evaluationen durchgeführt wurden. Die Studie fokussierte die unterschiedliche Nutzung von Evaluation und konnte vier Nutzungstypen identifizieren. Schulen, die dem *Blockade-Typus* zugeordnet werden, nutzen das Evaluationswissen wenig, weil bestimmte Blockaden die schulische Umsetzung der Evaluationsergebnisse verhindern. Dem *Innovations-Typus* werden Schulen zugeordnet, wenn sie einen hohen Nutzen aus den Ergebnissen ziehen und auch anhaltende Umsetzungsmaßnahmen einleiten. Wenn Evaluationen nur legitimatorischen Wert für die Schulen haben und eher widerwillig durchgeführt werden, spricht Stamm (2003) vom *Alibi-Typus*. Den *Reaktions-Typus* zeichnet Schulen aus, die die Ergebnisse klar rezipieren und für sich nutzen. Zwar haben die Evaluationsmaßnahmen eine hohe bil-



Forschungsstand zur externen Evaluation

dungspolitische Bedeutung, jedoch zeigt sich auch bei einzelnen Akteursgruppen Widerstand dagegen.

#### **4.2.2 Maßnahmestudien**

Die meisten Schulen zeigten in der Untersuchung von Ouston, Fidler und Earley (1997) im Anschluss an die externe Evaluation großes Interesse an einer Bestätigung, eine „gute Schule“ zu sein. Ebenso legten sie großen Wert auf die Zusicherung sowie Umsetzung von Hilfe und Unterstützung in der Verbesserung und Schärfung ihres Schulentwicklungsplanes.

Ouston, Fidler und Earley (1997) erfassten unter anderem die Bedeutsamkeit von Schulinspektion im Entscheidungsprozess der Schulleitungen. Hierbei zeigten sie auf, dass die Mehrheit (56 Prozent von N = 87 und 69 Prozent von N = 118) beider Follow-up Stichproben der Befragten auch nach der Inspektion an ihrem ursprünglichen Schulentwicklungsplan festhält. Von diesen 69 Prozent waren 70 Prozent der Meinung, dass die schuleigenen Ziele mit den Empfehlungen des Inspektionsteams übereinstimmten. Wenn der Schulentwicklungsplan von den Empfehlungen des Inspektionsteams abwich, gaben 34 Prozent der Befragten an, dass sie ihre Priorität auf die Empfehlungen des Inspektionsteams legten.

In den Follow-up-Befragungen zwei Jahre nach dem Inspektionsbesuch wurde aufgezeigt, dass die Inspektion mit fortschreitender Zeit zunehmend weniger Bedeutung für die schulischen Akteure im Schulalltag und geringeren Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess hatte. Im Rahmen der Schulentwicklungsplanung konnte hingegen ein anhaltend hoher Einfluss der Inspektion nachgewiesen werden. Des Weiteren zeigte sich die Sicht der Schulleitungen auf die Inspektion zunehmend neutraler, da sie weniger als ein „special event“ wahrgenommen wurde, sondern vielmehr als ein andauernder Begutachtungsprozess (ebd.).

Gray und Gardner (1999) zeigen in ihrer Studie auf, dass die externe Evaluation bei den Befragten eine erhöhte Kooperation und Teambildung ausgelöst und einen Anstoß für Veränderungen zur Verbesserung der Schulqualität gegeben hat. 13 Prozent der Schul-

## Forschungsstand zur externen Evaluation

leitungen gaben Stress, Angst, negative Folgen für das Selbstvertrauen und erhöhte Vorbereitungen im Kollegium an. Dabei wurde nur bei 8 Prozent der Schulleitungen die Absicht zur Veränderung im Sinne des Inspektionsberichts festgestellt. 28 Prozent der Schulleitungen berichteten, dass keine Entwicklung stattgefunden hat. Im Vergleich dazu schilderten 64 Prozent von Veränderungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Ehren und Visscher (2008) stellten innerhalb ihrer 10 Fallstudien keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Ergebnisse aus dem Evaluationsbericht und der Anzahl der Initiativen zur Schulentwicklung fest. Sie unterschieden die Schulen nach ihrem Innovationspotential, welches aber keinen Einfluss auf die Maßnahmen zur Schulentwicklung aufwies. Ebenso wenig hat das Feedback des Evaluationsteams Einfluss auf diese Schulentwicklungsmaßnahmen. Dies wiesen die Autoren anhand der Anzahl der Entwicklungsmaßnahmen nach. Des Weiteren stellten sie fest, dass Evaluationsergebnisse, die von den Schulen als ungenügend wahrgenommen werden, die meisten Impulse zur Schulentwicklung fördern. Mit schriftlichen Vereinbarungen oder Verträgen verbunden, könne diese Entwicklungsimpulse verstärkt werden.

Die eher kritischen Befunde aus internationalen Studien sind vor allem den strengeren Steuerungskonzepten geschuldet. Daher lassen sich die Befunde nur schwer auf den schulischen Umgang mit deutschen Steuerungskonzepten in Beziehung setzen. Durch den Einsatz von Sanktionen, die bis zur Schulschließung reichen können, werden auch die Evaluationsmaßnahmen von angelsächsischen Schulen unter Umständen negativer bewertet als dies deutsche Schule äußern.

## **5 Beziehung zwischen Schulen und Administration**

Die Schulleitungen und Lehrkräfte sind seit jeher Anforderungen und Erwartungen von Seiten ihrer Umwelt ausgesetzt, die es zu bewältigen und zu erfüllen gilt. Die schulische Umwelt besteht zum Beispiel aus der Schulaufsicht, der Schulbehörde, der Alltagswelt der Schüler, der Eltern sowie dem schulischem Umfeld. Hieraus ergibt sich nach Schratz (1998, 98) ein „Spannungsfeld zwischen der Profilierung der Einzelschule und der staatlichen Kontrolle des Schulsystems“. Aus systemtheoretischer Sicht lässt sich die Schule nicht gezielt von außen steuern, da zwischen ihr und ihrer Umwelt keine instruktive Kommunikation stattfindet. Allenfalls würde das System Schule von außen irritiert werden. Die Aufgabe der Schulleitung ist es, dass sie diese Irritationen der Schule als Chance und Anregung zur Weiterentwicklung betrachtet und innerhalb der Schule kommuniziert.

Die Einführung von neuen Steuerungsinstrumenten, wie der externen Schulevaluation, könnte somit aus schulischer Sicht als Irritation verstanden werden, mit der die Schule auf verschiedene Weise umgehen kann. Daher geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass die Beziehungen zwischen der Schule und ihrer Umwelt (in Form von Schulamt und Schulministerium) grundlegend die schulische Reaktion auf die Implementierung von neuen Steuerungsinstrumenten beeinflusst.

Eine Möglichkeit, die Beziehung zwischen der Schule und ihrer Umwelt zu beschreiben, bietet der Ansatz der losen Kopplung von Weick (1976; 1982; 2009; Orton & Weick 1990). Das Konzept der losen Kopplung stammt ursprünglich aus den Naturwissenschaften und wurde von Weick (1976) in Anlehnung an Glassman (1973) aufgegriffen und in den organisationstheoretischen Kontext gebracht.

Weick (1976) verweist mit dem Begriff der losen Kopplung auf eine relative Autonomie der Elemente in Organisationen, indem er auf verschiedene darin auftretende Handlungsmuster aufmerksam macht. Dies birgt die Gefahr, dass diese nicht miteinander vereinbar und koordinierbar sind, sodass sich die Wirkung der Handlungsmuster auf die jeweilige Organisation und/oder ihre Subeinheiten beschränkt. Konkret heißt dies, dass vorgegebene politische Ziele und Normen nicht unbedingt vollständig und zeitnah die

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

handelnden Personen und Subeinheiten in einer Organisation erreichen. Vielmehr zeigen die Organisationen und deren Subeinheiten einen eigenlogischen und selbstreferenziellen Umgang gegenüber den Erwartungen und Ansprüchen ihrer Umwelt. Trotz dieser Eigendynamik heißt das nicht, dass lose gekoppelte Organisationen sich vor ihrer Umwelt verschließen. Sie reagieren auf Umwelteinflüsse, sind so zu sagen mit ihnen verbunden (coupled), aber bewahren ihre eigene Identität unter einer „physikalischen und logischen Getrenntheit“ der Organisationen (Weick 1976, 3).

Im Sinne des theoretischen Ansatzes der „loosely-coupled-systems“ kann Schule als eine lose gekoppelte Organisation verstanden werden, die lockere und zeitlich begrenzte Beziehungen zu ihrer Umwelt (z. B. anderen Organisationen) eingeht, aber auch in sich viele Subeinheiten (z. B. Kollegium, Klassen) vereint, die wenig gemeinsame Werte miteinander teilen und sich nicht immer zwangsläufig gegenseitig beeinflussen. Diese lose Struktur findet sich beispielsweise nach Merkens (2006) in der strukturellen Organisation der Schule in Form von Klassen, Fächern mit den dazugehörigen Fachlehrkräften, die ganz unabhängig voneinander handeln, wieder. Auch die unterschiedlichen Leistungen der Schüler innerhalb der Schulen und zwischen den Schulen könnten mit dem Ansatz der losen Kopplung erklärt werden.

Nach Weicks Verständnis sind Schulen unabhängige Systeme, die enge und lose Verbindungen pflegen können. Wenn eine Schule auch nur zu gewissen Teilen lose gekoppelt zu anderen Schulen, Einrichtungen, dem Schulamt oder dem Schulministerium ist, ist eine hierarchische Steuerung unter Befolgung gewisser Regeln und deren Anerkennung nicht zwangsläufig gegeben. Denn Weick (1976) nimmt an, dass Regeln und Vorschriften etc. vor allem zwischen den hierarchischen Ebenen nicht hundertprozentig auf direktem Weg klar kommuniziert und weitergetragen werden. Die Schule subsumiert viele Untereinheiten, die offen oder geschlossen sein können, aber ihre eigene Identität bewahren wollen, indem sie sich zu anderen Untereinheiten und Systemen abgrenzen. Dies kann auf die verschiedenen Fachlehrkräfte in den jeweiligen Klassen und Unterrichtsstunden zutreffen, aber auch auf die Lehrkräfte, die sich zur Schulleitung abgrenzen und im Sinne der pädagogischen Autonomie in den Klassenräumen agieren. Es

Beziehung zwischen Schulen und Administration

kann aber auch lose Kopplung zwischen dem Schulleiter und einer Person aus dem Schulamt oder Ministerium zu finden sein.

## **5.1 Lose Kopplung innerhalb eines Systems**

Orton und Weick (1990) beschreiben die Existenz von losen Kopplungsstrukturen innerhalb einer Organisation mit dem Ausdruck der Fragmentierung der internen Umwelt. Sie sind der Meinung, dass es innerhalb einer Organisation nur wenige Elemente gibt, die konstant mit jedem Bestandteil der Organisation verbunden sind. Diese Elemente charakterisieren Orton und Weick (1990) eher als plötzlich, punktuell, zufällig, indirekt und weniger als kontinuierlich, konstant, regulär und direkt. Mit dieser Beschreibung verweisen die Autoren auf die Existenz von Uneinigkeit innerhalb einer Organisation, die durch die hohe Selbstständigkeit und Autonomie der Subeinheiten hervorgerufen wird. Somit schreiben die Autoren lose gekoppelten Systemen mehr Raum für Selbstbestimmung zu.

Des Weiteren charakterisiert Weick (1976) ein lose gekoppeltes System damit, dass deren Elemente respektive Ereignisse sich nicht zwangsläufig gegenseitig beeinflussen. So möchte nach Terhart (1986) jedes System/Subsystem seine eigene Identität bewahren, was durch eine Abgrenzung nach außen und eine hohe Selbstständigkeit gekennzeichnet ist. Somit werden nach Weick (1976) Handlungen und Entscheidungen in und zwischen Organisation nicht zwangsläufig auf klar definierten Wegen weitergetragen.

Am Beispiel Schule zeigt sich dies nach Ulber (2006) und Bosche (2008) in den unterschiedlichen Positionen der Lehrkräfte zu Unterrichtsmethoden, Leistungsstandards und Regeln sowie ihrer Bereitschaft zur Veränderung und der Bandbreite von Kompetenzen. So bleibt eine Lehrkraft in ihrer Arbeit vor der Klasse oder die Schulleitung in ihrem Büro relativ unbeeinflusst von der Arbeit einer anderen Lehrkraft, die eine andere Klassenstufe in einem anderen Teil des Gebäudes unterrichtet.

Diese Beschreibung der organisationsinternen Beziehungen lässt sich auch anhand der Kommunikation zwischen Personen (z. B. zwischen Schulleitung und Lehrkräften) verdeutlichen. Hier kann nach Orton und Weick (1990) lose Kopplung entstehen, wenn

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

zwischen den Personen keine Einigkeit über bestimmte Werte, Ziele oder Anordnungen besteht. Nach Firestone (1985) lässt sich dies im Rahmen einer horizontalen Kommunikation beschreiben. Sie kann sowohl zwischen Personen in einem Subsystem (Kollegium) der Organisation beobachtet werden als auch zwischen deren Subeinheiten (z. B. Lehrkräfte und Erzieher oder Sozialarbeiter).

Des Weiteren sind March und Olsen (1975) der Meinung, dass die Menschen in einer Organisation ihre Energie und Bereitschaft eher den Situationen und Handlungen zuwenden, die den größten zu erwartenden Ertrag versprechen. So kann lose Kopplung auftreten, wenn zum Beispiel die Akteure einer Organisation Anweisungen erhalten, deren Zielsetzung oder Konsequenzen unklar sind. In Entscheidungssituationen wird daher die Handlungsmöglichkeit gewählt, die den größten Nutzen bringt. Nach Breid (1995, 824) können die Personen innerhalb einer lose gekoppelten Organisation „eigenutzenmaximierende Entscheidungen“ treffen. Das bedeutet, dass neben der Verfolgung des Organisationsziels auch noch eigene Interessen durchgesetzt werden. Hosenfeld und Groß Ophoff (2007) unterscheiden zwischen dem wahrgenommenen Nutzen und der tatsächlichen Nutzung. Sie sind der Meinung, dass, wenn ersterer gut wahrgenommen, letzteres intensiviert wird.

Orton und Weick (1990) gehen des Weiteren von unklaren Mittel-Zweck-Beziehungen zwischen Personen in einer Organisation aus. Dazu sind March und Olsen (1975) der Ansicht, dass die Mitglieder einer Organisation, unter Einwirkung ihrer Erfahrungen und deren Interpretation, ihr Verhalten anpassen können. Dabei arbeiten die Individuen unter ungewissen Bedingungen (z. B. organisationale Ziele und Handlungen). Das heißt, dass Ereignisse nicht unmittelbar offensichtlich sind, dass unklar ist, warum sie geschehen und ob sie gut oder schlecht sind. Orton und Weick (1990) sind der Ansicht, dass diese Ungewissheit kausale Unbestimmtheit schafft, die ihrerseits ein Kennzeichen loser Kopplung ist. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass trotz dieser Ungewissheit, Organisationsmitglieder den Ereignissen einen Sinn zuweisen und Erklärungen dafür finden. Für March und Olsen (1975) bedeutet dies, dass ein Mangel an Klarheit mehrere alternative Interpretationen der Geschehnisse zulässt. Sie nehmen an, dass Organisati-

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

onsmitglieder eher aufgrund von unvollständigen und falschen Informationen handeln und dass ihnen die Alternativen nicht bewusst sind.

Des Weiteren ist March (1978) der Meinung, dass die Menschen nur über eine begrenzte Verarbeitungskapazität verfügen und sich innerhalb dieser Grenzen rational verhalten. Daher nehmen sie nur verschiedene Anteile ihrer Umgebung wahr und können nur einige Fragmente ihrer Umwelt zu verschiedenen Zeiten ausblenden oder unterschiedlich schnell verarbeiten. Laut Orton und Weick (1990) resultieren daraus Probleme in der Handlungskoordination, die zu loser Kopplung führen können.

Nach Orton und Weick (1990), Weick (1976) sowie Meyer und Rowan (1977) besteht eine Schule aus einem technischen Kern (z. B. Unterricht, Material) und einer formalen Ebene (z. B. Umsetzung der Bildungsziele), die voneinander entkoppelt sind. Auf diese Weise ist beispielsweise eine Unterrichtsarbeit möglich, die weitgehend losgelöst von bildungspolitischen Ansprüchen und Diskussionen agiert. Umgekehrt heißt das, dass die Bildungspolitik und öffentlichen Debatten nicht konkret erfassen können, was tatsächlich in der Schule bewirkt werden kann. Hierbei werden die formalen Strukturen von der tatsächlichen Arbeit in einer Organisation lose gekoppelt, um die „zeremonielle Konformität“ aufrecht zu erhalten. Nach Meyer und Rowan (1977, 341) bedeutet dies, dass formale Regeln und Strukturen von Organisationen als Mythen wahrgenommen und zeremoniell übernommen werden, um ihr Bestehen und ihre Legitimation in der Gesellschaft zu erhöhen. Dies geschieht unabhängig von der Wirkungskraft der übernommenen Praktiken. Meyer und Rowan (1977) gehen davon aus, dass Regeln nicht immer hundertprozentig befolgt und administrative Entscheidungen und Anordnungen selten vollständig implementiert werden (können) und daraus folgende Konsequenzen ungewiss erscheinen.

Diese Ansicht wird von Orton und Weick (1990) sowie Weick (1976) weiter vertieft, indem sie den Schulen unterstellen, die Kontrolle eines kausalen Zusammenhangs zwischen pädagogischer Absicht und der tatsächlichen Wirkung ihrer Handlungen vermeiden zu wollen. Dies beinhaltet beispielsweise auch lose Kopplung zwischen Planung und Umsetzung von Vorhaben und Anordnungen, zwischen den formalen Strukturen und den ausgehandelten Anweisungen sowie zwischen der strukturellen Fassade und

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

der täglichen Arbeit. Eine strukturelle Fassade wird nach Gomolla und Radtke (2009) in der Schule aufrechterhalten, wenn zum Beispiel die Lehrkräfte im Rahmen von Schulevaluationen so genannte Vorführstunden abhalten und somit den Blick in ihre tatsächliche Arbeit nicht gestatten.

Herriott und Firestone (1984) führten eine Studie zur Prüfung der Theorie von Weick (1976) in New Jersey und Pennsylvania an 111 Schulen der Elementar- und Sekundarstufe durch. Sie untersuchten Schulen im Hinblick auf das Vorkommen von losen und engen Kopplungsmustern innerhalb der Schulen. Ob lose oder enge Kopplung vorliegt, wurde anhand der organisationalen Dimensionen „zentraler Einfluss“ und „Zielerreichung“ gemessen. Eine hohe Zielerreichung wird von Firestone und Herriott (2008) damit definiert, wenn die meisten schulischen Akteure den Hauptzielen der Schule zustimmen und diese verfolgen. Dann sprechen die Autoren von eng gekoppelten Schulen. Die Akteure von lose gekoppelten Schulen würden im Gegensatz dazu unterschiedliche Ziele verfolgen.

Des Weiteren wäre eine lose Kopplung bei Schulen zu finden, die wenig „zentralen Einfluss“ der Administration zeigen. Das bedeutet, dass Entscheidungen nicht zwangsläufig auf der administrativen Ebene getroffen werden müssen. Herriott und Firestone (1984) konzentrierten sich eher auf unterrichtsspezifische Entscheidungen. Danach würde in eng gekoppelten Schulen die Schulleitung zentralen Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts der Lehrkräfte ausüben.

Der „zentrale Einfluss“ der Administration auf die schulischen Abläufe wurde anhand der Einflüsse von Lehrkräften und Schulleitungen gemessen. Ein niedriger Wert (0,00) bedeutet, dass die Lehrkraft den größten Einfluss in den angegebenen Bereichen hat und die Schulleitung keinen. Ein hoher Wert (6,00) zeigt an, dass die Lehrkraft keinen Einfluss und die Schulleitung vollkommenen Einfluss hat. Es wurde maximal ein Wert von 2,69 erreicht, was dafür spricht, dass es keine klare Einflusstrennung zwischen Lehrkräften und Schulleitungen gibt. Aber generell sehen sich die Lehrkräfte immer zu einem gewissen Teil in der Lage Einfluss auszuüben.



## Beziehung zwischen Schulen und Administration

Die Werte zum Konstrukt der „Zielerreichung“ reichen von 0,00 (niedrig) bis 1,00 (hoch) und werden durch den Rangkorrelationskoeffizienten von Kendall gemessen. Dabei zeigt sich, dass die meisten Schulen im Mittelfeld liegen. Herriott und Firestone (1984) bildeten mit Hilfe der Clusterzentrenanalyse drei Cluster. Sie beschreiben aber nur die beiden Cluster mit der weitesten Entfernung zueinander und definierten die Schulen im dritten Cluster ( $N = 5$ ) dazwischen als nicht zuzuordnen. Sie beschreiben 40 Schulen des einen Clusters als idealtypische, lose gekoppelte Schulen. Die anderen 60 Schulen könnten in ihrer Struktur eher der bürokratischen Steuerung, also einer engen Kopplung zugeordnet werden. Letztendlich rücken die Autoren eher ab von einer klaren Definition der Cluster in lose oder eng gekoppelte Systeme, da es in dem theoretischen Ansatz bisher noch keine Darlegung gibt, wie stark eine Ausprägung vorhanden sein muss, um beispielsweise bürokratische Schulen im Sinne einer engen Kopplung zu identifizieren.

Herriott und Firestone (1984) können auch Hinweise über den Zusammenhang der Schulform mit den Kopplungsstrukturen geben: Nahezu 100 Prozent der untersuchten Grundschulen sind eng gekoppelt in den organisationalen Dimensionen „zentraler Einfluss“ und „Zielerreichung“. Hingegen identifizierten die Autoren bei allen 22 Senior High Schools und 17 der 22 Junior High Schools eine lose Kopplungsstruktur. Die Autoren versuchen diese Ergebnisse mit den spezifischen Strukturen dieser drei Schulformen zu erklären. Diese beziehen sich auf die Unterrichtsfächer, die Größe der Schulen und Anzahl der Lehrkräfte, die unterschiedlichen Adressaten der Schulen sowie den unterschiedlichen Einbezug der Eltern. Dass Grundschulen am häufigsten eine enge Kopplung aufweisen, begründen die Autoren damit, dass deren Stundenplan relativ begrenzt ist und hauptsächlich grundlegende kognitive und soziale Fähigkeiten betonen. Dies würde eine generelle Zustimmung der Lehrkräfte zum Curriculum befördern. In den weiterführenden Schulen gibt es aufgrund des Alters der Schüler eher ein ausdifferenziertes Fächerangebot mit dazugehörigen Fachlehrern, was eventuell zu Disparitäten im Kollegium führen könnte. Diese Argumentation ist jedoch sehr vage und nicht ausreichend theoretisch begründet.

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

Herriott und Firestone (1984) sind der Meinung, dass es in eng gekoppelten Schulen einfacher ist, neue Reformen und Programme zu implementieren. Des Weiteren verweisen sie auf die Schuleffektivitätsforschung, die vermuten lässt, dass die „hohe Zentralisation“, eine starke Führung durch die Schulleitung und das gemeinsame Verfolgen des Ziels, grundlegende Fähigkeiten zu vermitteln, positive Auswirkungen auf die Schülerleistung haben. Darüber hinaus sind die Autoren der Meinung, eng gekoppelte Schulen seien zugänglicher für die administrativen Bestrebungen nach Verbesserung. Lose Kopplung würde dem gegenüber dort zu finden sein, wo die Schulen unter fluktuierenden Umweltbedingungen agieren müssen.

Im Anschluss an Herriott und Firestone (1984) haben auch Logan, Ellett und Licata (1993) eine Studie zur Untersuchung von Kopplungsstrukturen durchgeführt. Sie gingen an 55 elementary und 18 secondary schools der Frage nach, wie die Lehrkräfte organisationale Kopplungsmuster, die schulische Robustheit gegenüber der Umwelt und Schuleffektivität wahrnehmen und wie sich deren Verhältnis gestaltet. Dabei hatten die Autoren nicht den Anspruch Hypothesen zu testen, sondern eher zu generieren. Um Kopplungsmuster innerhalb der Schulen zu identifizieren, griffen die Autoren auf fünf organisationale Dimensionen zurück: 1. „goal consensus/vision“, 2. „work scrutiny“, 3. „manipulative control“, 4. „autonomy“ und 5. „centralization“. Die Autoren konnten mit ihren Ergebnissen aufzeigen, dass die meisten Schulen in der Dimension „work scrutiny“ am häufigsten enge Kopplungsmuster aufzeigten. Am wenigsten wurden enge Kopplungsmuster im Bereich „manipulative control“ nachgewiesen. Die anderen Dimensionen wiesen ebenfalls sehr unterschiedlich starke Kopplungsmuster auf. Damit deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass Schulen generell nicht als eng oder lose gekoppelt beschrieben werden können.

Bei diesen beiden Studien zeigte sich einerseits die Möglichkeit enge und lose Kopplungsmuster zu identifizieren. Andererseits sind diese Kopplungsmuster auf die organisationalen Dimensionen von Schulen beschränkt, da zumindest Logan, Ellett und Licata (1993) unterschiedliche Arten von Kopplung innerhalb einer Organisation feststellten. Herriott und Firestone (1984) untersuchten nur zwei organisationale Dimensionen, wodurch eher ein einheitliches Bild von lose oder eng gekoppelten Schulen entstanden

Beziehung zwischen Schulen und Administration

ist, welches nicht unbedingt der Ansicht von Weick (1976) entspricht, dass beide Kopplungsmuster innerhalb eines System existieren.

## **5.2 Lose Kopplung zwischen Systemen und ihrer Umwelt**

Weick (1976) sowie Orton und Weick (1990) beschreiben auch das Vorkommen von losen Kopplungsstrukturen zwischen Organisation beziehungsweise zwischen einer Organisation und ihrer Umwelt (Fragmentierung der externen Umwelt). Thompson (1967) geht außerdem davon aus, dass eine Organisation mit ihren Mitgliedern und Subeinheiten sowohl offen als auch verschlossen gegenüber ihrer Umwelt sein kann und nicht im Sinne einer geschlossenen Organisation auf Umwelteinflüsse reagiert. In einer lose gekoppelten Organisation ist es möglich, dass sich bestimmte Subeinheiten (z. B. Lehrkräfte in Schulen) einer Organisation Veränderungen gegenüber verschließen und auf ihren bisherigen Strukturen und Zielen beharren. Nach Glassman (1973) sinkt somit die Wahrscheinlichkeit, dass die gesamte Organisation auf jede Veränderung von außen reagiert. Daher können nach Firestone und Herriott (1982) Regeln, Vorschriften und Ziele wahrscheinlich nur schwer durch die verschiedenen Ebenen von und zwischen Organisationen dringen.

Glassman (1973) umschreibt diesen Umstand damit, dass es mitunter nur wenige gemeinsame Variablen zwischen den verschiedenen Systemen gibt, die auch nur eine geringe Bedeutung für die jeweiligen Subsysteme haben, sich gegenseitig wenig beeinflussen und kaum Auswirkungen aufeinander haben. Diese Abgrenzung nach außen wird nach Orton und Weick (1990) noch verstärkt, wenn die Organisationen räumlich und/oder sozial voneinander getrennt sind, spezifische Marktnischen existieren oder Anforderungen variieren. Hierbei sprechen die Autoren von zerstreuten Anreizen.

Auf den Schulkontext bezogen, kann somit ein Referatsmitarbeiter im Ministerium, der sich beispielsweise mit Schulentwicklung und Bildungsstandards auseinandersetzt, als lose gekoppelt zu einer Lehrkraft angesehen werden, die gerade die Leistung der Schüler bewertet. Lose Kopplung kann auch zwischen den hierarchischen Ebenen auftreten, zum Beispiel zwischen dem Lehrerkollegium und der Schulleitung sowie zwischen Schulen, Schulämtern und Schulministerien. Orton und Weick (1990) gehen davon aus,

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

dass die Verbindungen zwischen übergeordneten und untergeordneten Ebenen weder fest noch konstant sind. Weick (1976) schreibt lose gekoppelten Systemen eine hohe Dezentralisierung mit der Übertragung von Entscheidungsfreiheiten zu. Dies könnte auch im Schulkontext zu finden sein. Denn der Autor meint, die Einzelschule sei von der staatlichen Administration nur begrenzt steuerbar. Das heißt, politische Vorgaben, Anordnungen der Regierungsbezirke und Einflüsse der Gemeinden werden individuell von den Schulen verarbeitet und modifiziert, um diese an die örtlichen Gegebenheiten anzupassen. So könnte nach Holtappels (2007) die gesamtstrategische Einführung von standardisierten Modellen (z. B. flächendeckende Evaluation) auf der Ebene der Einzelschule scheitern, da jede Schule unter unterschiedlichen Bedingungen agiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Beziehungen zwischen den Akteuren laut Weick (1982) unberechenbar, schwach und sporadisch sind. Somit können Anweisungen wahrscheinlich nur wenig effektiv und zielgerichtet umgesetzt werden. Hintergrund ist die geringe Beeinflussung der Handlungen von Akteuren in einer Organisation. Daher nehmen Orton und Weick (1990) an, lose gekoppelte Systeme ließen sich schwerer steuern, als eng gekoppelte Systeme. Sie begründen dies damit, dass übliche Führungsstrategien, wie Netzwerke, Routine, Verhaltenskontrolle und Leistungsbeurteilung weniger Einfluss auf das System haben.

### **5.3 Lose und eng gekoppelte Systeme**

Die folgenden Kopplungskriterien dienen als Grundlage für die geplante Erhebung, die unter anderem den Fragen nachgeht, ob Schulen eher lose oder eng gekoppelt sind oder gegebenenfalls beide Strukturen aufweisen. In der folgenden Tabelle (siehe Tab. 1) wird aufgezeigt, welche Ausprägung die organisationalen Dimensionen bei loser und enger Kopplung haben und dass sowohl lose als auch eng gekoppelte Strukturen in einem System (z. B. Schule) vorherrschen können.

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

<b>Organisationale Dimensionen</b>	<b>Enge Kopplung</b>	<b>Lose Kopplung</b>
Zielübereinstimmung	Hoch	Niedrig
Horizontale Kommunikation (gegenseitige Abstimmung)	Hoch	Niedrig
Vertikale Kommunikation (Kontrolle, Information)	Hoch	Niedrig
Durchsetzung formaler Regeln	Hoch	Niedrig
Einfluss der Zentralisation	Hoch	Niedrig
Legitimierung von administrativem Einfluss	Hoch	Niedrig
Lehrerautonomie im Klassenraum	Niedrig	Hoch
Offenheit gegenüber der Umwelt	Niedrig	Hoch

Tab. 1 Organisationale Dimensionen (in Anlehnung an: Firestone & Herriott 1982, 45; Firestone 1985, 31; Koberg 1986, 139).

Bei einer hohen Zielübereinstimmung stimmen nach Firestone und Herriott (1982) Schulleitung und Lehrkräfte dem generellen Ziel ihrer Schule zu. Somit können Regeln, Vorschriften und Ziele leichter durch die verschiedenen Ebenen von Administration und Schule dringen und eine allgemeine Akzeptanz finden. In lose gekoppelten Systemen gibt es hingegen nur eine geringe Zielübereinstimmung.

Bei der horizontalen Kommunikation geht es laut Firestone (1985) um die gegenseitige Abstimmung. Dies kann sich in folgenden Bereichen äußern: Im Rahmen der verfahrensorientierten Abstimmung werden Veränderungen von Unterricht oder Stundenplan besprochen. Bei der personellen Abstimmung geht es um die Beförderung oder Entlassung/Versetzung von Lehrkräften. Im Bereich der Prozessabstimmung wird über Veränderungen bezüglich des Etats diskutiert. Die strukturelle Abstimmung sieht vor, dass beispielsweise Veränderungen im Grad der Zentralisation von wichtigen Entscheidun-

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

gen besprochen werden. Strategische Abstimmungen werden getroffen, wenn es nach Koberg (1986) zum Beispiel um Veränderungen im Serviceangebot geht. Generell kann bei loser Kopplung davon ausgegangen werden, dass diese verschiedenen Arten von horizontaler Abstimmung und Kommunikation weniger getroffen werden.

Die Beziehung zwischen diesen hierarchischen Ebenen lässt sich nach Firestone und Herriott (1982) sowie Firestone (1985) unter anderem in der vertikalen Kommunikation zwischen der schulischen und administrativen Ebene anhand des Ausmaßes des Informationsflusses charakterisieren. Diese Kommunikationsstruktur ist besonders bei zentralen und systematischen Entscheidungen und Kontrollmaßnahmen wichtig, die nach Firestone und Herriott (1982) sowie Firestone (1985) vor allem in eng gekoppelten Systemen stark ausgeprägt sind. Denn dort wirkt ein hierarchisches Delegationsverhältnis zwischen den jeweiligen organisationalen Ebenen.

In lose gekoppelten Organisationen scheint diese vertikale Kommunikation eher in geringem Ausmaß und sporadisch aufzutreten, da laut Glassman (1973) solche Systeme nur wenig gemeinsame Ziele mit anderen Organisationen haben. Wenn Gemeinsamkeiten bestehen, können diese nur schwach miteinander verglichen werden. Somit charakterisiert der Autor Systeme inklusive deren Subsysteme als unabhängig voneinander. Die Ziele und zielgerichteten Handlungen in einer Organisation sind nach Bormann (2002) und Weick (1982) daher nur schwach aufeinander bezogen und Kausalitäten nicht grundsätzlich gegeben.

Die vertikale Kommunikation zeigt somit nach Firestone und Herriott (1982) das Ausmaß des Informationsflusses zwischen unterer Schul- und oberer Administrationsebene. Diese Kommunikationsstruktur ist besonders bei zentralen und systematischen Entscheidungen und Kontrollmaßnahmen wichtig, die vor allem in eng und weniger in lose gekoppelten Systemen zu finden sind.

Das gleiche gilt für die Durchsetzung formaler Regeln, sodass sich in lose gekoppelten Systemen Evaluationsmaßnahmen nur schwer durchsetzen und mit Hilfe von Zentralisation steuern lassen. Nach Firestone und Herriott (1982) ist damit auch die eher geringe Legitimation von administrativen Einflüssen eng verbunden. Bei eng gekoppelten Sys-

## Beziehung zwischen Schulen und Administration

temen hingegen sind der Einfluss und die Legitimation der administrativen Ebene wesentlich höher. Im Kontext der Schule wird die Lehrerautonomie jedoch niedriger als bei lose gekoppelten Schulen empfunden.

Des Weiteren zeigen nach Firestone und Herriott (1982) lose gekoppelte Systeme eine höhere Offenheit für Umwelteinflüsse. Das bedeutet aber nicht, dass diese äußeren Einflüsse auch Veränderungen im System veranlassen können. Denn nach Weick (1976) grenzen sich lose gekoppelte Systeme oder ihre Subelemente voneinander ab und tragen nur begrenzt Umwelteinflüsse weiter.

Weick deutet mit seinen Texten zur losen Kopplung an, dass ein System in seiner Gesamtheit nie ausschließlich eng oder lose gekoppelt ist. Der Autor postuliert, dass selbst wenn Forscher in verschiedenen organisationalen Dimensionen lose Kopplung empirisch nachweisen konnten, eine enge Kopplung im gleichen System entweder zur selben Zeit in einer anderen organisationalen Dimension oder in derselben zu einem späteren Zeitpunkt lokalisiert werden könnte.

Das Konzept der losen Kopplung findet immer mehr Anwendung in der Bildungs- und Organisationsforschung. Beispielsweise ziehen verschiedene Studien (Krücken 2003; Delucchi 2003; Rowan & Miskel 1999; Ouchi 1984; Meyer, Scott, Cole & Intili 1984; Willower 1982; Rubin 1979; Franklin 1975) die Formen von Kopplungsmustern innerhalb eines Systems (z. B. Schulen, Hochschulen) als mögliche Erklärung für ihre Befunde heran. Deutsche Studien, die lose Kopplung in und/oder zwischen Bildungseinrichtungen annehmen oder als Erklärung für organisationale Prozesse sehen, liegen derzeit nur sehr vereinzelt vor (z. B. Schriewer 2007; Bosche 2008; Ahlgrimm 2010). Hier besteht dringender Forschungsbedarf, um mögliche Wirkungszusammenhänge zwischen den Kopplungsmustern und dem Umgang mit aktuellen steuerungsrechtlichen Reformen zu untersuchen.

## **6 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen**

Der Forschungsstand zur schulischen Auseinandersetzung mit den Evaluationsmaßnahmen umfasst bisher Studien, die auf die Wirkung von externer Schulevaluation, aber auch auf den Zusammenhang von Evaluationsergebnissen, deren Akzeptanz, dem Evaluationsteam und Maßnahmen zur Schulentwicklung eingehen. Dabei wurde weniger die schulische Interaktion mit den administrativen Einrichtungen untersucht. Da diese aus systemtheoretischer Sicht sehr grundlegend für den schulischen Umgang mit externer Schulevaluation erscheint, liegt hier ein erstes Forschungsdesiderat. Bisher gibt es keine Untersuchung, die die organisationale Beziehung zwischen Schule und Administration als Grundlage für die schulische Auseinandersetzung mit externer Evaluation als administrative, steuerungspolitische Anordnungen sieht. Dieses soll mit dem theoretischen Ansatz zur losen Kopplung untersucht werden.

Bisherige Studien zur losen Kopplung beziehen sich auf organisationsinterne Strukturen und beschränken ihren Untersuchungsgegenstand auf die Identifizierung von losen und engen Kopplungsmustern innerhalb einer Organisation. In der vorliegenden Arbeit wird hingegen das Ziel verfolgt, diese Kopplungsmuster auch zwischen den Organisationen nachzuweisen. Das Forschungsdesiderat besteht somit zum einen in der Identifizierung von losen und engen Kopplungsmustern zwischen der Schule und der bildungspolitischen Administration. Zum anderen zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, mögliche Zusammenhänge zwischen der Art der schulischen Kopplung und der schulischen Reaktion auf die Implementierung externer Evaluation zu finden, denn zu diesem Feld liegen bisher keinerlei Befunde vor.

Die derzeitigen Bestrebungen der Schulpolitik die Qualität der Schulen zu steigern, indem ihnen mehr Eigenverantwortung durch dezentrale Steuerung und damit verbundener Rechenschaftslegung zugesprochen wird, ist ein viel diskutiertes Thema, das noch wenig erforscht ist. Die vorliegende Arbeit leistet hierzu einen essentiellen Beitrag, indem sie die schulische Auseinandersetzung mit dem Steuerungsinstrument der externen Evaluation näher betrachtet. Dabei wird prinzipiell eine explorative, keine hypothesenprüfende Untersuchung des Forschungsgegenstands vorgenommen.



## Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

Der theoretische Ansatz der „loosely-coupled-systems“ geht auf unterschiedliche organisationale Strukturen zwischen Systemen ein, die sich in Form von loser und enger Kopplung darstellen. Orton und Weick (1990) unterstellen den Organisationen, dass sie mitunter lose zu ihrer Umwelt gekoppelt sind. Dies kann sich auch auf organisationsinterne Strukturen und Prozesse beziehen.

Orton und Weick (1990), Fuchs (2004) und Zlatkin-Troitschanskaia (2006) gehen davon aus, dass Organisationen sowohl lose als auch enge Kopplungsmuster je nach Situation und organisationaler Dimension aufweisen. Ihrer Meinung nach scheinen vor allem auf der Meso- und Makroebene hierarchisch-bürokratische Strukturen und auf der Mikroebene Elemente loser Kopplung zu existieren. Letztere haben Einfluss auf das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium sowie innerhalb des Kollegiums und auf deren Kommunikationsstruktur. Dies zieht sich durch alle schulischen Ebenen, was nach Zlatkin-Troitschanskaia (2006) eine stark veränderungsresistente Organisationskultur fördert.

Geht eine Schule zu ihrer Umwelt eine lose Kopplungsbeziehung ein, so grenzt sie sich teilweise von ihr ab. Dies kann sich, nach Weick (1976), beispielsweise im Abblocken von äußeren Einflüssen (z. B. administrativen Anordnungen, wie der externen Evaluation) äußern. Begünstigt würde dieser Umstand durch eine räumliche und soziale Trennung der Schule zu den administrativen Institutionen. Konkret könnte sich dies an der Eigenverantwortung der Schulen ablesen lassen, die sich selbst die Entscheidungsfreiheit zugestehen, ob und in welchem Ausmaß äußere Einflüsse auf organisationale Strukturen und Prozesse wirken und welche administrativen Anordnungen umgesetzt werden. Ist eine Schule zu ihrer Umwelt lose gekoppelt, so kann sich dies ebenso in der Art der vertikalen Kommunikation widerspiegeln. Dies wäre in einer langsamen und sporadischen Informationsweitergabe zwischen der Schule und den administrativen Institutionen abzulesen.

Grundlage der vorliegenden Untersuchung ist daher die Beziehung zwischen den Schulen und den administrativen Organisationen, wie dem Schulamt und Schulministerium. Es wird angenommen, dass die Art dieser Beziehung die Basis für die schulischen Interaktionen mit diesen administrativen Institutionen darstellt. Daher ist in einem ersten

## Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

Schritt folgender Forschungsfrage nachzugehen: Charakterisiert sich die Beziehung zwischen den Schulen und den administrativen Einrichtungen, wie das Schulamt und das Schulministerium in Form von loser Kopplung?

Die Identifizierung von losen Kopplungsmustern, könnte ein Hinweis darauf sein, dass alternative Steuerungskonzepte neben einem bürokratisch-hierarchischem Verhältnis die Interaktion der Schule mit administrativen Institutionen und Anforderungen bestimmen. Das Vorkommen von losen Kopplungsmustern bietet eine Erklärung dafür, dass den Schulen, nach Drepper und Tacke (2012), eine Nicht-Steuerbarkeit unterstellt wird. Fend (1986) ist beispielsweise der Meinung, dass die Schule nach einer Eigenlogik in der Interaktion mit ihrer Umwelt handelt. Dies würde durch eine dezentrale Steuerung mit mehr Eigenverantwortung im Rahmen der Neuen Steuerung begünstigt werden.

Zudem wird angenommen, dass das Kopplungsverhältnis der Schulen zu administrativen Forderungen auch Einfluss auf den schulischen Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten nimmt. Diese neuen Instrumente sehen neben der vermehrten Eigenverantwortung der Schulen auch interne und externe Evaluationsformen vor, die aus Sicht der Bildungsadministration zur Qualitätssicherung und -entwicklung beitragen sowie der Rechenschaftslegung und als Unterstützung zur Schulentwicklung dienen sollen (Thür-SchulG § 40a). In der Phase der Implementierung der neuen Steuerungsinstrumente, wie der externen Schulevaluation, ist vor allem die schulische Auseinandersetzung damit von großer Bedeutung. Daher wird in einem zweiten Schritt der Frage nachgegangen, inwieweit die Art der Kopplung zwischen den Schulen und den administrativen Einrichtungen Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation hat?

Weiterhin wird angenommen, dass auch Evaluationskriterien eine Rolle im schulischen Umgang mit externer Evaluation spielen. Diese Annahme begründet sich in dem theoretischen Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation (Ehren & Visscher 2006). Die darin aufgeführten Evaluationsmerkmale zeigen sich in der schulischen Wahrnehmung des Evaluationsteams, des gesamten Evaluationsprozesses sowie der Evaluationsergebnisse. Die Reaktionen können unter anderem in einem akzeptierenden oder ablehnenden Verhalten der Schulen gegenüber externer Evaluation charakterisieren. Dabei spielt der empfundene Nutzen von externer Evaluation eine ebenso wichtige Rolle, wie die Akti-

## Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

vitäten zur Verbesserung der Schulentwicklung. Somit muss des Weiteren der folgenden Forschungsfrage nachgegangen werden: Inwieweit haben die Evaluationsmerkmale Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation?

Eine letzte Untersuchung besteht darin, den gemeinsamen Einfluss von Kopplungs- und Evaluationsvariablen auf den schulischen Umgang zu analysieren. Hierbei sollen die Einflüsse der beiden konzeptionellen Modelle auf die schulische Auseinandersetzung gegenübergestellt werden. Ziel ist es, den Erklärungswert der beiden Konzept bzgl. der schulischen Reaktionen auf externe Evaluation zu prüfen. Es wird zwar angenommen, dass die Evaluationsvariablen einen stärkeren Einfluss ausüben, aber die Kopplungsvariablen grundlegend für den schulischen Umgang mit Evaluationsmaßnahmen sind. Daher soll in einem letzten Schritt der folgenden Forschungsfrage nachgegangen werden: Inwieweit haben die Kopplungsmuster und die Evaluationsmerkmale gemeinsam Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation?

## **7 Spezifikation des Untersuchungsfeldes**

Um den Forschungsfragen empirisch nachzugehen, muss ein geeignetes Forschungsfeld ausgewählt werden. Dazu dient die schriftliche Befragung von Schulleitungen aus Thüringer Grundschulen.

### **7.1 Kriterien des Untersuchungsschwerpunkts**

Thüringen wurde für die Untersuchung ausgewählt, weil es hinsichtlich der Schulqualität mittlerweile zu den erfolgreichsten Bundesländern zählt. Es war in den letzten 10 Jahren kontinuierlich unter den ersten Plätzen im Bildungsmonitoring zu finden (Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft 2012). Aktuell steht Thüringen an zweiter Stelle hinter Sachsen. Das Bildungsmonitoring umfasst grob 13 Bereiche, wonach Thüringen im Bereich der Betreuungsbedingungen und Bildungsausgaben den ersten Platz belegt (Statista 2012).

Die Bildungsausgaben zählen zu den wichtigsten bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die bestimmen, in welchem Umfang beispielsweise die Klassengröße, zusätzliches pädagogisches Personal und die Unterrichtszeit gestaltet werden. Die Bildungsausgaben hängen stark mit der wirtschaftlichen Situation eines Staates und dessen zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen zusammen. Die Höhe dieser Ausgaben kann als Indikator für den Stellenwert der Bildung in einem Staat oder Bundesland betrachtet werden. Denn die Bildungsausgaben stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der individuellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Deutschland wies 2009 bei einem OECD-Durchschnitt von 6,3 Prozent mit 5,3 Prozent des BIP (Bruttoinlandsprodukt), im Vergleich zu anderen Ländern (z. B. Kanada 6,1 Prozent, England 6,0 Prozent, Niederlande 6,2 Prozent, Finnland 6,4 Prozent), eher geringere Bildungsausgaben auf (OECD 2012, 295). Doch innerhalb Deutschlands ist Thüringen laut Baumann und Eichstädt (2012) das Bundesland mit den höchsten Bildungsausgaben für alle allgemeinbildenden Schulen (7000 € pro Schüler im Jahr 2009), gefolgt von Hamburg mit 6500 €. Dies zeigt sich auch an den Bildungsausgaben am

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

Bruttoinlandsprodukt von 5,6 Prozent (Stand 2009). Damit wird in Thüringen ein hoher Stellenwert von Bildung signalisiert.

Neben den Bildungsausgaben sind vor allem die Schülerleistungen ein Indiz für die gute Schulqualität. Obwohl Deutschland in diversen PISA-Studien unter dem OECD-Durchschnitt lag, kann Thüringen hier überdurchschnittliche Ergebnisse präsentieren:

So liegt der Freistaat laut Hepp (2011, 196 f.) überwiegend auf oder über dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten (Lesekompetenz von 500 Punkten, mathematische Kompetenz von 509, naturwissenschaftliche Kompetenz von 500 Punkten; Stand 2006), im Gegensatz zu den meisten Bundesländern und Deutschland insgesamt.

Hepp (2011) konstatiert eine deutliche Verbesserung der Schülerleistungen in Thüringen seit PISA 2000. Hier könnte davon ausgegangen werden, dass sich die intendierte Wirkung neuer Steuerungsinstrumente tatsächlich in den verbesserten Schülerleistungen niederschlägt.

Auch im Hinblick auf die Akzeptanz von internen Evaluationsmaßnahmen nehmen Thüringer Schulen eine Vorreiterrolle ein. In Thüringen ist laut Maier (2009) eine relativ große Akzeptanz der landesweiten „Kompetenztests“ bei schulischen Akteuren festzustellen, sodass das Land als Beispiel einer erfolgreichen Einführung von Evaluationsinstrumenten gelten kann.

Die Grundschule wurde für die empirische Untersuchung ausgewählt, da sie einen besonderen Stellenwert im Bildungssystem hat: Sie legt nach Valtin (2006) und Schorch (2007) mit der institutionellen Verantwortung für primäre Bildungsprozesse einen wichtigen Grundstein für die Bildungsbiographie der Schüler. Ebenso beschreiben die Autoren sie als eine innovationsfreudige Schulart, die Heraus- und Anforderungen aus Gesellschaft und Politik in Form von Konzepten und Modellen umzusetzen versucht. Das könnte bedeuten, dass die Bestrebungen zur Umsetzung Neuer Steuerung gerade in Grundschulen anzutreffen wäre.

Die Schulleitung wurde als Adressat in der vorliegenden Untersuchung gewählt, da ihr eine zentrale Rolle in der Weiterentwicklung von Schulen zukommt: Nach Huber

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

(2008b; 2011) stellt die Schulleitung ein Bindeglied zwischen administrativen Reformmaßnahmen und der schulinternen Entwicklung und Innovationsprozesse dar. Dies wird gerade im Rahmen der Neuer Steuerung verstärkt, indem die Schulleitung im Kontext der Prozess-Output-Steuerung eine deutliche Positionierung erfährt. Hierbei muss sie der Rechenschaftspflicht gegenüber der Administration nachgehen, aber auch im Prozess der Schulentwicklung vermehrt Entscheidungen zur Zielerreichung und Ablaufplanung treffen. Somit verstehen Klemm (2011) und Koch (2011) die Schulleitung als pädagogische Richtungsgeberin, die die Rahmenbedingungen der Schule gestaltet und Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung unterstützt. Des Weiteren beeinflusst die Schulleitung den Umgang mit Leistung, die Förderkultur, die Bereitschaft zur Kooperation im Kollegium, das Schulklima, Maßnahmen zur Qualitätssicherung oder die Einbeziehung der Eltern. Ebenso sind Schulleitungen erste Ansprechpartner bei Evaluationsprozessen, deren Einleitung, Umsetzung und Bewertung innerhalb der Schulen.

## **7.2 Neue Steuerungsinstrumente in Thüringen**

Das Interesse an neuen Steuerungsinstrumenten ist anscheinend im Zuge der internationalen Bestrebungen zur Schulentwicklung auch in Deutschland, speziell in Thüringen gewachsen. So findet man hier Formen von Wettbewerb unter den Schulen und eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung. Trotz der immer noch starken administrativen Lenkung, rücken auch die Schulautonomie und freie Schulwahl zunehmend in den Fokus des deutschen Schulsystems. Damit geht nach Böhm-Kasper und Weishaupt (2004) sowie Ulber (2006) eine erhöhte Diskussion um Freiräume und Eigenverantwortung einher, die jedoch ebenso ein Mindestmaß an Standards verlangen, um die Vergleichbarkeit von Bildungschancen zuzusichern.

### **7.2.1 Freie Schulwahl, Bildungsstandards und Schulautonomie**

Fakelmann (2009) berichtet, dass es bisher noch keine einheitliche Regelung bezüglich der freien Schulwahl gibt. Je nach Bundesland, Schulträger und Schultyp existieren feste Einzugsbereiche oder eine Erweiterung durch eine (Teil-)Öffnung. Beim Gymnasium besteht schon lange die Möglichkeit, frei zu wählen. Jedoch wird die Schülerbeförde-

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

zung nicht übernommen, wenn ein Gymnasium außerhalb des regulären Einzugsbezirks besucht wird.

Laut § 14 des Thüringer Schulgesetzes (ThürSchulG) gibt es in Thüringen feste Einzugsgebiete für die Grund- und Regelschulen, die von den Schulträgern in Abstimmung mit dem TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) festgelegt werden. Danach kann nur zwischen den Schulen gewählt werden, die in den Schulbezirk für den jeweiligen Wohnort des Schülers fallen.

Seit 2006 wurde den Schulträgern vom TMBWK die Möglichkeit eingeräumt ihren Einzugsbereich zu lockern. So ist zum Beispiel die sportive Gesamtschule in Gera für die Stadt offen, die Grundschulen in Erfurt nehmen Schüler aus anderen Einzugsgebieten auf, wenn noch Kapazität frei ist und Jena zeichnet sich durch ein offenes Einzugsgebiet aus.

Neben den geringen Bildungserfolgen kämpft das deutsche Bildungssystem nach Döbert et al. (2007), wie auch manch andere Länder (z. B. England), mit einem starken Zusammenhang von Leistungen und sozialer Herkunft. Um die Bildungsqualität zu verbessern, sollen unter anderem Bildungsziele neu formuliert und auf Bildungsstandards zurückgegriffen werden. In Deutschland gibt es einheitliche nationale Bildungsstandards für alle Bundesländer, so auch für Thüringen (Fakelmann 2009). Im Folgenden wird aufgelistet, in welchen Fächern Bildungsstandards implementiert wurden:

- „für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) für die Fächer Deutsch und Mathematik,
- für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch),
- für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik,
- für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).“ (Kultusministerkonferenz 2013).

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

Um die Erreichung der Bildungsstandards in diesen Fächern und Klassenstufen zu überprüfen, wurden neben PIRLS, IGLU, TIMSS und PISA zentrale Testverfahren für den Ländervergleich vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt. Diese wurden erstmals 2009 in den Fächern Deutsch und der ersten Fremdsprache (Englisch/Französisch) der Klasse 9 aller Schularten der Sekundarstufe I, gemäß den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder, angewandt. Zwei Jahre später folgte die Überprüfung der 4. Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Im Jahr 2012 wurde die Erreichung der Bildungsstandards in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften der Sekundarstufe I verglichen.

In Thüringen orientieren sich die Lehrpläne größtenteils an den Bildungsstandards (Thüringer Schulportal 2013). Thüringen war laut Fakelmann (2009) das erste Bundesland, das Vergleichsarbeiten durchführte, die erstmals 2002 stattgefunden haben. Hierbei handelt es sich um eine neue Form der Lernerfolgsüberprüfung. Dabei werden benotete Tests in ausgewählten Klassen und Fächern in den parallelen Klassen einer Schule oder in Schulen derselben Schulform in einer Region durchgeführt. Im Gegensatz zu den Klassenarbeiten werden diese vergleichenden Tests entweder landesweit zentral oder durch die Lehrkräfte klassenübergreifend entwickelt. Ziel ist es, nach Dubs (2006), fachliche Standards und Anforderung zu verdeutlichen, die Praxis der Leistungsbewertung zu fördern sowie Grundlagen für Förderangebote der Unterrichtsentwicklung zu schaffen.

Mit der Schulautonomie wird das Ziel verfolgt, die Schulen in ihrer eigenverantwortlichen Entwicklung zu unterstützen sowie mit Hilfe von Qualitätssicherung den Maßstab dafür zu setzen. Das bedeutet die Übernahme von mehr Verantwortung für die Erziehung und den Unterricht an der jeweiligen Schule. Dies beinhaltet auch die Entwicklung eines schulinternen Konzeptes mit stärkerer Schülerorientierung sowie die individuelle Förderung und Verbesserung der Unterrichtsqualität. Damit geht eine erhöhte Verantwortung für das schulische Personal und die Organisation einher, welches sich auf die Rahmenvorgaben des Landes stützt (Thüringer Schulportal 2012).

Die Schulen sollen darüber hinaus in dem Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ ein schulinternes Qualitätsmanagement etablieren und eine Evaluationskultur entwickeln,



## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

um die individuelle Förderung und Qualitätssicherung zu verstärken. Das Projekt beinhaltet somit die schulische Auseinandersetzung mit Qualitätsmaßnahmen und einer internen Evaluation. Die Schule sollen dazu angeregt werden, ihre Qualität schulintern zu sichern und zu verbessern. Dazu stehen ihnen Instrumente zur Selbstevaluation, beispielsweise der Kompetenztest oder ThÜNIS, zur Verfügung (Thüringer Schulportal 2013).

In diesem Rahmen definieren die Schulen ihre Arbeitsschwerpunkte und Ziele in einem Selbstbild. Bis jetzt liegt laut Fakelmann (2009) von nahezu allen Thüringer Schulen ein Schulprofil beziehungsweise ein Leitbild vor. Dieses müssen die Schulen selbst erstellen. Sie können aber auch Unterstützung durch Entwicklungsberater anfordern. Dies sind Lehrkräfte, die sich durch eine Ausbildung beim ThILLM (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) qualifiziert haben. Darüber hinaus hat sich die Schulaufsicht (laut § 2 Abs. 2 Satz 3 ThürSchAG) verpflichtet, die Schulen bei der „Entwicklung eines eigenen Schulprofils“ zu beraten und zu unterstützen.

### **7.2.2 Evaluation**

Seit 2004 wurden nach und nach in den verschiedenen Bundesländern Evaluationsmaßnahmen eingeführt, die zumindest für alle allgemeinbildenden Schulen verpflichtend sind. Im Folgenden soll näher auf die einzelnen Evaluationskonzepte der Bundesländer eingegangen werden, vor allem in Bezug auf die Thüringer Evaluationspraxis.

Die unterschiedlichen Evaluationsformen orientieren sich am Thüringer Qualitätsrahmen (Abb. 2). Dieser teilt sich in die folgenden drei Bereiche auf: Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualitäten. Ersteres bezieht sich auf den Input der Schule, welcher sich vom Gebäude, über finanzielle und personelle Ressourcen, Lehrpläne und Bildungsstandards, bis hin zu Einstellungen der schulischen Akteure erstreckt. Die Prozessqualitäten erfassen sowohl die Führungsebene, Kommunikationsstrategien, schulische Ziele und das Schulklima, als auch das Kerngeschäft Unterricht. Die Wirkungsqualitäten zeigen den Output der Schule in Form von Schülerleistungen.

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

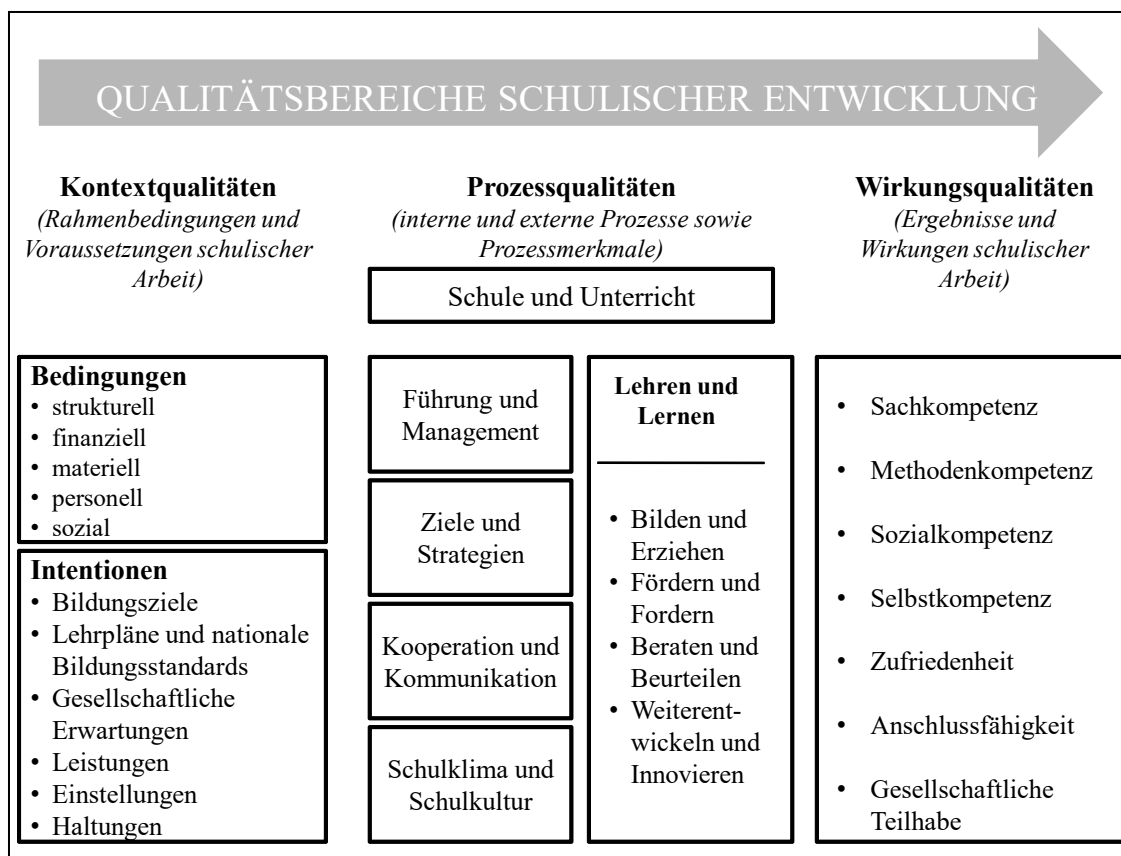


Abb. 2 Schulischer Qualitätsrahmen (Thüringer Schulportal 2012)

### 7.2.2.1 Externe Evaluation

Döbert, Rürup und Dederich (2008) informieren darüber, dass Thüringen eine Ausnahme bezüglich der Landesberichterstattung von Evaluationsergebnissen darstellt. Der Bericht bleibt Eigentum der Schule. Ansonsten ähneln sich die Bundesländer bezüglich gesetzlicher Verankerung, Verpflichtung und Beginn. Im Jahr 2004 wurden interne und externe Evaluationen im Rahmen einer Pilotphase implementiert. Die tatsächliche Verpflichtung dieser Evaluationsmaßnahmen wurde aber erst ab dem Schuljahr 2008/09 im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ in Thüringen durchgesetzt (ThürSchulG § 40b [1], [2], [3] und [4]). Des Weiteren können Schulen internationalen, nationalen und regionalen Vergleichsuntersuchungen unterzogen werden (ThürSchulG § 40b [5]).

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

Die Bezeichnungen für Evaluationsmaßnahmen sind unterschiedlich und reichen von Fremdevaluation (Baden-Württemberg) über Schulinspektion (Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen), Schulvisitation (Brandenburg), Qualitätsanalyse (Nordrhein-Westfalen), Qualitätssicherung (Saarland) bis hin zur externen Evaluation (Bayern, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen), die mehrheitlich verwendet wird (ebd.).

Alle Evaluationskonzepte beziehen sich laut Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) auf einen Orientierungsrahmen zur Schulqualität, der meist die Bereiche Lehren und Lernen, Schulkultur, Schulmanagement, Lehrerprofessionalität, Ziele und Strategien der Schulentwicklung umfasst. Zwar gibt es Unterschiede bezüglich Anzahl und Operationalisierung, dennoch wird bei allen Bundesländern das Kontext-Input-Prozess-Output-Modell zu Grunde gelegt.

Die Evaluationskonzepte aller Bundesländer haben gemeinsam, dass sie darauf abzielen, einen Impuls zur schulinternen Schulentwicklung zu geben und die Schulaufsicht über den Stand der schulischen Leistung zu informieren. Somit soll externe Evaluation nach Döbert, Rürup und Dederling (2008, 149) als „Steuerungsinstrument zur Optimierung der Qualität der Einzelschule“ dienen. Im Falle schwacher Ergebnisse und Entwicklungsbemühungen wird jedoch von Sanktionen abgesehen. Laut Müller (2010) sollen durch das externe Feedback an sich Wirkungen erzielt werden. Um die Verbindlichkeit zu sichern, werden in allen Bundesländern Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht geschlossen.

Das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ nimmt Bezug auf den Qualitätsrahmen schulischer Entwicklung und beschreibt die Prozessqualitäten (Thüringer Schulportal 2012). Diese externe Evaluation erlaubt nicht nur einen Vergleich zwischen den Schulen, sondern dient der Qualitätssicherung und -verbesserung der jeweiligen Schulen (ThürSchulG §57, Abs. 6).

Laut Sun, Creemers und de Jong (2007) reichen Selbstevaluationen zur Schulverbesserung nicht aus, da sie auf der Mikroebene zwar den Lehrkräften ein Feedback geben können, jedoch weniger ein Teil von Vergleichsuntersuchungen darstellen.

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

Die externe Evaluation wird in Thüringen maßgeblich durch ein Expertenteam in den Schulen durchgeführt. Es setzt sich in der Regel aus drei Personen zusammen, die Referenten der Staatlichen Schulämter, Schulleitungen und/oder Lehrkräfte umfassen. Alle Personen müssen zuvor eine Ausbildung zum Evaluator absolviert haben (Leitfaden zur externen Evaluation 2013). Dabei besteht das Expertenteam nicht nur aus Personen der Bildungsadministration, was Rammeringer (2013) damit erklärt, dass es nicht Ziel der externen Evaluation ist, im Sinne einer Schulinspektion zu agieren. Vielmehr soll das Expertenteam die Schulen unterstützen, indem die Evaluatoren als „Kritische Freunde“ auf Augenhöhe mit den zu evaluierenden Schulen agieren und kommunizieren. Dabei würde darauf geachtet, dass die Lehrkräfte und Schulleitungen aus dem Expertenteam größtenteils in denselben Schulformen tätig sind, wie evaluiert werden. Auf diese Weise sind sie mit den spezifischen strukturellen Gegebenheiten aus ihrer eigenen Lehrtätigkeit vertraut. Ebenso wird für die Zusammensetzung des Evaluationsteams angestrebt, Lehrkräfte und/oder Schulleitungen, welche aus anderen Schulamtsbezirken stammen als die zu evaluierenden Schulen, zu involvieren, um mögliche frühere Kontakte auszuschließen.

Vor der eigentlichen externen Evaluation müssen die Schulen ihr Selbstbild in Form einer Checkliste und einem Datenblatt darlegen. Hierbei erfolgt eine schulinterne Evaluation, deren Ergebnisse und Dokumente aber an das TMBWK weitergeleitet werden. Für die externe Evaluation können die Schulen einen Entwicklungsschwerpunkt festlegen, der besonders intensiv evaluiert werden soll (Leitfaden zur externen Evaluation 2013).

Das Expertenteam tritt mit den zu evaluierenden Schulen vor der externen Evaluation in Kontakt, um wichtige Termine abzusprechen. Dabei handelt es sich um die zeitliche Planung des Vorbereitungsgesprächs, Schulbesuchs, Abschlussgesprächs sowie Termine für das Übersenden des Eckdatenblattes, der Checkliste und Planungsunterlagen, der Informationen zum Abschlussgespräch und des Evaluationsberichts (ebd.).

Die Evaluatoren werten die Checklisten und Datenblätter in Form einer Daten- und Dokumentenanalyse aus und entwickelt Evaluationsinstrumente für die Schulen. Anschließend werden diese Instrumente (z. B. Fragebogen, Interview, Beobachtung, Dokumen-

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

tenanalyse) in der Schule vorgestellt und es wird die geplante Evaluation besprochen. Dies beinhaltet die Absprache und Ankündigung, wann die Evaluatoren die Schulen besuchen, in welchen Klassen die Hospitationen erfolgen dürfen und wie die externe Evaluation durch das Expertenteam verlaufen wird (ebd.).

Die eigentliche externe Evaluationsmaßnahme erfolgt durch einen Besuch des Expertenteams an drei bis fünf Tagen bei dem in kleinen Schulen alle Lehrkräfte und in großen Schulen 60 Prozent der Lehrkräfte beobachtet werden. Es kann die gesamte Unterrichtsstunde oder 20-Minuten-Ausschnitte erfasst werden. Weiterhin finden Interviews mit der Schulleitung, den Lehrkräften, Eltern und Schülern statt. Darüber hinaus können Schulträger und andere Personen aus dem schulischen Umfeld befragt werden (Thüringer Schulportal 2012).

Nach dem Schulbesuch formuliert das Expertenteam einen Evaluationsbericht, der Impulse und Entwicklungsempfehlungen enthält. Dieser Bericht wird den Schulen vor dem Abschlussgespräch zur Verfügung gestellt. Der Bericht bleibt Eigentum der Schule, sodass ihr die Entscheidung obliegt, die Ergebnisse oder Auszüge davon schulintern und/oder -extern zu veröffentlichen. Neben dem Evaluationsbericht erhält die Schule die Ergebnisse aus den Schüler- und Pädagogenbefragungen sowie Fotodokumentationen und Aufgabenanalysen. Die Schule hat nach dem Abschlussgespräch die Möglichkeit ein Feedback an das Expertenteam abzugeben, welches eine Rückmeldung des Evaluationsverfahrens und die Planung der Zielvereinbarungen umfasst. Dieses Feedback soll schriftlich an die Koordinierungsstelle „Eigenverantwortliche Schule“ sowie an das zuständige Staatliche Schulamt versendet werden (Leitfaden zur externen Evaluation 2013).

Die externe Evaluation sieht ebenso eine Festlegung von Zielvereinbarungen zwischen der Schule und dem Schulamt vor. Dabei weisen Döbert, Rürup und Dederling (2008) darauf hin, dass das Schulamt die Evaluationsergebnisse nicht kennt. Hierbei setzen die Schulen eigenverantwortlich Ziele zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, die sich aus den Evaluationsergebnissen ergeben können. Die Zielvereinbarung soll konkrete Ziele, Maßnahmen, Indikatoren, Fortbildungen und Termine beinhalten (Leitfaden zur externen Evaluation 2013).

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

Die Schulen können eigenverantwortlich an der Umsetzung der Zielvereinbarungen arbeiten, aber auch Unterstützung durch das Staatliche Schulamt sowie das ThILLM bekommen. Darüber hinaus sind die Schulen dazu verpflichtet im Rahmen der Schulkonferenz Rechenschaft über den Stand der Maßnahmenumsetzung abzulegen und die Schulgemeinde über Fortschritte zu informieren (Fakelmann 2009; Leitfaden zur externen Evaluation 2013).

### **7.2.2.2 Interne Evaluation**

Zu den internen Evaluationsmaßnahmen zählen beispielsweise der Kompetenztest, das Projekt Thüringer Netzwerke innovativer Schulen (ThÜNIS) oder das Projekt Schüler als Experten für Unterricht (SEfU).

Der Kompetenztest wurde 2002/2003, laut Nachtigall und Jantowski (2007), infolge eines Beschlusses der KMK zur Einführung von Vergleichsarbeiten implementiert und in Kooperation mit dem TMBWK, ThILLM sowie der Universität Jena entwickelt. Der Kompetenztest ist ein Teil des Systems zur Qualitätssicherung vor allem im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung. Daher bezieht er sich auf die Sach- und Methodenkompetenz der Schüler im Bereich der Wirkungsqualitäten des Qualitätsrahmens. Jedes Jahr haben die Schulen länderübergreifend die Möglichkeit am Kompetenztest teilzunehmen. Die darin gestellten Aufgaben orientieren sich an den nationalen Bildungsstandards und können in die Rubrik Vergleichsarbeiten eingeordnet werden (Kompetenztest 2012; 2013).

Der Test ist für die 3. Klassenstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der 6. und 8. Klassenstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik und Englisch obligatorisch. Klasse 8 kann auch Französisch wählen. Die 6. Klassenstufe muss nur an einem Test der drei Fächer teilnehmen. Laut Nachtigall (2011) nutzen ca. 40 Prozent der Schulen alle drei Tests. Die Aufgaben werden von den Fachlehrkräften auf der Grundlage von Vorgaben bewertet. Die Schülerschaft erhält zwar keine Noten, jedoch können deren Leistungen im Rahmen der Jahresbeurteilung berücksichtigt werden (ebd.).

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

Ein zentrales Ziel des Kompetenztests ist laut Nachtigall (2011) sowie Nachtigall und Jantowski (2007) die Förderung von Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung. Dies kann mit Hilfe eines Vergleichs von Klassen und Schulen bezüglich ihrer Stärken und Entwicklungsbedarfe, im Hinblick auf den eigenen Unterricht sowie deren schulischen Rahmenbedingungen geschehen.

Mit Hilfe der Kompetenztests wird den Lehrkräften sowie der Schulleitung der Lernstand der Schüler rückgemeldet. Dies soll nach Nachtigall (2011) helfen, die Schülerleistungen sowohl auf Landesebene als auch auf Schul- und Klassenebene zu vergleichen. Dazu erhält jede Schule ihre Auswertungsergebnisse von der Universität Jena zunächst in Form eines Ergebnis- und Ergänzungsberichts 6 Wochen nach der Datenerfassung. Des Weiteren werden Schulberichte veröffentlicht, die in erster Linie zur Schulentwicklung genutzt werden sollen. Darüber hinaus dienen die Landes- und Schulamtsberichte dem Bildungsmonitoring und geben auch Auskunft über die Ergebnisse der jährlichen Lehrerbefragung zu Unterrichtsmethoden.

Dieses Selbstevaluationsinstrument hat sich größtenteils etabliert und findet nach Nachtigall (2011) unter den schulischen Akteuren weitestgehend Akzeptanz, vor allem im Hinblick auf die Arbeit mit den Schülern und zur Evaluierung des eigenen Unterrichts. Er weist aber darauf hin, dass die Schulleitungen gegenüber den Kompetenztests positiver eingestellt sind, als die Lehrkräfte und dass auch nach mittlerweile neun Jahren immer noch viele Anstrengungen unternommen werden, die Akzeptanz unter den schulischen Akteure zu steigern. Denn die Ergebnisse können, neben den Schülerleistungen, auch einen Einblick in die eigene pädagogische Arbeit liefern und lassen eine gewisse Transparenz der Leistungen und Eigenverantwortung im Umgang mit den Ergebnissen zu. Die Verwendbarkeit für die Lernstandsdiagnostik, Lehrplanadäquatheit, Unterrichts- und Schulentwicklung werden eher neutral (Werte von 2,4 bis 3,0 bei einer Skala von 1 = volle Zustimmung bis 5 = keine Zustimmung) von den Lehrkräften eingeschätzt.

Nachtigall (2011) weist darauf hin, dass Schulleitungen und Lehrkräfte aus Grundschulen den Kompetenztest positiver beurteilen und eher einen Nutzen darin sehen, als Regelschul- und Gymnasiallehrkräfte. Des Weiteren berichtet Nachtigall (2011) von einem Zusammenhang zwischen den Kompetenztestergebnissen und der schulischen Kommu-

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

nikation zu externen Beratern. Wenn die Ergebnisse über dem Landesdurchschnitt liegen, ist eine verstärkte Kommunikation von Seiten der Schule zu beobachten. Demzufolge wird über landesunterdurchschnittliche Schülerleistung weniger häufig gesprochen. Es zeigt sich auch, dass die Lehrkräfte in dem Kompetenztest einen hohen Arbeitsaufwand sehen, der in 77 Prozent der teilnehmenden Schulen nicht ausgeglichen werden kann. Des Weiteren ist das Interesse an den Ergebnissen rückläufig und das vermehrte Üben anhand alter Testaufgaben zu beobachten.

Ein weiteres Angebot, im Rahmen der Selbstevaluation in Thüringen, ist das Projekt „Schüler als Experten für Unterricht“ (SEfU), in dem die Schüler den Unterricht einer Lehrkraft einschätzen. Dieses Projekt bezieht sich auf die Prozessqualitäten des Thüringer Qualitätsrahmens. Darüber hinaus werden die allgemeine Einstellung der Schüler zur Schule, ihr Interesse am Unterricht sowie ihre persönlichen Leistungserwartungen erfasst (SEfU 2013).

Das Selbstevaluationsinstrument umfasst jeweils einen Online-Fragebogen für die Lehrkraft und einen für die Schüler und wird seit 2005 angeboten. Die Verwendung des Instruments ist auf einer freiwilligen Basis angelegt, sodass die Klasse beziehungsweise die Schüler mit der Lehrkraft selbst entscheiden können, ob, wann und wie oft sie ihren Unterricht selbst evaluieren. Die Lehrkraft kann mittels eines passwortgeschützten Zugangs ihren Ergebnisbericht einsehen. Die Auswertung und Rückmeldung erfolgt, wie auch bei ThüNIS und dem Kompetenztest, über die Universität Jena (SEfU 2013). Laut Fakelmann (2009) ist die Teilnahme an diesem Projekt eher gering. Dies scheint sich im Laufe der Jahre geändert zu haben, da von einer hohen Teilnehmerquote auf den Internetseiten des Projekts gesprochen wird (SEfU 2013).

Eine weitere Maßnahme der Selbstevaluation ist das Projekt „Thüringer Netzwerke innovativer Schulen“ (ThüNIS). Es basiert auf dem, von der Bertelsmann Stiftung initiierten, internationalen Projekt zur „Qualitätsentwicklung von Schulen auf Basis internationaler Qualitätsvergleiche“. Zunächst trug es den Namen „Internationales Netzwerks Innovativer Schulsysteme“ (INIS). Dank der kontinuierlichen Weiterentwicklung und Erprobung des Projekts, wurden 2005 zur Unterstützung der teilnehmenden Schulen in Zusammenarbeit mit den Schulämtern, dem ThILLM Regionalnetzwerke gebildet. Die-



## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

se Netzwerke sollen den Schulen dazu dienen, ihre Erfahrungen auszutauschen und Unterstützung von Schulentwicklungsexperten zu bekommen (ThüNIS 2013).

ThüNIS bezieht sich im Thüringer Qualitätsrahmen auf die Prozessqualität und deckt somit die Qualitätsbereiche Lehren und Lernen; Schulklima und Schulkultur; Kooperation und Kommunikation; gemeinsame Ziele und Strategien sowie Führung und Management ab. Des Weiteren erfasst ThüNIS einen Teil der Wirkungsqualitäten, wie zum Beispiel die Zufriedenheit, Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler.

Ziel ist es, in Analogie zum Kompetenztest, die Stärken und Entwicklungsbedarfe der Schule sowie Schülerkompetenzen zu erfassen, um einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten. Die Nutzung dieses Selbstevaluationsinstrumentes ist freiwillig und kann von den Schulen auch als Basis für andere Evaluationen genutzt werden (ebd.).

Von allen Thüringer Schulen nutzen circa 170 Schulen ThüNIS als Selbstevaluationsinstrument (ThüNIS 2013). Dies ist eine relativ geringe Beteiligung. Jedoch muss beachtet werden, dass die Schulen zur Teilnahme am Kompetenztest sowie am Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ verpflichtet sind und die Bereitschaft zur weiteren freiwilligen Selbstreflexion, verbunden mit Arbeits- und Zeitaufwand eher gering eingeschätzt wird. Dennoch ist vorstellbar, dass gerade im Vorfeld solcher verpflichtender Erhebungen Schulen gerade freiwillige Angebote zur Selbstreflexion der eigenen Arbeit nutzen, um Gewissheit über ihre Leistungen zu bekommen.

Ein weiteres Instrument zur Selbstevaluation ist die „Selbstevaluation in Schulen“ (SEIS). Es wurde von der Bertelsmann Stiftung entwickelt und seit 2004 eingesetzt. SEIS entstand, ebenfalls wie ThüNIS auf der Grundlage des INIS. Dieses Instrument sieht Fragebögen für Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern und nicht unterrichtendes Personal unter Berücksichtigung des Qualitäts- und Referenzrahmens vor. Die Daten werden extern eingegeben und ausgewertet und zu einem Bericht aufbereitet. Dieser enthält nur allgemeine Informationen, sodass nicht auf die jeweilige Schule zu schließen ist. Dieses Selbstevaluationsinstrument wurde bereits von über 5000 Schulen deutschlandweit genutzt, um ihren Schulentwicklungsprozess zu unterstützen (SEIS 2013).

## Spezifikation des Untersuchungsfeldes

Es kann zusammengefasst werden, dass Thüringen nach der Einführung der neuen Steuerungsinstrumente schon einige Erfahrungen aufweisen kann: Die Bildungsstandards sind implementiert, obwohl dies bisher noch nicht auf jedes Fach zutrifft (Thüringer Schulportal 2013). Die Evaluation ist in Thüringen schon weitreichend etabliert. Mittlerweile sind rund 87 Prozent der Schulen erstmalig evaluiert worden (Thüringer Schulportal 2012). Jedoch erscheint die Schulautonomie durchaus noch ausbaufähig zu sein. Dies resultiert aus dem immer noch vorherrschenden zentralisierten staatlichen Einfluss, welcher sich unter anderem auf personelle Entscheidungen bezieht, wie beispielsweise die zentral geregelte Anstellung von Lehramtsanwärtern an die jeweiligen Schulen (ThürLZuG 1993).

Von dezentral gesteuerten Bereichen lässt sich in Thüringen laut Fakelmann (2009) nur bedingt sprechen, da diese Entwicklung noch sehr zurückhaltend empfunden wird. Die freie Schulwahl könnte hierzu zählen, da nicht das TMBWK eine einheitliche freie Schulwahl in Thüringen beschlossen hat, sondern es den Schulämtern obliegt, ihre Schulbezirke zu öffnen. Über eine generelle freie Schulwahl in Thüringen zu entscheiden, ist nach van Ackeren (2007) jedoch an viele Faktoren und Konsequenzen gebunden. Beispielsweise steigt der Druck der Schulen, Schüler mit einem Schulprofil zu werben. Dies birgt die Gefahr, dass Schulen unter Umständen geschlossen werden, aufgrund von Schülermangel oder vermehrt solche Schulen gewählt werden, die einen „guten Ruf“ haben und somit die soziale Entmischung verstärkt wird. In Ländern, wie Kanada oder teilweise auch England sind Kombinationen von zentraler und dezentraler Steuerung zu erkennen, die eine erfolversprechende Wirkung zeigen.

## **8 Empirische Untersuchung**

Im Rahmen der empirischen Analyse fiel die Entscheidung auf eine quantitative Erhebung, um Zusammenhänge zwischen Variablen zu untersuchen (Micheel 2010). Dabei liegt der Fokus nicht auf der Individualebene der Befragten, sondern auf der Schule als Organisation (Aggregatebene).

Die Forschungsfragen fordern unterschiedliche Analysemethoden. Um die Forschungsfrage „Sind lose und enge Kopplungsstrukturen zwischen den Schulen und der Schulamts- sowie Ministeriumsebene erkennbar?“ zu beantworten, wird eine Clusteranalyse angewendet. Als Strukturentdeckendes Verfahren erlaubt sie es, Schulen danach zu gruppieren, wie ihre Kopplung zum Schulamt und Ministerium gestaltet ist.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen, wie sich die unterschiedlichen Kopplungsarten und die evaluationsspezifischen Faktoren auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation auswirken, bietet sich die Pfadanalyse an. Diese kommt nach Reinecke (2005) meist zur Anwendung, wenn es um die Prüfung komplexer Abhängigkeitsbeziehungen in Form einer Kausalkette mit mehreren unabhängigen und abhängigen Variablen geht. Im vorliegenden Fall ließe sich so die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen den Kopplungsmustern, Evaluationskriterien und den schulischen Reaktionen auf externe Schulevaluation untersuchen.

### **8.1 Methodisches Vorgehen und Design der Untersuchung**

Die Daten wurden mit Hilfe eines Online-Fragebogens und im Rahmen eines Ex-post-facto-Design erhoben. Darunter verstehen Schnell, Hill und Esser (2009) eine Erhebung, die zu einem Messzeitpunkt sowohl unabhängige- als auch abhängige Variablen erfasst. Hierbei wurden Variablen erhoben, die sich auf unterschiedliche Zeitpunkte beziehen und retrospektiv erfragt wurden. Des Weiteren dienen theoretische und empirische Konzepte zur Orientierung über die Anordnung von abhängigen und unabhängigen Variablen.

## Empirische Untersuchung

Die Ex-post-facto-Anordnung wurde im Rahmen eines Querschnittsdesigns angewandt. Mit dessen Hilfe soll eine Momentaufnahme der Einstellung zu externer Evaluation von Schulleitungen an Thüringer Grundschulen abgebildet werden.

### **8.1.1 Der Online-Fragebogen als Erhebungsinstrument**

Es wurde ein Online-Fragebogen gewählt, da mit seiner Hilfe eine große Stichprobe erhoben werden kann. Diese Form hat den Vorteil einer schnellen, einfachen und kostengünstigen Erhebung von Daten. Jede Schule verfügt mittlerweile über einen Internetzugang und eine E-Mail-Adresse, die eine schnelle Kontaktaufnahme ermöglichen. Aus Anwendersicht kann somit von einem problemlosen Umgang mit dem Online-Instrument ausgegangen werden.

#### ***8.1.1.1 Vor- und Nachteile einer Online-Befragung***

Der Online-Fragebogen hat, nach Batinic und Bosnjak (2000) sowie Hollaus (2007), einige Vorteile im Vergleich zum Papier-Fragebogen, die im Folgenden vorgestellt werden: Dazu zählen die Alokalität, Automatisierbarkeit, Dokumentierbarkeit, Flexibilität, Objektivität und Ökonomie. Die Alokalität der Online-Befragung hat den Vorteil, dass die Probanden den Fragebogen in ihrer gewohnten Umgebung (zu Hause oder am Arbeitsplatz) ausfüllen können. Für die Forscher ist es ebenfalls förderlich, da keine räumlichen Grenzen bestehen. Die einzige Bedingung besteht in einer Internetverbindung.

Ein weiterer Vorteil von Online-Befragungen besteht laut Kuckartz, Ebert, Rädiker und Stefer (2009) in der Automatisierbarkeit der Durchführung und Auswertung der Untersuchung. Mittels eines Online-Fragebogens können zeit- und kosteneffizient große Datenmengen erhoben und ausgewertet werden. Mit Hilfe der Programmierung der Software sind zusätzliche Fehlerquellen in Form von falschen Eingaben vermeidbar. Somit kommt der Programmierung eine besondere Aufmerksamkeit zu, da hier Eingabefelder, Filterfragen, Bedingungen und der Zugang festgelegt werden. Daher ist es notwendig den Online-Fragebogen mehrmals auf Handhabung und Zielerfüllung zu testen. Mit

## Empirische Untersuchung

Hilfe der Software können laut Batinic und Bosnjak (2000) sowie Hollaus (2007) auch die Ergebnisse ausgewertet und leicht in andere Programme exportiert werden.

Die Software zur Programmierung und Durchführung der Befragung bietet weiterhin den Vorteil der Dokumentation von Antwort- und Prozessdaten der Probanden. Damit kann der komplette Erhebungsprozess dokumentiert und nachvollzogen werden. So lässt sich beispielsweise erkennen, welche Probanden den Fragebogen noch nicht ausgefüllt haben, um sie nochmals an die Teilnahme zu erinnern. Des Weiteren ist ersichtlich, ob und wann die Probanden den Fragebogen abgeschlossen oder abgebrochen haben (ebd.).

Die Verwendung eines Online-Fragebogens hat nach Batinic und Bosnjak (2000) den Vorzug einer größeren Flexibilität bezüglich der Erstellung der Fragenstruktur und des Einbindens anderer Medien, wie zum Beispiel Bilder, Videos oder Grafiken.

Laut Batinic und Bosnjak (2000) sowie Hollaus (2007) werdenden Probanden mehr Anonymität und weniger Beeinflussung durch die Forscher eingeräumt, da keine direkte Interaktion stattfindet. Das lässt auf mehr Objektivität in der Online-Befragung schließen, was einen weiteren Vorteil ausmacht. Ebenfalls positiv kann sich dies auf das Antwortverhalten der Probanden auswirken, da der Zwang zu sozial erwünschten Antworten reduziert wird.

Ein letzter Vorteil liegt in der Ökonomie der Online-Befragung, da Kosten bei der Erstellung, Versendung und Lagerung der Fragebögen eingespart werden. Es ist aber auch ein Zeitgewinn zu verzeichnen, indem schnellere Arbeitsabläufe und Rückläufe sowie ein kürzerer Erhebungszeitraum möglich sind (ebd.).

Demgegenüber sprechen Göritz, Batinic und Moser (2000) auch von Nachteilen einer Online-Befragung: Zunächst wird von unerwünschten Wechselwirkungen mit der Fragestellung der Untersuchung ausgegangen. Das bedeutet hier, dass technikscheue Probanden eher seltener den Online-Fragebogen ausfüllen werden, als Teilnehmer, die den Umgang mit dem Internet gewohnt sind. Es wird in der vorliegenden Untersuchung nicht davon ausgegangen, dass dies der Fall ist, da alle Schulen fast ausnahmslos über

## Empirische Untersuchung

eine E-Mail-Adresse und eine Homepage verfügen. Dies deutet darauf hin, dass der Umgang mit dem Internet zum Alltag für die schulischen Akteure gehört.

Ein weiterer Nachteil besteht in der Ungewissheit über den tatsächlichen Teilnehmer, der sich hinter einer E-Mail-Adresse verbirgt. Dieser Punkt ist ernst zu nehmen, da nicht kontrolliert werden kann, welcher der schulischen Akteure den Online-Fragebogen tatsächlich ausfüllt. Es wird angenommen, dass die Probanden ehrlich Auskunft darüber geben, ob sie der Schulleitung angehören.

Der dritte Nachteil bezieht sich auf das Fehlen einer Feedbackmöglichkeit für die Teilnehmer. Dem wurde dadurch Rechnung getragen, dass der Fragebogen intensiv auf Verständlichkeit und Handhabung getestet wurde. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit der Kontaktaufnahme per E-Mail oder telefonisch.

Ein letzter Punkt beinhaltet einen offenen Teilnehmerkreis. Dieser Nachteil trifft bei der vorliegenden Erhebung nicht zu, da mittels einer E-Mail-Liste der Zugang zur Befragung kontrolliert werden kann. Im Vorfeld der Untersuchung wurden, mit Hilfe des Thüringer Schulportals, alle E-Mail-Adressen der Grundschulen gesammelt und zusammengestellt, sodass die Einladung zur Teilnahme an der Umfrage nur an einen geschlossenen Teilnehmerkreis verschickt wurde. Dies verhindert die Selbstselektion, bietet aber immer noch die Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme an der Befragung. Des Weiteren wurde mit Hilfe der Software eine wiederholte Teilnahme ausgeschlossen. Das Problem der Selbstselektion besteht hingegen bei jeder freiwilligen Befragung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vorteile einer Online-Befragung deutlich überwiegen, da durch die Verwendung der Software (Limesurvey) viele Kriterien erfüllt werden können und nur minimale Nachteile entstehen, die sich mehrheitlich ausgleichen lassen.

### **8.1.1.2 Richtlinien zur Online-Befragung**

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an den Richtlinien des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e. V. (ADM), der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e. V. (ASI), des Berufsverbands Deutscher Markt-

## Empirische Untersuchung

und Sozialforscher e. V. (BVM) und von der Deutschen Gesellschaft für Online-Forschung e. V. (GEOF).

Diese Richtlinien zur Online-Befragung können nach dem ADM (2007) in vier Bereiche eingeteilt werden: die Wissenschaftlichkeit der Vorgehensweise, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Anonymisierung der erhobenen Daten und die strikte Trennung von Forschung und forschungsfremden Tätigkeiten. Sie sind die ethische, methodische und rechtliche Grundlage der Markt- und Sozialforschung.

Die Wissenschaftlichkeit der Vorgehensweise bedeutet nach dem ADM (2007), dass auch bei Online-Befragungen einschlägig anerkannte wissenschaftliche Methoden eingesetzt werden. Dies bezieht sich sowohl auf die Vorbereitungen, die Durchführung und den Abschluss der Untersuchung. Dies schließt somit eine Selbstrekrutierung der Probanden aus. In der vorliegenden Untersuchung wird daher im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung mit einer Zugangsbeschränkung gearbeitet, die es nur Schulen erlaubt an der Umfrage teilzunehmen, deren E-Mail-Adresse vorher ausgewählt wurde.

Des Weiteren muss die Grundgesamtheit definiert und die Stichprobenbildung erläutert werden. Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf eine Grundgesamtheit von 436 Thüringer Grundschulen und umfasst letztendlich eine Stichprobe von  $N = 92$  (siehe Abschnitt 8.2).

Darüber hinaus ist die gesamte Vorgehensweise der Untersuchung zu dokumentieren. Das schließt beispielsweise den Umgang mit fehlenden Werten, aber auch die genauen Angaben zur Anzahl der befragten Personen und Verweigerungen ein. Auch diese Vorgabe wurde eingehalten (siehe Abschnitt 8.2).

Weiterhin dürfen die inhaltliche, formale oder technische Gestaltung des Fragebogens und mögliche Anreize für die Probanden keine Verzerrung der Untersuchungsergebnisse zulassen. In der vorliegenden Untersuchung wurde dies berücksichtigt, indem die Teilnehmer zur Teilnahme durch die Bereitstellung einer (anonymen) Gesamtstatistik über die bisherigen Ergebnisse anderer Probanden motiviert werden sollten. Um deren Antwortverhalten nicht zu beeinflussen, konnte erst nach Absendung des Fragebogens

## Empirische Untersuchung

Einsicht in die Ergebnisse genommen werden. Dies sollte sich laut Hollaus (2007) günstig auf den Rücklauf auswirken.

Der nächste Punkt in den Richtlinien zur Online-Befragung liegt nach dem ADM (2007) in der freiwilligen Teilnahme der Probanden. Auch dies wurde beachtet, indem in der Einladung zur Umfrage an die Schulleitungen vor allem auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen wurde. Des Weiteren befanden sich darin sowohl Informationen zu den Ansprechpartnern der Untersuchung als auch zwei Links, die eine bewusste Entscheidung des Empfängers zur Teilnahme oder Ablehnung der Umfrage forderten. Darüber hinaus hatten die Teilnehmer zu jeder Zeit der Befragung die Möglichkeit den Fragebogen zu verlassen und ihre bisherigen Antworten zu löschen. Es ist jedoch nicht möglich, einzelne Fragen auszulassen. Dies soll verhindern, dass die Probanden „unbequeme“ Fragen auslassen und somit das Meinungsbild verzerrt wird. Es gibt aber die Möglichkeit bei bestimmten Items die Antwortmöglichkeit „Weiß nicht“/“Trifft nicht zu“ anzuklicken.

Ein weiterer Bereich der Richtlinien ist nach dem ADM (2007) die Anonymität der erhobenen Daten. Hier ist vor allem wichtig, dass die erhobenen Daten von den jeweiligen E-Mail-Adressen und Namen der Schulen getrennt und vor einem Zugriff Dritter geschützt werden. Nach Abschluss der Untersuchung müssen die aufbewahrten Daten, wie beispielsweise die E-Mail-Adressen und Namen gelöscht werden. Auch diese Vorgaben wurden in der vorliegenden Untersuchung erfüllt. Erstes wird automatisch durch die Einstellungen in der Software erfüllt. Die Löschung der Daten erfolgt manuell.

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Trennung von Forschung und forschungsfremden Tätigkeiten und bedeutet, dass die wissenschaftlichen Befragungen keine verkaufsfördernden Aktivitäten beinhalten dürfen. Es darf somit keine Werbung auf den Webseiten der Befragung gezeigt werden. Dies schließt auch Hyperlinks zu anderen Webseiten ein, die nicht in der Rekrutierungsemail vorkommen sollen (ebd.). Auch dieser Richtlinie wurde in der vorliegenden Untersuchung entsprochen.



### **8.1.2 Aufbau des Fragebogens**

Neben einer kurzen Einleitung zum Datenschutz und dem Ziel der Befragung enthält der Online-Fragebogen<sup>2</sup> 39 Fragen, die in folgende fünf Kategorien untergeordnet sind: 1. Allgemeine Information zur externen Evaluation (EVAS), 2. Haltung gegenüber externer Evaluation (EVAS), 3. Umgang mit den Evaluationsergebnissen, 4. Planung und Umsetzung von Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und 5. Schule als Organisation.

Die erste Kategorie fragt nach den allgemeinen Schuldaten. Bei diesen Einstiegsfragen haben die Probanden die Möglichkeit aus einem vorgegebenen Antwortpool eine Antwort zu wählen.

Die erste Frage bezieht sich auf den Status der antwortenden Personen und hatte zum Ziel, Informationen über die schulische Funktion der Probanden zu erlangen. Da sich der Fragebogen in erster Linie an Personen aus der Schulleitung richtet, konnte zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten gewählt werden: Schulleiter/in, Schulleiter/in und im Expertenteam tätig, stellvertretende/r Schulleiter/in oder stellvertretende/r Schulleiter/in und im Expertenteam tätig.

Die zweite Frage bezieht sich auf die Teilnahme der Schule an externer Evaluation, speziell an EVAS. Diese Frage diente zur Filterung und genauen Einordnung der teilnehmenden Schulen im Evaluationsprozess. Hier konnte zum einen mit „nein“ geantwortet und zum anderen zwischen den folgenden vier bejahenden Antwortmöglichkeiten gewählt werden:

- Ja. Wir sind aber noch im Evaluationsprozess (Der Bericht liegt noch nicht vor).
- Ja. Wir haben die externe Evaluation gerade abgeschlossen (Der Bericht liegt schon vor).
- Ja. Es liegt auch schon eine Zielvereinbarung vor.
- Ja. Es fand auch schon ein Wiederholungsbesuch statt.

---

<sup>2</sup>Der komplette Fragebogen kann dem Anhang entnommen werden.

## Empirische Untersuchung

Bei der letzten allgemeinen Frage sollten die Probanden, die an EVAS teilgenommen haben, angeben, wie diese Teilnahme zu Stande kam. Hierbei handelte es sich um eine Variable mit den dichotomen Ausprägungen „Aufforderung vom Schulamt/Kultusministerium“ und „Eigeninitiative/freiwillig“.

Die zweite Kategorie umfasst Fragen zur schulischen Haltung gegenüber externer Evaluation. Dies beinhaltet die Erfassung der schulischen Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation sowie den Wissensstand über EVAS. Darüber hinaus wurde nach der Wichtigkeit von externer Evaluation für die Schulentwicklung gefragt und nach der Sinnhaftigkeit von Unterrichtsbesuchen im Rahmen von EVAS. Ebenso beinhaltet dieser Abschnitt Aussagen zur Meinungsäußerung über die Notwendigkeit von externer Evaluation, die Wahrnehmung des Evaluationsprozesses und -teams sowie zum Erfolg, Nutzen und Akzeptanz von EVAS. Es wurden auch die Angaben über die Aktivitäten zur Schulentwicklung /Qualitätsverbesserung erhoben.

In der dritten Kategorie geht es um den schulischen Umgang mit den Evaluationsergebnissen. Hier wurde konkret danach gefragt, ob sich die Schulen in den Ergebnissen wiederfinden und durch wen die Auswertung des Evaluationsberichts stattgefunden hat. Des Weiteren sollten die Probanden Auskunft geben, wer über die Ergebnisse des Evaluationsberichts informiert wurde. Dabei konnten sowohl schulinterne Personen (z. B. Schulleitung, Kollegium, Schüler, Eltern) als auch außerschulische Partner und Institutionen (z. B. Schulamt, Schulträger, Ministerium, Kooperationspartner) angegeben werden. Weiterhin mussten die Schulen darlegen, wie oft der Evaluationsbericht besprochen und ob beziehungsweise in welcher Form der Bericht veröffentlicht wurde.

Die vierte Kategorie des Fragebogens umfasst die schulischen Angaben bezüglich Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung nach der externen Evaluation. Hierbei wurde nach der Anzahl der Ziele in der Zielvereinbarung und deren inhaltlichen Schwerpunkten gefragt. Darüber hinaus sollte über den Stand der Maßnahmeplanung und wie viel Prozent des Kollegiums nach den Zielen der Zielvereinbarung arbeiten Auskunft gegeben werden. Des Weiteren sollten die Probanden Fragen zur Zufriedenheit mit der Umsetzung der Zielvereinbarungen beantworten sowie sich zum Nutzen

## Empirische Untersuchung

und zu den Ergebnissen der externen Evaluation bezüglich der Schulentwicklung äußern.

Die fünfte Kategorie schloss Fragen zur Schule als Organisation ein und ging zum einen auf die Kommunikation zwischen der Schule und der Administration (Schulamt und Ministerium) und zum anderen zur geografischen und sozialen Trennung der Schule gegenüber den administrativen Einrichtungen ein. Zudem mussten die Probanden einschätzen, wie sehr sie sich an die Anweisungen der Administration gebunden fühlen und inwiefern die Schule selbst entscheiden kann, welche Entwicklungen umgesetzt werden. Darüber hinaus wurde gefragt, ob es unterschiedliche Einstellungen der Schulleitung und des Kollegiums zu bildungspolitischen Anforderungen (z. B. externe Evaluation) gibt.

### **8.2 Durchführung der Untersuchung**

Zunächst ging der eigentlichen Untersuchung ein Pretest voraus. Dieser diente dazu den Fragebogeninhalt auf Verständlichkeit zu testen. Hierzu haben sich fünf Schulleitungen von Thüringer Regelschulen bereit erklärt, die schon an EVAS teilgenommen haben. Leider hat sich für den Pretest nur eine Schule gefunden, die noch nicht evaluiert wurde. Aufgrund der Rückmeldungen aus dem Pretest wurde der Begriff der externen Evaluation konkretisiert, in dem immer Bezug auf die „Eigenverantwortliche Schule“ (EVAS) hinzugefügt wurde, da die Schulleitungen unter externer Evaluation nicht nur den Evaluationsprozess im Rahmen von EVAS verstanden, sondern auch beispielsweise Vergleichsarbeiten darunter verorten.

Anschließend fand die Erhebung zum Umgang mit externer Evaluation an Thüringer Grundschulen im Sommer 2011 statt. Dazu wurden alle Schulleitungen der Thüringer Grundschulen persönlich angeschrieben. Eine personalisierte Kontaktaufnahme bietet hier nach Dillman (2000) den Vorteil, dass das Ausmaß des „Unit-Nonresponse“ verringert wird. Dieser Begriff bezeichnet die Ablehnung des gesamten Fragebogens. Die Einladung zur Teilnahme an der Umfrage enthielt, neben den Angaben zur eigenen Person und wissenschaftlichen Anbindung, vor allem Informationen zum Untersuchungsgegenstand und der schulischen Rolle darin. Diese Informationen sollten, nach Batinić

## Empirische Untersuchung

und Bosnjak (2000), die Teilnahmebereitschaft fördern. Nach einer zweiwöchigen Wartezeit wurde noch einmal nachgefasst, um den Rücklauf nach Diekmann (2010) zu maximieren. Des Weiteren sollte, nach Berger (2006) sowie Batinic und Bosnjak (2000), eine Teilnahmeprämie die Schulleitungen ebenfalls zur Teilnahme an der Befragung motivieren. Um die Teilnahme an der Umfrage zu steigern, konnten die Teilnehmer die anonymisierten Ergebnisse am Ende der Befragung einsehen.

Ergebnis all dieser Möglichkeiten zur Rücklauferhöhung zeigt eine Responserate von 23,9 Prozent. Diese Ausschöpfungsquote wurde wie folgt berechnet: Anzahl der Gesamtstichprobe ( $N = 104$ ) multipliziert mit 100 und dividiert durch die Population ( $N = 436$ ). Nach Bereinigung der Gesamtstichprobe, also nach Abzug der Schulen, die die Befragung abgebrochen haben ( $N = 12$ ) ergibt sich daraus eine Stichprobengröße von  $N = 92$ , was einer Rücklaufquote von 21,1 Prozent entspricht. Die Gründe für die Abbrüche lassen sich nur erahnen. Da nicht immer an gleicher Stelle im Fragebogen abgebrochen wurde, können zumindest inhaltliche Fehler ausgeschlossen werden.

Somit kann letztendlich mit zwei Stichproben gearbeitet werden. Zum einen mit der Gesamtstichprobe von  $N = 92$ , die evaluierte und nicht evaluierte Schulen enthält und zum anderen mit einer Stichprobengröße von  $N = 68^3$ , die nur die evaluierten Schulen beinhaltet.

### **8.3 Operationalisierung der Variablen und Güte der Konstrukte**

In diesem Abschnitt werden die Konstrukte, die für die statistischen Analysen vorgesehen sind, näher beschrieben. Dies schließt die Anzahl der Ausprägungen, die Wahl der Items sowie die Informationen darüber ein, ob diese selbstentwickelt wurden oder aus anderen empirischen Untersuchungen genutzt werden konnten. Dabei wird auch auf die Reliabilität der Konstrukte eingegangen, welche unter anderem als Voraussetzung für die Einbeziehung von Konstrukten in die Auswertung dient. Die Reliabilität gibt den

---

<sup>3</sup> Im weiteren Verlauf der Arbeit bezieht sich die Stichprobengröße, mit der die Clusteranalyse gerechnet wurde, auf  $N = 65$ , da innerhalb der Analyse 3 Ausreißer identifiziert und eliminiert wurden und die folgenden Berechnungen dies zu Grunde legen.

## Empirische Untersuchung

Grad der Genauigkeit eines Messinstruments an. Es handelt sich dabei um das Cronbachs Alpha (Cronbach 1951), mit dem der Durchschnitt über die Korrelationen der Indizes eines Konstrukts ermittelt wird. Das Cronbachs Alpha kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei diese nach Bortz und Schuster (2010) über dem Schwellwert von 0,7 liegen sollten. Es können in der Forschungsliteratur, zum Beispiel nach Gliem und Gliem (2003), aber auch kleinere Werte ( $> 0,6$ ) beobachtet werden. Daher werden nur Konstrukte in die nachfolgenden Berechnungen aufgenommen, wenn sie mindestens einen  $\alpha$ -Wert von 0,6 erreichen.

Die verschiedenen statistischen Analysen werden an unterschiedlich großen Stichproben vorgenommen. Diese ergeben sich aus der Heterogenität der Gesamtstichprobe, da neben Schulen, die noch vor der externen Evaluation stehen, auch Schulen in die Befragung einbezogen wurden, die den Evaluationsprozess gerade durchlaufen oder abgeschlossen haben und schon Entwicklungsziele vereinbart haben. Daher können nicht alle Schulen zu allen Fragen Auskunft geben, sodass sich daraus vier Stichproben ergeben: die Gesamtstichprobe ( $N = 92$ ), die evaluierten Schulen ( $N = 65$ ), evaluierte Schulen, die den Evaluationsprozess komplett abgeschlossen haben ( $N = 45$ ) und die nicht evaluierten Schulen ( $N = 24$ ).

Für die Cluster- und Pfadanalyse werden die Stichproben  $N = 92$  und  $N = 65$  in die statistischen Analysen einbezogen. Die Stichprobe der nicht evaluierten Schulen ( $N = 24$ ) wird rein deskriptiv ausgewertet. Die Stichprobe mit den evaluierten Schulen, die schon Aussagen zu Schulentwicklungsprozessen nach der externen Evaluation machen können ( $N = 45$ ), findet in der Pfadanalyse keine Anwendung, da mit dieser geringen Stichprobe keine akzeptable Modellgüte erreicht werden kann. In der Pfadanalyse muss das Verhältnis von Variablenanzahl und Stichprobengröße beachtet werden.

Bei der Skalierung fiel die Entscheidung auf eine 6er Skala, um nach Berekoven, Eckert und Ellenrieder (2001, 72 ff.) eine „Tendenz zur Mitte“ bei den Probanden zu vermeiden. Zur besseren Analyse der Skalen wurde die wörtliche Bezeichnung der Merkmalsausprägungen in numerische Zuordnungen umgewandelt, sodass mit dieser metrischen Skala statistisch gearbeitet werden konnte.

## Empirische Untersuchung

Meist wurden die Items mittels einer Matrixstruktur erfasst. Dabei handelt es sich um eine Itembatterie, die für alle Items dieselben Antwortmöglichkeiten vorsieht. Hierbei wurde eine 6-stufige Likert-Skala gewählt mit den Endpunkten 1 = „stimmt absolut“ und 6 = „stimmt absolut nicht“. Viele der Items wurden umgepolt (1 = „stimmt absolut nicht“ bis 6 = „stimmt absolut“), damit diese trotz gegensätzlicher Formulierungsrichtung dasselbe messen.

Da die Itembatterien nicht nach dem Evaluationsstatus der Schulen, sondern nach inhaltlichen Kriterien zusammengestellt wurden, mussten demzufolge auch Schulen diese Items beantworten, obwohl sie unter Umständen dazu noch keine Aussage machen konnten. Daher wurde bei einigen Skalen die Merkmalsausprägung „Noch nicht beurteilbar“ / „Weiß nicht“ hinzugefügt. Diese Antwortmöglichkeiten wurden in den späteren Berechnungen nicht berücksichtigt.

### **8.3.1 Variablen und Konstrukte zum Evaluationskontext**

Das erste Konstrukt bezieht sich auf die Erfassung der schulischen Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation und umfasst zwei Items, die die Haltung von Schulleitung und Kollegium messen: „An unserer Schule ist die Bereitschaft, sich an einer externen Evaluation zu beteiligen“...(sehr hoch versus sehr niedrig). Diese Frage ist aus dem Fragebogen des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS 2000) zum Meinungsbild über externe Evaluation entnommen und an den Kontext der vorliegenden Untersuchung angepasst. Dem Item wurde die Antwortmöglichkeit „Noch nicht beurteilbar“ hinzugefügt. Dieses Konstrukt erreicht in der Stichprobe von  $N = 92$  einen  $\alpha$ -Wert von 0,82, in der Stichprobe von  $N = 65$  einen  $\alpha$ -Wert von 0,80 und ein Alpha von 0,75 bei  $N = 24$ .

Auch das nächste Konstrukt zum Wissensstand der Schule über externe Evaluation, wurde dem Meinungsbild zur externen Evaluation des IFS entnommen. Ebenso erfolgte eine Modifizierung nach demselben Schema, wie in der vorherigen Frage zur Teilnahmebereitschaft: „Unsere Schule weiß zum jetzigen Zeitpunkt über externe Evaluation“...(sehr viel versus absolut nichts). Dieses Konstrukt erreicht in der Stichprobe von

## Empirische Untersuchung

N = 92 einen  $\alpha$ -Wert von 0,84, in der Stichprobe von N = 65 einen  $\alpha$ -Wert von 0,87 und 0,75 bei N = 24.

Ein weiteres Konstrukt fasst die acht selbstentwickelten Items zur schulischen Haltung gegenüber einem bevorstehenden Evaluationsprozess zusammen. Die Probanden sollten ihre Meinung zu den folgenden vier positiv formulierten Begriffen äußern: Rückmeldung, Unterstützung, Wissenszuwachs und impulsgebend und den vier negativ formulierten Worten: Mehraufwand, Mehrbelastung, Kontrolle und Verpflichtung äußern. Die letzten vier Items wurden nicht umgepolt. Hierbei konnte ein  $\alpha$ -Wert von 0,77 (N = 24) ermittelt werden.

Des Weiteren bestand das Konstrukt zur schulischen Vorbereitung auf die externe Evaluation mit Hilfe aus neun Items, die dem getesteten Fragebogen von Gärtner und Wurstler (2009) entnommen wurden und auf einer 6-stufigen Likert-Skala beantwortet werden konnten: „Es wurden interne Evaluationen durchgeführt.“, „Es wurde am Schulprogramm/Leitbild gearbeitet.“, „Die schulinternen Lehr- und Lernplanungen wurden aktualisiert.“, „Ein gemeinsames Fortbildungsprogramm wurde erstellt.“, „Schulische Dokumente wurden erstellt beziehungsweise aktualisiert.“, „Die Kooperation im Kollegium wurde verstärkt.“, „Das Schulgebäude/-gelände wurde aufgeräumt.“ und „Im Kollegium auftretende Ängste und Bedenken wurden diskutiert.“. Bei einer Stichprobe von N = 65 konnte ein  $\alpha$ -Wert von 0,92 erreicht werden.

Ein weiteres Konstrukt bezieht sich auf die schulische Haltung gegenüber dem gesamten Evaluationsprozess. Die dazu gehörigen Items wurden selbst entwickelt und weisen einen  $\alpha$ -Wert von 0,78 (N = 65) auf. Die Items lehnen sich an das Wirkungsmodell zur Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006, 2008) an. Es wurde gefragt, wie der gesamte Evaluationsprozess mit Vorbereitung, Expertenbesuch und Ergebnismeldung beurteilt wird. Dazu mussten die Probanden ihre Meinung auf einer Skala von 1 = „stimmt absolut“ bis 6 = „stimmt absolut nicht“, mit zu den folgenden vier positiv formulierten Begriffen: Rückmeldung, Unterstützung, Wissenszuwachs und impulsgebend und den vier negativ formulierten Worten: Mehraufwand, Mehrbelastung, Kontrolle und Verpflichtung, äußern. Die letzten vier Items wurden nicht umgepolt. Auf diese negative Wertung gehen, neben Ehren und Visscher (2006), auch Brimblecombe

## Empirische Untersuchung

et al. (1995) und (Dean 1995) ein, sodass die Frage nach rein positiv formulierten Items nicht ausreichend erscheint.

Das Konstrukt zur Beurteilung der Evaluationsergebnisse besteht aus fünf Items, die die Wahrnehmung der Schulleitung bezüglich der Ergebnisse aus dem Evaluationsbericht erfassen sollen. Es wurde erfragt, ob die Ergebnisse realistisch, verständlich, neu sowie der Schulleitung und dem Kollegium bewusst sind. Bis auf die Items zur Bewusstheit der Ergebnisse entstammen die Items aus dem getesteten Fragebogen von Gärtner und Wurster (2009) zur Befragung über die Wirkungen von Schulinspektion. Sie wurden für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung positiv umformuliert und präzisiert und weisen einen  $\alpha$ -Wert von 0,89 ( $N = 65$ ) auf.

Ein weiteres Konstrukt stellt die Wahrnehmung des Expertenteams dar und wird anhand von sieben Items gemessen. Die Items entstammen teilweise aus Fragen zum Meinungsbild zur externen Evaluation des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS 2000), aus dem getesteten Fragebogen von Gärtner und Wurster (2009) zur Befragung über die Wirkungen von Schulinspektion oder der eigenen Entwicklung. Dieses Konstrukt spricht vor allem die Beziehung zwischen Schule und Expertenteam an. Hierbei mussten die Probanden die folgenden Aussagen bewerten:

### **„Das Expertenteam kann...**

die Qualität der schulischen Arbeit gut einschätzen.

die Leistungen der Schule gut einschätzen.

den Entwicklungsbedarf der Schule gut einschätzen.

den Unterricht kompetent einschätzen.“

Daneben wurden noch drei weitere Items einbezogen, wobei die Probanden auf die Aussage: „Unterrichtsbesuche durch das Expertenteam sind bei einer externen Evaluation...“ mit „absolut sinnvoll“ bis hin zu „absolut nicht sinnvoll“ antworten konnten. Des Weiteren konnten sich die Befragten zu folgenden Aussagen im Hinblick auf die Schulleitung und das Kollegium mit „stimmt absolut“ bis „stimmt absolut nicht“ äußern: „Wir sind mit der Durchführung der Unterrichtsbesuche durch das Expertenteam zufried-



## Empirische Untersuchung

den“. Dieses Konstrukt weist bei einer Stichprobe von  $N = 65$  einen  $\alpha$ -Wert von 0,93 auf.

Ein weiteres Konstrukt bezieht sich auf den wahrgenommenen Nutzen von externer Evaluation und beinhaltet fünf Items. Hier sollen die Probanden den Nutzen für folgende Gruppen einschätzen: Ministerium, Schulumt, Schulleitung, Kollegium, Schüler und Eltern. Die Items orientieren sich am Fragebogen zum Meinungsbild der externen Evaluation (IFS 2000). Weitere selbst entwickelte Items lauten wie folgt: „Die externe Evaluation hat einen Nutzen.“, „Der Nutzen der externen Evaluation ist für unsere pädagogische Arbeit sehr hoch.“ und „Der Nutzen der externen Evaluation ist für die gesamte Schule sehr hoch.“. Diese Items bieten noch die Antwortmöglichkeit „Noch nicht beurteilbar“. Für die tatsächliche Nutzung dieses Konstrukts konnten die Items zum Nutzen für das Ministerium und Schulumt sowie die Items: „Der Nutzen der externen Evaluation ist für unsere pädagogische Arbeit sehr hoch.“ und „Der Nutzen der externen Evaluation ist für die gesamte Schule sehr hoch.“ nicht einbezogen werden, da die Reliabilität einen inakzeptablen Wert von  $\alpha = 0,45$  aufwies. Daraufhin wurden diese Items ausgeschlossen. Infolgedessen verbesserte sich der  $\alpha$ -Wert auf 0,83 bei einer Stichprobe von  $N = 65$ .

Das nächste Konstrukt über die schulische Akzeptanz von externer Evaluation bezieht sich auf die vier Gruppen: Schulleitung, des Kollegiums, der Steuer- und Arbeitsgruppe (falls vorhanden). Die Items zur Akzeptanzerfassung bei der Schulleitung und dem Kollegium wurden dem Fragebogen von Gärtner und Wurster (2009) zur Wirkung von Schulevaluation entnommen. Die beiden anderen sind Eigenentwicklungen, die aufgrund von Vorgesprächen im Rahmen des Pretests hinzugefügt wurden. Für dieses Konstrukt konnten folgende  $\alpha$ -Werte erreicht werden: 0,72 ( $N = 92$ ), 0,81 ( $N = 24$ ) und 0,69 ( $N = 65$ ).

Das Gegenstück zur Akzeptanz stellt das Konstrukt zur schulischen Ablehnung von externer Evaluation dar. Es besteht aus sechs Items bei der Stichprobe von  $N = 68$  ( $\alpha$ -Wert = 0,72). Die drei Items: „Externe Evaluation ist zurzeit ein Modethema, für das wir aufgrund anderer Notwendigkeiten des Schulalltags unsere ohnehin schon knappen Ressourcen nicht vergeuden wollen.“, „Durch die externe Evaluation traten zusätzliche

## Empirische Untersuchung

Spannungen und Konflikte im Kollegium auf.“ und „Am Schulbetrieb beteiligte Gruppen wurden in Folge der externen Evaluation eher demotiviert.“ entstammen aus dem getesteten Fragebogen zur Schulinspektion von Gärtner und Wurster (2009). Die nachfolgenden Items: „Die ständigen Reformen und Neuerungen sind für uns eine unnötige Belastung.“ und „Der bisherige Schulbetrieb kann ohne externe Evaluation gut geführt werden.“ sind dagegen aus dem Fragebogen zum Meinungsbild der externen Evaluation entnommen (IFS 2000). Das Item „Wir haben uns von der externen Evaluation mehr erwartet.“ wurde aus dem Fragebogen zu den Konsequenzen aus der externen Evaluation an Bayerns Schulen entnommen (Huber 2008a). Auf die letzten beiden Items aus dem Fragebogen von Gärtner und Wurster (2009) sowie das letzte Item von Huber (2008a) wurde bei der Stichprobe von  $N = 92$  verzichtet, da auch hier Schulen enthalten sind, die noch nicht evaluiert wurden und dementsprechend dazu keine Aussagen treffen konnten.

Des Weiteren wurde ein Konstrukt gebildet, welches das schulische Wiederfinden in den Evaluationsergebnissen messen soll und folgende selbstentwickelte Items einschließt: „Unsere Schule findet sich in den Ergebnissen des Evaluationsberichts wieder.“, „Die Evaluationsergebnisse stimmen mit meinen eigenen Einschätzungen überein.“, „Die Stärken unserer Schule wurden gewürdigt.“, „Die besonderen Rahmenbedingungen unserer Schule (z. B. Kontextbedingungen, Schulprofil) wurden berücksichtigt.“, „Ich stimme der Darstellung der Schwächen meiner Schule zu.“ und „Die Evaluationsergebnisse stimmen mit den Ergebnissen interner Evaluation überein (z. B. ThÜNIS).“. Dieses Konstrukt schließt eine Stichprobe von  $N = 46$  ein, da es vor allem Items enthält, die sich auf den Zeitpunkt nach dem Evaluationsprozess beziehen. Dieses Konstrukt erreichte einen  $\alpha$ -Wert von 0,88.

Das Konstrukt zur Auseinandersetzung mit dem Evaluationsbericht wurde auf der Grundlage von neun Items gebildet, die dem getesteten Fragebogen zur Wirkung von Schulinspektion in Berlin von Gärtner und Wurster (2009) entnommen wurden. Die Items erfassen, durch wen (Schulleitung, Steuergruppe, Arbeitsgruppe, Lehrerkonferenz, mit Schulaufsicht, in Fortbildungen, mit externen Beratern, andere oder gar nicht) der Evaluationsbericht ausgewertet wurde. Hier konnten die Probanden angeben, wel-

## Empirische Untersuchung

che der neun Items zugetroffen haben. Dann wurden die positiven Antworten ausgezählt und in eine neue Variable mit den Ausprägungen „geringe Auseinandersetzung“ (bei ein bis zwei positiven Antworten), „mittelmäßige Auseinandersetzung“ (bei drei bis vier positiven Antworten) und „hohe Auseinandersetzung“ (ab fünf positiven Antworten) umgewandelt. Daher kann für dieses Konstrukt keine Reliabilität bestimmt werden.

Wie oft der Evaluationsbericht schulintern besprochen wurde, umfasst eine Itematterie, welches die vier Ausprägungen 1 = „Noch gar nicht“, 2 = „Einmal“, 3 = „Zweimal“ und 4 = „Mehr als zweimal“ umfasst und sich auf die Lehrer- und Schulkonferenz sowie Steuer-/Arbeitsgruppe bezieht. Diese Items wurden dem Fragebogen von Gärtner und Wurster (2009) entnommen, finden aber in der Pfadanalyse keine Anwendung, da die Reliabilität nicht ausreichend ist ( $\alpha = 0,56$ ;  $N = 65$ ).

Das Konstrukt zur Informationsverteilung der Evaluationsergebnisse wurde auf der Basis von elf Items selbst entwickelt und gibt Auskunft darüber, welche schulischen Personen und Gruppen (Schulleitung, Kollegium, Steuergruppe, Schüler, Eltern, andere) und außerschulischen (Schulamt, Schulträger, Ministerium, Kooperationspartner, andere) über die Evaluationsergebnisse informiert wurden. Auch hier wurden die positiven Antworten ausgezählt und eine neue Variable gebildet. Diese hat folgende Ausprägungen: „geringe Informationsverteilung“ (bei ein bis drei positiven Antworten), „mittelmäßige Informationsverteilung“ (bei vier bis sechs positiven Antworten) und „hohe Informationsverteilung“ (ab sieben positiven Antworten). Hierzu liegt keine Reliabilität vor, sodass von einem Einbezug in die Pfadanalyse Abstand genommen wurde.

Zusätzlich wurden die Schulleitungen gebeten, einzuschätzen, wie viel Prozent des Kollegiums die Evaluationsergebnisse kennt und wie viele Lehrkräfte nach den Zielvereinbarungen arbeiten. Diese Items fanden in der Pfadanalyse keine Berücksichtigung.

Die Konstrukte zur Meinungsveränderung von Schulleitung und Kollegium erfragen mit je fünf Items die schulische Beurteilung der externen Evaluation vor, während, nach der externen Evaluation. Hierbei konnten die Probanden auf einer Skala von 1 = „absolut positiv“ über 3 = „ungewiss“ bis 5 = „ablehnend“ antworten. Es gab zudem die Möglichkeit „Weiß ich noch nicht“ auszuwählen. Diese beiden Konstrukte wurden selbst-

## Empirische Untersuchung

entwickelt und weisen je einen  $\alpha$ -Wert von 0,61 bei einer Stichprobe von  $N = 65$  auf. Aufgrund der grenzwertigen Reliabilität und der Stichprobengröße, wurden beide Konstrukte nicht zur statistischen Berechnung innerhalb der Pfadanalyse einbezogen.

Auf ein weiteres Konstrukt bezieht sich auf die schulische Einstellung gegenüber externer Evaluation hinsichtlich der Bedeutung für die Schulentwicklung. Das Konstrukt setzt sich aus den folgenden zwei Items zusammen: „Die externe Evaluation ist für die Schulentwicklung ... (absolut wichtig vs. absolut unwichtig)“ und „Die externe Evaluation hat unserer Schule Anstöße für die Schulentwicklung gegeben“. Letzteres entstammt aus dem Fragebogen von Huber (2008a) und Ersteres aus der Befragung zum Meinungsbild über externe Evaluation (IFS 2000). Das Konstrukt erreicht einen  $\alpha$ -Wert von 0,66 ( $N = 65$ ).

Das Konstrukt zu den Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess wurde auf der Grundlage von zehn Items gebildet und misst die Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität. Diese Items wurden aus dem getesteten Fragebogen zur Wirkung von Schulinspektion in Berlin (Gärtner & Wurster 2009) entnommen. Die Items lauten wie folgt: „Es wurden interne Evaluationen durchgeführt“, „Es wurde am Schulprogramm/Leitbild gearbeitet.“, „Die schulinternen Lehr- und Lernplanungen wurden aktualisiert.“, „Ein gemeinsames Fortbildungsprogramm der Schule wurde erstellt.“, „Schulische Dokumente wurden erstellt beziehungsweise aktualisiert.“, „Die Kooperation im Kollegium wurde verstärkt.“, „Der Unterricht wurde anders vorbereitet.“, „Es wurden Veränderungen des Schulgebäudes/-geländes initiiert.“, „Eltern arbeiten verstärkt in der Schulentwicklung mit.“ und „Im Kollegium auftretende Ängste und Bedenken wurden diskutiert.“. Dieses Konstrukt findet seine Anwendung bei der Stichprobe von  $N = 65$  mit einem  $\alpha$ -Wert von 0,72.

Die schulische Zufriedenheit mit der Umsetzung der Zielvereinbarungen stellt ein weiteres Konstrukt dar. Dieses setzt sich aus den folgenden zwei Items, welche dem Fragebogen von Huber (2008a) entnommen wurden: „Die Schulleitung ist mit der Umsetzung der Zielvereinbarungen zufrieden.“ und „Die Arbeit an den Zielvereinbarungen hat die Akzeptanz der Lehrkräfte gegenüber der externen Evaluation erhöht.“ Die Probanden

## Empirische Untersuchung

konnten hier auf einer 6-stufigen Likert-Skala antworten und hatten zudem die Möglichkeit „Weiß ich noch nicht“ zu wählen. Der  $\alpha$ -Wert liegt hier bei 0,67 (N = 47).

Mit der Übereinstimmung von Entwicklungsempfehlungen sowie mit den Zielen der Zielvereinbarung des Evaluationsteams befasst sich ein weiteres Konstrukt. Dazu wurden drei selbstentwickelte Itembatterien gewählt, die sich auf die fünf Qualitätsbereiche Lehren und Lernen, Schulklima und Schulkultur, Kooperation und Kommunikation, Führung und Management sowie Ziele und Strategien/Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung aus dem Thüringer Qualitätsrahmen beziehen. Zunächst wurden in je einer Itembatterie nach den Stärken und Schwächen gefragt. Anschließend fand ein Vergleich der Bewertungen mit den gewählten Zielen statt, welches in einer prozentualen Übereinstimmung mündete (0 bis 100 Prozent). Für dieses händig erstellte Konstrukt kann kein  $\alpha$ -Wert ermittelt werden.

Auf der Grundlage dieses Konstrukts wurde eine neue Variable gebildet, die darüber informiert, wie viele Schulen neben den Zielen aus den Entwicklungsempfehlungen noch eigene Ziele in der Zielvereinbarung verfolgen. Dies wurde händig ausgezählt und enthält die folgenden Ausprägungen: 0 = keine eigenen Ziele, 1 = ein Drittel eigene Ziele, 2 = 50 Prozent eigene Ziele und 3 = 100 Prozent eigene Ziele. Auch hierzu liegt kein  $\alpha$ -Wert vor.

Ob und welche Maßnahmen zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität stattgefunden haben, kann der selbstentwickelten Itembatterie zu den Maßnahmen in den fünf Qualitätsbereichen entnommen werden. Dazu musste für jeden Qualitätsbereich aus den folgenden Ausprägungen gewählt werden: 1 = „Keine Maßnahmen“, 2 = „Maßnahmen noch nicht geplant“, 3 = „Maßnahmen gerade geplant“, 4 = „Maßnahmen beschlossen“, 5 = „Maßnahmen umgesetzt“ und 6 = „Maßnahmen bereits evaluiert“. Aufgrund der geringen Stichprobe, kann diese Itembatterie nicht in weitere Analysen einbezogen werden.

Abschließend wurde anhand eines selbstentwickelten Items gefragt, ob die Schulen an einem Wiederholungsbesuch interessiert sind. Diese Frage konnte mit ja oder nein beantwortet werden. Das gleiche gilt für die Frage, wann die Schulen den Evaluationsbe-

## Empirische Untersuchung

nicht erhalten haben. Beide Items wurden aufgrund der Stichprobengröße nicht in die Pfadanalyse einbezogen.

### 8.3.2 Variablen und Konstrukte zur Kopplung von Schule

Nun folgen Konstrukte, die sich mit der Beziehung zwischen den Schulen und der Administration (Schulamt sowie Ministerium) beschäftigen. Dabei steht die Art der Kopplung zwischen den Schulen und der Administration im Mittelpunkt. Alle Items der Konstrukte sind Eigenentwicklungen und basieren auf den theoretischen Konzepten der „loosely-coupled-systems“ von Weick (1976), Orton und Weick (1990), Firestone und Herriott (1982), Firestone (1985) und Koberg (1986).

Firestone und Herriott (1982), Firestone (1985) und Koberg (1986) gehen von organisationalen Dimensionen aus, in denen lose beziehungsweise enge Kopplungsmuster existieren können. Daher wurde auf die Dimensionen vertikale Kommunikation, zentraler Einfluss der Administration und Systemabgrenzung zur Umwelt zurückgegriffen.

Die vertikale Kommunikation zum Schulamt wird durch zwei Items gemessen, die den Kontakt zwischen Schule und Schulamt erfassen: „Wichtige Informationen können zwischen unserer Schule und dem Schulamt auch telefonisch mitgeteilt werden“ und „Unsere Schule und das Schulamt können schnell miteinander kommunizieren“. Bei einer Stichprobe von  $N = 92$  weist dieses Konstrukt einen  $\alpha$ -Wert von 0,84 und bei  $N = 65$  ein  $\alpha = 0,72$  auf.

Ein weiteres Konstrukt in dieser Dimension geht auf die vertikale Kommunikation zum Ministerium ein und umfasst ebenfalls zwei Items: „Wichtige Informationen können zwischen unserer Schule und dem Ministerium auch telefonisch mitgeteilt werden“ sowie „Unsere Schule und das Ministerium können schnell miteinander kommunizieren“. Auch dieses Konstrukt erfüllt das Kriterium der Reliabilität (für  $N = 92$  ein  $\alpha = 0,89$ ; für  $N = 65$  ein  $\alpha = 0,86$ ).

Die nächsten drei Konstrukte beziehen sich auf die organisationale Abgrenzung nach außen, die durch eine geografische und soziale „Zerstreung“ hervorgerufen wird. Die Items wurden aus den theoretischen Ausführungen von Orton und Weick (1990) sowie

## Empirische Untersuchung

Weick (1976) entnommen. Die Autoren ordnen lose Kopplung nach bestimmten Bereichen. Einer dieser Bereiche stellt die geografische „Zerstreuung“ in der Systemumwelt dar. Zur schulischen Umwelt zählen unter anderem Schulamt und Schulministerium, die durch ihre geografische Lage von den Schulen entfernt sind. Das beinhaltet aber auch eine Art soziale Trennung der Systeme, die sich gegenseitig abgrenzen, um ihre eigene Identität zu wahren. Dieser Punkt wird in vielen Bereichen loser Kopplung aufgegriffen.

Das Konstrukt der Systemabgrenzung zum Schulamt ( $\alpha = 0,95$ ) besteht aus den folgenden zwei Items: „Die räumliche Trennung zum Schulamt verschafft der Schule Raum für Eigenverantwortung“ und „Die soziale Trennung zum Schulamt verschafft der Schule Raum für Eigenverantwortung“. Das Konstrukt zur Systemabgrenzung zum Ministerium ( $\alpha = 0,94$ ) bezieht sich auf die gleichen Items, jedoch mit Bezug auf das Schulministerium.

Des Weiteren wurde erfragt, ob durch die geografische Nähe zwischen den Organisationen eine Verbesserung der Kommunikation erreicht werden kann. Dieses Konstrukt weist  $\alpha$ -Werte von 0,81 ( $N = 92$ ) sowie 0,80 ( $N = 65$ ) und enthält folgende Items: „Wären unsere Schule und das Schulamt auf einem Gelände, würde dies die beidseitige Kommunikation verbessern.“, „Wären unsere Schule und das Ministerium auf einem Gelände, würde dies die beidseitige Kommunikation verbessern.“, „Wenn Lehrkräfte teilweise im TMBWK arbeiten würden, wäre die Kommunikation zwischen beiden Organisationen leichter.“ sowie „Wenn Referatsmitarbeiter auch gleichzeitig im Schuldienst arbeiten würden, wären die Bedarfe von Schule sichtbarer.“

Ein letztes Konstrukt bezieht sich auf den zentralen Einfluss der Administration und lässt sich von Firestone und Herriott (1982) als organisationale Dimension definieren. Hierzu wurden drei Items gebildet: „Die Schule ist in allen Bereichen des Schullebens an die Anweisungen des Schulamts gebunden“, „Die Schule ist in allen Bereichen des Schullebens an die Anweisungen des Ministeriums gebunden“ und „Unsere Schule entscheidet selbst, welche Entwicklungen umgesetzt werden.“ Hier wurde für die Stichprobe von  $N = 92$  ein  $\alpha$ -Wert von 0,66 und bei  $N = 65$  von 0,68 erreicht.

## Empirische Untersuchung

Des Weiteren wurden Single-Item-Konstrukte verwendet, da die Items inhaltlich nicht zu Konstrukten zusammengefasst werden konnten, da sie das Kriterium der Reliabilität nicht hinreichend erfüllen.

Um eine mögliche lose Kopplung innerhalb der Schule zu untersuchen, wurden folgende Items gebildet: „Unser Kollegium und die Schulleitung haben jeweils unterschiedliche Einstellungen zu bildungspolitischen Anordnungen (z. B. externe Evaluation, Bildungsstandards).“, „Unser Kollegium verfügt über einen großen Raum an Eigenverantwortung.“, „Die Schulleitung kann auf die Arbeit unseres Kollegiums vollständig Einfluss nehmen“. Diese Items sollen den Grad des Einflusses der Schulleitung auf das Kollegium messen, um Aussagen machen zu können, ob lose oder enge Beziehungen zwischen der Schulleitung und dem Kollegium bestehen. Weick (1976) nimmt an, dass sich innerhalb einer Organisation zwischen Personen, hierarchischen Ebenen oder zwischen Subeinheiten lose Kopplung zeigen kann. Für die Schule könnte dies in dem Sinne zutreffen, dass sie durch ihre Struktur (Klassenbildung, pädagogische Autonomie der Lehrkräfte vor der Klasse) eher lose Verbindungen ihrer Elemente und Akteure fördert.

Die Items „Unsere Schule ist offen für Veränderungen.“ und „Bildungspolitische Forderungen werden von unserer Schule an die örtlichen Gegebenheiten angepasst“ sollen Auskunft darüber geben, wie stark die Schulen auf ihren bisherigen Strukturen beharren oder offen für neue Reformen sind. Weick (1976) geht davon aus, dass lose gekoppelte Schulen eher auf ihren bisherigen Strukturen und Normen beharren und sich nur sporadisch Veränderungen hingeben. Diese wirken sich nicht auf das gesamte System aus, sondern können mitunter auf einen Teil der Schule begrenzt sein und an die spezifischen Situationen und Gegebenheit der Schule adaptiert werden.

Ein letztes Item bezieht sich auf die Beziehung zum Schulamt: „Das Schulamt wird aus Sicht unsere Schule als Partner verstanden.“. Hierbei soll untersucht werden, ob und wie stark eine mögliche hierarchische Beziehung zwischen der Schule und dem Schulamt besteht. Da es als unterste Schulaufsichtsbehörde wahrscheinlich enger mit den Schulen in Kontakt steht und die externe Evaluation koordiniert, ist anzunehmen, dass dies eventuell Auswirkungen auf die Kommunikation haben könnte. Wenn die Schule das Schul-



## Empirische Untersuchung

amt als Partner versteht, könnte aus der Theorie zur losen Kopplung abgeleitet werden, dass an dieser Stelle mehr gemeinsame Ziele und Werte geteilt werden, die eine enge Kopplung fördern.

### **8.3.3 Überblick über die Reliabilität der Konstrukte**

In der folgenden Tabelle sind alle verwendeten Indizes zu sehen, die unterschiedlich große Stichproben umfassen. Es handelt sich dabei um die Kopplungs- und Evaluationsvariablen. Es zeigt sich, dass bei fast allen Konstrukten der Richtwert von  $\alpha = 0,7$  übertroffen wird, was für eine sehr gute Reliabilität spricht. Lediglich vier Indizes weisen Werte zwischen  $\alpha = 0,66$  und  $\alpha = 0,68$  auf, die nach Gliem und Gliem (2003) aber noch als zuverlässig angesehen werden.

## Empirische Untersuchung

<b>Indizes</b>	<b>Anzahl der Items</b>	<b>Reliabilität für N = 92 Clusteranalyse</b>	<b>Reliabilität für N = 65 Pfadanalyse</b>	<b>Reliabilität für N = 24 deskriptiv</b>
hohe Bereitschaft zur Teilnahme an EVAS	2	0,82	0,79	0,75
Vorbereitung auf die externe Evaluation	9		0,92	
Schulische Haltung zur bevorstehenden externen Evaluation	8			0,77
viel Wissen über EVAS	2	0,84	0,87	0,85
positive Wahrnehmung des Evaluationsprozesses	8		0,78	
positive Wahrnehmung des Expertenteams	7		0,92	
positive Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse	5		0,89	
positive Haltung gegenüber EVAS bezüglich Schulentwicklung	2		0,66	
Akzeptanz von EVAS	4	0,72	0,69	0,81
Ablehnung von EVAS	6	0,68	0,72	
Nutzen von EVAS	5		0,83	

Empirische Untersuchung

<b>Indizes</b>	<b>Anzahl der Items</b>	<b>Reliabilität für N = 92 Clusteranalyse</b>	<b>Reliabilität für N = 65 Pfadanalyse</b>	<b>Reliabilität für N = 24 deskriptiv</b>
Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess	10		0,72	
geringer zentraler Einfluss der Administration	3	0,66	0,68	
langsame Kommunikation mit dem Schulamt	2	0,84	0,72	
langsame Kommunikation mit dem Ministerium	2	0,89	0,86	
Verbesserung der Kommunikation durch geografische Nähe	4	0,81	0,79	
hohe Systemabgrenzung zum Schulamt	2	0,95	0,95	
hohe Systemabgrenzung zum Ministerium	2	0,94	0,94	

Tab. 2 Überblick über die verwendeten Indizes und deren Reliabilität

## 9 Auswertung

### 9.1 Theoretische Einführung in die Clusteranalyse

Mit Hilfe der Clusteranalyse können Objekte zu homogenen Gruppen (Clustern) zusammengefasst werden, wobei sich die jeweiligen Cluster deutlich voneinander unterscheiden sollten. Zunächst unterscheiden Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2011) zwischen hierarchischen und nicht hierarchischen Verfahren zur Clusterbildung. Letztere beschreiben partitionierende Verfahren (z. B. Clusterzentrenanalyse), die von einer vorgegebenen Gruppeneinteilung ausgehen und durch Verlagerung der Objekte in andere Cluster eine bessere Lösung anstrengen. Dieses Verfahren ist sehr zeitaufwändig und die Startpartitionen werden oft subjektiv ausgewählt, sodass die Ergebnisse nicht vergleichbar sind. Daher eignen sie sich eher als ergänzende Methode für hierarchische Verfahren, die auch am häufigsten angewandt werden. Bei den hierarchischen Verfahren stellt jedes Objekt zunächst ein eigenes Cluster dar, welches schrittweise mit anderen Fällen zu weiteren Clustern zusammen gefügt wird. Dieser Prozess endet mit der Zusammenführung aller Objekte zu einem Cluster.

Bei den hierarchischen Verfahren werden die Fälle entweder nach ihrer Ähnlichkeit oder ihrer Distanz zu Clustern verbunden. Je nach Skalenniveau stehen verschiedene Methoden zur Auswahl. Bei metrischen Variablen, die mit dem Maß ihrer Distanz zusammengeführt werden sollen, gibt es die Möglichkeit zwischen Minkowski-Metrik, City-Block-Metrik, einfacher oder quadrierter euklidischer Distanz zu wählen. Wenn die Clusterbildung nach dem Ähnlichkeitsmaß vorgenommen wird, empfehlen Backhaus et al. (2011) beispielsweise den Q-Korrelationskoeffizient (Pearson Korrelationskoeffizient) zu verwenden.

Neben der Distanzmetrik muss auch eine Gruppierungsmethode gewählt werden. Brosius (1998), Wiedenbeck und Züll (2001) sowie Backhaus et al. (2011) geben dazu folgende Methoden an: „single linkage“, „complete linkage“, „average linkage“, „centroid clustering“ und „Ward’s method“. Erstere bezieht sich auf den minimalen Abstand zwischen zwei Fällen aus zwei Gruppen. Die „complete-linkage“-Methode fokussiert hin-

## Auswertung

gegen den maximalen Abstand zwischen zwei Fällen und setzt diesen mit dem Abstand zwischen ihren jeweiligen Gruppen gleich. Die „average linkage“-Methode definiert den Abstand zweier Gruppen als Mittelwert der Abstände zwischen allen Objektpaaren. Die „centroid“-Methode legt ihren Fokus auf den gemeinsamen Schwerpunkt zweier Gruppen. Bei der Ward-Methode werden die Fälle vereinigt, die ein vorgegebenes Heterogenitätsmaß am geringsten vergrößern. Ziel dieses Verfahrens ist es, Objekte zu Clustern zusammenzuführen, die die Varianz in einer Gruppe wenig erhöhen. Somit ist das Varianzkriterium (vgl. Fehlerquadratsumme) ausschlaggebend für das Heterogenitätsmaß.

Das Ward-Verfahren bietet nach Bortz und Schuster (2010) und Backhaus et al. (2011) die besten Ergebnisse. Gleichzeitig sind die zu erfüllenden Voraussetzungen überschaubar:

1. Es liegt ein inhaltliches Kriterium für die Wahl eines Distanzmaßes zur Ähnlichkeitsbestimmung vor.
2. Die Variablen weisen ein metrisches Skalenniveau auf.
3. Es gibt keine Ausreißer oder sie wurden vorher eliminiert.
4. Die Variablen sind nicht miteinander korreliert.
5. Es ist zu erwarten, dass die Fallzahl in jedem Cluster etwa gleich groß ist.
6. Die Gruppen besitzen eine ähnlich große Ausdehnung.

Neben der Verwendung des Ward-Verfahrens, empfiehlt Brosius (1998) noch weitere Methoden einzubeziehen, wie das „single-linkage“-Verfahren, welches eingesetzt werden kann, um Ausreißer im Datensatz zu identifizieren. Das „single-linkage“-Verfahren betrachtet jeweils nur einen Fall aus einem Cluster. Im Fokus liegen nur diejenigen Fälle, die die geringste Distanz zueinander aufweisen. Somit können weitentfernte Fälle identifiziert und eliminiert werden. Alle aufgezählten Verfahren zielen letztendlich darauf ab, die Cluster mit der geringsten Distanz zu vereinigen. Wie diese Distanz bestimmt wird, hängt von der Gruppierungsmethode ab.

Darüber hinaus gibt es Kriterien, die bei der Entscheidung über die Wahl der Clusterlösung helfen. Hierbei handelt es sich um das Elbow-Kriterium, eine Varianzanalyse, ein

Auswertung

Vergleich mit der Clusterzentrenanalyse, die Differenz der Fallzahlen der Cluster sowie die inhaltliche Interpretation der Cluster.

Das Elbow-Kriterium erschließt sich aus der Übertragung der Werte der Fehlerquadratsumme und die Anzahl der Cluster in ein Koordinatensystem. Hierbei lässt sich die Entwicklung des Heterogenitätsmaßes nach Backhaus et al. (2011) auf eine bestimmte Anzahl von Clustern ablesen.

Mit Hilfe einer Varianzanalyse können die Varianzheterogenität zwischen den Clustern sowie die Varianzhomogenität innerhalb der Cluster verdeutlicht werden. Nach Bülow (1996) sowie Kaufmann und Pape (1996) sollte die Varianz zwischen den Clustern deutlich höher sein, als die Varianz innerhalb der Cluster.

Die Clusterzentrenanalyse dient nach Backhaus et al. (2011) sowie Wiedenbeck und Züll (2001) zudem als Absicherung der bisherigen Ergebnisse des hierarchischen Verfahrens. Hierbei wird durch Verlagerung der Fälle in andere Cluster versucht zu einer besseren Clusterlösung zu gelangen. Dabei stellt die vorgegebene Partition aus dem Ward-Verfahren die Basis dieses Austauschverfahrens dar. Durch Vergleichen der Ergebnisse aus den hierarchischen und partitionierenden Clusterverfahren kann die Eindeutigkeit und Zuverlässigkeit der Resultate bewiesen werden. Aussagen zur inhaltlichen Eindeutigkeit des Ward-Verfahrens kann die inhaltliche Interpretation der Mittelwerte und Verteilung der Fallanzahl in den Clustern geben.

## **9.2 Theoretische Einführung in die Pfadanalyse und deren Gütekriterien**

Die Pfadanalyse wird nach Seibel und Nygreen (1972) in der Wissenschaft angewandt, um komplexe Zusammenhänge zu untersuchen. Das Modell eignet sich nach Bortz und Schuster (2010) weniger dazu Kausalität nachzuweisen, sondern eher zur Prüfung theoretischer Kausalmodelle. Das Modell gibt lediglich Aussagen darüber, ob Kausalität besteht, ohne Richtungszuweisung. Deshalb wird ein theoretisches Modell als Grundlage benötigt, dessen Beziehungen zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen empirisch überprüft werden können.

## Auswertung

In Form einer grafischen Darstellung, dem Pfaddiagramm, lassen sich kausale Beziehungen zwischen den manifesten Variablen abbilden. Manifeste Variablen sind, nach Reinecke (2005), Variablen, die direkt gemessen und in der Pfadanalyse verwendet werden.

Das Pfaddiagramm beinhaltet, laut Eid, Gollwitzer und Schmitt (2010) exogene und endogene Variablen, die durch gerichtete Pfadkoeffizienten verbunden sind. Diese gehen von den exogenen Variablen aus und richten sich auf die endogenen Indizes (siehe Abb. 3). Erstere sind die unabhängigen Variablen, die im Modell erklärt werden und untereinander Korrelationen zulassen. Endogene Variablen sind hingegen die abhängigen Variablen, die durch das Modell ihre Erklärung finden. Des Weiteren gibt es noch Mediatorvariablen, die einen Einfluss zwischen zwei Variablen vermitteln (siehe  $Y_1$ ,  $Y_2$  in Abb. 3).

Bortz und Schuster (2010) zeigen zwischen hierarchischen und nicht hierarchischen Pfadmodellen klare Unterschiede auf. Zu den nicht hierarchischen Modellen zählen Modelle, deren Pfadkoeffizienten nicht nur in eine Richtung weisen, sondern über eine oder mehrere Variablen zur ursprünglichen Variable zurückkehren. Des Weiteren unterscheiden Bortz und Schuster (2010) rekursive von nicht rekursiven Pfadmodellen. Bei Ersteren handelt es sich um Pfaddiagramme, die sowohl hierarchisch sind als auch unkorrelierte Fehlerterme (Residuen) besitzen. Nicht rekursive Modelle besitzen Variablen, die entweder über Kovarianzen (indirekt) oder über Regressionen (direkt) die Varianz an sich selbst erklären.

Die Pfadkoeffizienten eines Pfadmodells unterscheiden sich nach Eid, Gollwitzer und Schmitt (2010) ebenfalls. Hier gibt es direkte und indirekte Effekte zwischen den Variablen. Bei direkten Effekten handelt es sich um den Zusammenhang von exogenen und endogenen Variablen. Hier werden die Pfadkoeffizienten mit Gamma ( $\gamma$ ) und Beta ( $\beta$ ) bezeichnet. Die Beta Koeffizienten werden eingesetzt, um die Beziehung zwischen den endogenen Variablen zu beschreiben. Diese endogenen Variablen haben meist noch einen Fehlerterm (Residuen  $\zeta$ ), der die nicht erklärte Varianz umfasst. Von einem indirekten Effekt wird gesprochen, wenn sich beispielsweise die Variable  $X_1$  auf  $Y_3$  auswirkt (Abb. 3).

## Auswertung

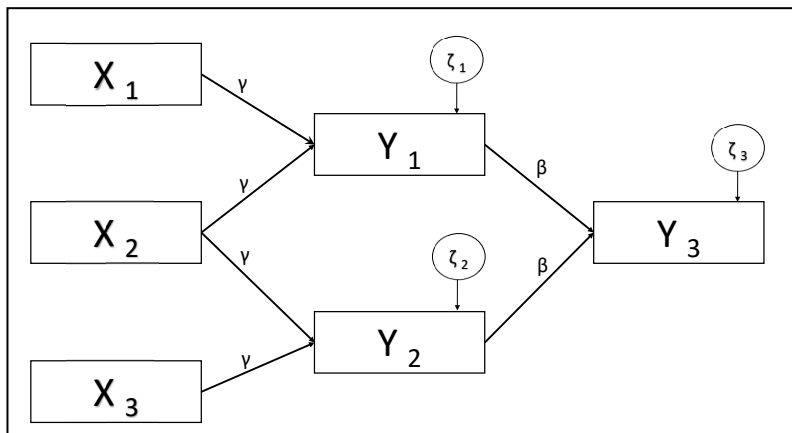


Abb. 3 Schematischer Aufbau eines Pfaddiagramms

Im Folgenden werden die grundlegenden Prinzipien des Pfadmodells in Anlehnung an Stein und Nehr Korn-Ludwig (2007) zusammengefasst:

1. Exogene Variablen werden mit dem Buchstaben X bezeichnet. Eine Variable ist dann exogen, wenn keine andere auf sie einwirkt.
2. Endogene Variablen werden mit dem Buchstaben Y bezeichnet. Eine Variable ist dann endogen, wenn mindestens eine andere Variable auf sie einwirkt.
3. Ein gerichteter Pfeil zeigt eine asymmetrische Kausalbeziehung an. Dementsprechend wirkt X auf Y.
4. Eine gebogene Linie mit Pfeilen an beiden Enden steht für eine ungerichtete Beziehung und symbolisiert eine Korrelation zwischen den Variablen X und Y.
5. Variablen in Rechtecken sind manifeste Variablen.

Um die Modellgüte nachzuweisen, müssen folgende Maße angewandt werden: Es handelt sich dabei um die, in der Literatur am häufigsten angegebenen, Maße der  $\chi^2$ -Statistik,  $\chi^2$ -Anpassungstest,  $\chi^2$ -Wert je Freiheitsgrad, Comparative-Fit-Index, Tucker-Lewis-Index und root mean square error of approximation.

Die  $\chi^2$ -Statistik (Chi-Quadrat-Wert) lässt Aussagen über die Validität des Pfadmodells zu. Die  $\chi^2$ -Statistik bezeichnet Bagozzi (1996) als „Schlechtheitsmaß“. Je größer der



## Auswertung

$\chi^2$ -Wert ist, desto schlechter kann das Modell die Realität abbilden. Die  $\chi^2$ -Statistik wird kritisch diskutiert, da die  $\chi^2$ -Statistik sehr stichprobenabhängig ist. Denn laut Reinecke (2005) sind meist bei einer steigenden Stichprobengröße die  $\chi^2$ -Werte zu klein und es kommt zu einer überproportionalen Zurückweisung der Nullhypothese. Des Weiteren spricht die Annahme, dass die Realität mit dieser Pfadanalyse exakt beschrieben wird, gegen eine Verwendung der  $\chi^2$ -Statistik. So kann das Modell maximal eine Annäherung an die Realität darstellen.

Der  $\chi^2$ -Anpassungstest misst die realitätsgetreue Abbildung des Modells und wird über den p-Wert definiert. Dieser sagt mit nicht signifikanten Werten aus, die Realität richtig im Modell abgebildet zu haben. Auch dieser Test wird nach Homburg und Baumgartner (1995) sowie Browne und Cudeck (1992) kritisch betrachtet, da er ebenfalls stichprobenabhängig ist. Große Stichproben führen meist zu signifikanten Ergebnissen. Kleinere Stichproben erhalten dagegen meist nicht signifikante Werte.

Um diese Schwachpunkte auszugleichen, wird, nach Colquitt (2001), Homburg und Baumgartner (1995) sowie Kline (1998) oft der Chi-Quadrat-Wert je Freiheitsgrad ( $\chi^2/df$ ) gewählt. Dieser ist weniger anfällig für die Stichprobengröße und berücksichtigt die Sparsamkeit des Modells. Das bedeutet, dass es so genannte Strafterme gibt, die von der Parameterzahl abhängig sind. Dieser Test berechnet sich aus der Division von  $\chi^2$ -Wert und Freiheitsgraden. Der Wert sollte kleiner als 2,5 sein.

Des Weiteren findet nach Homburg und Baumgartner (1995) der Comparative Fit Index (CFI) oft Anwendung. Dieser ist ebenso wie der Tucker-Lewis Index (TLI) stichprobenunabhängig. Beide Maße können Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei sie mindestens den Wert von 0,9 erreichen sollten. Ein CFI-Wert von 0,9 bedeutet, dass sich 90 Prozent der Kovarianz innerhalb der Daten mit Hilfe des Modells erklären lassen. Der TLI „bestraft“ hingegen komplexe Modelle, die sehr viele Konstrukte aufweisen. Beide Maße vergleichen das Modell mit einem Nullmodell. Dieses geht davon aus, dass die Variablen unkorreliert sind und stellt somit das ungünstigste Modell dar. Das lässt das eigene Modell besser erscheinen als es vielleicht ist.

## Auswertung

Daher wird noch der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) zur Güteprüfung hinzugenommen. Dieses Maß zeigt an, wie gut sich das Modell der Realität annähert. Es hat eine Untergrenze von Null. Wird Null gemessen, handelt es sich um ein Modell, das exakt zu den Daten passt. Steigt der Wert bis auf 0,05 an, so kann dies als kleine Diskrepanz gedeutet werden. Bei Werten zwischen 0,05 und 0,08 wird von einer mittelstarken Diskrepanz gesprochen und bei Werten über 0,08 liegt eine große Diskrepanz vor. Daher sollte, nach Browne und Cudeck (1992) und Reinecke (2005), der RMSEA-Wert bei max. 0,05 liegen, um eine Modellgüte zu beweisen.

### **9.3 Theoriegestützte Kriterien als Grundlage zur Untersuchung schulischer Reaktionen auf externe Evaluationsmaßnahmen**

In diesem Kapitel sind die wichtigsten Kriterien dieser theoretischen Grundlagen zusammengestellt und dienen der weiteren empirischen Untersuchung. Dabei liegt der Fokus auf der Beziehungsgestaltung zwischen der Schule und den administrativen Einrichtungen, wie Schulamt und Schulministerium im Rahmen der Umsetzung von externer Schulevaluation.

#### **9.3.1 Kriterien zur Kopplung zwischen Schule und Administration**

Ein wichtiges Kriterium stellt die Art der vertikalen Kommunikation (Firestone 1985; Firestone & Herriott 1982) zwischen den hierarchischen Ebenen einer Organisation dar. Eine lose Kopplung könnte beispielsweise zwischen Schule und Schulamt, zwischen Schule und Schulministerium oder auch zwischen Schulamt und Schulministerium zu beobachten sein. Hierbei werden keine kontinuierlichen engen Beziehungen gepflegt, sondern eher sporadische Kontakte, die immer wieder neu ausgehandelt werden. Lose Kopplung liegt also dann vor, wenn sich beispielsweise die schulischen Akteure und die Administration nicht in der Zielerreichung einig sind. Es ist nach Brückner und Tarazona (2010) durchaus möglich, dass die Schulleitung und Lehrkräfte andere Lernziele bevorzugen, als in den vorgegebenen Curricula festgelegt sind. Laut Orton und Weick (1990) herrscht zwischen Organisationen ein loses Kopplungsverhältnis, wenn diese nur schwer und langsam Informationen austauschen. Diese organisationale Dimension

## Auswertung

scheint besonders im Evaluationsprozess von Wichtigkeit zu sein, da hier sowohl der Informationsfluss rund um das Thema der externen Evaluation als auch die administrativen Einflüsse und Forderungen, die durch das Evaluationsteam vermittelt werden, eine Rolle spielen können.

Eine lose Kopplung zwischen den hierarchischen Ebenen könnte sich auch in dem Ausmaß zeigen, in dem sich die schulischen Akteure an die administrativen Anweisungen gebunden fühlen, was für einen mehr oder weniger starken zentralen Einfluss der Administration sprechen würde. Dabei kann, nach Orton und Weick (1990) sowie Weick (1976) eine lose Kopplung zwischen Schulen und Administration vorliegen, wenn administrative Anweisungen von den schulischen Akteuren nicht umgesetzt oder befolgt werden (können). Eine räumliche und/oder soziale Trennung in Form einer schulischen Systemabgrenzung zur Administration begünstigt diesen Punkt. Hier würde ein Abblocken von äußeren Einflüssen zu finden sein, um die Identität der Schule zu erhalten.

Des Weiteren gehen Orton und Weick (1990) sowie Weick (1976) davon aus, dass die Ebene der Einzelschule von der Ebene der staatlichen Steuerung nur begrenzt gesteuert werden kann. Hierbei sprechen die Autoren eine lose Kopplung zwischen einer Organisation und ihrer Umwelt an. Letztere verändert sich ständig und verlangt die Anpassung an neue Anforderungen. Demgegenüber muss die Schule dafür Sorge tragen, ihre eigene Identität und Stabilität zu bewahren. Das heißt, dass administrative Anordnungen von den Schulen individuell verarbeitet und modifiziert werden, um diese an die örtlichen Gegebenheiten anzupassen. Die Anpassung an die Umwelt unter Beibehaltung der eigenen Identität scheint für die Systeme eine Herausforderung zu sein. Somit stehen auch Schulen vor einem Balanceakt zwischen der Anpassung an die Umwelt, der Bewahrung der Stabilität ihres Systems und der Flexibilität zu entscheiden, in welchem Ausmaß sich die Schule zu Gunsten des einen oder anderen entscheidet.

Dies könnte beispielsweise in Form von Anordnungen von Schulministerien, Schulämtern und Schulleitung zu finden sein, die mit bestimmten Zielen und politischen Strategien verbunden sind und an die schulische Situationen vor Ort adaptiert werden müssen.

## Auswertung

Ist eine Schule gegenüber ihrer Umwelt verschlossen, so wird es beispielsweise dem Schulministerium erschwert, die Qualität des Unterrichts und der Klassenführung vollständig wahrzunehmen. Gleichzeitig legt die Administration verstärkt ihre Aufmerksamkeit in Form von bürokratischer Kontrolle auf die Schulakkreditierung, Lehrertifizierung und Anwesenheit ohne Bezug zu den jeweiligen Arbeits- und Handlungsprozessen. Damit koordinieren, nach Gamoran und Dreeben (1986), die Administratoren statt des Unterrichts den symbolischen Kontext von Schulen. Das würde bedeuten, dass der Unterricht nicht durch bürokratische Beziehungen und Autorität gesteuert werden kann.

### **9.3.2 Kriterien zur externen Evaluation**

March und Olsen (1975) gehen davon aus, dass in Organisationen, beispielsweise in Schulen, ein gewisser Grad an Ungewissheit herrscht, bei dem administrative Ziele und mögliche Konsequenzen verborgen bleiben und nicht zwangsläufig vollständig kommuniziert werden (können). Dieser Umstand könnte nach Dean (1995) auch im Kontext einer externen Evaluation zu finden sein, indem sich die schulischen Akteure wahrscheinlich nicht hinreichend über den Evaluationsprozess und seine Konsequenzen informiert fühlen. March und Olsen (1975) nehmen an, dass je mehr Wissen im Sinne von Transparenz vorliegt, desto weniger Ungewissheit besteht und Ängste sowie Vorurteile abgebaut werden können. Das Wissen spielt auch in psychologischen Kontexten eine große Rolle, da beispielsweise Bertholet und Spada (2004) dieses als Voraussetzung für die Wahrnehmung von jeglichen Situation, Personen, Gegenständen etc. sehen.

Ein weiteres Kriterium stellt die Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation dar. Denn nach Dean (1995) hängt diese sehr stark mit der generellen Einstellung und dem Wissen über den Evaluationsprozess zusammen und kann nach Allport (1935) als Einflussfaktor auf die schulischen Reaktionen betrachtet werden. In diesem Kontext der schulischen Merkmale vor dem Evaluationsprozess muss auch auf deren Vorbereitung in Form von konkreten Aktivitäten eingegangen werden. Hierauf nehmen vor allem die Befunde von Wurster und Gärtner (2013), Gärtner (2011), Gärtner und Wurster (2009)

## Auswertung

Bezug, sodass diesem Umstand eine hohe Bedeutung auch in der vorliegenden Untersuchung beigemessen wird.

Neben der Bereitschaft zur Teilnahme an Evaluation hat auch der Nutzen eine besondere Bedeutung. Leviton (2003) March und Olsen (1975) sowie Mandl und Hense (2007) gehen davon aus, dass die Schulen am Evaluationsprozess teilnehmen, wenn sie diesen als nutzbringend einschätzen. Auch Sanders (2006) geht auf die Nützlichkeit von Evaluationsprozessen ein und empfiehlt, den tatsächlichen Informationsbedürfnissen der Adressaten gerecht zu werden sowie die Evaluationsergebnisse glaubhaft, termingereicht und klar zu vermitteln.

Der wahrgenommene Nutzen ist eng mit dem schulischen Umgang einer externen Evaluation verbunden. Dies kann sich laut Oliver (1991) zum Beispiel darin zeigen, dass die Reaktionen der schulischen Akteure von völliger Zustimmung über Hinnahme, kompromisshafte oder oberflächliche Anpassung, absichtliche Abweichung als Vermeidung, Trotz oder Manipulationsstrategien, bis hin zu Täuschung und Widerstand reichen können.

Diese Punkte münden in die schulische Akzeptanz beziehungsweise Ablehnung von externen Evaluationsmaßnahmen. Ersteres sehen Ehren und Visscher (2006; 2008) als schulische Reaktion auf den Evaluationsprozess und deklarieren diese als einen beabsichtigten Effekt von Schulevaluation. Denn Matthews und Sammons (2004) sind der Meinung, dass Schulen, die externe Evaluationen akzeptieren, auch die Notwendigkeit von Schulentwicklung und Qualitätssicherung sehen. Somit kommt der Akzeptanz von Evaluationsprozessen eine wichtige Schlüsselfunktion zu, die die Basis für eine nachfolgende Umsetzung der Maßnahmen von Schulevaluation darstellt.

Auch die schulische Ablehnung von externer Evaluation wird von Ehren und Visscher (2006; 2008) aufgegriffen, indem sie diese als unerwünschte Reaktion betrachten und als Folge einer möglichen schwierigen Beziehung zwischen Schule und Evaluationsteam vermuten. Das beinhaltet auch die Evaluationsergebnisse und ihre Bedeutung für die Schule.

## Auswertung

Ob Evaluationsmaßnahmen akzeptiert oder abgelehnt werden, hängt nach Ehren und Visscher (2006) von den Evaluationsergebnissen ab. Die Autoren argumentieren damit, dass die schulische Akzeptanz der Evaluationsergebnisse ein erwünschter Effekt von Schulevaluation sein sollte. Gibt es eine Zurückweisung der Ergebnisse, gilt dies als unerwünschte Wirkung von Evaluationsmaßnahmen. Die Ergebnisse sind bei einer Evaluation sehr zentral, da der Schule ihre Stärken, aber auch Entwicklungsbedarfe verdeutlicht werden.

Auch die schulische Wahrnehmung des Evaluationsteams stellt ein Kriterium in der vorliegenden Untersuchung dar. Beispielsweise können die schulischen Akteure mit ihrer Kompetenzeinschätzung ihren Respekt und ihr Vertrauen in die Arbeit des Evaluationsteams signalisieren. Das führt nach Wilcox und Gray (1995) zu einer gegenseitigen vertrauensvollen Beziehung und unterstützt somit die konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Evaluationsteam. Das Feedback scheint nach Dean (1995) und Fidler et al. (1998) ein wichtiger Faktor in der Beziehung zwischen Schule und Evaluationsteam zu sein. Dieser Umstand wird auch in dem Wirkungsmodell zur Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) aufgegriffen, in dem sie das Feedback als ein Merkmal der Schulinspektion deklarieren. Auch die empfundene Unterstützung durch die Evaluationsmaßnahmen ist ein wichtiger Aspekt der schulischen Haltung gegenüber den Evaluatoren.

Die Kriterien der Wahrnehmung des Evaluationsteams sowie der Evaluationsergebnisse sind eng mit der schulischen Bewertung des gesamten Evaluationsprozesses verbunden. Zeigt das Evaluationsteam, dass ihr Besuch vorteilhaft für die Schule ist, können sich die schulischen Akteure auch eher auf den Evaluationsprozess einlassen und diesen positiv wahrnehmen, ihn beispielsweise als Rückmeldung oder Wissenszuwachs betrachten. Mit der Bewertung dieses Prozesses wird zum Beispiel der Grad der wahrgenommenen Belastung durch die Evaluationsmaßnahmen angesprochen und wie stark sich die schulischen Akteure kontrolliert und bewertet fühlen. Auf diese negative Wertung gehen, neben Ehren und Visscher (2006), auch Brimblecombe et al. (1995) ein, indem sie auf den hohen Druck der Lehrkräfte bei einer Schulevaluation verweisen.

## 9.4 Deskriptive Auswertung

Im Folgenden werden die Häufigkeitsverteilungen der Konstrukte dargestellt, die in der Cluster- und/oder Pfadanalyse verwendet werden. Dabei wird je Konstrukt auf die Verteilung in den unterschiedlich großen Stichproben Bezug genommen. Die Konstrukte beziehen sich auf die Gesamtstichprobe ( $N = 92$ ), die nicht evaluierten Schulen ( $N = 24$ ) sowie die evaluierten Schulen ( $N = 65$ ). Zu Gunsten der Übersichtlichkeit umfasst die ausführliche Beschreibung der Häufigkeitsverteilungen die Gesamtstichprobe beziehungsweise die Stichprobe der evaluierten Schulen. Alle anderen Werte können der tabellarischen Darstellung entnommen werden.

Mit Hilfe deskriptiver Statistiken können zum einen die Häufigkeitsverteilungen der Variablen dargestellt und zum anderen Informationen über den Mittelwert ( $m$ ), Standardabweichung ( $SD$ ) die Schiefe und die Kurtosis geliefert werden. Daneben dienen die Häufigkeitsverteilungen einiger Variablen, die nicht in den weiteren statistischen Analysen einbezogen werden konnten, zur Untermauerung der Ergebnisse.

### 9.4.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt konnte eine Stichprobe von  $N = 92$  verwendet werden. Sie setzt sich aus 25,0 Prozent städtischen<sup>4</sup> und 75,0 Prozent ländlichen Grundschulen zusammen. Dies entspricht im weitesten Sinne der Grundgesamtheit, nach der es 30,9 Prozent städtische und 69,1 Prozent ländliche Grundschulen gibt (Thüringer Schulportal 2012).

Zudem lässt sich die Stichprobe in der Verteilung der Schulen nach den Schulamtsbezirken mit der Grundgesamtheit vergleichen. Da die Untersuchung im Sommer 2011 vorgenommen wurde, teilten sich zu dieser Zeit die Schulen auf 11 Schulämter<sup>5</sup> auf. Bei fünf dieser 11 Schulämter fällt eine deutliche Abweichung zwischen der Stichprobe und der Gesamtpopulation auf (Tab. 3).

---

<sup>4</sup> Es wurden nur Städte ab 15.000 Einwohnern einbezogen (siehe Citypopulation Stand 31.12.2010)

<sup>5</sup> Seit 2012 sind nur noch fünf Schulamtsbezirke für die Betreuung Thüringer Schulen verantwortlich (TMBWK 2014)

## Auswertung

<b>Schulamt</b>	<b>Stichprobe (Prozent)</b>	<b>Grundgesamtheit (Prozent)</b>	<b>Differenz (Prozent)</b>
Bad Langensalza	17,4	12,1	+ 5,3
Rudolstadt	16,3	8,9	+ 7,4
Gera/Schmölln	10,9	12,6	- 1,7
Worbis	9,8	10,8	- 1,0
Jena/Stadtroda	8,7	12,8	- 4,1
Schmalkalden	8,7	6,9	+ 1,8
Erfurt	7,6	7,1	+ 0,4
Eisenach	6,5	9,2	+ 2,7
Neuhaus	6,5	6,9	- 0,4
Artern	5,4	6,6	- 1,2
Weimar	2,2	6,2	- 4,0

Tab. 3 Prozentuale Verteilung der Schulen auf die Schulämter

Anhand der Tabelle ist ersichtlich, dass die Grundschulen aus den Schulamtsbezirken Bad Langensalza und Rudolstadt in der Stichprobe überrepräsentiert und aus den Schulamtsbezirken Jena/Stadtroda, Eisenach und Weimar unterrepräsentiert sind, was eine mögliche Stichprobenverzerrung zur Folge haben könnte.

Des Weiteren kann die Stichprobe danach unterschieden werden, welche Grundschulen bereits an externer Evaluation teilnahmen (73,9 Prozent) und welche den Evaluationsprozess noch vor sich haben (26,1 Prozent). Hier gibt es eine deutliche Differenz zur



## Auswertung

Grundgesamtheit, die sich aus 58,5 Prozent evaluierten und 41,5 Prozent nicht evaluierten Grundschulen zusammensetzt (Thüringer Schulportal, Stand April 2011).

Von den 65 Schulen, die schon an externer Evaluation teilgenommen haben, waren 3,3 Prozent zum Zeitpunkt der Befragung noch im Evaluationsprozess, 19,6 Prozent hatten den Prozess gerade abgeschlossen, 48,9 Prozent hatten mit dem Schulamt eine Zielvereinbarung formuliert und bei 2,2 Prozent fand schon ein Wiederholungsbesuch statt. Des Weiteren haben die meisten (60,3 Prozent) evaluierten Schulen freiwillig an der externen Evaluation teilgenommen, während nur 39,7 Prozent von der Schulaufsicht zur Teilnahme aufgefordert wurden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass von 92 Befragten 95,7 Prozent den beruflichen Status eines Schulleiters tragen. 3,3 Prozent der Befragten gaben an, stellvertretende Schulleiter zu sein und 1,1 Prozent waren im Expertenteam tätig.

### **9.4.2 Allgemeine Haltung gegenüber externer Evaluation**

Tendenziell ist die Teilnahmebereitschaft hoch ausgeprägt ( $N = 92$ :  $m = 4,30$ ;  $SD = 1,15$ ). Die evaluierten Schulen signalisieren eher eine Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation, als die Schulen, die den Evaluationsprozess noch vor sich haben (Abb. 4). Dies zeigt auch die links schiefe Verteilung von  $-0,39$  und einer flacheren Verteilung von  $-0,50$  als es bei einer Normalverteilung der Fall wäre. Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests wird auf Normalverteilung geprüft. Es kann auf eine Normalverteilung geschlossen werden die p-Werte über einem Niveau von  $0,05$  liegen. Im vorliegenden Fall konnte jedoch keine Normalverteilung festgestellt werden.

## Auswertung

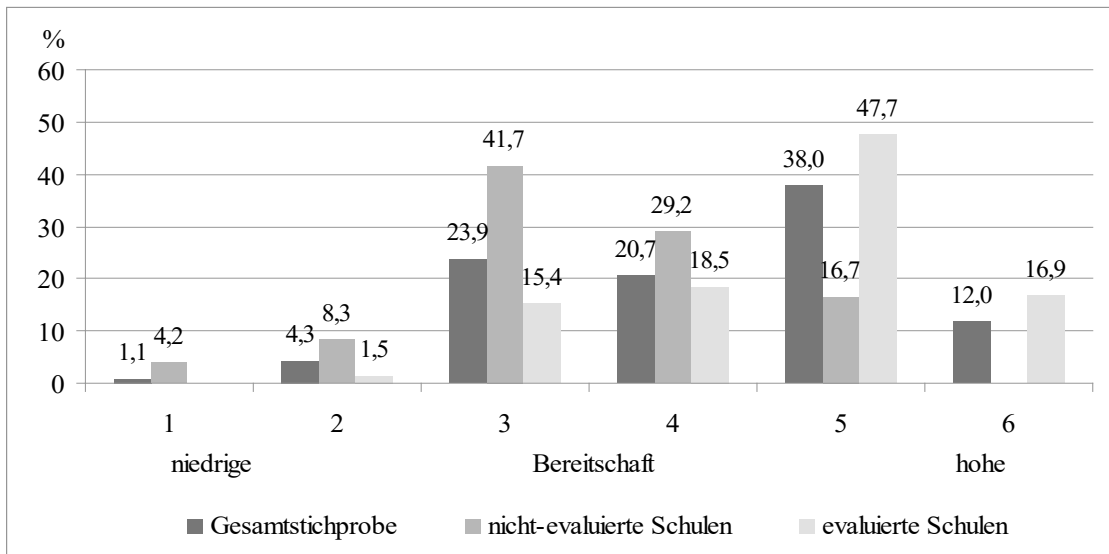


Abb. 4 Teilnahmebereitschaft zur externen Evaluation

Anhand der folgende Tabelle (Tab. 4) können die statistischen Maßzahlen für die Stichproben der nicht evaluierten Schulen (N = 24) und der evaluierten Schulen (N = 65) entnommen werden.

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	3,46	1,02	-0,28	0,17	p = 0,217
evaluierte Schulen	4,63	0,99	-0,57	-0,33	p < 0,001

Tab. 4 Statistische Werte zur schulischen Teilnahmebereitschaft

Die evaluierten Schulen (Abb. 5) zeigen durchschnittlich eine mittelmäßig starke Vorbereitung auf den Evaluationsprozess (m = 3,66) und insgesamt eine relativ große Bandbreite in ihren Antworten (SD = 1,08). Die Häufigkeitsverteilung kann als links schief (-0,62) mit einer flacheren Verteilung (-0,39) charakterisiert werden. Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest gibt hier eine Normalverteilung an (p = 0,261).

## Auswertung

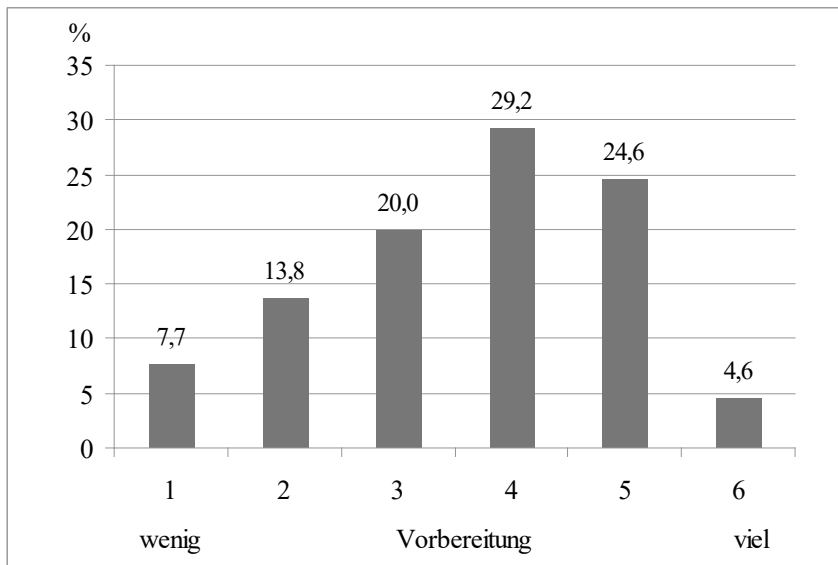


Abb. 5 Schulische Vorbereitung auf die externe Evaluation (evaluierte Schulen)

Der folgenden Abbildung (Abb. 6) kann entnommen werden, dass die Schulen (N = 92) angeben, viel über externe Evaluation zu wissen ( $m = 4,84$ ;  $SD = 0,91$ ). Dies zeigt sich auch an der links schiefen Verteilung von  $-0,58$  und Kurtosis von  $-0,30$ . Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests konnte keine Normalverteilung nachgewiesen werden ( $p < 0,001$ ).

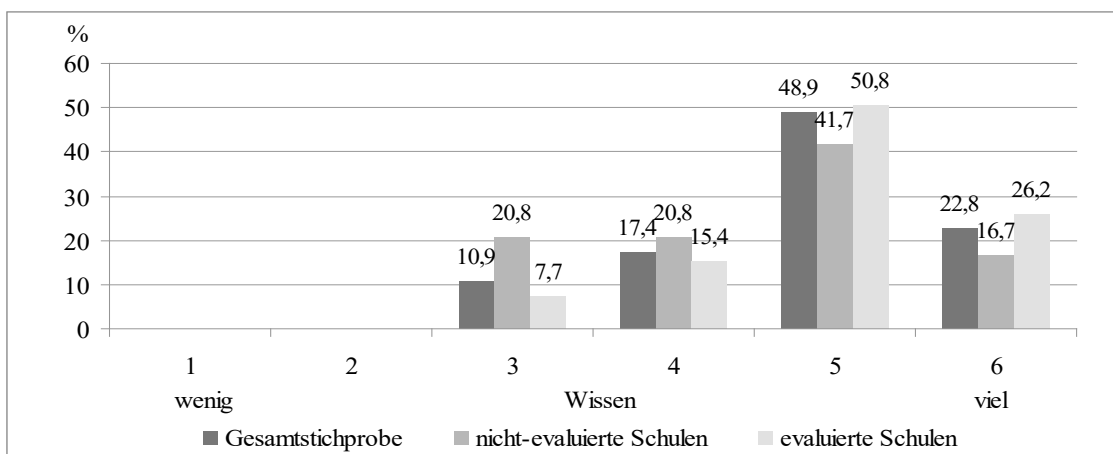


Abb. 6 Wissen über externe Evaluation

Die beiden anderen Stichproben zeigen eine ähnliche Verteilung, was in der nachstehenden Tabelle (Tab. 5) einzusehen ist.

## Auswertung

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	4,54	1,02	-0,26	-0,98	p = 0,085
evaluierte Schulen	4,95	0,86	-0,68	0,10	p < 0,001

Tab. 5 Statistische Werte zum schulischen Wissen über externe Evaluation

Die folgende Abbildung (Abb. 7) zeigt, dass die meisten Schulen die externe Evaluation akzeptieren, was sowohl am Mittelwert von  $m = 4,76$  mit einer relativ geringen Standardabweichung von  $SD = 0,76$  als auch an der Schiefe von  $-0,94$  und Kurtosis von  $0,82$  abzulesen ist. Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest konnte bei der Variable zur Akzeptanz ( $p < 0,001$ ) keine Normalverteilung anzeigen.

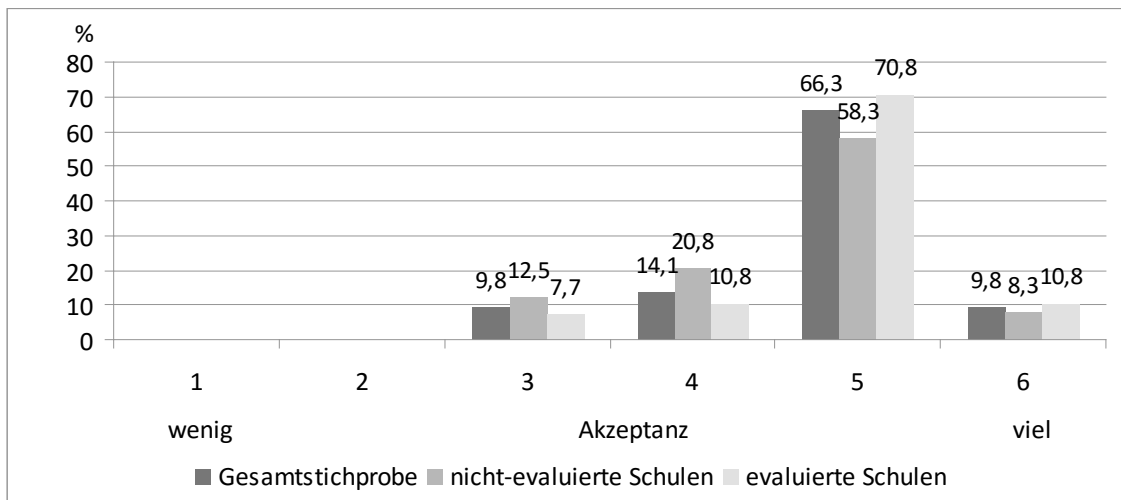


Abb. 7 Schulische Akzeptanz von externer Evaluation

Des Weiteren signalisieren die evaluierten Schulen am häufigsten eine akzeptierende Haltung, was der Mittelwert von  $m = 4,82$  darlegt ist (Tab. 6).

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	4,63	0,82	-0,69	0,13	p = 0,007
evaluierte Schulen	4,85	0,71	-1,11	1,80	p < 0,001

Tab. 6 Statistische Werte zur schulischen Akzeptanz von externer Evaluation

Die Schulen der Gesamtstichprobe (Abb. 8) zeigen kein klares Bild einer Ablehnung, was sich vor allem an der Standardabweichung von  $SD = 1,20$  und an dem Mittelwert

## Auswertung

von  $m = 3,50$  zeigt. Diese Uneinigkeit spiegelt sich auch an der äußerst geringen Schiefe von  $-0,07$  und einer flacheren Verteilung von  $-0,40$  wider. Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest konnte eine Normalverteilung nachgewiesen werden ( $p = 0,617$ ). Des Weiteren ist an der Abbildung abzulesen, dass die Schulen, die den Evaluationsprozess noch vor sich haben, diesem eher negativ gegenüber stehen. Die evaluierten Schulen beurteilen die externe Evaluation weniger negativ.

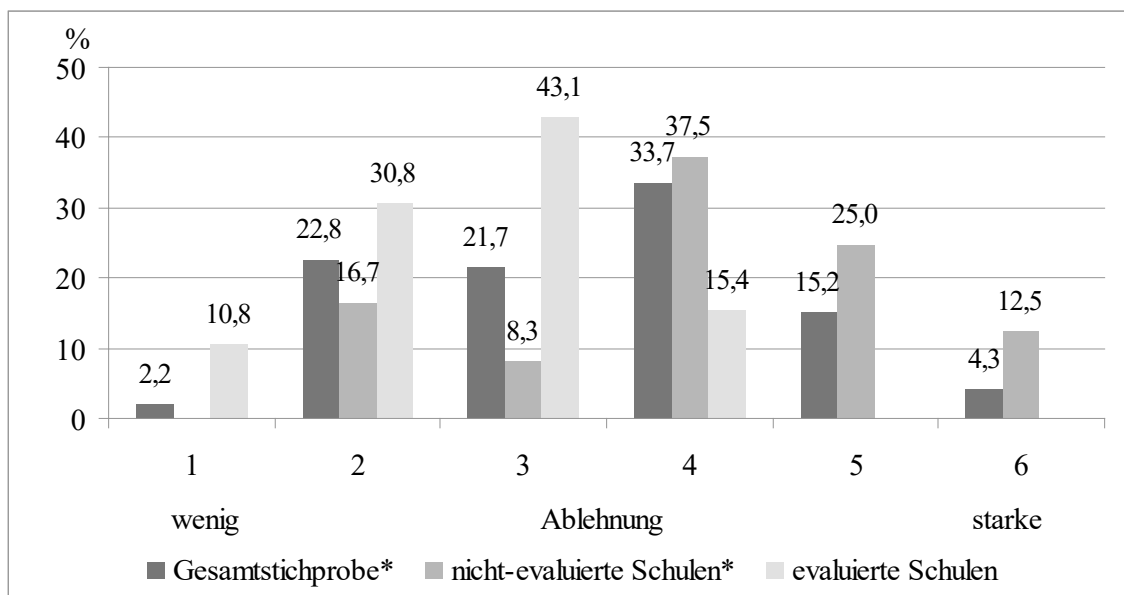


Abb. 8 Schulische Ablehnung von externer Evaluation (\*veränderte Konstruktbildung siehe Operationalisierung im Kapitel 8.3.1)

In der tabellarischen Darstellung (Tab. 7) kann auch aus den Mittelwerten abgeleitet werden, dass die nicht evaluierten Schulen die externe Evaluation deutlich mehr ablehnen als die evaluierten Schulen.

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	4,08	1,25	-0,32	-0,58	$p = 0,182$
evaluierte Schulen	2,68	0,80	0,02	-0,58	$p = 0,001$

Tab. 7 Statistische Werte zur schulische Ablehnung von externer Evaluation

Die folgende Abbildung (Abb. 9) gibt einen Überblick über die Verteilung der Variable zum Nutzen von externer Schulevaluation und zeigt mit einem Mittelwert von  $m = 4,38$

## Auswertung

eine leicht links schiefe Verteilung (-0,55). Die Verteilung ist mit einer Kurtosis von 0,68 etwas steiler. Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests ist dieser Unterschied jedoch nicht signifikant, sodass eine Normalverteilung ( $p = 0,37$ ) vorliegt. Mit der Standardabweichung von  $SD = 0,80$  stimmt der Großteil (49,2 Prozent) der befragten evaluierten Schulen der Aussage zu, dass die externe Evaluation für sie einen Nutzen hat. Eine absolute Zustimmung signalisieren 18,5 Prozent, während 21,5 Prozent darauf immerhin mit „stimmt eher“ antworteten. Nur jeweils 1,5 Prozent lehnten diese Aussage ab.

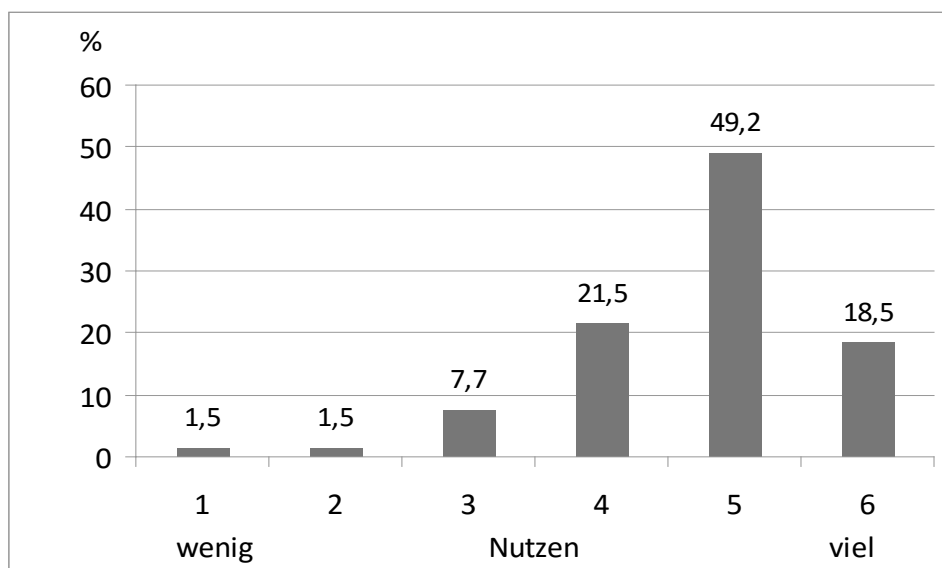


Abb. 9 Schulische Nutzenzusprechung von externer Evaluation (evaluierte Schulen)

Die Abbildung (Abb. 10) beinhaltet die drei Prozessvariablen, die alle eine links schiefe Verteilung aufweisen. Am stärksten ist dies bei der Variable „positive Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse“ ( $m = 5,13$ ;  $SD = 0,78$ ) mit einer Schiefe von 0,58 und einer Kurtosis von 11,1 zu sehen. Mit 61,2 Prozent stimmen die Schulen der Aussage zu, dass die Evaluationsergebnisse positiv wahrgenommen werden. Des Weiteren ist festzustellen, dass bei der Variable keine Normalverteilung vorliegt ( $p = 0,020$ ), was mit dem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest überprüft wurde.

## Auswertung

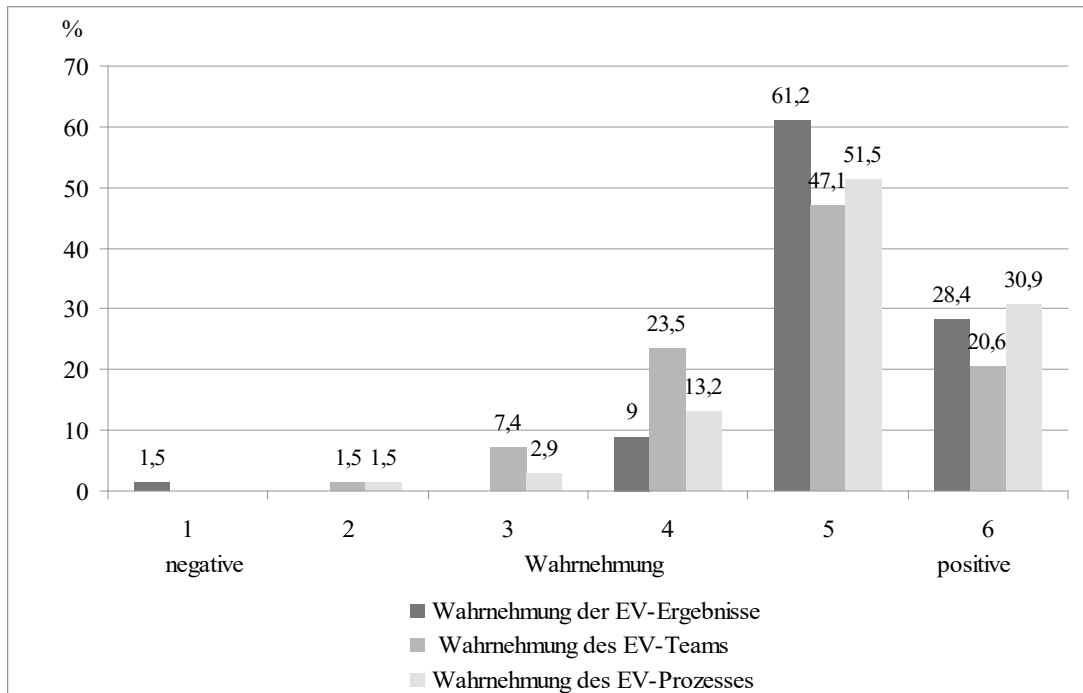


Abb. 10 Evaluationsprozessvariablen (evaluierte Schulen)

Die Variable „positive Wahrnehmung des Expertenteams“ hat einen Mittelwert von  $m = 4,78$  bei einer Standardabweichung von  $SD = 0,91$ , einer leichten Schiefe von  $-0,61$  und Kurtosis von  $0,33$ . Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest bestätigte eine Normalverteilung ( $p = 0,550$ ). Dies gilt auch für die Variable „positive Wahrnehmung des Evaluationsprozesses“ ( $p = 0,751$ ). Hier liegt der Mittelwert bei  $m = 5,07$  und einer geringen Standardabweichung von  $SD = 0,83$ . Dies deutet darauf hin, dass auch hier überwiegend positive Einstellungen („Stimmt absolut“=6 mit 30,9 Prozent, „Stimmt“=5 mit 51,5 Prozent, „Stimmt eher“ mit 13,2 Prozent) zum Evaluationsprozess geäußert wurden. Dies zeigt sich auch an der Schiefe ( $-1,10$ ) und Kurtosis ( $0,57$ ).

Der Großteil der evaluierten Schulen gab an, die externe Evaluation im Hinblick auf ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess positiv wahrzunehmen (Abb. 11). Dies zeigt sich vor allem daran, dass mehr als die Hälfte der Befragten der Meinung sind, die externe Evaluation sei für die Schulentwicklung wichtig. Diese positive Haltung lässt sich auch am Mittelwert von  $m = 4,77$  ( $SD = 0,93$ ) und an einer Schiefe von  $-0,47$  bei einer etwas steileren Verteilung ( $0,03$ ) ablesen. Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

## Auswertung

ergab einen signifikanten Wert von  $p = 0,002$ , was nicht auf eine Normalverteilung hinweist.

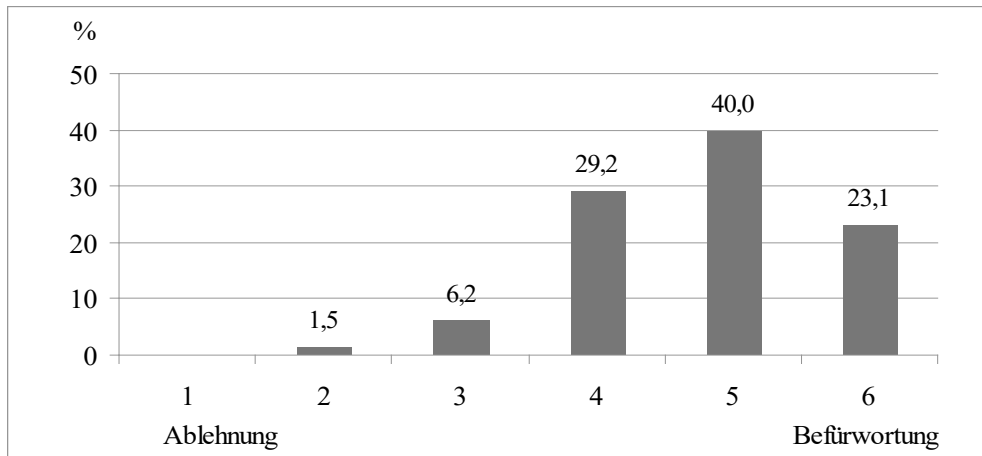


Abb. 11 Einstellung zur externen Evaluation bezüglich Schulentwicklung

Eine weitere Variable beschreibt die Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess (Abb. 12). Hierbei zeigt sich, dass die meisten Schulen, somit 41,5 Prozent ( $m = 3,95$ ;  $SD = 1,00$ ), eher der Meinung sind, Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess durchgeführt zu haben. Eine deutliche Positionierung zeigten 21,5 Prozent beziehungsweise 6,2 Prozent der befragten Schulen, da sie dem ausdrücklicher zustimmten. Dies bezieht sich beispielsweise auf die verstärkte Kooperation mit dem Kollegium, auf die Arbeit am Schulprogramm/Leitbild. Ebenso gaben die Schulen an, interne Evaluationen durchzuführen (Schiefe: 0,00; Kurtosis: -0,27). Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests konnte eine Normalverteilung mit  $p = 0,884$  nachgewiesen werden.



## Auswertung

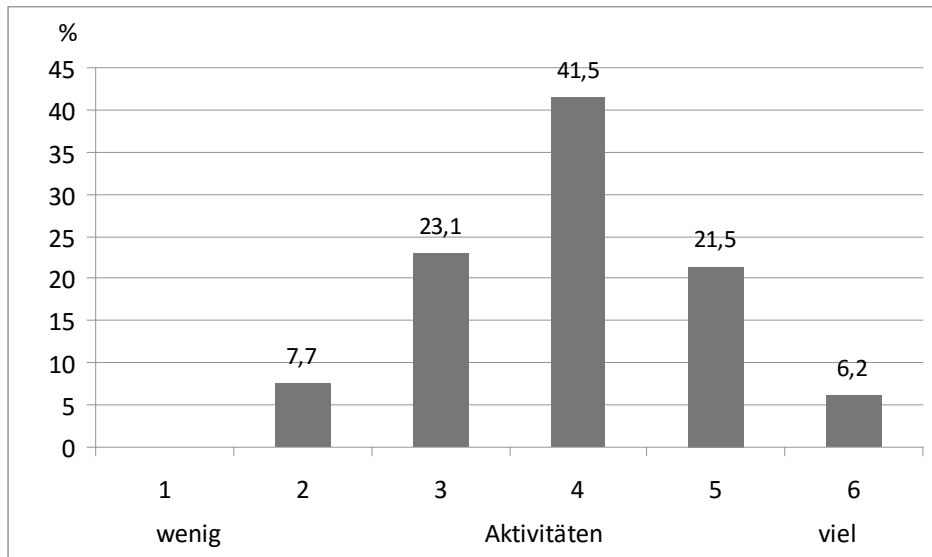


Abb. 12 Schulische Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess

### 9.4.3 Beziehungsgestaltung zwischen der Schule und ihrer Umwelt

Die Konstrukte zur Erfassung von Kopplungsmustern zwischen der Schule und ihrer Umwelt, wurden auf einer 6-stufigen Likert-Skala gemessen. Dabei misst eine hohe Ausprägung lose Kopplung und eine niedrige enge Kopplungsmuster. Das bedeutet, dass die Antworten „stimmt weniger“ = 4, „stimmt nicht“ = 5 und „stimmt absolut nicht“ = 6 lose Kopplung identifizieren und die Bewertungen „stimmt eher“ = 3, „stimmt“ = 2 und „stimmt absolut“ = 1 auf enge Kopplung schließen lassen.

In der folgende Abbildung (Abb. 13) ist die schulische Art der Kommunikation zum Schulamt dargestellt. Die Werte zwischen 1 und 3,5 der Skala deuten auf das Vorkommen von engen Kopplungsmustern und die Werte ab 3,5 auf lose Kopplung hin. Hier ist deutlich zu sehen, dass die Kommunikation zwischen Schule und Schulamt vermehrt auf eine starke (28,6 Prozent) bis mittelstarke (58,3 Prozent) enge Kopplung in diesem organisationalen Bereich hindeutet. Nur 8,8 Prozent der Stichprobe weisen eine schwache enge Kopplung zum Schulamt auf und gerade 2,2 Prozent zeigen schwache bis mittelstarke lose Kopplungsmuster. Hier liegt der Mittelwert bei  $m = 2,06$  sowie eine rechts schiefe Häufigkeitsverteilung vor (Schiefe = 1,37). An der Kurtosis von 2,99 lässt sich erkennen, dass hier eine spitzere Verteilung als bei einer Normalverteilung vorliegt. Der

## Auswertung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest weist eine Signifikanz von  $p < 0,001$  auf, was gegen eine Normalverteilung spricht. Es liegt eine Standardabweichung von  $SD = 0,76$  vor. Diese Standardabweichung zeigt nach Bortz und Schuster (2010), dass sich die Probanden in ihrer Einschätzung und Einstellung wenig voneinander unterscheiden.

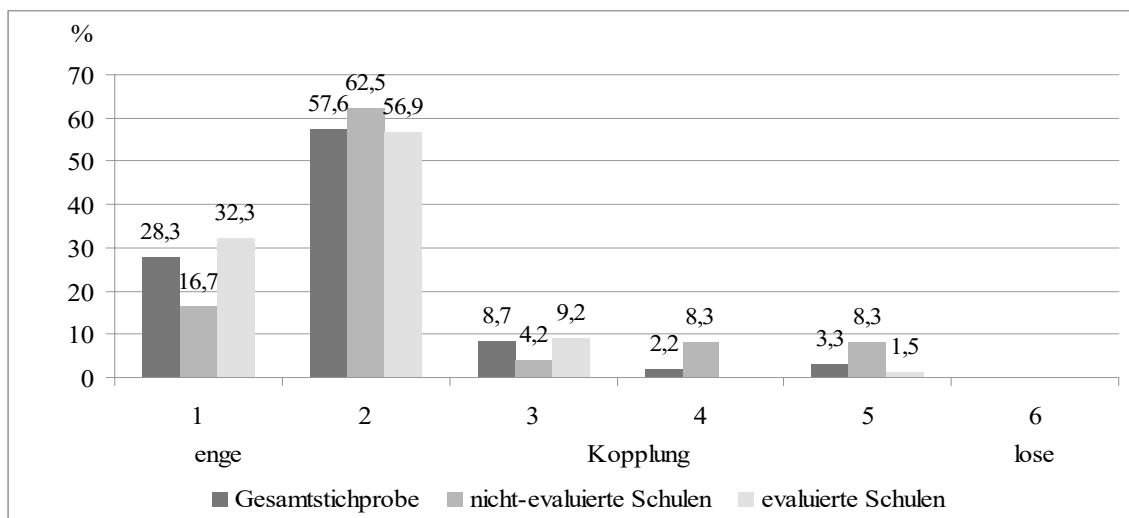


Abb. 13 Langsame Kommunikation mit Schulant

Anhand der Tabelle (Tab. 8) können unter anderem die Mittelwerte der beiden Stichproben entnommen werden.

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	2,29	1,12	1,38	1,41	$p = 0,001$
evaluierte Schulen	1,82	0,73	1,31	4,49	$p < 0,001$

Tab. 8 Statistische Werte zur langsamen Kommunikation mit dem Schulant

Des Weiteren lässt sich erkennen, dass die Schulen in ihrer Kommunikation zum Ministerium eher eine lose Kopplungsstruktur aufweisen (Abb. 14). Mit einem Mittelwert von  $m = 3,52$  weist dies darauf hin, dass die Schulen sowohl wenig enge (28,6 Prozent) als auch wenig lose (28,6 Prozent) Kopplungsmuster in ihrer Kommunikation zum Ministerium zeigen. Die Schiefe von  $-0,03$  weist auf eine sehr schwach ausgeprägte links schiefe Verteilung hin. Die Kurtosis von  $-0,32$  deutet hier auf eine minimal flachere Verteilung als es in einer Normalverteilung der Fall wäre. Auch bei dieser Variable konnte mit

## Auswertung

Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests keine Normalverteilung nachgewiesen werden ( $p = 0,032$ ). Die Standardabweichung von  $SD = 1,17$  zeigt, dass sich die Einstellung der Probanden hier minimal stärker unterscheidet als bei der vorherigen Variable. Weiterhin lässt sich der Abbildung entnehmen, dass die Schulen, die den Evaluationsprozess noch vor sich haben, häufiger die Kommunikation zum Schulministerium als langsam und schwerfällig beschreiben, sodass sie eher weniger den schnellen Kontakt per Telefon suchen.

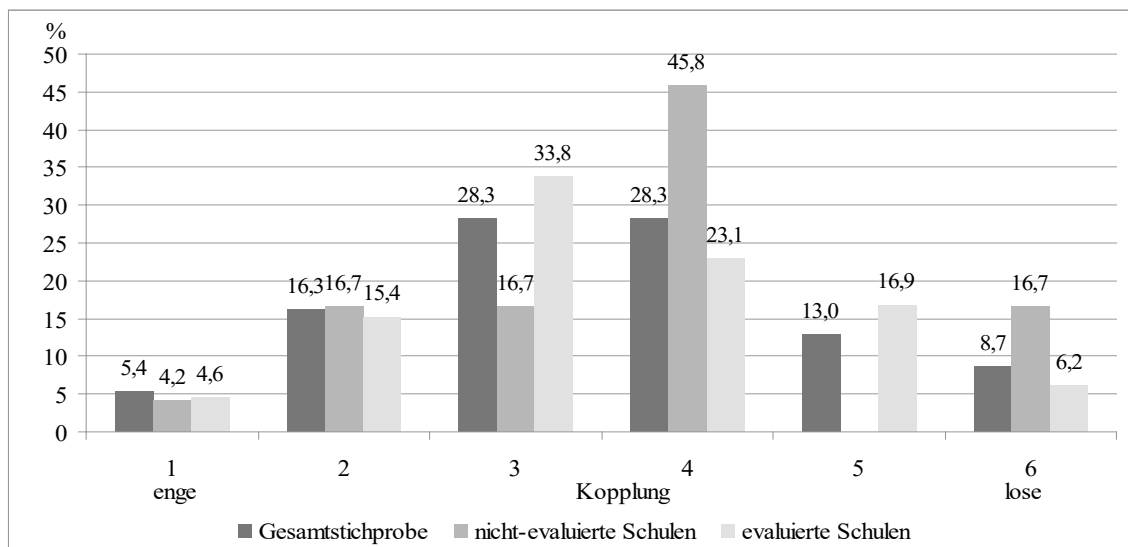


Abb. 14 Langsame Kommunikation mit Ministerium

Ähnliche Werte zeigen auch die evaluierten und nicht evaluierten Schulen, was an den statistischen Kennwerten abgelesen werden kann (Tab. 9).

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	3,71	1,37	0,13	-0,21	$p = 0,102$
evaluierte Schulen	3,51	1,25	0,13	-0,48	$p = 0,014$

Tab. 9 Statistische Werte zur langsamen Kommunikation mit dem Ministerium

Die folgende Abbildung (Abb. 16) geht auf die Systemabgrenzung zwischen den Schulen und der Administration ein und lässt erkennen, dass die schulische Abgrenzung zum Schulamt eine leicht links schiefe Verteilung mit einem Mittelwert von  $m = 3,62$  auf-

## Auswertung

weist. Dies spricht dafür, dass ein Großteil der Schulen wenig enge Kopplung (34,1 Prozent) und wenig (26,4 Prozent) bis mittelstarke (25,3 Prozent) lose Kopplungsmuster zum Schulamt zeigen. Mit einer Standardabweichung von  $SD = 1,06$  sind sich die Schulen größtenteils darüber einig. Die Schiefe von  $-0,43$  zeigt hier eine leichte links schiefe und flachere Verteilung (Kurtosis von  $-0,36$ ). Mit  $p = 0,021$  konnte der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest keine Normalverteilung aufzeigen.

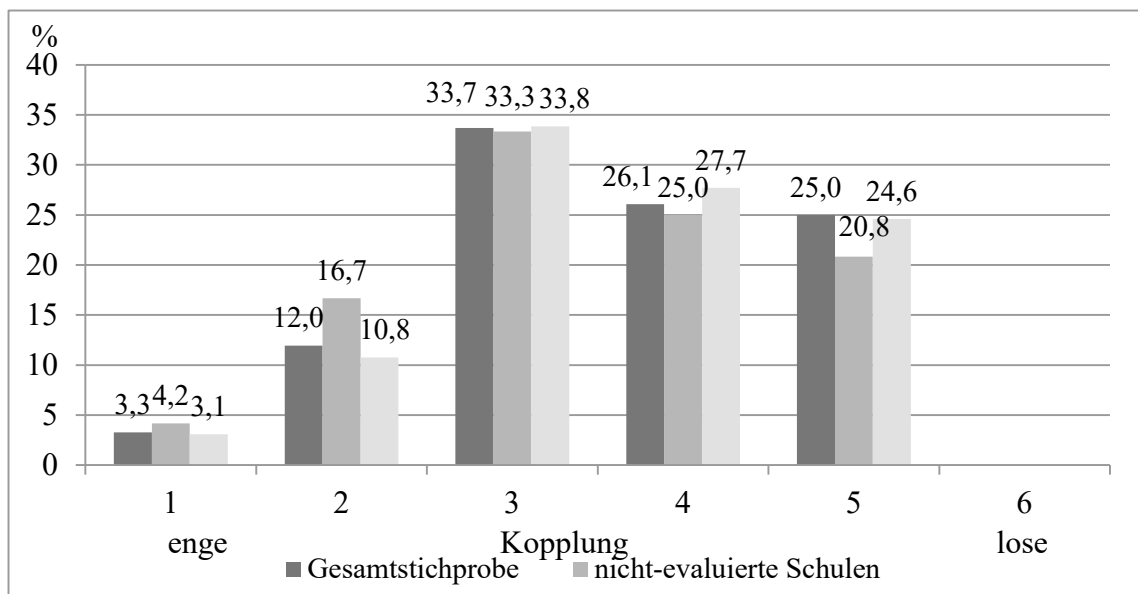


Abb. 15 Hohe Systemabgrenzung zum Schulamt

Des Weiteren ist in Tab. 10 ersichtlich, dass die zwei Stichproben sehr dicht in den Ansichten der Befragten beieinander liegen, was unter anderem an den Mittelwerten abgelesen werden kann.

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	3,42	1,14	-0,16	-0,66	$p = 0,388$
evaluierte Schulen	3,60	1,07	-0,31	-0,52	$p = 0,019$

Tab. 10 Statistische Werte zur hohen Systemabgrenzung zum Schulamt

Die Verteilung der Variable zur schulischen Systemabgrenzung gegenüber dem Ministerium zeigt ein eher differenziertes Bild. Bei einem Mittelwert von  $m = 3,68$  und einer Standardabweichung von  $SD = 1,15$  liegen die meisten Aussagen bei einer schwachen

## Auswertung

engen und schwachen bis mittelstarken losen Kopplungsstruktur. Ähnliche Werte zeigen auch die Schiefe (-0,41) und Kurtosis (-0,30). Der Test auf Normalverteilung ist auch hier signifikant ( $p = 0,010$ ), womit eine Normalverteilung nicht angewiesen werden konnte.

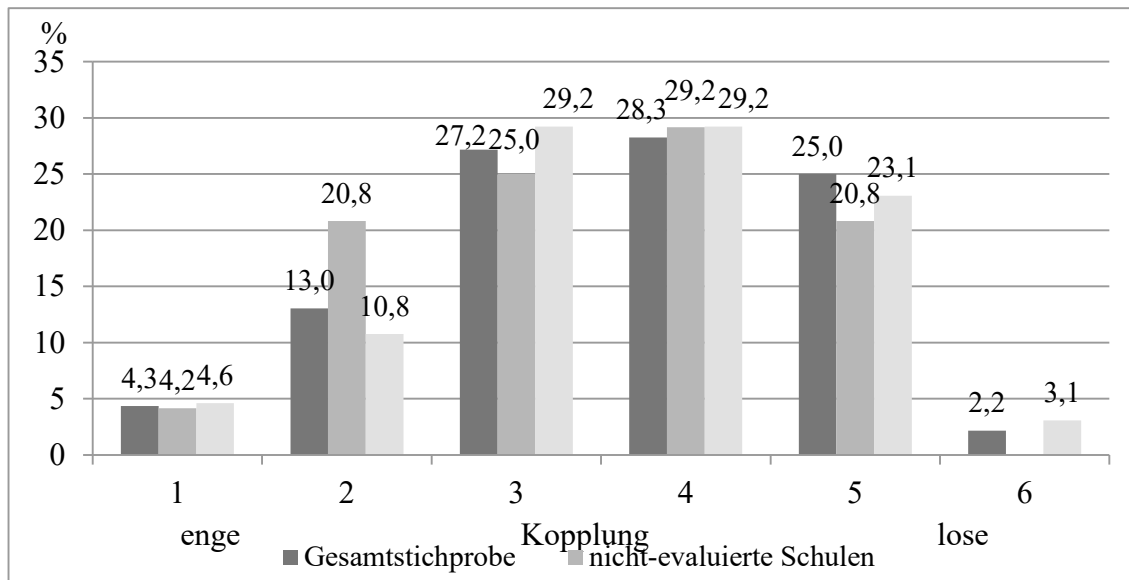


Abb. 16 Hohe Systemabgrenzung zum Ministerium

Insgesamt weisen die Stichproben eine ähnliche Verteilung auf (Tab. 11).

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	3,42	1,18	-0,22	-0,88	$p = 0,352$
evaluierte Schulen	3,65	1,18	-0,27	-0,35	$p = 0,043$

Tab. 11 Statistische Werte zur hohen Systemabgrenzung zum Ministerium

Die nächste Abbildung (Abb. 17) gibt die Häufigkeitsverteilung der Variable „geringer zentraler Einfluss der Administration“ an ( $m = 3,36$ ;  $SD = 0,99$ ). Hier ist zu erkennen, dass die meisten Schulen die Meinung vertreten, einem eher höheren zentralen Einfluss ausgesetzt zu sein. Dies kann auch an der leicht rechts schiefen Verteilung abgelesen werden (Schiefe: 0,75; Kurtosis: 0,83). Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest wies hier einen signifikanten Wert ( $p < 0,001$ ) aus. Dies spricht nicht für normalverteilte Angaben.

## Auswertung

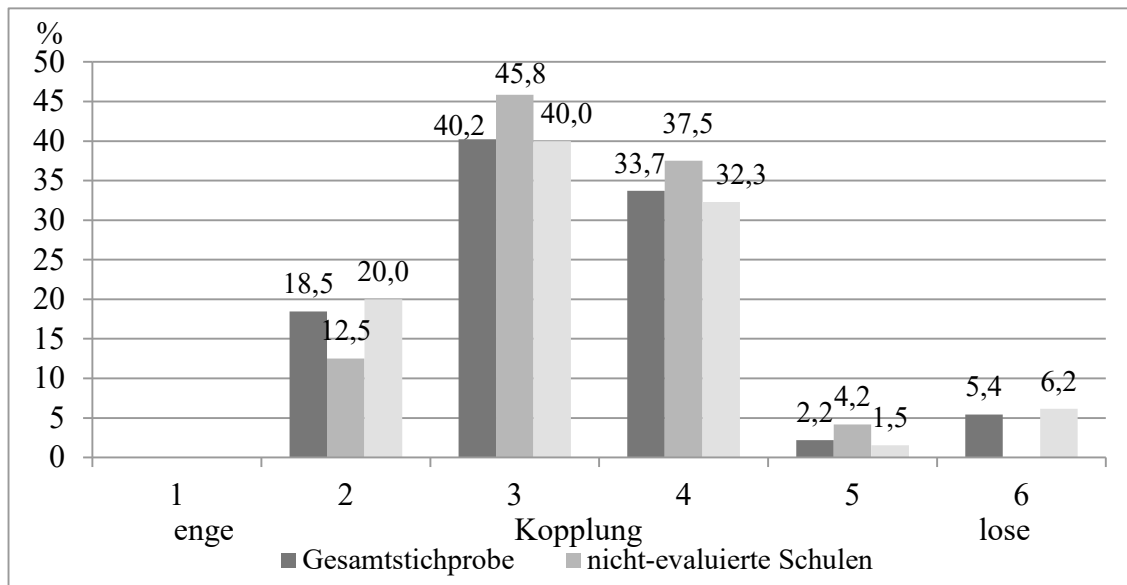


Abb. 17 Geringer zentraler Einfluss der Administration

Es zeigt sich, dass die evaluierten Schulen etwas häufiger angeben, einem zentralen Einfluss unterlegen zu sein. Dies bezieht sich beispielsweise darauf, dass sie eher der Ansicht sind, an alle Anweisungen der Schulaufsicht gebunden zu sein (Tab. 12).

	m	SD	Schiefe	Kurtosis	Normalverteilung
nicht evaluierte Schulen	3,33	0,76	-0,02	-0,22	p = 0,094
evaluierte Schulen	3,34	1,02	0,82	0,89	p = 0,002

Tab. 12 Statistische Werte zum geringen zentralen Einfluss der Administration

## 10 Ergebnisse

### 10.1 Identifikation von Kopplungsmustern zwischen Schule und Administration

Um die Forschungsfrage, ob unterschiedliche Kopplungsmuster zwischen den Schulen und der Schulamts- beziehungsweise Ministeriumsebene erkennbar sind, zu beantworten, wurde eine hierarchische Clusteranalyse gewählt, die den Datensatz von 92 Fällen auf Kopplungsmuster untersucht. Dabei liegt der Fokus auf den drei folgenden organisationalen Dimensionen (siehe z. B. Firestone & Herriott 1982): die vertikale Kommunikation zwischen Schule und Administration, der zentrale administrative Einfluss der Administration und die schulische Systemabgrenzung zur Administration.

Das Konstrukt „Verbesserung der Kommunikation durch geografische Nähe“ konnte für die Clusteranalyse nicht verwendet werden, da die Schulen hier sehr ähnliche Antworten abgaben, was für die Gruppierung in Cluster ungünstig ist. Des Weiteren konnten diverse Korrelationen mit anderen Konstrukten nachgewiesen werden.

Um Vergleiche auch zum Verhältnis zwischen Schule und Ministerium zu erhalten, kommen neben den aktiven Variablen, auch passive Variablen zum Einsatz. Letztere werden nach Moosbrugger und Frank (1992) nicht direkt in der Clusteranalyse berücksichtigt. Durch Mittelwertvergleiche können sie weitere Informationen zu den jeweiligen Clustern geben.

Die Variablen „langsame Kommunikation mit dem Ministerium“ und „hohe Systemabgrenzung zum Ministerium“ zeigten ursprünglich eine Korrelation mit den aktuellen aktiven Variablen, was bei einer Clusteranalyse nicht gegeben sein sollte. Daher werden diese Variablen als passiv charakterisiert und dementsprechend durch Mittelwertvergleiche in der Clusteranalyse eingesetzt.

Alle anderen Variablen zur Kopplung zwischen der Schule und ihrer Umwelt sowie schulintern, haben nicht zur Clusterbildung beitragen, da die Schulen hier kaum Unterschiede in ihrer Meinungsäußerung zeigten.

Ergebnisse

### 10.1.1 Durchführung der Clusteranalyse

Zunächst konnte ein Ähnlichkeits- beziehungsweise Distanzmaß zur Clusterbildung gewählt werden. In der vorliegenden Arbeit fiel die Entscheidung auf die Messung der Distanz zwischen den Clustern mit Hilfe einer quadrierten-euklidischen Distanz (nähere Erläuterung siehe Abschnitt 9.1). Hierbei war die Anzahl der Fälle in den Clustern am besten verteilt.

Im nächsten Schritt war ein Clusteralgorithmus festzulegen. Diese sogenannten Fusionierungsalgorithmen können in hierarchische und partitionierende Clusterverfahren unterschieden werden. Für die Untersuchung wurden beide Verfahren gewählt, da die Cluster bestmöglich im Sinne der Homogenität, Trennschärfe und Validität gebildet werden sollen. Laut Backhaus et al. (2011) ist es ratsam beide Verfahren anzuwenden, um die Ergebnisse abzusichern und auf ihre Güte hin zu prüfen.

Innerhalb der hierarchischen Clusteranalyse kann zwischen verschiedenen Gruppierungsverfahren unterschieden werden: Die Wahl fiel auf die gängige Ward-Methode in Verbindung mit dem „single-linkage“-Verfahren. Mit Letzterem konnten drei Ausreißer identifiziert werden (siehe Dendrogramm im Anhang), die daraufhin aus dem Datensatz entfernt wurden (ursprünglich  $N = 92$ , dann  $N = 89$ ). Auf der Grundlage des anschließend durchgeführten Ward-Verfahrens wurden zunächst die Variablenmittelwerte für jedes Cluster berechnet.

Ein Kriterium zur Entscheidung über eine Clusterlösung stellt die Varianzanalyse dar, die durch das Elbow-Kriterium grafisch aufbereitet wird. In Abb. 18 zeigt sich eine leicht gebogene Linie, die von einer Mittellinie gekreuzt wird. Diese Mittellinie gibt die Grenze zwischen 50 Prozent der Varianz in den Clustern (ab einer Fehlerquadratsumme von 108,1) und 50 Prozent der Varianz zwischen den Clustern (bis einer Fehlerquadratsumme von 108,1) an. Das bedeutet, dass eine Clusterlösung gewählt werden sollte, die höhere Werte in ihrer Varianz zwischen den Clustern aufzeigt als innerhalb der Cluster (also eine Fehlerquadratsumme unter 108,1). Der Knick deutet in der Entwicklung des Heterogenitätsmaßes auf mindestens eine 4-Clusterlösung hin, was in Tab. 13 bestätigt werden kann. Somit fiel die Entscheidung gegen die Verwendung einer 2- und 3-



## Ergebnisse

Clusterlösung. Nach Bülow (1996) sowie Kaufmann und Pape (1996) spricht dies auch nicht dafür, dass die Cluster typologisiert werden können und eine hohe „Unterscheidungskraft“ besitzen.

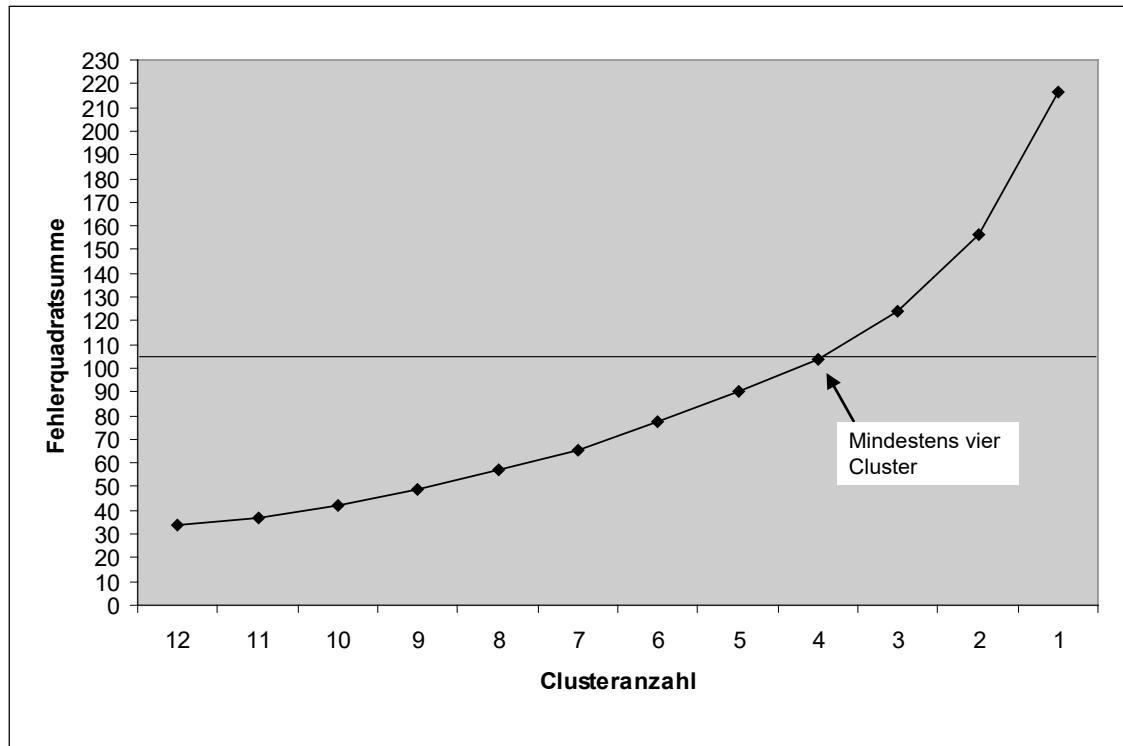


Abb. 18 Struktogramm zum Elbow-Kriterium

Die folgende Tabelle (Tab. 13) zeigt, dass ausschließlich bei der 4-Clusterlösung die Varianz signifikant zwischen den Clustern größer ist, als innerhalb der Cluster, womit eine Voraussetzung der Clustergüte erfüllt ist.

## Ergebnisse

<b>Cluster</b>	<b>Variablen</b>	<b>Mittel der Quadrate</b>	<b>Signifikanz (p-Wert)</b>
<b>2-Clusterlösung</b>	geringer zentraler Einfluss	Varianzen zwischen den Clustern	0,18
	langsame Kommunikation zum Schulamt	Varianzen zwischen den Clustern	0,35
	hohe Systemabgrenzung zum Schulamt	Varianzen zwischen den Clustern	0,00
<b>3-Clusterlösung</b>	geringer zentraler Einfluss	Varianzen zwischen den Clustern	0,24
	langsame Kommunikation zum Schulamt	Varianzen zwischen den Clustern	0,00
	hohe Systemabgrenzung zum Schulamt	Varianzen zwischen den Clustern	0,00
<b>4-Clusterlösung</b>	geringer zentraler Einfluss	Varianzen zwischen den Clustern	0,01
	langsame Kommunikation zum Schulamt	Varianzen zwischen den Clustern	0,00
	hohe Systemabgrenzung zum Schulamt	Varianzen zwischen den Clustern	0,00

Tab. 13 Überblick über Varianz zwischen den Clustern

Die Clusterlösungen aus dem Ward-Verfahren können nach Backhaus et al. (2011) sowie Wiedenbeck und Züll (2001) in der zusätzlichen Anwendung der Clusterzentrenanalyse (K-Means-Verfahren) ergänzt werden, sodass entweder die Clusterlösungen des Ward-Verfahrens bestätigt oder eine Verbesserung der Clusterlösungen erreicht werden kann. Dies umfasst auch den Vergleich der Verteilung der Fallzahlen in den Clustern bei beiden Verfahren. Zu große Unterschiede in der Größe der Cluster bei einem Verfahren sollten vermieden werden.

Durch eine Gegenüberstellung (Tab. 14) der Fallzuordnung der Cluster aus dem Ward- und dem K-Means-Verfahren, kann festgestellt werden, dass bei allen Clusterlösungen

## Ergebnisse

nur geringe Abweichungen der Mittelwerte aus dem Ward- und K-Means-Verfahren zu erkennen sind. Dies spricht daher in allen Clusterlösungen für die Stabilität und Eindeutigkeit des Ward-Verfahrens. Es konnte aber aufgezeigt werden, dass bei der 6-Clusterlösung mit durchschnittlich 0,42 die geringste Abweichung in den Mittelwerten der beiden Verfahren zu beobachten ist. Dies zeigt, dass das Ward-Verfahren bei einer 6-Clusterlösung stabiler ist, als bei der 4- und 5-Clusterlösung.

Die Fallzahlverteilung nach dem K-Means-Verfahren kann zwar eine leichte Verbesserung bei der 4- und 6-Clusterlösung erreichen, jedoch unterscheiden sich die Cluster in ihrer Größe in der 5-Clusterlösung unter dem Ward-Verfahren am wenigsten. Das bedeutet, dass die Cluster relativ homogen verteilt sind (siehe N im Tabellenkopf). Des Weiteren zeigt sich bei beiden Verfahren, dass die 6-Clusterlösung in einem Cluster nur 3 Fälle aufweist. Somit wird sich an dieser Stelle gegen die 6-Clusterlösung entschieden.

<b>langsame Kommunikation zum Schulamt</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,95)</b>
<b>1</b>	43	1,93	<b>1</b>	38	1,91	0,02
<b>2</b>	20	1,55	<b>2</b>	19	1,63	0,08
<b>3</b>	18	2,28	<b>3</b>	24	2,13	0,15
<b>4</b>	8	4,06	<b>4</b>	8	4,13	0,07
<b>geringer zentraler Einfluss der Administration</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,37)</b>
<b>1</b>	43	3,6	<b>1</b>	38	3,61	0,01
<b>2</b>	20	3,77	<b>2</b>	19	4,02	0,25
<b>3</b>	18	2,83	<b>3</b>	24	2,86	0,03
<b>4</b>	8	3,29	<b>4</b>	8	3,21	0,08

Ergebnisse

<b>hohe Systemabgrenzung zum Schulamt</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,40)</b>
<b>1</b>	43	4,35	<b>1</b>	38	4,47	0,12
<b>2</b>	20	2,28	<b>2</b>	19	2,34	0,06
<b>3</b>	18	3,14	<b>3</b>	24	3,17	0,03
<b>4</b>	8	3,94	<b>4</b>	8	3,75	0,19
<b>langsame Kommunikation zum Schulamt</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,36)</b>
<b>1</b>	17	1,79	<b>1</b>	13	1,88	0,09
<b>2</b>	20	1,55	<b>2</b>	16	1,56	0,01
<b>3</b>	18	2,28	<b>3</b>	21	2,17	0,09
<b>4</b>	26	2,02	<b>4</b>	31	1,92	0,1
<b>5</b>	8	4,06	<b>5</b>	8	4,13	0,07
<b>geringer zentraler Einfluss der Administration</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,61)</b>
<b>1</b>	17	4,27	<b>1</b>	13	4,62	0,35
<b>2</b>	20	3,77	<b>2</b>	16	3,85	0,08
<b>3</b>	18	2,83	<b>3</b>	21	2,9	0,07
<b>4</b>	26	3,17	<b>4</b>	31	3,2	0,03
<b>5</b>	8	3,29	<b>5</b>	8	3,21	0,08
<b>hohe Systemabgrenzung zum Schulamt</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,59)</b>
<b>1</b>	17	4,44	<b>1</b>	13	4,27	0,17
<b>2</b>	20	2,28	<b>2</b>	16	2,19	0,09
<b>3</b>	18	3,14	<b>3</b>	21	3,02	0,12
<b>4</b>	26	4,29	<b>4</b>	31	4,4	0,11
<b>5</b>	8	3,94	<b>5</b>	8	3,75	0,19

Ergebnisse

<b>langsame Kommunikation zum Schulamt</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,35)</b>
<b>1</b>	17	1,79	<b>1</b>	12	1,88	0,09
<b>2</b>	17	1,53	<b>2</b>	19	1,61	0,08
<b>3</b>	18	2,28	<b>3</b>	17	2,24	0,04
<b>4</b>	26	2,02	<b>4</b>	30	1,95	0,07
<b>5</b>	8	4,06	<b>5</b>	8	4,13	0,07
<b>6</b>	3	1,67	<b>6</b>	3	1,67	0
<b>geringer zentraler Einfluss der Administration</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,43)</b>
<b>1</b>	17	4,27	<b>1</b>	12	4,5	0,23
<b>2</b>	17	3,43	<b>2</b>	19	2,49	0,06
<b>3</b>	18	2,83	<b>3</b>	17	2,86	0,03
<b>4</b>	26	3,17	<b>4</b>	30	3,2	0,03
<b>5</b>	8	3,29	<b>5</b>	8	3,21	0,08
<b>6</b>	3	5,67	<b>6</b>	3	5,67	0
<b>hohe Systemabgrenzung zum Schulamt</b>						
<b>Cluster nach Ward</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Cluster nach K-Means</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Abweichung (0,47)</b>
<b>1</b>	17	4,44	<b>1</b>	12	4,38	0,06
<b>2</b>	17	2,32	<b>2</b>	19	2,39	0,07
<b>3</b>	18	3,14	<b>3</b>	17	3,15	0,01
<b>4</b>	26	4,29	<b>4</b>	30	4,43	0,14
<b>5</b>	8	3,94	<b>5</b>	8	3,75	0,19
<b>6</b>	3	2	<b>6</b>	3	2	0

Tab. 14 Vergleich von Ward- und K-Means-Verfahren der 4- bis 6-Clusterlösungen

Neben diesen Gütekriterien ist vor allem die inhaltliche Interpretation der Cluster hilfreich bei der Entscheidung für eine 4- oder 5-Clusterlösung (siehe Abb. 19, Abb. 20, Abb. 21). Hierbei ergeben beide Clusterlösungen eine ähnliche Verteilung der Cluster,

## Ergebnisse

wobei die 5-Clusterlösung etwas differenziertere Informationen über die lose (Skalenwerte 3,5 bis 6,0) oder eng (Skalenwerte 1,0 bis 3,5) gekoppelten Muster der drei organisationalen Dimensionen gibt.

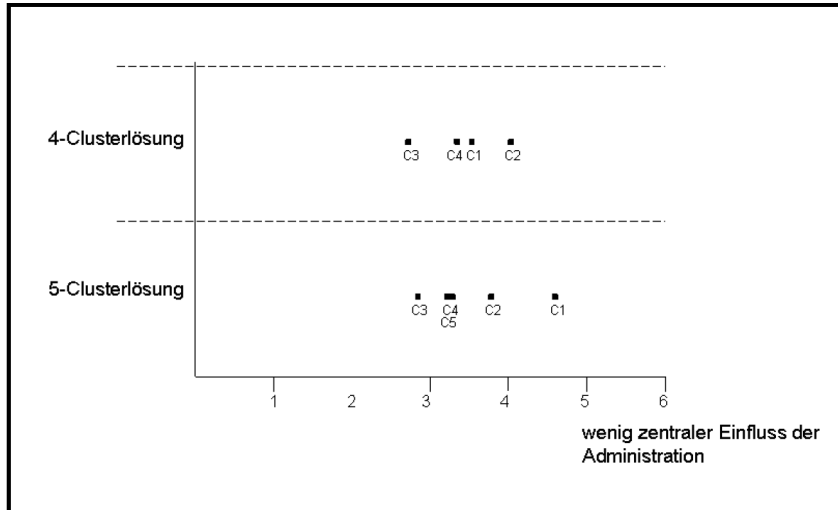


Abb. 19 Verteilung der Cluster pro Clusterlösung für die Variable „wenig zentraler Einfluss der Administration“

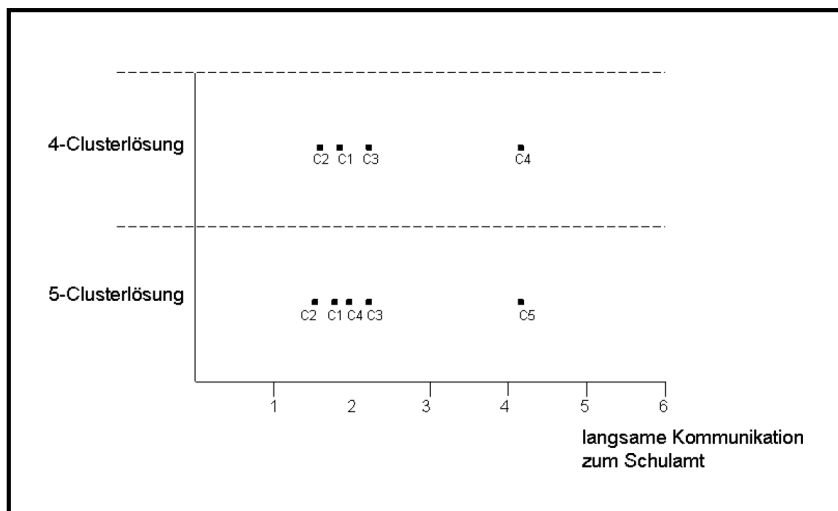


Abb. 20 Verteilung der Cluster pro Clusterlösung für die Variable „langsame Kommunikation zum Schulamt“

## Ergebnisse

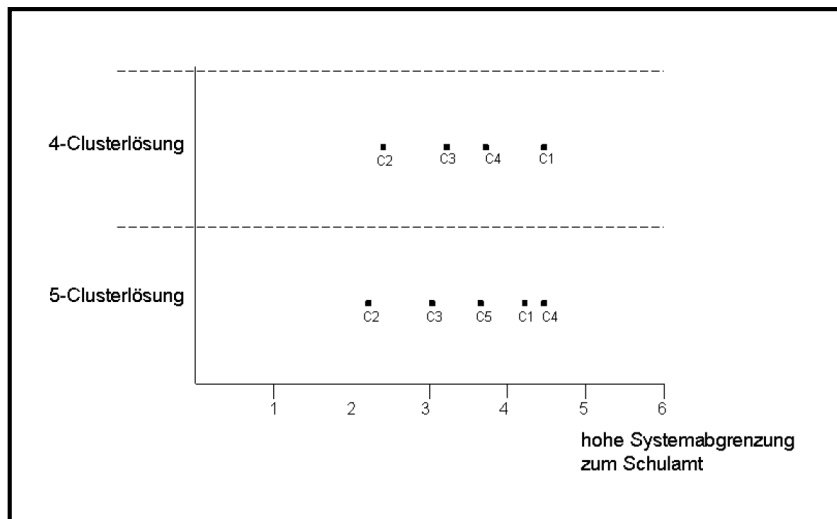


Abb. 21 Verteilung der Cluster pro Clusterlösung für die Variable „hohe Systemabgrenzung zum Schulamt“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Gütekriterien erst ab der 4-Clusterlösung erfüllt wurden. In der folgenden Tabelle (siehe Tab. 15) sind die Gütekriterien und deren Ergebnisse dargestellt, die eine Begründung für die Entscheidung einer Clusterlösung bieten. Diese umfasst die jeweiligen Kriterien: Varianzkriterium, Stabilität des Ward-Verfahrens, Homogenität der Fallzahlen sowie der inhaltlich Unterscheidungsgehalt der Clusterlösungen. Die dazugehörigen Werte wurden nach Clusterlösungen sortiert und dargestellt.

## Ergebnisse

<b>Gütekriterien</b>	<b>3-Clusterlösung</b>	<b>4-Clusterlösung</b>	<b>5-Clusterlösung</b>	<b>6-Clusterlösung</b>
Kriterium der Varianzanalyse	nicht erfüllt	erfüllt	erfüllt	erfüllt
Stabilität des Ward-Verfahrens		Abweichung zw. Ward und K-Means $\approx 0,57$	Abweichung zw. Ward und K-Means $\approx 0,52$	Abweichung zw. Ward und K-Means $\approx 0,42$
Homogenität der Fallzahlen der Cluster (Ward-Verfahren)		größte Differenz = 35	größte Differenz = 18	größte Differenz = 23, zu geringe Fallzahl
Homogenität der Fallzahlen der Cluster (K-Means-Verfahren)		größte Differenz = 30	Größte Differenz = 23	größte Differenz = 27, zu geringe Fallzahl
Unterscheidungsgehalt der Clusterlösungen		deutlich	sehr deutlich	

Tab. 15 Überblick über die Gütekriterien der Clusteranalyse

Die Übersicht zeigt, dass für die 3- bis 6-Clusterlösungen nicht alle Gütekriterien erfüllt wurden, sodass letztendlich zwischen einer 4- oder 5-Clusterlösung entschieden werden musste. Das Kriterium der Homogenität der Fallzahlen sowie der Unterscheidungsgehalt sprechen für eine 5-Clusterlösung unter dem Ward-Verfahren. Eine 4-Clusterlösung könnte unter dem Zusatz der Clusterzentrenanalyse gewählt werden, da hier eine leichte Verbesserung der Fallzahlunterschiede zwischen den Clustern gegeben ist. Für die endgültige Entscheidung einer Clusterlösung ist der Unterscheidungs- und Informationsgehalt der Clusterlösungen bedeutsam. Hier zeigt sich, dass mit einer 5-Clusterlösung die Unterschiede zwischen den Clustern am deutlichsten sind und im Gegensatz zu der 4-Clusterlösung sich ein differenzierteres Bild der Cluster zeigt. Somit fällt die Entscheidung auf eine 5-Clusterlösung.



Ergebnisse

### 10.1.2 Beschreibung der Cluster

Im Folgenden werden die 5 Cluster zum einen nach den aktiven Variablen „langsame Kommunikation zum Schulamt“, „geringer zentraler Einfluss der Administration“ und „hohe Systemabgrenzung zum Schulamt“ beschrieben. Zum anderen werden die passiven Variablen „langsame Kommunikation zum Ministerium“, „hohe Systemabgrenzung zum Ministerium“ sowie „unterschiedliche Einstellungen zwischen Schulleitung und Kollegium bezüglich bildungspolitischer Anordnungen, wie externer Evaluation“ zu Hilfe genommen. Die Wahl der passiven Variablen ist der Korrelation zu den aktiven Variablen geschuldet, was bei einer Clusteranalyse nach Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann und Müller (1993) umgangen werden sollte. Die aktiven als auch die passiven Variablen wurden anhand des theoretischen Ansatzes zur losen Kopplung von Weick (1976) sowie Orton und Weick (1990) gebildet.

#### 10.1.2.1 Die kommunikativen Schulen unter Bewahrung ihrer Identität

Diese Schulen (N = 17) weisen einen Mittelwert von  $m = 1,79$  bezüglich ihrer langsamen Kommunikation mit dem Schulamt und  $m = 3,09$  mit dem Ministerium auf. Hier ist ein deutlicher Unterschied in der Kontaktpflege je nach administrativer Einrichtung zu erkennen. Die Schulen zeichnen sich durch einen sehr guten Kontakt zum Schulamt aus. Dies zeigt sich darin, dass sie angaben, sowohl schnell mit dem Schulamt zu kommunizieren als auch wichtige Informationen per Telefon mitzuteilen. Die Schulen teilen diese Auffassung nicht ganz so stark in Bezug auf die Kommunikation mit dem TMBWK, bestätigen jedoch ebenfalls eine zügige Kontaktaufnahme.

Das Konstrukt zur hohen Systemabgrenzung gegenüber der Umwelt teilt sich nochmals in die Abgrenzung zum Schulamt und zum Ministerium auf. Die Schulen grenzen sich jedoch nicht wirklich unterschiedlich stark von beiden administrativen Einrichtungen ab, was sich an den Mittelwerten von  $m = 4,44$  (Schulamt) und  $m = 4,29$  (Schulministerium) zeigt.

Obwohl die Schulen eine sehr gute Kommunikation nach außen signalisieren, scheinen sie sich ihre eigene organisationale Identität gut zu bewahren, indem sie sich Raum für

## Ergebnisse

Eigenverantwortung zusprechen. Diese Schulen haben die folgenden Items äußerst positiv bewertet: „Die räumliche Trennung zum Schulamt verschafft der Schule Raum für Eigenverantwortung“ und „Die soziale Trennung zum Schulamt verschafft der Schule Raum für Eigenverantwortung“. Diese Aussagen wurden auch auf das Ministerium bezogen. Auch hier waren die Schulen der Meinung, dass die räumliche und soziale Abgrenzung ihnen Raum für Eigenverantwortung lässt, womit sie ihre eigenen organisationalen Ziele und Strukturen bewahren können.

Deshalb vertreten sie auch weniger die Meinung, dass sie an alle administrativen Anweisungen gebunden sind, was auf einen geringen zentralen Einfluss der Administration hindeutet. Vielmehr sind sie der Ansicht, selbst entscheiden zu können, welche Entwicklungen in ihrer Schule umgesetzt werden ( $m = 4,27$ ).

Diese Aussagen zeigen, dass die Schulen in ihrer Abgrenzung und Identitätswahrung zur Außenwelt eher lose, jedoch in ihrer vertikalen Kommunikation zur Administration eng gekoppelt sind. Somit weisen die Schulen je nach organisationaler Dimension unterschiedliche Arten von Kopplung auf.

### 10.1.2.2 Die scheinbar eng gekoppelten Schulen

Diese Schulen ( $N = 20$ ) weisen nahezu in jedem untersuchten Bereich eine enge Kopplung zur Administration auf, was sich einerseits in der schnellen Kommunikation zum Schulamt ( $m = 1,55$ ) und einem fundierten Kontakt zum Ministerium ( $m = 3,50$ ) zeigt. Andererseits schreiben sie sich eher weniger Raum für eigenverantwortliches Handeln zu und würden dies nicht an der räumlichen und sozialen Trennung zum Schulamt ( $m = 2,28$ ) und zum Ministerium ( $m = 2,45$ ) festmachen. Dies spricht für eine schwache Abgrenzung zur Administration. Somit sind sie durchaus offen für die Einflüsse der Administration, fühlen sich aber wenig an alle administrativen Anweisungen gebunden und verfügen über weniger Entscheidungsgewalt, bezüglich der Entwicklungen in ihrer Schule ( $m = 3,77$ ). Dieser Widerspruch deutet daraufhin, dass sie zwar den bürokratisch-hierarchischen Strukturen unterlegen, sich diesem Umstand aber nur teilweise bewusst sind.

## Ergebnisse

### 10.1.2.3 Die nahezu eng gekoppelten Schulen

In diesem Cluster befinden sich Schulen ( $N = 18$ ), die fast ausnahmslos eine enge Kopplung aufzeigen. Die Schulen zeigen jedoch unterschiedliche Kopplungsstrukturen je nach administrativer Einrichtung. Zum Schulamt scheinen sie einen intensiveren Kontakt zu pflegen, da sie der Meinung sind, schnell mit dieser administrativen Einrichtung kommunizieren zu können und auch wichtige Informationen per Telefon auszutauschen ( $m = 2,28$ ). Der Kontakt zum Ministerium äußert sich in einem lose gekoppelten Beziehungsmuster, wofür die eher ablehnenden Aussagen sprechen ( $m = 3,89$ ).

Die Schulen zeigen kaum eine Systemabgrenzung zu beiden administrativen Einrichtungen. Denn sie vertreten die Auffassung, dass sie über relativ wenig Raum für eigenverantwortliches Handeln aufgrund der räumlichen und sozialen Trennung zum Schulamt ( $m = 3,14$ ) sowie zum Ministerium ( $m = 3,28$ ) verfügen.

Diese bürokratische Struktur zeigt sich auch darin, dass sich die Schulen zu beiden administrativen Einrichtungen unterlegen fühlen ( $m = 2,83$ ). Im Zuge dessen sehen sie sich auch weniger in der Position selbst zu entscheiden, ob und welche Entwicklungen umgesetzt werden, was auf einen stärkeren zentralen Einfluss von Schulamt und Ministerium hinweist.

### 10.1.2.4 Die sich abgrenzenden Schulen gegenüber der gesamten Administration

Dieses Cluster umfasst 26 Schulen, die vor allem gegenüber dem Schulministerium ein lose gekoppeltes Muster zeigen. Diese Schulen zeichnen sich durch einen schwerfälligen und sporadischen Kontakt zum Ministerium aus, was nach Orton und Weick (1990) im Sinne einer losen Kopplung verstanden werden kann. Sie tauschen wichtige Informationen eher selten per Telefon mit dem Ministerium aus und charakterisieren die Kommunikation als langsam ( $m = 3,52$ ). Hinzu kommt ihre Ansicht, dass die räumliche und soziale Trennung zum Ministerium ihnen Raum für eigenverantwortliches Handeln schafft ( $m = 4,27$ ), was auf eine hohe Systemabgrenzung zum Ministerium hindeutet und für lose Kopplung steht. Diese Meinung teilen sie auch hinsichtlich der räumlichen und sozialen Abgrenzung zum Schulamt ( $m = 4,29$ ).

## Ergebnisse

Der Kontakt zum Schulamt wird von den Schulen jedoch sehr gepflegt, da sie der Meinung sind, dass sie über einen schnellen Kontakt zum Schulamt verfügen und auch Informationen per Telefon mitteilen können ( $m = 2,02$ ). Diese spricht für eine enge Beziehung zum Schulamt.

Des Weiteren schätzen sie ihre Möglichkeiten, sich administrativen Anweisungen zu entziehen, als eher gering ein. Dieser Umstand verdeutlicht ebenfalls die Hierarchie zum Ministerium. Ebenso überlassen sie die Entscheidung zur Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen eher der Administration ( $m = 3,17$ ). Dieser Punkt spricht den hohen zentralen administrativen Einfluss an.

### 10.1.2.5 Die lose gekoppelten Schulen gegenüber der gesamten Administration

Dieses Cluster umfasst nur 8 Schulen, die im Sinne einer losen Kopplung mit dem Schulamt und Ministerium agieren. Dabei scheinen die Schulen zum Ministerium etwas loser gekoppelt zu sein. Dies spiegelt sich in der Kommunikation wider, denn die Schulen sind der Meinung, dass sie eher selten den Kontakt zum Ministerium per Telefon suchen und auch den Informationsfluss eher als langsam charakterisieren ( $m = 4,50$ ). Ein ähnliches Verhältnis zeigen sie zur Kommunikation mit dem Schulamt ( $m = 4,06$ ).

Des Weiteren zeichnen sich diese Schulen in ihrer Bestrebung nach Bewahrung der eigenen Identität aus, indem sie sich zu ihrer Umwelt abgrenzen, was auf eine hohe Systemabgrenzung hindeutet. Diese Schulen sind der Ansicht, dass sie im Großen und Ganzen über genügend Spielraum für eigenverantwortliches Handeln, gegenüber dem Schulamt ( $m = 3,97$ ) sowie gegenüber dem Ministerium ( $m = 3,88$ ), verfügen und machen dies an der räumlichen und sozialen Trennung zur Administration fest.

Jedoch sind sie sich immer noch ihrer hierarchischen Rolle im Schulsystem bewusst, da sie der Administration durchaus die Kontrolle zusprechen, Anweisungen zu erteilen, die sie im Großen und Ganzen befolgen ( $m = 3,29$ ). Im Zuge dessen gestehen sie der Administration bezüglich der Entscheidung über die Umsetzung von Schulentwicklung etwas Handlungsspielraum ein. Diese Punkte verweisen auf einen zentralen administrativen Einfluss.

Ergebnisse

### 10.1.3 Zusammenfassung

Mit Hilfe der Clusteranalyse konnten erfolgreich Kopplungsstrukturen innerhalb der Schulen und zwischen den Schulen sowie den administrativen Einrichtungen nachgewiesen werden. Letztendlich fiel die Wahl auf eine 5-Clusterlösung, da diese die besten Ergebnisse in den Gütekriterien zeigte und auch eine ausreichende Bandbreite an unterschiedlichen Clustern aufwies.

Die *kommunikativen Schulen* in Cluster 1 (N = 17) zeichnen sich zum einen durch einen schnellen Informationsfluss zur Administration aus, was auf eine enge Kopplung hindeutet. Zum anderen grenzen sie sich als Organisation deutlich von den administrativen Einrichtungen ab und bewahren somit ihre Identität durch Eigenverantwortung sowie durch Dezentralisation, was für eine lose Kopplung spricht.

Die *scheinbar eng gekoppelten Schulen* sind in Cluster 2 (N = 20) zusammengefasst. Diese Schulen zeigen zwar enge Kopplungsmuster in der Kommunikation und Systemabgrenzung zur Administration, was sie mit einer schnellen Kontaktaufnahme und weniger Raum für eigenverantwortliches Handeln verbindet. Sie sind sich dieser bürokratisch-hierarchischen Struktur aber anscheinend nur wenig bewusst, da sie sich dennoch in der Lage sehen, nicht alle administrativen Anweisungen befolgen zu müssen. Sie fühlen sich daher eher weniger einem zentralen Einfluss der Administration ausgesetzt.

Die *nahezu eng gekoppelten Schulen* aus Cluster 3 (N = 18) weisen, ebenso wie die Schulen aus Cluster 2, überwiegend enge Kopplungsmuster auf. Das zeigt sich an einer schnellen Kontaktaufnahme zum Schulamt und spiegelt sich in der Ansicht der Schulen wider, wenig Raum für eigenverantwortliches Handeln zu haben. Sie sehen sich auch weniger in der Lage, eigene Entscheidungen bezüglich Schulentwicklungsprozesse zu treffen und sprechen der Administration einen zentralen Einfluss zu. Sie unterscheiden jedoch im Rahmen ihrer Kommunikation zur Administration zwischen Schulamt und Ministerium, da sie den Kontakt zum Ministerium eher als schwerfällig und langsam beschreiben, was auf eine lose Kopplung hindeutet.

## Ergebnisse

Auch die Schulen in Cluster 4 (N = 26) zeigen eine *lose Kopplung zum Ministerium* in der Kontaktaufnahme sowie in dem Umfang, wie sehr sie sich durch die Trennung zum Ministerium, aber auch zum Schulamt einen Raum für eigenverantwortliches Handeln zusprechen. Diese Schulen zeigen ebenso einen schnellen Kontakt zum Schulamt, was für eine enge Kopplung in der organisationalen Dimension der „vertikalen Kommunikation“ spricht. Diese enge Kopplung reflektiert sich in dem Ausmaß, in dem sich die Schulen an administrative Anweisungen gebunden fühlen und sich Entscheidungsfreiheiten zusprechen.

Die wenigsten Schulen sind in Cluster 5 (N = 8) als *lose gekoppelte Schulen* zusammengefasst. Sie weisen sowohl in der Kommunikation als auch in dem Umfang der Identitätswahrung durch die Schaffung von Raum für eigenverantwortliches Handeln lose Kopplungsmuster auf. Sie sind sich auch innerhalb ihrer Organisation nicht einig über bildungspolitische Anordnungen der Administration, was auf eine lose Kopplung zwischen Schulleitung und Kollegium verweist. Dennoch fühlen sie sich einer administrativen Zentralisation ausgesetzt, was dafür spricht, dass lose Kopplungsmuster nicht zwangsläufig, dauerhaft und umfassend in den Schulen zu finden sind. Vielmehr scheint es von Situationen, Personen und spezifischen organisationalen Feldern abhängig zu sein, wie Schulen die Beziehung zur Administration gestalten.

Diese 5 Cluster konnten nicht als komplett lose oder vollständig eng gekoppelt charakterisiert werden, wie folgende Zusammenfassung in tabellarischer Form (Tab. 16) zeigt:

Ergebnisse

<b>Name der Cluster</b>	<b>Die kommunikativen Schulen unter Bewahrung ihrer Identität (N = 17)</b>	<b>Die scheinbar enggekoppelten Schulen (N = 20)</b>	<b>Die nahezu enggekoppelten Schulen (N = 18)</b>	<b>Die sich abgrenzenden Schulen gegenüber der gesamten Administration (N = 26)</b>	<b>Die lose gekoppelten Schulen gegenüber der gesamten Administration (N = 8)</b>
Kommunikation mit Schulamt	m = 1,79 sehr schnell; starke enge Kopplung	m = 1,55 sehr schnell; starke enge Kopplung	m = 2,28 schnell; mittlere enge Kopplung	m = 2,02 schnell; mittlere enge Kopplung	m = 4,06 langsam; schwache lose Kopplung
Kommunikation mit Ministerium	m = 3,09 eher schnell; schwache enge Kopplung	m = 3,50 eher schnell; schwache enge Kopplung	m = 3,89 eher langsam; schwache lose Kopplung	m = 3,52 eher langsam; schwache lose Kopplung	m = 4,50 langsam; mittlere lose Kopplung
Systemabgrenzung gegenüber Schulamt	m = 4,44 hoch; mittlere lose Kopplung	m = 2,28 niedrig; mittlere enge Kopplung	m = 3,14 eher niedrig; schwache enge Kopplung	m = 4,29 eher hoch; schwache lose Kopplung	m = 3,97 eher hoch; schwache lose Kopplung
Systemabgrenzung gegenüber Ministerium	m = 4,29 eher hoch; schwache lose	m = 2,45 niedrig; mittlere	m = 3,28 eher niedrig;	m = 4,27 eher hoch; schwache	m = 3,88 eher hoch; schwache

## Ergebnisse

<b>Name der Cluster</b>	<b>Die kommunikativen Schulen unter Bewahrung ihrer Identität (N = 17)</b>	<b>Die scheinbar eng gekoppelten Schulen (N = 20)</b>	<b>Die nahezu eng gekoppelten Schulen (N = 18)</b>	<b>Die sich abgrenzenden Schulen gegenüber der gesamten Administration (N = 26)</b>	<b>Die lose gekoppelten Schulen gegenüber der gesamten Administration (N = 8)</b>
	Kopplung	enge Kopplung	schwache enge Kopplung	lose Kopplung	lose Kopplung
zentraler Einfluss der Administration	m = 4,27 eher wenig; schwache lose Kopplung	m = 3,77 eher wenig; schwache lose Kopplung	m = 2,83 eher hoch; schwache enge Kopplung	m = 3,17 eher hoch; schwache enge Kopplung	m = 3,29 eher hoch; schwache enge Kopplung

Tab. 16 Überblick über die Cluster und ihre Charakterisierung

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass es keine Cluster gibt, die entweder enge oder lose Kopplungsmuster in allen organisationalen Dimensionen aufzeigen. Die Cluster geben somit keine eindeutige Verteilung zu Gunsten einer Kopplungsart an. Wird aber nach den Kopplungsmustern unabhängig von den Clustern geschaut, so lässt sich eine knappe Mehrheit enger Kopplungsmuster (18 von 30 Variablen) feststellen.



## **10.2 Zusammenhang zwischen Kopplungsmustern und der schulischen Reaktion gegenüber externer Evaluation**

Nachdem die erste Forschungsfrage, ob unterschiedliche Kopplungsmuster zwischen der Schule und der Administration vorliegen, positiv beantwortet wurde, stellt sich nun die Frage, (1) ob und wie sich die unterschiedlichen Kopplungsarten auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation auswirken. Im Anschluss muss geklärt werden, (2) inwieweit die Variablen, die direkt mit dem Evaluationsprozess in Verbindung stehen die schulischen Reaktionen auf externe Evaluation beeinflussen. Letztendlich ist es notwendig zu prüfen, (3) inwieweit die Kopplungsart und die Evaluationsmerkmale Einfluss auf die schulischen Reaktionen gegenüber externer Evaluation haben. Diese drei Forschungsfragen werden mit Hilfe der Pfadanalyse untersucht.

In der vorliegenden Arbeit werden hierarchische, rekursive Pfaddiagramme verwendet, deren Kausalität nur in eine Richtung verläuft. Zunächst wurde versucht, alle aktiven Kopplungsvariablen aus der Clusteranalyse als unabhängige Variablen in die Pfadanalyse aufzunehmen. Es konnte jedoch nicht bei allen ein Einfluss auf die abhängigen Variablen verzeichnet werden.

Neben den Kopplungsvariablen wurden vor allem evaluationsbezogene Variablen in die Pfadanalyse aufgenommen. Hierbei handelt es sich zunächst um den Wissensstand der Schulen bezüglich externer Evaluation (EVAS), um die Bereitschaft zur Teilnahme an EVAS und die Vorbereitung auf den Evaluationsprozess. Diese Variablen sind eher vor dem eigentlichen Evaluationsprozess einzuordnen. Die Evaluationsmerkmale bestehen aus der positiven schulischen Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse, des Evaluationsteams sowie des gesamten Evaluationsprozesses. Diese Merkmale sollen nach Ehren und Visscher (2006) einen Einfluss auf die schulische Reaktion haben. Dies würde sich dann in einer ablehnenden oder akzeptierenden schulischen Haltung zeigen und letztendlich nach Altrichter (2010) in eine nutzbringende Einstellung gegenüber externer Evaluation (EVAS) münden.

Ergebnisse

### **10.2.1 Inwieweit hat die Art der Kopplung zwischen den Schulen und den administrativen Einrichtungen Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation?**

Dieser Forschungsfrage wurde anhand der Gesamtstichprobe von  $N = 92$  nachgegangen, da hier alle befragten Schulen Aussagen machen konnten und es keine fehlenden Werte gibt. Daher bezieht sich das Pfadmodell (Abb. 22) auf evaluierte und nicht evaluierte Schulen, die mit Hilfe der Variable zur Evaluationsteilnahme unterschieden werden.

Hier können demzufolge noch keine Informationen zu den evaluationsspezifischen Variablen erfolgen, sondern nur eine allgemeine schulische Haltung identifiziert werden, die sich teilweise durch die Beziehungsgestaltung zur Administration in Form von loser oder enger Kopplung erklären lässt.

Das Pfadmodell umfasst zunächst die unabhängigen Kopplungsvariablen, die theoriebasierend (Weick 1976; Orton & Weick 1990) gebildet und mit Hilfe der vorangegangenen Clusteranalyse ermittelt wurden. Dabei handelt es sich um die Geschwindigkeit der Kommunikation mit dem Schulamt und dem Ministerium, um den Grad der Systemabgrenzung zum Schulamt und zum Ministerium sowie um das Ausmaß des zentralen Einflusses der Administration auf den schulischen Alltag.

In Anlehnung an das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Vischer (2006) wurden die abhängigen Variablen zur Akzeptanz beziehungsweise Ablehnung von externer Evaluation dem Modell hinzugefügt. Darüber hinaus umfasst das Pfadmodell weitere abhängige Variablen, die sich in der organisationstheoretischen Literatur wiederfinden (z. B. Bereitschaft zur Teilnahme). Für Dean (1995) ist die Bereitschaft zur Teilnahme an Evaluationsmaßnahmen an den schulischen Wissensstand gekoppelt. Nach March und Olsen (1975), Leviton (2003) sowie Mandl und Hense (2007) ist das Wissen über Prozesse, Aufgaben und Konsequenzen in einer Organisation ein wichtiger Punkt, da ohne dieses Ungewissheit entsteht, die lose Kopplung begünstigt. Das Wissen wird als Moderatorvariable zwischen den Kopplungs- und Reaktionsvariablen eingesetzt.

## Ergebnisse

Der Beschreibung des Pfadmodells ist die Güteprüfung des Modells vorangestellt. In der folgenden Tabelle (Tab. 17) sind die Gütekriterien mit den dazugehörigen Werten des Pfadmodells aufgelistet. Das Modell besitzt größtenteils eine gute Modellgüte, da alle Werte in den vorgegebenen Gütebereichen liegen. Dies zeigt sich an dem  $\chi^2$  je Freiheitsgrad, der unter 2,5 liegen sollte. Das Kriterium ist mit einem Wert von 0,70 erfüllt. Auch der  $\chi^2$ -Anpassungstest mit dem p-Wert von 0,76 spricht für einen guten Modellfit, da mit diesem Test nach Backhaus et al. (2011) die Wahrscheinlichkeit berechnet wird, dass die Ablehnung der Nullhypothese eine Fehlentscheidung darstellt.

Mittels der CFI- und TLI-Werte wird, unter Zuhilfenahme der Freiheitsgrade, das Pfadmodell („default model“) zum einen mit dem Unabhängigkeitsmodell („independent model“), welches eine besonders schlechte Modellgüte aufweist und zum anderen mit dem saturierten Modell, welches einen perfekten Fit von 1 vorweisen kann, verglichen. Hier sollte der Wert des CFI/TLI über 0,9 liegen, was in dem vorliegenden Modell der Fall ist.

Mit dem RMSEA-Wert wird das Pfadmodell darauf geprüft, inwieweit es sich der Realität annähert. Ein Wert von unter 0,05 verweist auf einen guten Modellfit, was mit einem Wert von 0,00 gegeben ist.

## Ergebnisse

Gütemaß	Abkürzung	Gütebereich	Wert
x <sup>2</sup> -Wert	x <sup>2</sup>	-	9,13
Freiheitsgrade	df	-	13
x <sup>2</sup> -Anpassungstest	p	≥ 0,05	0,76
x <sup>2</sup> -Wert je Freiheitsgrad	x <sup>2</sup> /df	≤ 2,5	0,70
Comparative Fit Index	CFI	> 0,9	1,00
Tucker-Lewis Index	TLI	> 0,9	1,10
Root mean square error of approximation	RMSEA	<0,5	0,00

Tab. 17 Übersicht der Gütekriterien zur Modellgüte des Pfadmodells

Nachdem die Güte des Pfadmodells hinreichend überprüft und nachgewiesen wurde, kann dieses nun beschrieben werden: Die folgende Abbildung (Abb. 22) ist durch drei Variablengruppen gegliedert. Die Art der Kopplung umfasst Variablen, die sich mit der Beziehungsgestaltung zwischen Schulen und ihrer Umwelt auseinandersetzen. Es wird angenommen, dass diese grundlegende Beziehung den individuellen schulischen Umgang mit administrativen Anordnungen, wie der Teilnahme an externer Schulevaluation beeinflusst. Die zweite Gruppe bezieht sich auf Variablen, die eher vor dem Evaluationsprozess verortet werden können. Ihr Vorkommen im Pfadmodell rechtfertigen bisherige Studien und Ausführungen in diverser Literatur. So könnte beispielsweise das schulische Wissen über externe Evaluationsmaßnahmen Einfluss auf den schulischen Umgang mit externer Schulevaluation haben. Diese schulische Auseinandersetzung kann in die dritte Kategorie eingeordnet werden. Hierunter subsumieren sich die schulischen Reaktionen, wie beispielsweise die Akzeptanz, Ablehnung oder Nutzenzuschreibung von externer Schulevaluation.

Zunächst konnten nur signifikante Einflüsse der Variablen „hohe Systemabgrenzung zum Ministerium“ und „langsame Kommunikation mit Schulamt“ nachgewiesen werden. Die Konstrukte zum zentralen Einfluss der Administration innerhalb der Schule

## Ergebnisse

sowie die Verbesserung der Kommunikation durch geografische Nähe haben keinen Einfluss im Pfadmodell, sodass diese Variablen nicht in das Pfadmodell aufgenommen wurden. Die unabhängige Variable „hohe Systemabgrenzung zum Ministerium“ zeigt einen direkten signifikanten Einfluss auf das Wissen über externe Evaluation. Je stärker sich die Schulen vom Ministerium abgrenzen und sich in eigenverantwortlichem Handeln üben, desto mehr scheinen sie auch Informationen über externe Evaluation einzuholen ( $\gamma = 0,23$ ,  $p \leq 0,05$ ).

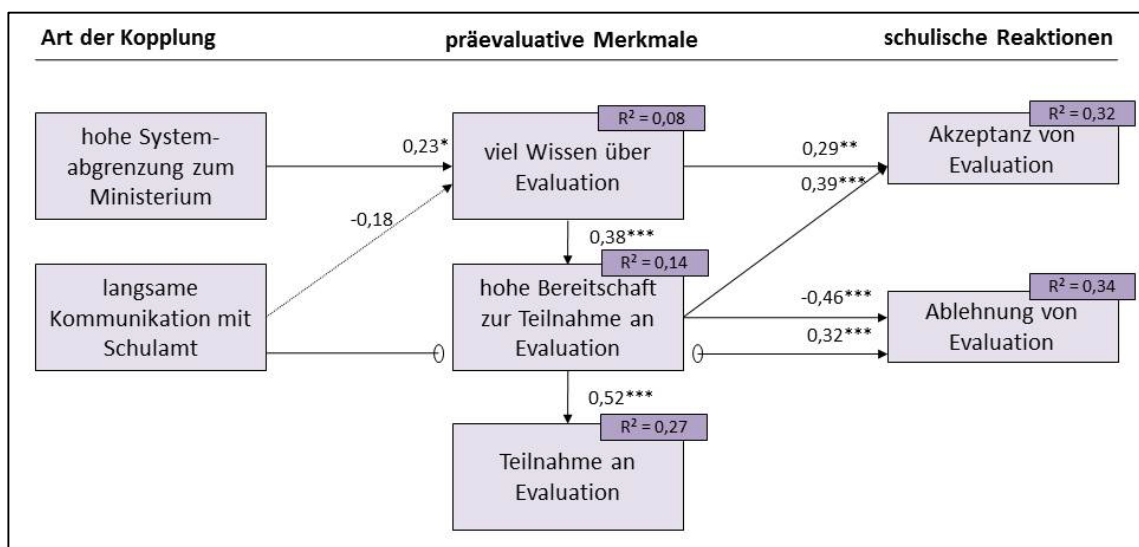


Abb. 22 Pfaddiagramm zum Einfluss der Kopplung zwischen Schulen und der Administration in Bezug auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation (\* Signifikanzniveau von  $p \leq 0,05$ ; \*\* Signifikanzniveau von  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* Signifikanzniveau von  $p < 0,001$ )

Das Wissen über externe Evaluation beeinflusst auch direkt die akzeptierende Haltung der Schulen gegenüber EVAS ( $\beta = 0,29$ ;  $p \leq 0,010$ ). Das Wissen über externe Evaluationsmaßnahmen hat auch einen signifikanten Einfluss ( $\beta = 0,38$ ;  $p < 0,001$ ) auf die Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation. Je mehr also die Schulen über EVAS wissen, desto höher ist auch ihre Bereitschaft zur Teilnahme und die schulische Akzeptanz.

Die Bereitschaft zur Teilnahme an EVAS wirkt sich sehr stark auf die tatsächliche Teilnahme an externer Evaluation aus ( $\beta = 0,52$ ;  $p < 0,001$ ). Schulen, die zurückhaltender

## Ergebnisse

in ihrer Teilnahmebereitschaft sind, haben auch noch nicht an externer Evaluation teilgenommen.

Des Weiteren hat die Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation einen negativen Einfluss auf die ablehnende und einen positiven Einfluss auf die akzeptierende Haltung von EVAS. Sie beeinflusst in etwa gleich stark die Ablehnung ( $\beta = -0,46$ ;  $p < 0,001$ ) und die Akzeptanz ( $\beta = 0,39$ ;  $p < 0,001$ ) von externer Evaluation.

Die Art der Kommunikation mit dem Schulamt hat einen direkten signifikanten ( $p \leq 0,001$ ), positiven Einfluss ( $\gamma = 0,32$ ) auf eine ablehnende Haltung der Schulen gegenüber externer Evaluation. Das bedeutet, je langsamer die Kommunikation zwischen Schule und Schulamt abläuft, desto mehr findet eine schulische Ablehnung gegenüber externer Evaluation statt. Des Weiteren verdeutlicht die langsame Kommunikation mit dem Schulamt einen negativen, nicht signifikanten Einfluss auf das schulische Wissen über EVAS ( $\gamma = -0,18$ ;  $p = 0,080$ ).

Sowohl das Wissen ( $R^2 = 0,08$ ), die Bereitschaft zur Teilnahme ( $R^2 = 0,14$ ), die Teilnahme an EVAS ( $R^2 = 0,27$ ) als auch die ablehnenden ( $R^2 = 0,34$ ) und akzeptierenden ( $R^2 = 0,32$ ) schulischen Reaktionen gegenüber EVAS können nicht hinreichend erklärt werden. Hierfür sollte die quadrierte multiple Korrelation (=erklärte Varianz) mindestens 0,4 betragen. Dies ist im Pfadmodell nur bei der Variable zur Akzeptanz von EVAS gegeben, was darauf hindeutet, dass die bisherigen unabhängigen Variablen nicht ausreichen, um die schulischen Reaktionen zu erklären.

Bisher konnte anhand der Stichprobe von  $N = 92$ , die alle befragten Schulen umfasst, aufgezeigt werden, dass die schulischen Reaktionen nur begrenzt durch die Beziehungsgestaltung zur Administration erklärt werden können. Somit liegt die Vermutung nahe, dass sich die schulische Haltung gegenüber externer Evaluation eher auf die Evaluationsmerkmale zurückzuführen ist.

Ergebnisse

### **10.2.2 Inwieweit haben die Evaluationsmerkmale Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation?**

Im folgenden Pfadmodell (Abb. 23) wird daher ausschließlich Bezug auf die evaluationsspezifischen Merkmale genommen. Die Pfadanalyse wurde anhand einer Teilstichprobe von  $N = 65$  durchgeführt, da die Schulen, welche den Evaluationsprozess noch nicht oder erst teilweise durchlaufen haben und somit zum Evaluationsprozess, den Ergebnissen sowie zum Evaluationsteam mitunter keine Aussagen machen konnten.

Die Anordnung der Variablen orientiert sich zum größten Teil an dem Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006), die unter anderem von einer Wirkung der Evaluationsmerkmale (Evaluationsergebnisse, -team und -prozess) auf die schulischen Reaktionen (Akzeptanz, Ablehnung) auf externe Evaluation ausgehen. Darüber hinaus wurde die Variable zum zugesprochenen Nutzen von EVAS eingefügt, denn, nach Breid (1995) und Altrichter (2010), bedarf die Nutzung von Daten und Ergebnissen einerseits ausreichender Informationen und andererseits einer positiven Einstellung gegenüber der Datenrückmeldung. Das Wissen über externe Evaluation und die Bereitschaft zur Teilnahme daran wurden ebenfalls in das Pfadmodell aufgenommen und den eigentlichen Evaluationsmerkmalen vorangestellt.

Auch dieses Pfadmodell zeigt im Rahmen der Güteprüfung einen guten Modellfit, wie an der folgenden Tabelle (Tab. 18) abzulesen ist.

## Ergebnisse

<b>Gütemaß</b>	<b>Abkürzung</b>	<b>Gütebereich</b>	<b>Wert</b>
x <sup>2</sup> -Wert	x <sup>2</sup>	-	32,48
Freiheitsgrade	df	-	33
x <sup>2</sup> -Anpassungstest	p	≥ 0,05	0,49
x <sup>2</sup> -Wert je Freiheitsgrad	x <sup>2</sup> /df	≤ 2,5	0,98
Comparative Fit Index	CFI	> 0,9	1,00
Tucker-Lewis Index	TLI	> 0,9	1,00
Root mean square error of approximation	RMSEA	< 0,5	0,000

Tab. 18 Übersicht der Gütekriterien zur Modellgüte des Pfadmodells

Das Pfadmodell (Abb. 23) umfasst zunächst die unabhängige Variable zum schulischen Wissen über externe Evaluation. Es wird davon ausgegangen, dass das schulische Wissen schon vor dem Evaluationsprozess über Evaluationsmaßnahmen vorhanden ist. Da die Schulen frühzeitig die Möglichkeit haben, sich über die Evaluationsthematik zu informieren. Dies konnte auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden, da auch die nicht evaluierten Schulen angaben, viel über die externe Evaluation zu wissen.



## Ergebnisse

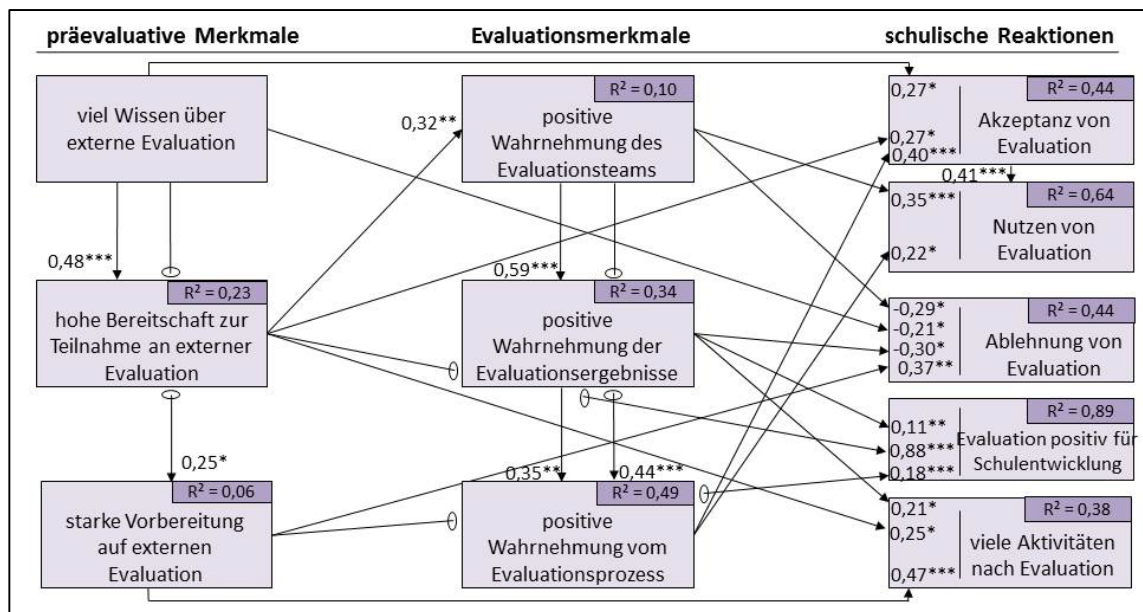


Abb. 23 Pfaddiagramm zum Einfluss der Evaluationsmerkmale auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation (\* Signifikanzniveau von  $p \leq 0,05$ ; \*\* Signifikanzniveau von  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* Signifikanzniveau von  $p < 0,001$ )

Das Wissen über externe Evaluation zeigt einen positiven Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft ( $\gamma = 0,48$ ;  $p < 0,001$ ), ebenso bezüglich der Vorbereitung auf den Evaluationsprozess ( $\gamma = 0,25$ ;  $p \leq 0,05$ ). Somit können beide Variablen nicht hinreichend erklärt werden ( $R^2 = 0,23$ ;  $R^2 = 0,06$ ).

Des Weiteren hat das vorhandene Wissen über externe Evaluation sowohl einen direkten positiven Einfluss auf die Akzeptanz ( $\gamma = 0,27$ ;  $p \leq 0,05$ ), als auch einen etwas schwächeren negativen Einfluss auf die Ablehnung ( $\gamma = -0,21$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Die Bereitschaft zur Teilnahme an EVAS hat einen besonders starken Einfluss ( $\beta = 0,88$ ) mit einer hohen Signifikanz ( $p < 0,001$ ) auf die positive Einstellung der Schulen gegenüber externer Evaluation im Hinblick auf die Schulentwicklung. Wenn Schulen also eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an EVAS äußern, sind sie auch der Meinung, dass diese Evaluation für die Schulentwicklung wichtig ist.

Einen deutlich schwächeren Einfluss zeigt die Bereitschaft zur Teilnahme hinsichtlich der Akzeptanz von EVAS ( $\beta = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie bezüglich der Aktivitäten nach

## Ergebnisse

dem Evaluationsprozess zur Verbesserung der Schulqualität ( $\beta = 0,25$ ;  $p \leq 0,05$ ). Das bedeutet, dass die Schulen mit der größten Akzeptanz und den meisten Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess, zum Beispiel in Form von einer veränderten Unterrichtsgestaltung oder der Überarbeitung des Schulprogramms, auch vor der externen Evaluation, eine stärkere Bereitschaft zur Teilnahme zeigten.

Des Weiteren beeinflusst die Bereitschaft zur Teilnahme die Wahrnehmung des Evaluationsteams ( $\beta = 0,32$ ;  $p \leq 0,01$ ). Denn die Schulen, die eine hohe Bereitschaft signalisieren, nehmen auch das Evaluationsteam positiver wahr, indem sie diesem mehr Kompetenz zusprechen und auch deren Unterrichtsbesuche für sinnvoll erachten. In dem Pfadmodell können aber keine weiteren Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung des Evaluationsteams festgestellt werden, sodass dieses auch nicht hinreichend erklärt werden kann ( $R^2 = 0,10$ ).

Die Vorbereitung auf den Evaluationsprozess hat einen direkten, positiven, hoch signifikanten Einfluss auf die Aktivitäten im Anschluss an die externe Evaluation ( $\beta = 0,47$ ;  $p < 0,001$ ). Die Schulen, die schon vor der Evaluation eine hohe Aktivität in der Vorbereitung zeigen, indem sie beispielsweise schulische Dokumente aufbereiten oder Fortbildungen arrangieren, weisen auch nach dem Evaluationsprozess eine erhöhte Aktivität auf.

Ebenso kann ein signifikanter Einfluss hinsichtlich der Evaluationsvorbereitung auf die Ablehnung von externer Evaluation nachgewiesen werden ( $\beta = 0,37$ ;  $p < 0,001$ ). Dies ist zunächst ein unerwartetes Ergebnis, was im nächsten Kapitel näher diskutiert wird. Auf der anderen Seite gibt es durchaus Schulen, die sich intensiv auf den Evaluationsprozess vorbereiten und der externen Evaluation positiv gegenüber eingestimmt sind sowie diese als sehr bedeutend für die Schulentwicklung ansehen ( $\beta = 0,18$ ;  $p < 0,001$ ). Anhand des eher geringen Effekts deutet sich hier an, dass diese Konstellation weniger häufig vorkommt.

Die drei Evaluationsmerkmale Wahrnehmung des Evaluationsteams, der Ergebnisse und des Evaluationsprozesses lehnen sich an das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) an. Deren angenommene Einflüsse auf die

## Ergebnisse

schulischen Reaktionen, wie die Akzeptanz respektive Ablehnung von externer Evaluation können in dem vorliegenden Pfadmodell nachgewiesen werden.

Allerdings wird aufgrund des Ablaufs einer externen Evaluation die Wahrnehmung des Expertenteams der Beurteilung der Evaluationsergebnisse und des gesamten Prozesses voran gestellt, da die beiden letzteren Faktoren erst beurteilt werden können, wenn der Prozess abgeschlossen ist.

Die Schulen nehmen die Ergebnisse aus dem Evaluationsbericht ( $\beta = 0,59$ ;  $p < 0,001$ ) sowie den gesamten Evaluationsprozess ( $\beta = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ) positiver wahr, wenn sie einen guten Kontakt zum Evaluationsteam haben und dieses ihre pädagogische Arbeit gut einschätzen konnte. Ebenso hat die Wahrnehmung des Evaluationsteams einen positiven, hoch signifikanten Einfluss auf den zugesprochenen Nutzen von externer Evaluation ( $\beta = 0,35$ ;  $p < 0,001$ ). Denn je positiver die Schulen das Evaluationsteam wahrnehmen, desto mehr können sie aus der externen Evaluation einen Nutzen ziehen. Dies bedeutet umgekehrt, dass die Schulen eine ablehnende Haltung gegenüber externer Evaluation einnehmen, wenn sie der Meinung sind, dass das Evaluationsteam die schulische Qualität nicht hinreichend erfasst hat, es nicht kompetent genug für diese Aufgabe war und auch den Unterricht nicht gut einschätzen konnte ( $\beta = -0,29$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Die Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse beeinflusst ebenso die Beurteilung des gesamten Prozesses ( $\beta = 0,35$ ;  $p \leq 0,01$ ). Sind die Schulen der Meinung, eine gute Bewertung erhalten zu haben, ist für sie der Evaluationsprozess ein Gewinn in Bezug auf das Wissen, die Unterstützung, Impulsgebung und Rückmeldung. Des Weiteren zeigen sie verstärkt Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess ( $\beta = 0,21$ ;  $p \leq 0,05$ ), sehen die externe Evaluation als Anstoß zur Schulentwicklung ( $\beta = 0,11$ ;  $p \leq 0,01$ ) und lehnen diese dementsprechend weniger ab ( $\beta = -0,30$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Je positiver die Schulen den Prozess aufnehmen, desto mehr akzeptieren sie die externe Evaluation ( $\beta = 0,40$ ;  $p < 0,001$ ) und sprechen der Evaluation einen hohen Nutzen zu ( $\beta = 0,22$ ;  $p \leq 0,05$ ). Wenn der Prozess demnach von den Schulen beispielsweise als Wissenszuwachs und Unterstützung zur Schulentwicklung wahrgenommen wird, spre-

## Ergebnisse

chen sie der Evaluation einen Nutzen für die schulischen Gruppen, wie der Schulleitung, dem Kollegium sowie Eltern und Schülern zu.

Ob die externe Evaluation nutzenbringend für die Schule ist, hängt aber vor allem von einer akzeptieren Haltung gegenüber externer Evaluation ab ( $\beta = 0,41$ ;  $p < 0,001$ ).

Die positive Beurteilung der Evaluationsergebnisse wird vor allem durch die positive Wahrnehmung des Evaluationsteams beeinflusst und kann daher nur mit  $R^2 = 0,34$  erklärt werden. Die positive Wahrnehmung des Evaluationsprozesses ( $R^2 = 0,49$ ) kann hinreichend durch die Wahrnehmung der Ergebnisse und des Evaluationsteams erklärt werden.

Die Akzeptanz von externer Evaluation kann nicht nur direkt durch das schulische Wissen über EVAS, sondern auch durch die positive Wahrnehmung des gesamten Evaluationsprozesses und der Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation erklärt werden ( $R^2 = 0,44$ ).

Der zugesprochene Nutzen von externer Evaluation wird vor allem durch die positive Wahrnehmung des Evaluationsteams und die positive Beurteilung des gesamten Evaluationsprozesses sowie von der akzeptierenden oder ablehnenden Haltung zu 64 Prozent erklärt.

Die ablehnende Haltung der Schulen gegenüber externer Evaluation kann ebenfalls über das Wissen über EVAS, der Vorbereitung auf externe Evaluation sowie durch die Wahrnehmung des Evaluationsteams und der Evaluationsergebnisse zu 44 Prozent erklärt werden.

Die stärkste Erklärungskraft kommt der positiven Haltung gegenüber EVAS als wichtigen Faktor zur Schulentwicklung zu. Diese abhängige Variable kann vor allem durch die Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation sowie durch die positive Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse zu 89 Prozent erklärt werden.

Ergebnisse

Die Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess zur Verbesserung der Schulqualität werden durch die Bereitschaft zur Teilnahme, die Vorbereitung sowie die Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse zu 38 Prozent erklärt ( $R^2 = 0,38$ ).

Somit ist mit Hilfe dieses Pfadmodells der Einfluss der Evaluationsmerkmale auf die schulischen Reaktionen besser zu erklären als nur durch die Art der Beziehung zwischen der Schule und der Schulaufsicht, was mit Hilfe der unabhängigen Variablen zur Kopplung gemessen wurde.

### **10.2.3 Inwieweit haben die Kopplungsmuster und die Evaluationsmerkmale Einfluss auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation?**

Die beiden vorangegangenen Pfadmodelle haben aufgezeigt, dass zum einen die Art der Beziehung zwischen Schule und Administration und zum anderen die Evaluationsmerkmale Einfluss auf die schulischen Reaktionen gegenüber externer Evaluation haben. Nun stellt sich die Frage, wie sich beide Faktorengruppen im Zusammenspiel auf den Umgang mit EVAS auswirken. Dazu wurde ein weiteres Pfadmodell erstellt.

Auch dieses Pfadmodell (Abb. 24) basiert auf der kleineren Stichprobe von  $N = 65$  und unterliegt ebenso einer Güteprüfung, die anhand der Tab. 19 zusammengefasst wurde. Hier zeigt sich, dass das Modell einen guten Modellfit aufweist. Die beiden vorherigen Modelle zeigen jedoch bessere Werte.

## Ergebnisse

<b>Gütemaß</b>	<b>Abkürzung</b>	<b>Gütebereich</b>	<b>Wert</b>
x <sup>2</sup> -Wert	x <sup>2</sup>	-	76,31
Freiheitsgrade	df	-	66
x <sup>2</sup> -Anpassungstest	p	≥ 0,05	0,18
x <sup>2</sup> -Wert je Freiheitsgrad	x <sup>2</sup> /df	≤ 2,5	1,16
Comparative Fit Index	CFI	> 0,9	0,98
Tucker-Lewis Index	TLI	> 0,9	0,97
Root mean square error of approximation	RMSEA	<0,5	0,049

Tab. 19 Übersicht der Gütekriterien zur Modellgüte des Pfadmodells

Die Ergebnisse der Pfadanalyse sind in Abb. 24 dargestellt. Diese umfasst die vier Kategorien Art der Kopplung, präevaluative Merkmale, Evaluationsmerkmale und schulische Reaktionen. Die letzten beiden Variablengruppen sind größtenteils aus dem Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) entnommen.

Zunächst lässt sich eine Korrelation zwischen der Kommunikation der Schulen mit dem Ministerium und dem Schulamt ( $r = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie mit der Systemabgrenzung zum Ministerium ( $r = -0,25$ ;  $p \leq 0,05$ ) feststellen.

Die Systemabgrenzung zum Ministerium hat einen direkten signifikanten Einfluss auf die Vorbereitung des Evaluationsprozesses ( $\gamma = 0,33$ ;  $p \leq 0,01$ ), der damit aber nicht hinreichend erklärt werden kann ( $R^2 = 0,11$ ).

## Ergebnisse

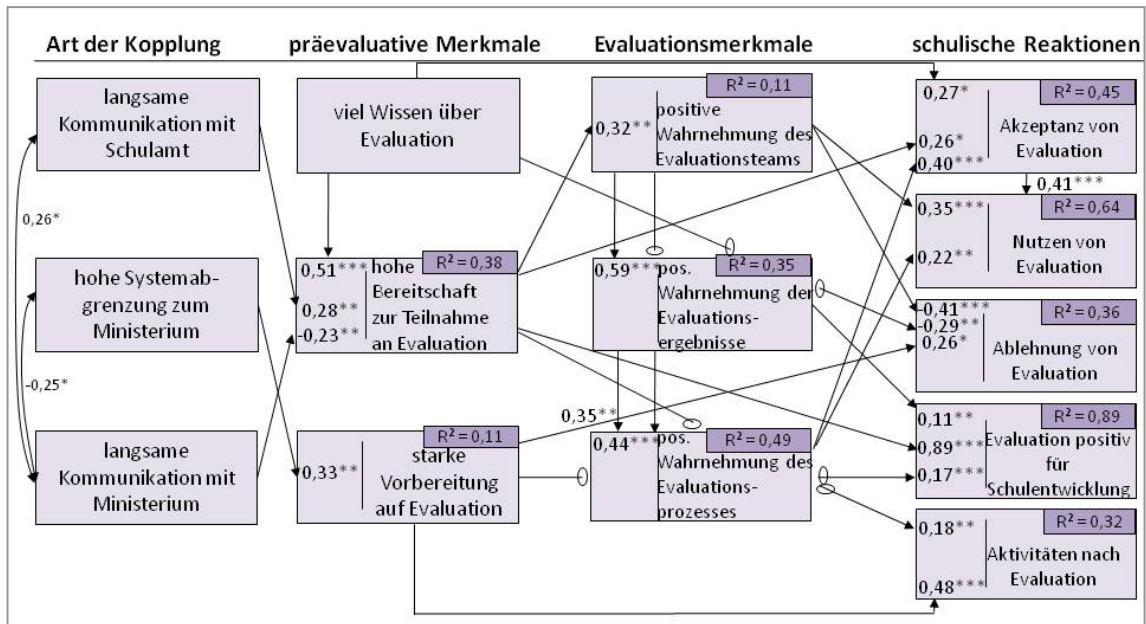


Abb. 24 Pfaddiagramm zum Einfluss der Beziehung zwischen Schule und Administration sowie den Evaluationsmerkmalen auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation (\* Signifikanzniveau von  $p \leq 0,05$ ; \*\* Signifikanzniveau von  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* Signifikanzniveau von  $p < 0,001$ )

Die Bereitschaft zur Teilnahme an EVAS, wird sowohl durch die Art der Kommunikation mit dem Schulamt positiv ( $\gamma = 0,28$ ;  $p \leq 0,01$ ) als auch mit dem Ministerium negativ ( $\gamma = -0,23$ ;  $p \leq 0,01$ ) beeinflusst. Somit ist die Teilnahmebereitschaft von Schulen höher, wenn sie lose zum Schulamt und eng zum Ministerium gekoppelt sind.

Die Variable zur Vorbereitung auf externe Evaluation hat einerseits einen besonders starken positiven Einfluss auf die Intensität der Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess zur Verbesserung der Schulqualität ( $\beta = 0,48$ ;  $p < 0,001$ ) sowie andererseits auf die Ablehnung von externer Evaluation ( $\beta = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ). Denn die Schulen, die sich stark auf die externe Evaluation vorbereitet haben, vertreten häufiger die Meinung, die Evaluation sei eine Mehrbelastung und Kontrolle. Demzufolge nehmen sie ihr gegenüber eher eine ablehnende Haltung ein. Sie zeigen aber auch nach der Evaluation einen hohen Grad an Bemühungen, die Schulqualität, beispielsweise durch Fortbildungen und Unterrichtsgestaltung, zu verbessern und empfinden die externe Evaluation als Anstoß für den Schulentwicklungsprozess ( $\beta = 0,17$ ;  $p < 0,001$ ).

## Ergebnisse

Das schulische Wissen über externe Evaluation wird in diesem Modell nicht durch die Kopplungsvariablen beeinflusst. Vielmehr beeinflusst es im Zusammenspiel mit den Kopplungsvariablen die schulische Akzeptanz, Ablehnung und Bereitschaft zur Teilnahme an EVAS. Je mehr die Schulen über externe Evaluation wissen, desto mehr akzeptieren ( $\gamma = 0,27$ ;  $p \leq 0,05$ ) sie EVAS und desto weniger lehnen ( $\gamma = -0,29$ ;  $p \leq 0,01$ ) sie die externe Evaluation ab und nehmen bereitwilliger an externer Evaluation teil ( $\gamma = 0,51$ ;  $p < 0,001$ ).

Die Bereitschaft zur Teilnahme kann somit durch das schulische Wissen über externe Evaluation und der Kommunikation mit dem Schulamt sowie mit dem Ministerium zu 38 Prozent erklärt werden. Ähnlich wie im vorangegangenen Pfadmodell zeigt die schulische Teilnahmebereitschaft identische, positive Einflüsse auf die Akzeptanz von externer Evaluation ( $\beta = 0,27$ ;  $p \leq 0,05$ ), die positive Wahrnehmung von EVAS bezüglich der Schulentwicklung ( $\beta = 0,89$ ;  $p < 0,001$ ) sowie die Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess zur Verbesserung der Schulqualität ( $\beta = 0,28$ ;  $p \leq 0,01$ ). Letzteres kann dadurch zu 89 Prozent sehr gut erklärt werden.

Je positiver die Schulen das Expertenteam wahrnehmen, desto stärker sprechen sie der externen Evaluation einen Nutzen zu ( $\beta = 0,35$ ;  $p < 0,001$ ) und beurteilen auch die Evaluationsergebnisse ( $\beta = 0,59$ ;  $p < 0,001$ ) positiver. Darüber hinaus sind sie auch dem Evaluationsprozess ( $\beta = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ) gegenüber positiver eingestellt und lehnen die externe Evaluation weniger ab ( $\beta = -0,41$ ;  $p < 0,001$ ).

Die Beurteilung der Ergebnisse kann zu 35 Prozent durch die Wahrnehmung des Evaluationsteams erklärt werden. Diese wird durch die Beurteilung der Evaluationsergebnisse sowie des -teams zu 49 Prozent erklärt.

Wenn die Schulen die Ergebnisse der Evaluation positiv aufnehmen, nehmen sie den Evaluationsprozess positiver wahr ( $\beta = 0,35$ ;  $p \leq 0,01$ ) und sehen in der externen Evaluation auch einen Anstoß zur Schulentwicklung ( $\beta = 0,11$ ;  $p \leq 0,01$ ). Somit kann dadurch sowie durch die schulische Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation, die Aktivitäten zur Verbesserung der Schulqualität zu 32 Prozent erklärt werden.



## Ergebnisse

Die positive Wahrnehmung des Evaluationsprozesses nimmt Einfluss auf die Akzeptanz ( $\beta = 0,40$ ;  $p < 0,001$ ) sowie auf den zugesprochenen Nutzen von externer Evaluation ( $\beta = 0,22$ ;  $p \leq 0,01$ ). Des Weiteren sprechen Schulen der externer Evaluation einen hohen Nutzen zu, wenn sie eine akzeptierende Haltung einnehmen ( $\beta = 0,41$ ;  $p < 0,001$ ). Somit kann der Nutzen einer externen Evaluation zu 64 Prozent durch die Akzeptanz, der Wahrnehmung des gesamten Evaluationsprozesses sowie -teams erklärt werden.

Die Bedeutsamkeit der externen Evaluation für die Schulentwicklung, kann von allen abhängigen Variablen am stärksten durch die hohe Teilnahmebereitschaft, intensive Vorbereitung auf EVAS sowie durch die Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse erklärt werden ( $R^2 = 0,89$ ).

Die Akzeptanz wird zu 45 Prozent von der Wahrnehmung des gesamten Evaluationsprozesses, dem Wissen über externe Evaluation sowie der Teilnahmebereitschaft erklärt. Zu 36 Prozent kann eine Ablehnung von externer Evaluation durch die negative Wahrnehmung des Evaluationsteams, der Teilnahmebereitschaft sowie durch die intensive Vorbereitung erklärt werden.

Wird die erklärende Varianz ( $R^2$ ) der beiden letzten Pfadmodelle betrachtet, so lässt sich feststellen, dass sie nicht deutlich durch den Einfluss der Kopplungsvariablen erhöht werden konnte, was somit eher für einen geringen Einfluss dieser Variablen im Zusammenspiel mit den Evaluationsmerkmalen spricht. Dies zeigt sich auch im ersten Pfadmodell, welches sich nur auf den Einfluss der Kopplungsvariablen auf die schulischen Reaktionen bezieht. Hier konnten die abhängigen Variablen zu weniger als 40 Prozent erklärt werden.

### **10.2.4 Zusammenfassung**

Die drei Pfadmodelle zur Analyse der Einflussfaktoren auf die schulischen Reaktionen bezüglich externer Evaluation zeigen, dass sowohl die Beziehung zwischen den Schulen und dem Schulamt bzw. Schulministerium als auch verstärkt der evaluationsbezogene Kontext einen Einfluss haben. Dabei stellte sich heraus, dass der Einfluss der Kopp-

## Ergebnisse

lungsvariablen Systemabgrenzung der Schule und Kommunikation mit dem Schulamt und dem Ministerium einen deutlich geringeren Einfluss auf die schulischen Reaktionen gegenüber externer Schulevaluation haben als die Evaluationsvariablen.

Der Einfluss der Kopplungsart unterscheidet sich zwischen dem Modell der Kopplungsvariablen und dem der Kombination aus Kopplungs- und Evaluationsvariablen. Im Kopplungsmodell haben von den ursprünglich fünf Kopplungsvariablen nur zwei einen signifikanten Einfluss: die Systemabgrenzung zum Ministerium und die Kommunikation mit dem Schulamt. Dabei wird von beiden unabhängigen Variablen das schulische Wissen über externe Evaluation beeinflusst, wobei der Einfluss durch die Kommunikation mit dem Schulamt nicht signifikant ist.

Das Kombinationsmodell, welches sich mit dem Gesamteinfluss von Kopplungs- und Evaluationsvariablen beschäftigt, zeigt den Einfluss einer weiteren Kopplungsvariable, der Kommunikation mit dem Ministerium. Jedoch kann kein signifikanter Einfluss auf das schulische Wissen über externe Evaluation festgestellt werden (siehe Kopplungsmodell), da die zusätzliche Variable zur Vorbereitung auf den Evaluationsprozess stärker wirkt.

Insgesamt zeigen lose gekoppelte Schulen einen positiveren Umgang mit externer Evaluation, als solche Schulen, die eher eine enge Verbindung zur Administration pflegen. Ausnahme ist hier die Kommunikation mit dem Ministerium, die die Teilnahmebereitschaft der Schulen senkt, wenn sie locker gestaltet ist (siehe Kopplungsmodell).

Im Evaluationskontext (siehe Evaluationsmodell) wirken das Wissen über externe Schulevaluation, die Bereitschaft zur Teilnahme an Evaluation sowie die Vorbereitung auf externe Evaluation direkt auf die schulischen Reaktionen in Form einer allgemeinen positiven oder negativen Haltung gegenüber der externen Evaluation sowie auf die Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess.

Eine positive Einstellung zum Evaluationsprozess, -team und den -ergebnissen wirkt ausnahmslos positiv auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation, was neben der Akzeptanz auch die Nutzensprechung einschließt. Dies bezieht sich auch auf eine

## Ergebnisse

Impulswirkung von externer Evaluation auf die Schulentwicklung und die Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vor allem durch die Variablen, die sich auf den Zeitpunkt vor und während der Evaluation beziehen, die schulische Reaktion auf die externe Evaluation erklärt werden kann. Die Kopplungsvariablen sind in der Bewertung der gesamten Evaluation eher hintergründig und spielen stärker eine Rolle, wenn der Evaluationsprozess noch nicht begonnen wurde.

## 11 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Der Forschungsbeitrag der vorliegenden Arbeit bestand in der empirischen Prüfung, ob und wie stark die Kopplungsmuster (z. B. Weick 1976; 1982; Orton & Weick 1990) die schulischen Reaktionen gegenüber externer Schulevaluation erklären kann. Dies wurde anhand einer Online-Befragung am Beispiel von Schulleitungen Thüringer Grundschulen untersucht.

Hintergrund hierfür ist die aktuelle Debatte um die Einführung bildungspolitischer Steuerungsinstrumente. Schreyögg (2003), Stiepelmann (2003), Brückner und Tarazona (2010), Kussau und Brüsemeister (2007), Altrichter und Heinrich (2007) sowie Zlatkin-Troitschanskaia (2007) machten mit ihrer kritischen Haltung gegenüber der inputorientierten Steuerung im Bildungssystem darauf aufmerksam, dass die bisherige Steuerung im Sinne einer bürokratisch-hierarchischen Ordnung die Schulen nicht so erfolgreich steuern kann, wie dies in anderen Ländern (z. B. Kanada, England, Niederlande, Finnland) der Fall ist. Dies deutet darauf hin, dass die Schulen mit einer eng gekoppelten Steuerung durch Inputvorgaben nur schwer kontrolliert werden konnten. Somit wurde in Deutschland der Versuch unternommen, in vorsichtigen Ansätzen die bildungspolitische Steuerung an eine outputorientiert auszurichten, was sich an der Einführung von Bildungsstandards, Evaluationsmaßnahmen, freier Schulwahl und Schulautonomie zeigt. Diese Steuerung nimmt die Schülerleistungen in den Fokus und setzt damit klare Ziele (Bildungsstandards), die zu erreichen sind. Die Schulen sollen dabei durch wettbewerbsartige Situationen zu einer Leistungssteigerung motiviert werden, indem sie sich stärker profilieren und individueller auf ortspezifische Gegebenheiten reagieren können (Schulautonomie) sowie im Wettbewerb um Schüler (freie Schulwahl) mit anderen Schulen in Konkurrenz zu treten. Um den Schulen eine Entwicklungsrichtung vorzuschlagen, werden externe Evaluationen durchgeführt, die zum einen die Schülerleistungen erfassen (z. B. VERA, IGLU) und zum anderen die Prozesse in Schulen im Sinne einer formativen Evaluation (EVAS in Thüringen) untersuchen, aus denen letztendlich die Qualität des Outputs abzulesen sein sollte.

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Neue Steuerung richtet sich vor allem an Schulen, die (unterstellten) losen Kopplungsmustern folgen, indem weniger Input vorgegeben, sondern klare Ziele gesteckt werden, die die Schulen eigenverantwortlich erreichen müssen. Diese Rahmenbedingungen wurden in Thüringen mit der „Eigenverantwortlichen Schule“ umgesetzt. Hierunter versteht die Bildungsadministration, dass die Schule (1) den Bildungs- und Erziehungsauftrag nach § 2 (ThürSchulG) in hoher Qualität erfüllt, (2) sich als lernende Organisation versteht, die die staatlichen Vorgaben (Schulgesetz, Lehrpläne, Richtlinien etc.) einhält und (3) auf die spezifischen Situationen vor Ort eingeht (Formulierung eines Leitbildes und Schulentwicklungsprogramms etc.). Darüber hinaus sucht die „Eigenverantwortliche Schule“ (4) nach systemimmanenten Lösungen, (5) etabliert ein schulinternes Qualitätsmanagement und entwickelt eine Evaluationskultur. Zudem (6) setzt sie die Empfehlungen aus der externen Evaluation eigenverantwortlich in Beziehung zu ihren Arbeitsschwerpunkten und Zielen und formuliert eine Zielvereinbarung mit dem Staatlichen Schulamt. Zudem legt sie (7) Rechenschaft gegenüber der Schulgemeinde, dem sozialen Umfeld und der Schulaufsicht ab und (8) nutzt Gestaltungsfreiräume (Eigenverantwortliche Schule 2013).

Bei dieser Charakterisierung der Schulen als eigenverantwortliche Organisation scheinen sich die eigenen Entscheidungsfreiheiten nicht umfassend auf personelle und materielle Bereiche auszuweiten. Vielmehr wird die eigenverantwortliche Entwicklung der Schulen fokussiert, die ihre Qualität selbst prüfen, externen Prüfungen bereitwillig entgegenblicken und die daraus resultierenden Empfehlungen für die Schulentwicklung nutzen. Im Gegensatz zu angelsächsischen Konzepten der Neuen Steuerung müssen die deutschen Schulen nicht um Schülerzahlen aufgrund von bildungspolitisch fokussierten Wettbewerbssituationen kämpfen und werden demzufolge nicht finanziell für gute Leistungen oder eine hohe Schülerzahl belohnt. Diese „sanfte“ Variante einer neuen Steuerungspolitik geht von einer Eigenmotivation zur schulischen Qualitätsverbesserung aus und setzt verstärkt auf die Instrumente der internen und externen Evaluation und der einheitlichen Bildungsstandards.

Seit 2004 wurden nach und nach in jedem Bundesland externe Schulevaluationen eingeführt, die gemeinsam haben, dass die Evaluationsergebnisse schulsystemintern veröf-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

fentlicht werden. Sie sollen der Schulaufsicht sowie den Einzelschulen als Grundlage für ihre Schulentwicklungsprozesse dienen und Impulse dafür geben. Damit grenzt sich die deutsche Schulinspektion klar von den internationalen Inspektionsmodellen ab, die auf der Basis von Ergebnisveröffentlichungen eine Wettbewerbssituation schaffen. Die deutsche Schulinspektion erfolgt nach Kotthoff und Böttcher (2010, 304) eher nach dem Motto „Schulentwicklung durch Einsicht“. Schulautonomie und flächendeckende Schulwahlfreiheit im angelsächsischen Sinn ist hier (noch) nicht anzutreffen.

Die bisherigen Befunde zum schulischen Umgang mit externer Evaluation zeigen ein sehr differenziertes Bild (Böttcher & Keune 2011; Brimblecombe, Ormston & Shaw 1995; Cuckle & Broadhead 1999; Dederling 2013; Dederling, Fritsch & Weyer 2012; Ehren & Visscher 2008; Gärtner & Wurster 2009; Gärtner, Hüsemann & Pant 2009; Gray & Gardner 1999; Huber 2008a; Kandera & Rösner 2006; Kotthoff & Böttcher 2010; Ouston, Fidler & Earley 1997; Sommer 2011; Vaccaro 2006). Dabei reicht die Bandbreite von einer allgemeinen akzeptierenden Haltung bis hin zu ablehnendem Verhalten, das von Angst und Stress geprägt ist. Diese Reaktionen sind die Basis für die schulische Motivation Maßnahmen und Aktivitäten zur Verbesserung der Schulentwicklung einzuleiten. Somit kann die schulische Bewertung von externer Evaluation eine entscheidende Rolle im gesamten Schulentwicklungsprozess spielen.

Nach Rürup und Lambrecht (2012) stellt die externe Evaluation als Steuerungsinstrument das Erheben und Aufbereiten von Informationen aus dem Schulkontext dar, welche schulintern genutzt werden (können), aber auch der Schulaufsicht als Kontrolle dienen oder die Basis im Sinne einer Unterstützung des Wettbewerbs bilden.

Der Forschungsstand zur externen Evaluation bietet Resultate, die sich sowohl auf Akzeptanz- als auch auf Wirkungsstudien beziehen. Meist beschränkt sich der Untersuchungsgegenstand ausschließlich auf den Evaluationskontext. Hierbei werden Modelle, die sich auf den Evaluationsprozess beziehen zu Hilfe genommen. Eine Studie, die die Beziehung zwischen Schule und Administration als mögliche Erklärung für den schulischen Umgang mit externer Evaluation in Betracht zieht, gibt es im deutschsprachigen Raum bislang noch nicht. Daher wurde mit der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, die schulische Auseinandersetzung im Rahmen externer Evaluation mit dem

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

theoretischen Ansatz zur losen Kopplung von Weick (1976) zu erklären. Ebenso wurden noch keine Untersuchungen durchgeführt, die sich auf die Identifizierung und Analyse loser Kopplungsmuster beziehen, die zwischen Systemen stattfinden, welches ein weiterer Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit darstellt.

### **11.1 Interpretation der Ergebnisse**

#### **11.1.1 Beschreibung der Beziehungen zwischen Schule und Schulaufsicht mit Hilfe von Kopplungsmustern**

In der vorliegenden Arbeit wird die schulische Beziehung zum Schulamt und zum Schulministerium als mögliche Erklärung für den schulischen Umgang mit administrativen Anordnungen, wie der externen Evaluation, angenommen und mittels einer Pfadanalyse überprüft wurden. Schulen sind für Weick (1976; 1982) „loosely-coupled-systems“. Er geht davon aus, dass die Elemente in einer Organisation, wie der Schule, relativ autonom und die daraus resultierenden divergierenden Handlungsmuster nur schwer miteinander vereinbar und koordinierbar sind. Dies erschwert die Weitergabe und Umsetzung von Entscheidungen, Informationen, Anordnungen und Zielen durch die verschiedenen Ebenen einer Organisation und zwischen Organisationen.

Diese relative Autonomie kann sich beispielsweise zwischen Personen (Lehrkräfte vs. Lehrkräfte), Absicht und Handlung (Erfassung der tatsächlichen Schulqualität anhand von „Vorführstunden“), hierarchischen Ebenen (Schulleitung vs. Kollegium), Subeinheiten (Klasse vs. Klasse) und zwischen Systemen (Schule vs. Schulamt) in Form von enger und loser Kopplung zeigen. Hierbei sind die Beziehungen der Handlungseinheiten untereinander eher locker. Das heißt, Informationen werden meist langsam und sporadisch weitergeleitet und die jeweiligen Systeme gehen größtenteils eine zeitlich begrenzte Beziehung miteinander ein. Dies deutet auf eine hohe Systemabgrenzung nach außen hin, die es den Organisationen erlaubt, ihre eigene Identität zu bewahren, was dazu führen kann, dass administrative Anordnungen an die Gegebenheiten vor Ort angepasst und nicht eins zu eins umgesetzt werden.

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Weick (1976) sowie Firestone und Herriott (1982); Firestone (1985) und Koberg (1986), sind darüber hinaus der Meinung, dass die Schulen nicht generell eng, im Sinne einer bürokratischen Steuerung, an die Schulaufsicht gekoppelt sind. Vielmehr gehen sie davon aus, dass sie in verschiedenen organisationalen Feldern lose Kopplungsmuster aufzeigen. Diese lose Kopplung kann sich schulintern, aber auch zwischen den Schulen und ihrer Umwelt zeigen. Die vorliegende Arbeit begrenzt sich auf Letzteres, indem die Beziehung zwischen den Schulen und dem Schulamt respektive Schulministerium näher betrachtet werden.

Die erste Forschungsfrage, ob die Beziehung zwischen den Schulen, Schulämtern und Ministerien lose und/oder eng gekoppelt beschreibbar ist, wird anhand von drei organisationalen Dimensionen (der vertikalen Kommunikation, des zentralen Einflusses der Administration und der schulischen Systemabgrenzung nach außen) empirisch untersucht. Hierzu lieferte die Analyse der theoriebasierenden, selbstentwickelten Items im Rahmen einer Clusteranalyse folgende Ergebnisse.

Die vorliegenden Befunde sind ein Ausschnitt der empirischen Realität der Schulen, die sowohl enge als auch lose gekoppelte Strukturen aufweisen. Es konnten bei einer Stichprobe von  $N = 92^6$  fünf Gruppen von Schulen identifiziert werden, die unterschiedliche Beziehungen zur Administration in den jeweiligen organisationalen Handlungsfeldern pflegen. So zeigten sich deutliche Unterschiede in der schulischen Beziehungsgestaltung zum Schulamt und zum Ministerium.

Mit der Clusteranalyse wurden Schulen aufgezeigt, die in organisationalen Dimensionen eine lose Kopplung aufweisen. Es konnte aber bei keiner Schule eine ausschließliche enge oder lose Kopplungsstruktur nachgewiesen werden. Ebenso ist clusterunabhängig ein vermehrtes Vorkommen enger Kopplungsmuster zu verzeichnen.

Die Clusteranalyse brachte fünf Gruppen von Schulen hervor, die sich deutlich anhand der organisationalen Dimensionen unterscheiden lassen: die kommunikativen, sich abgrenzenden Schulen (Cluster 1), die scheinbar eng gekoppelten Schulen (Cluster 2), die

---

<sup>6</sup> Abzüglich der Ausgrenzung der drei Ausreißer in der Clusteranalyse



## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

nahezu eng gekoppelten Schulen (Cluster 3), die sich abgrenzenden Schulen zur gesamten Administration (Cluster 4) und die lose gekoppelten Schulen zur gesamten Administration (Cluster 5).

Die meisten Schulen (Cluster 4; N = 26) weisen eine lose Verbindung zum Schulministerium auf. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass sich hier der Informationsfluss eher langsam gestaltet und sie sich als Organisation nach außen hin abgrenzen und eigenverantwortlich arbeiten. Zum Schulamt pflegen diese Schulen jedoch eine enge Beziehung, was sich vor allem auf die Kommunikation bezieht. Allgemein unterliegen diese Schulen jedoch dem administrativen zentralen Einfluss. Dies kann damit erklärt werden, dass das Schulministerium nach dem Thüringer Gesetz über die Schulaufsicht (ThürSchAG 1993) als oberste Dienstbehörde im Alltagsgeschäft der Schulleitungen nicht ständig präsent ist. Das Schulministerium erlässt Gesetze sowie Verwaltungsvorschriften und schafft den allgemeinen Rahmen für Handlungsspielräume.

Die Schulämter zählen zu den unteren Schulaufsichtsbehörden und sind vor allem im Rahmen der externen Evaluation durch die Expertenteams in den Schulen präsent. Im Hinblick auf die Organisation der externen Evaluation haben die Schulen einen verstärkten Kontakt zum Schulamt, vor allem durch das Expertenteam der Qualitätsagenturen/Schulämter.

Diese Schulen zeigen daher unterschiedliche Kopplungsmuster je nach administrativer Einrichtung, was wohl letztendlich dem Aufbau und den Zuständigkeitsbereichen der Schulaufsicht geschuldet ist. Thüringen zeichnete sich zum Zeitpunkt der Untersuchung durch eine engmaschige Betreuung durch 11 Schulämter aus, was die schnelle und enge Kommunikation zwischen Schulen und Schulämtern, zumindest vor der Zusammenlegung der Schulamtsbezirke, erklären könnte.

Die zweitgrößte (Cluster 2; N = 20) und drittgrößte (Cluster 3; N = 18) Gruppe von Schulen haben gemeinsam, dass sie eine enge Kopplung zur Schulaufsicht pflegen und spiegeln damit vor allem bürokratische Strukturen wider. Dies bezieht sich sowohl auf ihre schnelle Kommunikation mit der Schulaufsicht als auch auf ihre eher gering eingeschätzte Eigenverantwortung, die sich durch die schwache geografische und soziale

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Trennung zum Schulamt sowie zum Ministerium ergibt. Die scheinbar bürokratischen Schulen aus Cluster 2 zeigen zwar eine enge Kopplung im Sinne einer hierarchisch-bürokratischen Struktur zur Administration. Sie sprechen dieser jedoch weniger zentralen Einfluss zu. Dies könnte auf einen symbolischen Kontext nach Meyer und Rowan (1977) hindeuten, indem die Schulen eine enge Kopplung zur Administration zeigen, sich dieser aber entweder nicht bewusst sind oder eine Scheinwirklichkeit erschaffen, die es den Schulen erlaubt, die Funktionalität ihrer Strukturen, Abläufe und Ziele beizubehalten. Dies würde bedeuten, dass die Schulen nur scheinbar eine enge Verbindung zur Administration eingehen, aber im Kern ihrer Arbeit lose zur Schulaufsicht gekoppelt sind.

Die Schulen aus Cluster 3 sind sich dieses administrativen Einflusses hingegen durchaus bewusst. Obwohl auch hier ein enger Kontakt zum Schulamt vorliegt, zeigt sich im Hinblick auf die Kommunikation zum Schulministerium eine eher lose Kopplung. Die enge Kopplung bezieht sich aber nicht immer auf das Ausmaß des zentralen Einflusses der Administration, sondern ist besonders stark an der schulischen Kommunikation und der eher geringen schulischen Abgrenzung zum Schulamt zu erkennen. Das bedeutet, dass diese Schulen sich eher weniger Raum für eigenverantwortliches Handeln zusprechen, was durch einen intensiven Austausch vor allem mit dem Schulamt ausgeglichen wird. Sie verfolgen vielmehr das bürokratische Modell, was Regelbefolgung und lückenloses Weitertragen von Anordnungen und Informationen einschließt.

Ein sehr kleiner Teil der Stichprobe zählt zu den lose gekoppelten Schulen (Cluster 5; N = 8). Diese Schulen weisen in allen organisationalen Dimensionen, mit Ausnahme des zentralen Einflusses der Administration, eine lose gekoppelte Struktur auf. Sie führen generell eine lose Verbindung zu beiden administrativen Einrichtungen. Diese Schulen können sich demnach gut gegenüber diesen Organisationen abgrenzen und selbst entscheiden, welche bildungspolitischen Entwicklungen umgesetzt werden. Ihr Informationsaustausch mit den administrativen Einheiten erfolgt eher sporadisch und langsam und sie schätzen den zentralen Einfluss der Administration eher gering ein. Eine Erklärung für diese geringe Anzahl an ausschließlich lose gekoppelten Schulen kann auch hier in der Struktur der Administration zu finden sein. Dass nur 8 von 89 Schulen lose

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Kopplung in nahezu allen untersuchten organisationalen Dimensionen aufweisen, zeigt, dass mit einer nahezu flächendeckenden strukturellen Anordnung der Schulämter und der geografischen und inhaltlichen Entfernung des Schulministeriums nicht alle Schulen erreicht werden können. Ebenso kann anhand dieser Schulen nachgewiesen werden, dass eine gute und schnelle Kommunikation zur Administration nicht immer umsetzbar ist. Die Gründe hierfür sind vielschichtig Gründe. Beispielsweise könnten Unterschiede in den Zielen und Werten der Schulen und der Administration für Kommunikationsprobleme sorgen.

Eine enge Kopplung zeigt sich vor allem im Rahmen der Kommunikation mit dem Schulamt. Dieser Kontakt wird von den Schulen gut gepflegt. Zum Ministerium besteht nicht immer ein enger Kontakt, was sich bei drei von fünf Clustern in losen Kopplungsmustern darstellt.

Ein eher wenig differenziertes Bild zeigt sich bezüglich der schulischen Systemabgrenzung, die Raum für Eigenverantwortung bietet. Hier weisen drei von fünf Clustern eine lose Kopplung auf. Die Schulen unterscheiden hier aber nicht zwischen den administrativen Einrichtungen.

Auch der zentrale Einfluss der Administration wird von den meisten Schulen als stark empfunden, was darauf hindeutet, dass die Schulen unabhängig von dem Grad ihrer Eigenverantwortung eher der Schulaufsicht die Entscheidungen zur Schulentwicklung überlassen und sich ihren Anweisungen trotz möglicher Abgrenzung und Eigenverantwortung beugen.

### **11.1.2 Schulischer Umgang mit externer Evaluation (deskriptiv)**

Die Thüringer Grundschulen geben an, dass sie sehr gut über externe Schulevaluation informiert sind. Dies bezieht sich sowohl auf die evaluierten Schulen als auch auf die Schulen, die EVAS noch vor sich haben (siehe Abschnitt 9.4.2). Somit kann geschlossen werden, dass das Wissen über externe Evaluation im Vorfeld schon eingeholt und nicht erst im Evaluationsprozess erlangt wird. Durch die Gesetzesverankerung (ThürSchulG § 40b [3]) zur verpflichtenden Qualitätsentwicklung und -sicherung in

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Form von interner und externer Evaluation werden die Schulen mit dieser Thematik nicht erst kurz vor oder während der Evaluation konfrontiert. Vielmehr haben sie schon frühzeitig die Möglichkeit, sich damit auseinanderzusetzen. Zum Zeitpunkt der Befragung (Juni 2011) waren bereits zwei Jahre seit der verpflichtenden Einführung dieses neuen Steuerungsinstruments vergangen, sodass auch die nicht evaluierten Schulen Zeit für die Einholung von Informationen rund um das Thema der Evaluation genutzt haben. Ein weiterer Grund der starken Ausprägung schulischen Wissens über externe Evaluation liegt vermutlich in dem Umstand, dass einer externen Evaluation eine interne vorausgeht, was ebenso gesetzlich verankert ist (ThürSchulG § 40b [3]).

Des Weiteren teilen die evaluierten Schulen im Nachhinein eine große Bereitschaft zur Teilnahme an EVAS mit, während die nicht evaluierten Schulen hier zurückhaltender sind. Ihre allgemeine Haltung gegenüber externer Evaluation ist eher positiv. Wird aber konkret danach gefragt, ob die externe Evaluation ein Modethema ist, für das keine Ressourcen vergeudet werden sollen, ob der Schulbetrieb auch ohne externe Evaluation gut geführt werden kann und ob diese ständigen Reformen eine Belastung darstellen, bejahen dies vor allem die nicht evaluierten Schulen. Die Schulen, die an externer Evaluation teilnahmen, sind eher weniger dieser Meinung und geben an, dass die externe Evaluation ihren Erwartungen im Großen und Ganzen entsprochen hat und dass schulische Gruppen dadurch eher weniger demotiviert wurden.

Die evaluierten Schulen sind generell positiv gegenüber dem gesamten Evaluationsprozess eingestellt. Sie verstehen Evaluationsprozess als Unterstützung zur Schulentwicklung, als Rückmeldung, Wissenszuwachs und impulsgebend und weniger als Kontrolle und Mehrbelastung. Weiterhin sprechen sie dem Evaluationsteam eine hohe Kompetenz zu und sind der Meinung, dass die Ergebnisse verständlich und gut kommuniziert wurden. Somit nehmen diese Schulen eine hohe akzeptierende Haltung ein und sprechen der externen Evaluation einen relativ hohen Nutzen zu.

Es zeigt sich deutlich, dass evaluierte Schulen der externen Evaluation eher positiv gegenüber stehen, während die nicht evaluierten Schulen hier zurückhaltender reagieren. Da die meisten (73,9 Prozent) Schulen in der Stichprobe eine externe Evaluation durchlaufen haben, ist eine Stichprobenverzerrung zu Gunsten dieser Schulen wahrscheinlich.

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Der positive Tenor gegenüber externer Evaluation könnte auf die freiwillige Teilnahme der meisten Schulen (ca. 60 Prozent) an EVAS zurück zu führen sein. Die restlichen Schulen wurden vom TMBWK zur Teilnahme aufgefordert. Somit kann bei der vorliegenden Untersuchung eine Selbstselektion nicht ausgeschlossen werden. Es ist denkbar, dass eher Schulen an der Befragung teilnahmen, die auch positiv gegenüber externer Evaluation eingestellt sind. Des Weiteren spiegelt diese akzeptierende Haltung der Schulleitungen ähnliche Ergebnisse aus anderen empirischen Befunden wider (Gärtner & Wurster 2009; Gray & Gardner 1995; Gärtner, Hüseemann & Pant 2009; Kotthoff & Böttcher 2010). Nahezu alle Studien zeigen eine positive Haltung der Schulleitungen gegenüber externer Evaluation auf. Dies kann aus Sicht von Heinrich und Altrichter (2008) sowie Lambrecht, Kotthoff und Maag Merki (2011) damit erklärt werden, dass die Schulleitungen die externe Evaluation für ihre eigenen Steuerungsentscheidungen nutzen können. Aufgrund einer externen Evaluation könnten die Schulleitungen eventuell leichter Veränderungen durchsetzen, die sie schon vor dem Evaluationsprozess angestrebten haben, sofern ihre Ziele deckungsgleich mit den Empfehlungen des Evaluationsteams sind.

Die Ergebnisse zeigen ebenso, dass die Schulen vorrangig den Evaluationsprozess, gefolgt von den Evaluationsergebnissen, bis hin zum Evaluationsteam sehr positiv aufnehmen, aber eher zurückhaltend gegenüber den Aktivitäten zur Schulentwicklung nach dem Evaluationsprozess stehen. An dieser Stelle kann nur vage vermutet werden, dass für diese Schulen die externe Evaluation eher eine untergeordnete Rolle in ihrer Schulentwicklung spielt, was allerdings in der vorliegenden Studie nur bedingt untersucht werden konnte.

### **11.1.3 Einflussfaktoren auf die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation**

Mit Hilfe von Pfadanalysen konnten Einflüsse auf die Reaktionen von Schulen gegenüber externer Evaluation nachgewiesen werden. Das Wirkungsmodell von Ehren und Visscher zur externen Schulevaluation (2006) wurde dabei zu Grunde gelegt, um theoretische Zusammenhänge empirisch zu prüfen.

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In Kopplungsmodell wurde zunächst versucht, einen ausschließlichen Einfluss ausgehend von der Art der Kopplung zwischen evaluierten, respektive nicht evaluierten, Schulen und der Schulaufsicht nachzuweisen. Dies sollte die folgenden Variablen umfassen: langsame Kommunikation mit dem Schulamt, hohe Systemabgrenzung zum Ministerium, langsame Kommunikation mit dem Ministerium, hohe Systemabgrenzung zum Schulamt und geringer zentraler Einfluss der Administration. Jedoch konnten nur signifikante Einflüsse der ersten beiden Variablen im Pfadmodell nachgewiesen werden. Mögliche Gründe für diese kaum wahrnehmbaren Einflüsse könnten in den geringen Streuungswerten der Kopplungsvariablen liegen, die eine relativ homogene Einschätzung der Probanden widerspiegeln. Gründe für ein solches Antwortverhalten könnten eventuell in der Variablenkonstruktion und Skalierung liegen.

Es zeigt sich, dass vor allem die Kommunikation mit dem Schulamt von Bedeutung für das Wissen über und die Ablehnung von externer Evaluation ist. Je loser die Schulen zum Schulamt gekoppelt sind, desto weniger Informationen verfügen sie über externe Evaluation. Dies wird von Orton und Weick (1990) sowie March und Olsen (1975) dadurch erklärt, dass eine Fülle von Informationen und das Wissen über bestimmte Sachverhalte einem lose gekoppelten System entgegenstehen, womit aufgezeigt werden kann, dass Schulen, die viel über externe Evaluation wissen, eher eine enge Kopplung zur Schulaufsicht pflegen.

Wenn die Schulen sich geografisch und sozial vom Schulministerium abgrenzen und sich dadurch mehr Raum für Eigenverantwortung schaffen, wirkt sich dies positiv auf die Informationseinholung über EVAS aus. Das bedeutet, dass die Schulen sich eher eigenverantwortlich über EVAS informieren wollen und das Ministerium nicht unbedingt damit in Verbindung bringen. Auch hier wird eine große Distanz zum Ministerium sichtbar, welches für die Schulen im Rahmen von externer Evaluation eher eine untergeordnete Rolle spielt.

Weiterhin konnte in dem Kopplungsmodell aufgezeigt werden, dass die Einflüsse, ausgehend vom schulischen Wissen und der Teilnahmebereitschaft, einen stärkeren Einfluss auf eine akzeptierende oder ablehnende Haltung der Schulen haben als die Kopplungsvariablen. Auch die tatsächliche Teilnahme wird dadurch stark beeinflusst. Hier

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

kündigt sich an, dass wohl eher die Variablen, die sich auf den Evaluationskontext beziehen, einen großen Einfluss auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation nehmen.

Letztendlich konnte das Pfadmodell die schulischen Reaktionen gegenüber externer Evaluation, auf der Grundlage der Beziehung zwischen Schule und Schulaufsicht, nicht hinreichend beschreiben. Dies deutet darauf hin, dass die erklärenden Variablen nicht ausreichen. Da wahrscheinlich noch andere Einflussfaktoren auf die schulischen Reaktionen wirken, wurde ein weiteres Pfadmodell aufgestellt, dem zunächst ausschließlich evaluationsbasierende Variablen als beeinflussende Faktoren für die schulische Haltung gegenüber externer Evaluation zugrunde gelegt wurden. Die Anordnung der Variablen lehnt sich an das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) an, welches davon ausgeht, dass unter anderem Evaluationsmerkmale (Wahrnehmung der Evaluatoren, der Ergebnisse und des gesamten Evaluationsprozesses) einen Einfluss auf die schulischen Reaktionen haben.

Variablen, wie das Wissen über externe Evaluation, die schulische Vorbereitung und die Bereitschaft zur Teilnahme, wurden dem Modell hinzugefügt, da diese drei Faktoren in der Literatur als mögliche Einflussfaktoren gelten könnten. So stellt nach Dean (1995) und Allport (1935) die Bereitschaft eine wichtige Voraussetzung für zukünftiges Handeln dar. Daneben gehen March und Olsen (1975) davon aus, dass das Wissen eine entscheidende Rolle in einer Organisation spielt und somit gegen eine Ungewissheit der Organisationsmitglieder gerichtet ist, die lose Kopplungsmuster begünstigt. Für Bertholet und Spada (2004) ist das vorhandene Wissen eine Voraussetzung für die Wahrnehmung von Situation, Personen oder eben auch externer Evaluationsmaßnahmen. Des Weiteren konnte in einigen Studien (Wurster & Gärtner 2013; Gärtner 2011; Gärtner & Wurster 2009) ein großer Einfluss der schulischen Vorbereitung auf den Evaluationsprozess festgestellt werden. Daher spielen diese Variablen zur schulischen Vorbereitung auch in den Pfadmodellen der vorliegenden Arbeit eine große Rolle.

Das Wissen über externe Evaluation, die Teilnahmebereitschaft sowie die Vorbereitung auf den Evaluationsprozess sind den Evaluationsmerkmalen vorangestellt. Da die nicht-evaluierten Schulen angegeben haben, viel über externe Evaluation zu wissen, wurde

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

davon ausgegangen, dass dieses nicht erst im Laufe des Evaluationsprozesses erlangt, sondern sich schon im Vorfeld angeeignet wurde. Daher fungiert das schulische Wissen als unabhängige Variable. Dass es eine Grundvoraussetzung für jegliche Wahrnehmung darstellt, wie Bertholet und Spada (2004) konstatieren, konnte auch in dem Pfadmodell nachgewiesen werden. So lässt sich ein starker direkter Einfluss auf die Bereitschaft zur Teilnahme an externer Schulevaluation, etwas weniger stark auf die Vorbereitung und die Akzeptanz sowie auf die Ablehnung von Evaluation beobachten. Erstmals konnte ein signifikant negativer Einfluss des Wissens über externe Evaluation auf die schulische Ablehnung sowie ein positiver Einfluss auf die Akzeptanz nachgewiesen werden. Somit stellt das schulische Wissen über Evaluation eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahmebereitschaft auf der einen und auf der anderen Seite für die schulischen Reaktionen dar. Dieser Einfluss wurde in den bisherigen Studien noch nicht untersucht, so dass hier von neuen Erkenntnissen gesprochen werden kann.

Die Bereitschaft an externer Evaluation teilzunehmen hat einen positiven Einfluss auf die schulische Wahrnehmung des Evaluationsteams. Wenn die Schulen motiviert sind, respektive eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an externer Evaluation zeigen, nehmen sie auch das Evaluationsteam positiv wahr. Somit scheint die Wirkung der Evaluatoren auch von der allgemeinen schulischen Einstellung gegenüber externer Evaluation geprägt zu sein. Diese Einstellung beeinflusst auch direkt die schulischen Reaktionen in Form einer akzeptierenden Haltung und der Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess. Den größten positiven und hoch signifikanten Einfluss hat die Bereitschaft zur Teilnahme jedoch auf die positive Wahrnehmung der Evaluation als wichtiger Grundlage zur Schulentwicklung. Hier zeigt sich, dass eine positive Einstellung im Vorfeld des Evaluationsprozesses die schulischen Reaktionen entscheidend beeinflussen kann. Ebenso hat die Teilnahmebereitschaft einen signifikant positiven Einfluss auf die Wahrnehmung des Evaluationsteams. Somit beeinflusst sie als einzige Variable eines der Evaluationsmerkmale. Damit kommt der Teilnahmebereitschaft eine besondere Rolle im Pfadmodell zu.

Schulen mit einer intensiven Vor- und Nachbereitung des Evaluationsprozesses, stehen der externen Evaluation ablehnend gegenüber. Sie bezeichnen diese als ein Modethema



## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

mit hohem Arbeits- und Zeitaufwand und sind der Ansicht, ihren Schulbetrieb auch ohne externe Evaluation gut führen zu können. Dies zeigt eine ambivalente Haltung der Schulen, die damit erklärt werden könnte, dass die Schulen, die sich intensiv auf die externe Evaluation vorbereiten und verstärkt Aktivitäten nach der Evaluation unternehmen, nicht zwangsläufig positiv demgegenüber eingestellt sind. Es ist durchaus denkbar, dass solche Schulen einen hohen Aufwand betreiben, ein Bild von sich zu erschaffen, von dem sie denken, dass dies erwünscht ist und sie damit eine zu evaluierende Scheinwirklichkeit generieren. Sie sind eher weniger daran interessiert, dem Evaluationsteam einen adäquaten Einblick in ihre Schule zu geben. Meyer und Rowan (1977) verwenden hierzu den Begriff des zeremoniellen Mythos. Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) stellen dieses Verhalten als eine Art Manipulation der Evaluationsergebnisse dar. Ehren und Visscher (2006) sehen darin eine nicht intendierte Reaktion der Schulen (vgl. „misrepresentation“ im Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation siehe Abschnitt 3.5).

Dass die schulische Haltung gegenüber externer Evaluation schon im Vorfeld des Evaluationsprozesses feststeht und eher weniger stark durch den eigentlichen Evaluationsprozess beeinflusst wird, untermauert die Ergebnisse anderer Studien, wie von Gärtner (2011), Gärtner und Wurster (2009) sowie Wurster und Gärtner (2013). Bei dem Wirkungsmodell von Ehren und Visscher (2006) sind solche Einflüsse im Vorfeld nicht berücksichtigt, sodass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hier für eine Erweiterung des Wirkungsmodells sprechen. Es wäre denkbar, das Wirkungsmodell mit der Rubrik „präevaluative Merkmale der Schule“ zu erweitern, die vor den Evaluationsmerkmalen verortet werden könnten (Abb. 25).

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

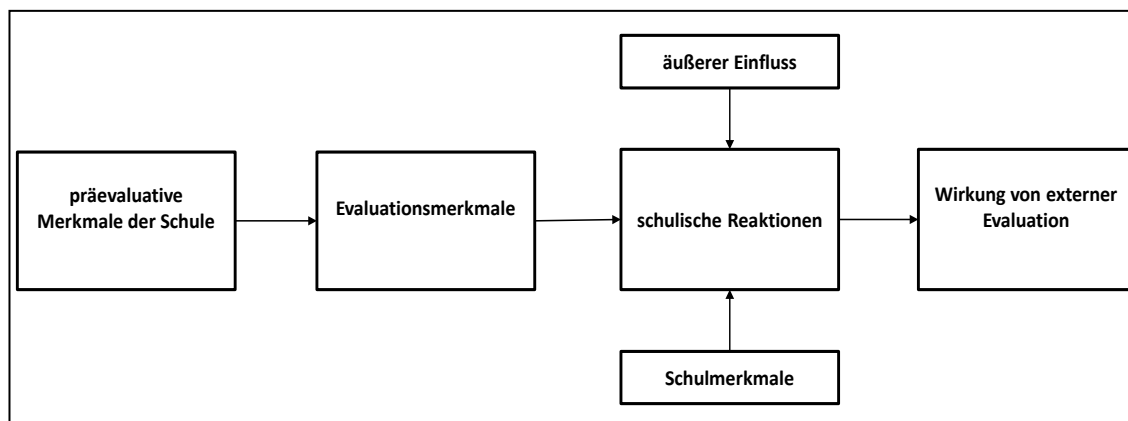


Abb. 25 Überblick zum erweiterten Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation mit eigener Modifizierung der präevaluativen Merkmale (Ehren & Visscher 2006, 66)

Nach Ehren und Visscher (2006) sind die Evaluationsmerkmale und ihre Wirkung auf die schulischen Reaktionen im Rahmen der externen Evaluation besonders wichtig. Es konnte in der vorliegenden Arbeit ein hoch signifikanter, positiver Einfluss der Wahrnehmung des Evaluationsteams auf den Evaluationsprozess beobachtet werden. Dies bestätigt die hohe Bedeutsamkeit der Evaluatoren in der gesamten Evaluation. Sie sind für die Durchführung des Evaluationsprozesses verantwortlich und bestimmen Struktur und Ablauf der externen Evaluation. Demzufolge erscheinen die Evaluatoren als Kernpunkt im Evaluationsprozess. Sie kommunizieren die Ergebnisse, beurteilen, bewerten und stellen Fragen als „kritische Freunde“. Daher kann auch ein hoch signifikanter, positiver Einfluss der Wahrnehmung der Evaluatoren auf den empfundenen schulischen Nutzen einer externen Evaluation nachgewiesen werden. Je kompetenter das Evaluationsteam wahrgenommen wird, desto mehr ziehen die Schulen einen Nutzen aus der externen Evaluation. Hierbei zeigt sich, dass der Kontakt zum Evaluationsteam eine sehr wichtige Rolle im schulischen Umgang mit externer Evaluation spielt. Dies konnten auch Cuckle und Broadhead (1999) in ihrer Studie nachweisen.

Dass die Evaluatoren ein wichtiger Bestandteil einer externen Evaluation sind, zeigt sich auch an dem signifikanten, negativen Einfluss auf eine ablehnende Haltung der Schulen. Je positiver die Schulen das Evaluationsteam wahrnehmen und diesem ein kompetentes Verhalten zusprechen, desto weniger lehnen sie die externe Evaluation ab. Dieser Einfluss war auch zu erwarten, da sowohl Ehren und Visscher (2006; 2008) als

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

auch Vaccaro (2006), Gärtner, Hüsemann und Pant (2005), Gray und Gardner (1999), Ouston, Fidler und Earley (1997) sowie Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) das Evaluationsteam sowie die Evaluationsergebnisse als Mittelpunkt und Auslöser für eine akzeptierende oder ablehnende Haltung der Schulen in ihren Studien thematisieren.

Das passt in das Bild, wonach die positive Wahrnehmung des Evaluationsteams einen starken und hoch signifikant positiven Einfluss auf die Wahrnehmung der Ergebnisse hat. Somit spielt bei der schulischen Beurteilung der Ergebnisse ausschließlich die Wahrnehmung der Evaluatoren eine große Rolle, was vor allem ihr Feedback einschließt, aber auch das Kommunizieren der Ergebnisse und inwiefern dem Evaluationsteam Kompetenz zugesprochen wird.

Diese Ergebnisse bestätigen die Zuschreibung eines besonderen Stellenwerts des Evaluationsteams im Rahmen des Wirkungsmodells von Ehren und Visscher (2006). Sie halten eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Team und der Schule für besonders wichtig, da es dazu beiträgt, dass die Schulen offener auf die Evaluationsergebnisse reagieren und Empfehlungen ernst nehmen. Damit geht nach Dederling und Müller (2008) auch ein gegenseitiger Informationsaustausch einher. Einerseits bekommt hierbei das Evaluationsteam die zur Bewertung der Schulqualität nötigen Informationen von der Schule. Andererseits erhalten die Schulen ein Feedback bezüglich ihrer Qualität.

Es konnte ein positiver Einfluss der Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse auf die schulische Betrachtung des gesamten Evaluationsprozesses nachgewiesen werden. Eine Erklärung für diese Beeinflussung könnte darin liegen, dass die Ergebnisse vor allem im Rahmen der Beurteilung der externen Evaluation eine entscheidende Rolle spielen, da sie der Schule eine Rückmeldung über ihre Qualität geben. Sie könnten als Output einer externen Evaluation gelten. Die Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse trägt dazu bei, ob die Schulen zukünftig der externen Evaluation eher ablehnend oder befürwortend gegenüber stehen. Der stärkste Einfluss auf eine ablehnende Haltung geht von einer negativen Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse aus.

Etwas schwächere Einflüsse zeigen sich anhand der positiven Wahrnehmung der Evaluationsergebnisse auf die schulische Ansicht, dass die externe Evaluation wichtig für die

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Schulentwicklung ist sowie auf die Ausprägung der Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess. Dies scheint den starken und hoch signifikanten Einflüssen der schulischen Haltung vor dem Evaluationsprozess geschuldet, die vor allem von der schulischen Teilnahmebereitschaft und Vorbereitung auf den Evaluationsprozess ausgehen. Hier zeigt sich nochmals, dass der Evaluationsprozess nicht so starke Auswirkungen auf die schulische Haltung hat, wie allgemein angenommen.

Es konnte kein signifikanter Einfluss der Evaluationsergebnisse auf den empfundenen schulischen Nutzen nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Schulen die Evaluationsergebnisse für sich nicht nutzen und sie in ihrem schulischen Alltag eher eine untergeordnete Rolle spielen. Viel wichtiger scheinen das Evaluationsteam und die schulische Gesamtbewertung des Evaluationsprozesses zu sein. Dass die Ergebnisse auch keinen Einfluss auf die schulische Akzeptanz der externen Evaluation haben, deutet daraufhin, dass die Schulen ihre Meinung nicht unbedingt von den Evaluationsergebnissen abhängig machen, es sei denn, diese werden als negativ für die Schule ausgelegt. Bei positiven Ergebnissen erhöhen sich die Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess.

Neben der Wahrnehmung des Evaluationsteams und den Ergebnissen hat auch die Wahrnehmung des gesamten Evaluationsprozesses auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation einen Einfluss. Hier zeigt sich, dass die Wahrnehmung des Evaluationsprozesses als einzige Variable der Evaluationsmerkmale einen direkten, hoch signifikanten und positiven Einfluss auf die akzeptierende Haltung der Schulen hat. Ansonsten wird diese positive Haltung ausschließlich direkt von Variablen beeinflusst, die vor dem eigentlichen Evaluationsprozess liegen, wie dem Wissen über externe Evaluation und der schulischen Teilnahmebereitschaft. Mögliche Vorurteile gegenüber der externen Evaluation könnten durch die schulische Erkenntnis, dass der Evaluationsprozess als Rückmeldung, Wissenszuwachs, impulsgebend und Unterstützung verstanden wird, abgebaut werden. Dies zeigt auch, dass zwar die Schulen ihre Meinung über externe Evaluation schon im Vorfeld des Evaluationsprozesses gebildet haben, diese aber durchaus während und nach der Evaluation verändert werden kann.

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Ebenso wirkt sich eine positive Wahrnehmung des Evaluationsprozesses günstig auf die schulische Nutzenzuschreibung der externen Evaluation aus. Dieses Ergebnis bestätigt, dass eine positive Beurteilung des Prozesses eine akzeptierende Haltung fördert, die sich positiv auf die schulische Nutzenzusprechung auswirkt. Dies findet sich auch bei Altrichter (2010) wieder, für den eine positive Einstellung der schulischen Akteure gegenüber dem Prinzip, Prozess und der Datenrückmeldung die Voraussetzung für eine konstruktive Nutzung der Informationen, die aus einer externen Evaluation entnommen werden können, darstellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Pfadmodell ausschließlich Variablen aus dem Evaluationskontext zu Grunde legt und damit deutlich stärker die schulischen Reaktionen auf externe Evaluation erklären kann als das Pfadmodell, welches nur die Kopplungskriterien zur Basis hatte. Da nachgewiesen werden konnte, dass einerseits die Kopplungsvariablen und andererseits die Evaluationsmerkmale einen Einfluss auf die schulischen Reaktionen gegenüber externer Evaluation haben, wurde in einem weiteren Schritt überprüft, inwieweit mit beiden Modellen in Kombination die schulische Reaktion gegenüber externer Evaluation erklärt werden kann.

Daher wurde ein weiteres Pfadmodell aufgestellt, welches sowohl den Einfluss der Beziehung, respektive Kopplung zwischen den Schulen und der Administration als auch die Evaluationsmerkmale als Einflussfaktoren auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation einbezieht. Es zeigen sich zunächst identische Einflüsse zwischen den evaluationsbezogenen Variablen und den schulischen Reaktionen aus dem zweiten Pfadmodell. Bei genauerer Betrachtung wird ersichtlich, dass die Kopplungsvariablen vor allem die Variablen beeinflussen, die sich auf den Zeitpunkt vor dem eigentlichen Evaluationsprozess beziehen. Dies betrifft die Teilnahmebereitschaft und die Vorbereitung auf die Evaluationsmaßnahmen. Das schulische Wissen über externe Evaluation wird von keiner Kopplungsvariable beeinflusst und bleibt daher eine unabhängige Variable.

Im Gegensatz zum Kopplungsmodell zeigt die Kopplungsvariable der Kommunikation mit dem Schulministerium substanzielle Beziehungen zu anderen Variablen. Dies könnte auf die veränderte Stichprobe ( $N = 67$ ) zurück zu führen sein. Denn im Kopplungs-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

modell waren alle befragten Schulen (N = 92) enthalten, was auch die nicht evaluierten Schulen einschloss.

Die drei unabhängigen Kopplungsvariablen zur schulischen Kommunikation mit dem Schulamt und Ministerium sowie die schulische Systemabgrenzung zum Ministerium korrelieren miteinander. Auf den ersten Blick scheint die negative Korrelation zwischen der Kommunikation und Systemabgrenzung zum Ministerium auffällig zu sein, da davon auszugehen ist, dass beide Variablen lose Kopplung messen und demzufolge nicht gegeneinander aufgestellt sind. Aber auch diese Art der Korrelation spiegelt die Theorie zur losen Kopplung wider. Wie schon in der Clusteranalyse aufgezeigt wurde, gibt es nur sehr wenige Schulen, die in allen organisationalen Dimensionen ausschließlich lose (N = 8) oder eng (N = 20) gekoppelt sind. Vielmehr ist es eine Mischung aus enger und loser Kopplung, die je nach Dimension und Schule variiert. Somit muss eine lose Kopplung in der Kommunikation mit dem Ministerium nicht zwangsläufig mit einer losen Kopplung in der Systemabgrenzung zum Schulministerium zusammenhängen. Es zeigt sich eher, dass, wenn eine organisationale Dimension eine enge Kopplungsstruktur aufweist, die andere Dimension zum Ministerium lose gekoppelt ist. Dies könnte darin begründet sein, dass die Schulen unterschiedliche Beziehungen zum Ministerium, je nach organisationaler Dimension, führen.

Es zeigt sich weiterhin, dass eine wahrgenommene langsame Kommunikation mit dem Ministerium einen signifikant negativen Einfluss auf die Bereitschaft an externer Evaluation teilzunehmen hat. Eine mögliche Begründung dafür könnte in der Annahme von March und Olsen (1975) liegen, dass die Schulen im Rahmen von losen Kopplungsmustern unter ungewissen Bedingungen Entscheidungen treffen müssen, die ihre Bereitschaft, Motivation, Reaktion und Sinnzuschreibung beeinflussen. Danach kann davon ausgegangen werden, dass eine enge Kommunikation mit dem Ministerium unter Bewahrung der schulischen Abgrenzung durch Eigenverantwortung, die Teilnahmebereitschaft gegenüber externer Evaluation fördert.

Diese Bewahrung der eigenen schulischen Identität unter Abgrenzung gegenüber dem Ministerium hat auch einen positiven Einfluss auf die Vorbereitung der Schulen auf den Evaluationsprozess. Dieser Einfluss deutet darauf hin, dass die Schulen, die sich gegen-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

über dem Ministerium abgrenzen und demzufolge auch Einflüsse von außen abblocken, sich unter Umständen intensiv auf den Evaluationsprozess vorbereiten, um eine Scheinfassade aufzubauen (Meyer & Rowan 1977). Diese Aufrechterhaltung einer Fassade könnte dazu dienen, vor dem Evaluationsteam und letztendlich vor der gesamten Administration eine erwünschte Reaktion, respektive erwünschtes Verhalten, zu zeigen, um systemintern in den gewohnten Abläufen weiterhin zu verharren. Während der externen Evaluation wird es den Evaluatoren dann erschwert, ein reelles Bild des schulischen Alltags und dessen Qualität zu erfassen.

Des Weiteren zeigt die Art der Kommunikation mit dem Schulamt einen positiven Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft der Schulen gegenüber externer Evaluation. Je enger die Schulen mit dem Schulamt kommunizieren, also schnell Informationen austauschen, desto weniger fühlen sie sich für die externe Evaluation bereit. Hier deutet alles darauf hin, dass die Schulen unter einer losen Verbindung, bezüglich der Kommunikation mit dem Schulamt, der externen Evaluation bereitwilliger entgegenstehen. Eine Möglichkeit, diesen Einfluss zu erklären, könnte in der Annahme liegen, dass die Schulen trotz ihrer engen Kommunikation mit dem Schulamt hauptsächlich eine Verpflichtung zur Teilnahme an externer Evaluation sehen, der sie sich nicht entziehen können, was negative Auswirkungen auf ihre Teilnahmebereitschaft hat.

Mit Hilfe der Kopplungsvariablen können jedoch die schulischen Reaktionen nicht besser erklärt werden als durch evaluationsbasierende Variablen. Im Gegenteil: Die erklärte Varianz hat bei manchen abhängigen Variablen sogar abgenommen. Dies spricht gegen den Erklärungswert von allgemeinen Kopplungsmustern zwischen der Schule und der Administration als Grundlage für die schulischen Reaktionen im und nach dem Evaluationsprozess.

Die Pfadanalysen konnten sich aufgrund der geringen Stichprobengröße nur auf zwei Komponenten (Evaluationsmerkmale und schulische Reaktionen) aus dem Wirkungsmodell von Ehren und Visscher (2006) beziehen. Daher war es nicht möglich, Aussagen zu den Effekten von externer Evaluation zu tätigen, die unter anderem Maßnahmen zur Schulentwicklung und letztendlich die Verbesserung der Schülerleistungen beinhalten. Um dennoch tendenzielle Zusammenhänge zwischen den schulischen Reaktionen ge-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

genüber und den Effekten von externer Evaluation aufzuzeigen, wurden Korrelationen berechnet, die sich auf eine Stichprobe von  $N = 47$  beziehen. Diese etwas kleinere Stichprobe resultiert möglicherweise aus dem Effekt der Selbstselektion der Schulen und dem Stand der externen Evaluation an Thüringer Grundschulen.

Es wurden Korrelationsberechnungen aller Variablen zur schulischen Reaktion mit den folgenden Variablen zu den Effekten von externer Evaluation durchgeführt: „positive Haltung gegenüber der Zielvereinbarung“ und „eingeleitete Maßnahmen zur Schulentwicklung“. Hierbei zeigten sich Korrelationen zwischen einer positiven Haltung der Schulen gegenüber der Zielvereinbarung und der schulischen Akzeptanz ( $p = 0,001$ ;  $r = 0,48$ ) und Ablehnung ( $p = 0,011$ ;  $r = -0,37$ ) von externer Evaluation sowie der Nutzensprechung ( $p = 0,001$ ;  $r = 0,49$ ) und der Meinung, dass die externe Evaluation für die Schulentwicklung wichtig ist ( $p = 0,001$ ;  $r = 0,44$ ). Diese signifikanten Korrelationsergebnisse deuten an, dass die anschließende schulische Arbeit, Ziele für die Zielvereinbarung mit dem Staatlichen Schulamt zu formulieren, durchaus davon „abhängig“ ist, wie die Schulen gegenüber der externen Evaluation eingestellt sind und ob sie diese für nutzenbringend halten. Es lässt die Vermutung zu, dass sich das Steuerungsinstrument der externen Evaluation auf die schulische Einstellung zur Arbeit an der Zielvereinbarung auswirkt.

Allerdings konnte keine Korrelation zwischen der positiven Haltung gegenüber der Zielvereinbarung und den schulischen Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess (schulische Reaktion im zweiten und dritten Pfadmodell) festgestellt werden. Hierbei wird deutlich, dass die Schulen ihre intensiven Aktivitäten nach der Evaluation eher im Rahmen des Evaluationskontextes verorten und weniger mit Blick auf die Arbeit an den Zielen agieren, die sich möglicherweise aus den Evaluationsergebnissen ergeben. Das bedeutet, dass diejenigen Schulen, die intensive Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess zeigen, nicht zwangsläufig positiv gegenüber der Arbeit an der Zielvereinbarung eingestellt sein müssen.

Des Weiteren zeigte sich eine Korrelation zwischen den eingeleiteten Maßnahmen zur Schulentwicklung und der schulischen Meinung, dass die externe Evaluation wichtig für die Schulentwicklung ( $p = 0,023$ ;  $r = 0,33$ ) sowie für die schulischen Aktivitäten nach



## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

dem Evaluationsprozess ( $p = 0,011$ ;  $r = 0,37$ ) sei. Hier deutet sich an, dass die externe Evaluation durchaus Effekte auf die daran anschließenden Maßnahmen zur Schulentwicklung hat. Dies ist jedoch nur der Fall, wenn die Schulen den Evaluationsprozess als wichtig für die Schulentwicklung erachten und/oder sie ohnehin schon sehr aktiv sind. Diese Aktivitäten können sich beispielsweise in dem stärkeren Einbezug der Eltern in die Schulentwicklung, dem vermehrten Organisieren von Fortbildungen oder in der veränderten Gestaltung des Unterrichts zeigen.

Aber die schulischen Reaktionen, wie Ablehnung, Akzeptanz oder Nutzenzusprechung von externer Evaluation stehen nicht im Zusammenhang mit den eingeleiteten Maßnahmen zur Schulentwicklung, wie die nicht signifikanten Korrelationswerte aufzeigen. Es wäre anzunehmen, dass Schulen, die der externen Evaluation einen hohen Nutzen zusprechen auch verstärkt Maßnahmen zur Schulentwicklung einleiten. Da es hier keine signifikante Korrelation gibt, lässt sich vermuten, dass die Schulen die eingeleiteten Maßnahmen zur Schulentwicklung eher losgelöst vom Evaluationsprozess betrachten, egal ob sie der externen Evaluation positiv oder negativ gegenüberstehen oder ob sie dieser einen Nutzen zusprechen. Vielmehr spielt es eine Rolle, wenn die Schulen die externe Evaluation als wichtige Grundlage für die Schulentwicklung erachten und/oder hohe Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess zeigen. Diese Ergebnisse lassen vorsichtig darauf schließen, dass die externe Evaluation eher wenige Effekte auf Maßnahmen zur Schulentwicklung hat, es sei denn, dass die Schulen ohnehin schon sehr aktiv sind, was aber nicht zwangsläufig bedeutet, dass sie dem Evaluationsprozess positiv gegenüberstehen.

Die folgende Abbildung (Abb. 26) zeigt nochmals zur Veranschaulichung die Korrelationsergebnisse auf und deren Einordnung in das Wirkungsmodell von Ehren und Vischer (2006) mit eigenen Ergänzungen.

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

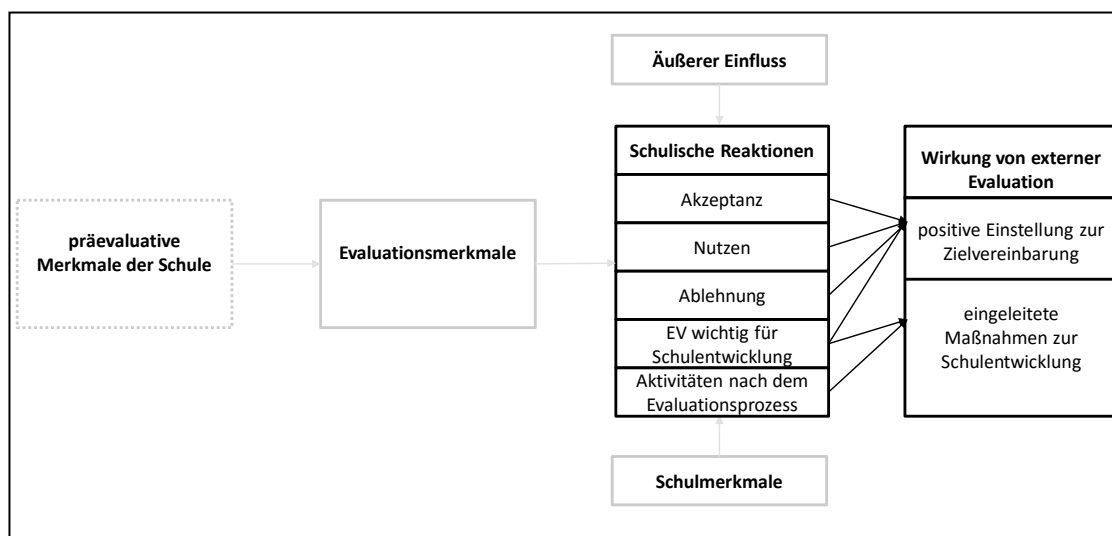


Abb. 26 Erweitertes Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation mit eigener Modifizierung (Ehren & Visscher 2006, 66)

## 11.2 Diskussion der Ergebnisse

Um der Frage nachzugehen, wie Schulen mit externer Evaluation umgehen, wurde die Theorie der losen Kopplung (Weick 1976; Orton & Weick 1990) als möglicher Erklärungsansatz zu Grunde gelegt. Mit Hilfe einer Clusteranalyse konnten Kopplungsmuster von Schulen identifiziert werden. Dabei deutete sich an, dass die Schulen in unterschiedlichen organisationalen Dimensionen Kopplungsmuster aufzeigen, die meist eher als eng beschrieben werden können. Dies bezieht sich vor allem auf die Kommunikation zum Schulamt. Dennoch ließen sich auch lose Kopplungsmuster nachweisen, womit die Annahme von Weick (1976) bestätigt wird, dass Schulen nicht ausnahmslos eng gekoppelte bürokratische Organisationen sind, die Entscheidungen schnell und flächendeckend weitertragen und deren Mitglieder die Regeln, Anordnungen und Anweisungen kennen und befolgen. Vielmehr zeichnen sich die Subeinheiten (z. B. Schulleitung, Kollegium, Klassen) von Schule darin aus, unter einer zeitlichen Verzögerung und örtlichen Anpassung zu agieren, was sich auf die Interaktion mit ihrer Umwelt, aber auch auf innerschulische Prozesse und Abläufe auswirken kann.

Lose gekoppelte Schulen gehen, aufgrund von mangelnden Informationen, zu wenigen gemeinsamen Werten, einer großen geografischen und sozialen Zerstreuung der Organi-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

sationen und hoher Dezentralisation, lose Verbindungen zu ihrer Umwelt (z. B. Schulamt, Ministerium,, andere Schulen etc.) ein. Dieser Umstand bietet eine Erklärungsmöglichkeit, warum sich in der Vergangenheit die Schulen nur schwer durch Inputvorgaben steuern ließen. Mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente wird diese Steuerung eher auf den Output der Schulen fokussiert. Damit könnte erreicht werden, dass die Art der Kopplung zwischen Schulen und der Bildungsadministration den schulischen Output und Outcome nicht tangieren. Sobald die Schulen eigenverantwortlich, die vorgegebenen Ziele (Bildungsstandards) erreichen, muss die Bildungsadministration weniger für den schulischen Prozess Sorge tragen. Dies ließe die Art der Kopplung, zumindest zwischen den Schulen und der Bildungsadministration, etwas in den Hintergrund rücken, wenn es um die Verbesserung der Schulqualität und Schülerleistungen geht.

Die Befunde aus der vorliegenden Arbeit können somit die Theorie über das Vorkommen von losen Kopplungsmustern bestätigen. Eine Antwort, ob die Art der Kopplung auch als mögliche Erklärung im Rahmen der schulischen Reaktionen auf externe Evaluation dient, lieferten die drei Pfadanalysen. Hierbei wurde zunächst nur der Einfluss der Kopplungsvariablen auf die schulischen Reaktionen von allen untersuchten Schulen (N = 92) einbezogen, die sowohl evaluierte als auch nicht evaluierte Schulen umfassten. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Art der Kopplung zwischen den Schulen und der Administration die schulischen Reaktionen auf externe Evaluation nicht hinreichend erklären. Daher wurde in einem zweiten Schritt versucht, den Einfluss des Evaluationskontextes an sich auf die schulischen Reaktionen nachzuweisen. Hierbei diente das Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006) als Grundlage. Dabei wurde nachgewiesen, dass die Evaluationsmerkmale, wie die Wahrnehmung des Evaluationsteams, der Evaluationsergebnisse sowie des gesamten Evaluationsprozesses die schulischen Reaktionen beeinflussen. Dies spricht für das Wirkungsmodell externer Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006). Es zeigte sich aber vor allem, dass die schulische Einstellung, das Wissen und die Bereitschaft an externer Evaluation teilzunehmen, die schulischen Reaktionen auf den Evaluationsprozess beeinflussen. Ebenso konnten die schulischen Reaktionen mitunter bis zu 89 Prozent erklärt werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen somit zum einen die Befunde von Wurster und Gärtner (2013), Gärtner (2011), Gärtner und Wurster (2009),

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

dass die externe Evaluation schon im Vorfeld des eigentlichen Evaluationsprozesses auf die Schule bestimmte Wirkungen und Effekte ausübt. Zum anderen wäre es denkbar, das Wirkungsmodell von Ehren und Visscher (2006) um diese Faktoren zu erweitern, da deren Wirkung auf die schulischen Reaktionen nicht zu vernachlässigen ist.

Der Versuch die Art der Kopplung zwischen den Schulen und der Bildungsadministration als Erklärungsgrundlage für den schulischen Umgang mit externer Evaluation anzunehmen, konnte in den Pfadanalysen zwar realisiert werden, jedoch waren die Ergebnisse nicht zufriedenstellend. Zunächst zeigten nicht alle Variablen zur Erfassung von schulischen Kopplungsmustern signifikante Einflüsse auf die evaluationsspezifischen Merkmale. Wenn allerdings signifikante Einflüsse verzeichnet wurden, dann bezogen sie sich auf Variablen, die sich eher vor dem Evaluationsprozess verorten lassen. Dass die Art der Kopplung keinen direkten Einfluss auf den Evaluationsprozess inklusive Evaluatoren und Ergebnisse hat, lässt darauf schließen, dass der tatsächliche Evaluationsprozess nicht direkt mit der allgemeinen Beziehungsgestaltung zwischen den Schulen und der Administration in Verbindung steht. Dies deutet darauf hin, dass die externe Evaluation eher weniger als Komponente in der Beziehungsgestaltung zur Administration wahrgenommen wird, sondern vielmehr für sich wirkt. Somit unterscheiden die Schulen sehr stark zwischen einerseits der allgemeinen Kommunikation mit dem Schulamt beziehungsweise Ministerium und andererseits dem Austausch mit dem Evaluationsteam, welches hauptsächlich aus Lehrkräften, Schulleitungen und Referenten der Staatlichen Schulämter besteht und nur im Rahmen des Evaluationsprozesses mit den Schulen in Interaktion tritt.

Dass die Art der Kopplung sich nur geringfügig auf die schulischen Reaktionen im Rahmen einer externen Evaluation auswirkt, könnte auch dahingehend interpretiert werden, dass die Theorie zur losen Kopplung zu wenig Erklärungskraft besitzt. Um eine solche Aussage treffen zu können, liegt jedoch zu wenig Forschungsevidenz vor. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung muss diesbezüglich eingeräumt werden, dass auch die methodischen Probleme der geringen Streuung möglicherweise die Ergebnisse beeinflussen. Ebenso wäre es denkbar, dass die Variablen zur Erfassung der Kopplungsmuster nicht optimal gewählt wurden. Es konnte diesbezüglich auf keine Variab-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

lenkonstruktion zur Erhebung von Kopplungsmustern zwischen Schulen und ihrer Umwelt in anderen Studien zurückgegriffen werden.

Diese methodischen Probleme gelten jedoch nicht für die Variablen, die sich auf den Evaluationskontext beziehen, da der größte Teil der Variablen auf getesteten Items basiert. Dass diese Variablen valide sind, zeigt sich besonders gut an der Erfüllung der Gütekriterien der Pfadanalyse, die sich nur auf die Evaluationsmerkmale bezieht. Hier konnten die besten Werte von allen Pfadmodellen erzielt werden.

Mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente hat die Bildungspolitik den Versuch unternommen, auf die partielle lose Kopplung zwischen den Schulen und administrativen Anforderungen zu reagieren. Mit der Verpflichtung zur externen Evaluation und den damit verbundenen Wirkungshoffnungen, die Schulen in ihrer Schulentwicklung zu unterstützen und letztendlich die Schülerleistungen zu bessern, nimmt die Bildungsadministration eine lose Kopplung in Kauf. Im Vordergrund steht die Verbesserung des Outcomes. Wie die Schulen die Schülerleistungen und ihre Schulqualität verbessern können, bleibt weitestgehend in der Eigenverantwortung der Schulen. Somit werden weniger Vorgaben im Rahmen des Inputs gemacht, aber mehr Bildungsziele festgelegt, die die Schulen eigenverantwortlich erreichen müssen. Damit reagiert die Bildungsadministration auf die Existenz loser Kopplungsmuster, die unter einer bürokratischen engen Steuerung nicht zum gewünschten Ergebnis, flächendeckend gute Leistungen zu erzeugen, geführt haben.

Es wurde aufgezeigt, dass die Schulen in ihrer allgemeinen Haltung gegenüber der Administration eher eng als lose gekoppelt sind (vor allem zum Schulamt). Demgegenüber besitzen die Evaluationsergebnisse an sich, aber weniger Bedeutung für die Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass den Schulen die Kompetenz und die Unterstützung fehlen, um die externe Evaluation für sich zu nutzen. Sie bewerten diese zwar überwiegend positiv, beziehen ihre Aktivitäten zur Schulentwicklung aber eher weniger auf deren Ergebnisse. Somit könnte der externen Evaluation eine symbolische Bedeutung zugeschrieben werden, was sich in einer Entkopplung zwischen einer Formal- und Aktivitätsstruktur niederschlägt. Ob die positive Einstellung der Schulen gegenüber externer Evaluation nun als Akzeptanz der Re-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

formprozesse angesehen werden kann oder sie ein erwünschtes Verhalten zeigen, bleibt offen. Es kann aber festgehalten werden, dass in der externen Evaluation Möglichkeiten und Chancen liegen, die eine Schulentwicklung befördern, wenn vor allem die Interaktion und Kommunikation mit dem Evaluationsteam fokussiert wird.

Böttcher (2012) sieht die neuen Steuerungsinstrumente eher kritisch, da diese seiner Meinung nach zu wenig konkrete Aussagen machen, wie die Schulen diese angestrebten Ziele umsetzen und erreichen können. Was zählt ist der Output. Zwar orientieren sie sich an Qualitätsrahmen, die sich unter Input-Prozess-Output-Modellen verorten lassen. Jedoch sind diese Modelle weder empirisch überprüft noch theoriegeleitet. Wie Böttcher und Keune (2011) belegt haben, wird die Qualität in Schulen nicht durch Schulevaluation gesteigert. Es werden lediglich vermehrt schulische Aktivitäten beobachtet. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die ausschließlichen Vorgaben der Ziele nicht ausreichen, sondern die Schulen auch Unterstützung auf dem Weg dorthin benötigen. Dieser Umstand konnte auch in der vorliegenden Untersuchung ansatzweise dargelegt werden.

Böttcher und Keune (2011) haben einen sehr kritischen Blick auf die Implementierung und Umsetzung externer Evaluation gerichtet. Die Autoren sind der Meinung, dass die externe Evaluation sehr kostspielig ist und nach einer Qualitätsdiagnose keine Handreichung für die Erreichung der Ziele erfolgt, so dass die externe Evaluation eher einen Kontrollcharakter als einen Erkenntnisgewinn aufweist. Des Weiteren wird durch externe Evaluation der Schule in alleiniger Verantwortung eine gute oder entwicklungsbedürftige Qualität bescheinigt, aber eher selten das Evaluationsverfahren an sich überprüft. Ebenso sind die Autoren der Meinung, dass die Implementierung und Umsetzung von neuen Steuerungsinstrumenten zu schnell und ungenau beziehungsweise wenig differenziert in Angriff genommen wurde. Dies schließen die Autoren aus einem Vergleich mit angelsächsischen und niederländischen Konzepten und deren Anwendung. Sie werfen der Bildungspolitik darüber hinaus vor, zu wenige Informationen aus den Erfahrungen anderer Länder eingeholt zu haben.

Diese Kritik an der Einführung neuer Steuerungsinstrumente, insbesondere der externen Evaluation, ist aus eigener Sicht zum Teil berechtigt, wie mit den vorliegenden Befun-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

den aufgezeigt werden konnte. Die Schulen scheinen die externe Evaluation im Großen und Ganzen zu akzeptieren. Dabei kann jedoch nicht komplett ausgeräumt werden, dass sie dies, im Sinne einer Scheinhaltung gegenüber externer Evaluation, nur vorgeben zu tun. Das führt dazu, dass deren Evaluationsergebnisse nur geringe bis keine Auswirkungen auf daran anschließende schulische Bemühungen zur Schulentwicklung haben. Jedoch ist es noch zu früh, um in dieser Zeit der Implementierung eine derartig kritische Meinung über die Bewertung der Wirkung und Konzeption externer Evaluation abzugeben, wie dies bei Böttcher (2012) herauszulesen ist.

Die Art der Kopplung kann zwischen Schule und Administration nicht hinreichend die schulischen Reaktionen und Haltungen gegenüber externer Evaluation erklären. Dies spielt jedoch vermehrt eine Rolle, wenn die Schulen noch keine Erfahrungen mit externer Evaluation gesammelt haben. Während oder nach dem Evaluationsprozess greifen sie vor allem auf präevaluationsspezifische Faktoren zurück. Weiterführende Maßnahmen zur Schulentwicklung werden jedoch eher wenig mit der allgemeinen schulischen Haltung gegenüber externer Evaluation oder deren Nutzenzuschreibung in Zusammenhang gebracht, wie die zusätzliche Korrelationsanalyse bestätigt. Wenn allerdings die Schulen, die externe Evaluation als wichtig für die Schulentwicklung erachten und auch direkt nach dem Evaluationsprozess Aktivitäten zeigen, wie zum Beispiel interne Evaluationen oder den verstärkten Einbezug der Eltern in die schulische Arbeit, dann besteht hier ein positiver Zusammenhang mit weiteren Maßnahmen zur Schulentwicklung. Vor allem diese beiden Faktoren der schulischen Haltung gegenüber externer Evaluation werden aber hauptsächlich durch Faktoren, die vor dem eigentlichen Evaluationsprozess stehen, beeinflusst. Hieraus lässt sich vermuten, dass gerade die Schulen, die schon vor der externen Evaluation eine hohe Aktivität an Vorbereitungen und Bereitschaft zur Teilnahme zeigen, auch im Nachgang des Evaluationsprozess, intensiver und schneller Maßnahmen zur Schulentwicklung einleiten. Somit liegt die Vermutung nahe, dass die eigentliche externe Evaluation nur wenig dazu beiträgt, sondern es auf die allgemeine Positionierung der Schule schon vor der externen Evaluation ankommt.

### **11.3 Grenzen der Untersuchung, alternative Erklärungsansätze und zukünftige Forschung**

Die vorliegende Arbeit konnte einen Beitrag dazu leisten, welche Faktoren den Umgang von Thüringer Grundschulen mit externer Evaluation beeinflussen. Daneben wurden sowohl lose als auch enge Kopplungsmuster in den organisationalen Dimensionen empirisch nachgewiesen.

Die vorliegende Studie hatte nicht zum Ziel, repräsentative Aussagen für die Population zu tätigen, sondern an einer Stichprobe die Aussagekraft der theoretischen Modelle zur losen Kopplung und externer Schulevaluation zu prüfen. Die Grundgesamtheit ist durch alle Thüringer Grundschulen (N = 436; Stand April 2011) definiert, die per E-Mail zur freiwilligen Teilnahme an der Online-Befragung eingeladen wurden, mit dem Ziel eine Vollerhebung zu erreichen. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, deren Ergebnisse eher eine tendenzielle Haltung der befragten Schulen bieten.

Diese Gelegenheitsstichprobe entspricht 21,1 Prozent der Grundgesamtheit, was in Anbetracht der thematischen Einschränkung ausreichend ist. Denn nach Bortz und Döring (2006) ist das Thema der Befragung ein wichtiger Einflussfaktor auf die Rücklaufquote. Da zum Erhebungszeitpunkt ca. 50 Prozent der Schulen den Evaluationsprozess noch nicht durchlaufen hatten, sinkt damit auch die Wahrscheinlichkeit, dass diese Schulen motiviert sind, an der Umfrage teilzunehmen. Daher wurde besonders auf den Einsatz von Faktoren zur Rücklauferhöhung geachtet (Bortz & Döring 2006): Zunächst erhielten die Schulleitungen ein personalisiertes Anschreiben, was neben der wissenschaftlichen Anbindung an die Universität auf die Forschungsrelevanz aufmerksam machte. Neben der Dauer der Befragung und Angabe eines Termins für die Beantwortung der Fragen, wurde vor allem absolute Anonymität zugesichert und im Erinnerungsschreiben auch ein finanzieller Anreiz angeboten. Das Erinnerungsschreiben erhöhte den Rücklauf um 50 Prozent. Die angeschriebenen Schulleitungen hatten aber auch die Möglichkeit, sich aus der Umfrage auszutragen, was 39 von 436 Personen taten. Diesen Umstand zählt nach Porst (2000) zu den stichprobenneutralen Ausfällen und umfassen auch diejenigen, die die Einladung zur Teilnahme an der Umfrage ignoriert haben.



## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Personenbezogene Daten der Probanden, wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung etc. sind nicht Gegenstand der Erhebung, da die Schule als Organisation betrachtet wurde und die Antworten der Probanden auf die organisationale Ebene übertragen wurden. Daher könnten eher schulbezogene Daten die Stichprobe verzerren, wie der Standort der Schulen oder der Evaluationsstatus. Ersteres bezieht sich auf das Verhältnis von Schulen, die sich in einer ländlichen Gegend oder in Städten befinden. Hier ist jedoch eine Stichprobenverzerrung auszuschließen, da die Verteilung in der Stichprobe in etwa der Grundgesamtheit entspricht (Stichprobe: Stadt = 25,0 Prozent, Land = 75,0 Prozent; Grundgesamtheit: Stadt = 30,9 Prozent, Land = 69,1 Prozent). Jedoch weicht die Verteilung der Schulen zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit ab, wenn die Schulen nach ihren Schulamtsbezirken betrachtet werden. Zum Zeitpunkt der Untersuchung teilten sich die Thüringer Grundschulen in 11 Schulamtsbezirke auf. Dabei entsprach die prozentuale Verteilung der Schulen aus den Bezirken Bad Langensalza, Rudolstadt, Jena/Stadtroda, Weimar und Eisenach nicht der Grundgesamtheit, da deren Abweichung zwischen 7,4 Prozent und 2,7 Prozent liegt. Die Schulen aus den ersten beiden Bezirken sind in der Stichprobe überrepräsentiert, während die restlichen Schulen unterrepräsentiert sind. Dies deutet darauf hin, dass die Schulen aus den Schulamtsbezirken Bad Langensalza und Rudolstadt möglicherweise deutlich positivere Erfahrungen mit externer Evaluation haben und/oder über einen guten Kontakt zum Schulamt verfügen. Es wäre aber auch denkbar, dass diese Verteilung dem Evaluationsstatus der Schulen in diesen Schulamtsbezirken geschuldet ist. Laut dem Thüringer Schulportal (Stand Februar 2011) waren 17 von 22 Schulen zum Erhebungszeitpunkt evaluiert. Davon haben 11 Schulen an der Befragung zur externen Evaluation teilgenommen. Dies wäre ein Beispiel dafür, dass der Evaluationsstatus mit der Antwortbereitschaft der Schulen zusammenhängt. Insgesamt konnten aus dem Thüringer Schulportal jedoch nur 44 evaluierte Schulen zum Erhebungszeitpunkt identifiziert werden, während es in der Stichprobe 68 waren. Dies lässt vermuten, dass die Angaben im Thüringer Schulportal nicht aktuell und zuverlässig sind.

Mögliche Kontrollvariablen für die Erfassung von Kopplungsmustern hinsichtlich der Kommunikation mit der Bildungsadministration hätten beispielsweise in Items bestehen können, die nach der Häufigkeit der Kontakte pro Monat zwischen den Schulen und den

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Staatlichen Schulämtern und dem Ministerium fragen und von welcher Organisation der Kontakt ausging. Eine Kontrollvariable für die Erfassung der Systemabgrenzung durch Zerstreung der Organisationen Schule und Bildungsadministration, hätte in der Frage nach der geografischen Nähe unter Angabe der Kilometerzahl umgesetzt werden können. Die Erfassung des Einflusses der Zentralisation hätte ebenfalls durch Kontrollvariablen ergänzt werden können, indem nach konkreten administrativen Aufgaben, Anordnungen, Handlungsanweisungen, die an die Schulen gerichtet sind, gefragt worden wäre.

Verständnisprobleme der Probanden, die eine Verzerrung der Daten zur Folge hätten, können aber weitestgehend ausgeschlossen werden, da vor der Untersuchung im Rahmen eines Pretest der Fragebogen Schulleitern aus Regelschulen vorgelegt wurde. Hierbei war es schwierig, nicht evaluierte Schulen zu finden, die sich für einen Pretest bereit erklärt haben. Schon an dieser Stelle deutete sich die Zurückhaltung der nicht evaluierten Schulen bei dem Thema der externen Evaluation an, was sich in der daran anschließenden Untersuchung bestätigte. Auch eine deutliche Aufforderung an die nicht evaluierten Schulen konnte den Anteil in der Studie nicht erhöhen.

Daher muss eingeräumt werden, dass das Verhältnis von evaluierten und nicht evaluierten Schulen die Stichprobe verzerrt. In der Grundgesamtheit wurden bis zum Zeitpunkt der Erhebung 58,5 Prozent evaluiert, aber in der Stichprobe sind es 73,9 Prozent. Dieser Umstand lässt vermuten, dass hier zunehmend die Schulen an der Befragung teilgenommen haben, die aufgrund ihrer Erfahrungen durch den Evaluationsprozess der externen Evaluation gegenüber eher positiv eingestellt sind. Dieser Umstand spricht die Möglichkeit subjektiver Verzerrungen an, die meist unvermeidbar bei Selbstauskunftstudien sind. Es wird aber angenommen, dass Aussagen zur Art der Kopplung gegenüber der Bildungsadministration durch die Verzerrungen nicht beeinträchtigt werden.

Die Texte zur losen Kopplung zeugen nicht selten von begrifflicher Unschärfe, die eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept zur losen Kopplung in und zwischen Systemen erschwert. Dieser Umstand fällt aber nicht zu Lasten der Bedeutsamkeit dieses Konzepts in der Organisationsforschung. Vielmehr regt Weick dazu an, die Aufmerksamkeit auf die weitere Ausarbeitung des Konzepts zu legen. Somit könnten zu-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

künftige Arbeiten sich beispielsweise mit der losen Kopplung als abhängige Variable befassen. Weick (2009, 91 f.) räumt ein, dass lose Kopplung von bestimmten Faktoren hervorgerufen werden kann, wie „(1) `Zeiten des Stillstands` - Phasen, in denen deutlich mehr Ressourcen im Vergleich zur Nachfrage zur Verfügung stehen, (2) Gelegenheiten, bei denen jedes von mehreren Mitteln das gleiche Ergebnis bringt, (3) reichhaltig verbundene Netzwerke, in denen sich eine Einflussnahme nur schleppend und/oder schwach ausbreitet, (4) das relative Fehlen von Koordination, langsame Koordination oder Koordination, die im Prozess der Ausbreitung in einem System abgedämpft wird, (5) das relative Fehlen von Bestimmungen und Vorschriften, (6) geplante Teilnahmslosigkeit, (7) reale kausale Unabhängigkeit, (8) schwache Beobachtungsfähigkeit auf der Seite des Zuschauers, (9) seltene Begutachtung von Aktivitäten innerhalb des Systems, (10) Dezentralisation, (11) Ermöglichung von Ermessensfreiheit, (12) das Fehlen von Verbindungen, die gemäß bestimmter Theorien bestehen sollten – so existieren etwa in Bildungsorganisationen oftmals keine Feedback-Verbindungen von den Ergebnissen zurück zu den Inputs, (13) die Beobachtung, dass die Struktur einer Organisation nicht gleichbedeutend mit ihrer Aktivität ist, (14) Gelegenheiten, bei denen unabhängig davon, was man macht, immer das Gleiche heraus kommt – z. B. bleiben trotz aller erdenklichen Veränderungen des Curriculums, der Materialien, der Klassenbildung und so weiter die Ergebnisse in der Lernsituation gleich, und (15) Curricula oder Veranstaltungen in Bildungseinrichtungen, für die es nur wenige Voraussetzungen gibt – je länger die Kette von Voraussetzungen, desto enger die Kopplung“.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Variablen zur Erfassung der Art der Kopplung zwischen den Schulen und ihrer Umwelt in Form von Schulamt und Ministerium ausschließlich als unabhängige Variablen zum Evaluationsprozess betrachtet. Da deren Einflüsse auf den Evaluationskontext nur bedingt nachgewiesen werden konnte, könnte dies darauf hindeuten, dass die Kopplungsvariablen selbst Einflussfaktoren unterliegen, was Weicks Annahme untermauern würde.

Zudem konzentrierte sich die vorliegende Arbeit auf die Untersuchung der Zusammenhänge von Evaluationsmerkmalen und schulischer Reaktion (Akzeptanz, Ablehnung, Nutzen). Dabei orientierte sich die Analyse an dem theoretischen Modell zur externen

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Schulevaluation von Ehren und Visscher (2006). Die Anordnung der Variablen beruht daher größtenteils auf diesem Modell. Es wären aber auch andere Variablenvariationen denkbar. Zum Beispiel könnte die Einstellung zum gesamten Evaluationsprozess (inklusive Ergebnisse und Team) und der daraus folgenden schulischen Bemühungen zur Schulentwicklung auf einer schulischen Akzeptanz beruhen, die der Evaluationsmaßnahme voran gestellt ist. Mögliche Gründe für diese Verortung müssten dann beispielsweise in der allgemeinen Einstellung zu bildungspolitischen Reformen, dem Grad der Arbeitsbelastung der Schulleitungen und Lehrkräfte, den eigenständigen Bemühungen interner Qualitätssicherung, dem Austausch mit anderen evaluierten Schulen über Erfahrungen und mögliche Vorurteile/Ängste/Bedenken gesucht werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung basierten auf einer Fragebogenerhebung, die den Charakter der Selbstauskunft hat. Um die bisherigen Befunde zu sichern, wäre es notwendig, eine erneute empirische Untersuchung über einen längeren Zeitraum, in Kombination mit anderen Erhebungsinstrumenten, wie der Beobachtung und den Interviews, durchzuführen. So gibt Weick (1976) zu bedenken, dass ein System nicht konstant lose und enge Kopplungsmuster in denselben organisationalen Dimensionen über die Zeit hinweg aufweist. Der Autor ist der Meinung, dass wohl gerade das Verhältnis von enger und loser Kopplung ein wichtiger Faktor ist, wenn es um die Frage geht, wie Schulen gut funktionieren können. Ebenso wäre es für zukünftige Studien denkbar, dass sie neben der Sicht der Schulleitungen auch die Meinung von Referenten der Staatlichen Schulämter und der Schulministerien erfragen, um die Kopplung zwischen Schule und Administration beidseitig zu beleuchten. Des Weiteren wäre es notwendig, folgenden Fragen, die in der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet wurden, nachzugehen: 1. Können Kopplungsmuster noch in anderen organisationalen Dimensionen festgestellt werden? 2. Welche Faktoren fördern lose gekoppelte Elemente einer Organisation? 2.1 Inwieweit hat die physikalische Trennung von Schulgebäuden und administrativen Einrichtungen Einfluss auf die Kopplungsmuster? 2.2. Lässt sich dies durch eine geografische Nähe bestimmen oder ist eher die logische und inhaltliche Trennung durch die jeweiligen Arbeitsumwelten für lose Kopplungsmuster verantwortlich? 3. Lassen sich die Kopplungsmuster zwischen Systemen über einen längeren Zeitraum verfolgen und somit mögliche Veränderungen abbilden? 4. Lassen sich deutliche-

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

re Einflüsse der Kopplungsmuster auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation nachweisen, wenn dieselben organisationalen Dimensionen mit anderen Variablen erfasst oder wenn andere organisationale Dimensionen einbezogen werden und wenn gleichzeitig die Faktoren, die die Kopplung beeinflussen, berücksichtigt werden? 5. Kann der schulische Umgang mit externer Evaluation durch andere Konzepte besser erklärt werden?

Vielleicht können weitere Erklärungen in der Governance-Forschung zu finden sein. Beispielsweise wäre es denkbar, dass die Schulen gewissen Akteurs- und Handlungskonstellationen beziehungsweise -koordination unterlegen sind (Altrichter & Maag Merki 2010). Hier wird unter anderem davon ausgegangen, dass die schulischen Akteure sich unterschiedlich intensiv und andauernd an Gestaltungsvorgängen (z. B. externe Evaluation) beteiligen. Dabei stehen der Wirkungszusammenhang der verschiedenen Akteure und ihre Rolle beispielsweise als „Steuerungsakteur“ oder „Widerstandsfaktor“ im Fokus. Diese Charakteristik kann sich durch alle (Mikro-, Makro-, Meso-)Ebenen ziehen. So unterscheiden beispielsweise Lange und Schimank (2004) verschiedene Formen der Handlungskoordination, die sich auf Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung beziehen.

Ein weiterer Ansatz der Governance-Perspektive besteht in der Annahme, dass soziale Systeme als Mehrebenensysteme charakterisiert werden können, die eine grenzüberschreitende Koordination zwischen Systemebenen ermöglichen. Dabei werden aber, nach Altrichter und Maag Merki (2010), „Schnittstellenprobleme“ in Betracht gezogen, denen unterschiedliche Handlungslogiken zu Grunde liegen. Altrichter und Maag Merki (2010) sowie Brüsemeister (2007) schreiben auch der Schule das Charakteristikum eines Mehrebenensystems zu und verweisen damit auf die verschiedenen hierarchischen Ebenen, in denen Akteure mit ihren spezifischen Handlungsmustern sowie Leit- und Sinnorientierungen agieren. Das System ist in eine zentrale (Bildungspolitik), intermediäre (Bildungsverwaltung) und eine Schulebene (Einzelschule) unterteilt. Dabei werden die Rahmenbedingungen übergeordneter Ebenen auf unterschiedliche Handlungsbedingungen von untergeordneten Ebenen adaptiert und interpretiert. Fend (2008) spricht hier von einer Rekontextualisierung, womit auf den jeweiligen Ebenen eigene

## Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Handlungsaufgaben existieren, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortung erfordern.

Abschließend lässt sich sagen, dass mit der vorliegenden Arbeit sowohl ein Beitrag zur empirischen Prüfung und Weiterentwicklung des Konzepts zur losen Kopplung geleistet wurde, als auch neue Erkenntnisse bezüglich des Zusammenhangs zwischen Kopplungsmustern und schulischer Reaktion auf externe Evaluationsmaßnahmen gewonnen werden konnten. Diese Befunde lassen im Rahmen der derzeitigen Diskussion um neue bildungspolitische Steuerungsinstrumente tendenzielle Aussagen über die schulische Akzeptanz solcher Instrumente zu und geben einen Ausblick auf deren Wirkung zur Schulentwicklung. Die vorliegende Arbeit kann generell auf eine positive Einstellung der Schulleitungen gegenüber externer Evaluation an Thüringer Grundschulen aufmerksam machen. Doch dieser Umstand reicht allein nicht aus, um der externen Evaluation angenommene positive Effekte auf die Schulentwicklung zu bescheinigen. Es mag nur eine Voraussetzung für die mögliche Nutzung der Evaluationsergebnisse im Rahmen der Zielvereinbarung und Schulentwicklung sein. Die vorliegende Arbeit konnte aufzeigen, dass dieser positiver Tenor nicht ausschließlich durch die schulischen Erfahrungen innerhalb des Evaluationsprozesses beeinflusst wurde, sondern vielmehr schon im Vorfeld der externen Evaluation zu suchen ist. Jedoch muss angenommen werden, dass manche der Schulen, die intensive Aktivitäten vor und nach dem Evaluationsprozess angaben, nicht zwangsläufig der externen Evaluation positiv gegenüber eingestellt sind, sondern eher im Sinne eines zeremoniellen Mythos eine Art Scheinrealität für das Evaluationsteams kreieren. Dieser Umstand würde allerdings die Wirkungshoffnungen, die mit der Einführung solcher neuen Steuerungsinstrumente verbunden sind, erheblich schmälern. Daher sollte neben der weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit möglichen engen und/oder losen Kopplungsmustern auch weitere empirische Analysen der schulischen Haltungen und Aktionen vor der eigentlichen externen Evaluation durchgeführt werden. Die dargelegten Befunde deuten an, dass die externe Evaluation schon vor dem eigentlichen Evaluationsprozess auf die Schulen einwirkt. Hier könnten auch Chancen der Bildungsadministration liegen, die Schulentwicklung schon in diesem zeitlichen und inhaltlichen Bereich zu fördern.

## Literaturverzeichnis

- Abdulkadiroğlu, A. & Sönmez, T. (2003): School Choice: A Mechanism Design Approach. *American Economic Review*. Vol. 93:3. 729-747.
- Ackeren, I. van (2007): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. BMBF (Hrsg.). Zugriff am 04.10.12 von:  
[http://www.bmbf.de/pub/nutzung\\_grossflaechiger\\_tests\\_fd\\_schulentwicklung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nutzung_grossflaechiger_tests_fd_schulentwicklung.pdf).
- Ahlgrimm, F. (2010): „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“. Untersuchungen zur Kooperation in Schulen. Diss. Erfurt.
- Allport, G. W. (1935): Attitudes. In: Murchinson, G. (ed.). *A handbook of social psychology*. Worcester, Massachusetts: Clark University Press. 798-884.
- Altrichter, H. (2008): Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementierung einer Politik der Bildungsstandards. In: Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (Hrsg.). *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 75-115.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). *Educational Governance*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 55-103.
- Altrichter, H. (2010): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neuer Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 219-254.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neuer Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 15-39.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Avenarius, H. (2004): Autonomie im Schulsystem - verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen. In: Koch, S. & Fisch, R. (Hrsg.). Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren. 93-106.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 13. Aufl. Berlin: Springer.
- Batinic, B. & Bosnjak, M. (2000): Fragebogenuntersuchung im Internet. In: Batinic, B. (Hrsg.). Internet für Psychologen. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe. 287-317.
- Baumann, T. & Eichstädt, H. (2012): Bildungsausgaben 2009. Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.). Zugriff am: 22.08.2012 von:  
[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler5217109097004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler5217109097004.pdf?__blob=publicationFile).
- Baumert, J. & Stanat, P. (2006): Internationale Schulleistungsvergleiche. In: Rost (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim: Beltz. 291-302.
- Bauer, K.-O. (2007): Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen. In: Bauer, K.-O. (Hrsg.). Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim: Juventa. 13-48.
- Berekoven, L., Eckert, W. & Ellenrieder, P. (2001): Marktforschung: methodische Grundlagen und praktische Anwendung. 9. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Bertholet, M. & Spada, H. (2004): Wissen als Voraussetzung und Hindernis für Denken, Problemlösen und Entscheiden. In: Reimann, G. & Mandl, H. (Hrsg.). Psychologie des Wissensmanagements. Göttingen: Hogrefe. 65-78.



- Belfield, C. R. & Levin, H. N. (2009): Market reforms in education. In: Sykes, G., Schneider, B., Plank, D. N. & Ford, T. G. (eds.). *Handbook of education policy research*. New York/London: Routledge. 305-326.
- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 55. 286-308.
- Bellmann, J. (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 4. 487-504.
- Berger, F. (2006): Zur Wirkung unterschiedlicher materieller Incentives in postalischen Befragungen. In: *ZUMA-Nachrichten* Nr. 58. 81-100.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2004): Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 93-126.
- Böhm-Kasper, O. & Selders, O. (2013): „Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden“? Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren. *Die Deutsche Schule*. Beiheft 12. 121-153.
- Bormann, I. (2002): *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7. Aufl. Berlin: Springer.

- Bosche, A. (2008): Loose coupling als konstitutives Element der Organisation von Schule: Das Fallbeispiel Haldenstein-Marschlins in der Schweiz des 18. Jahrhunderts. In: Göhlich, M., Hopf, C. & Tröhler, D. (Hrsg.). *Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 69-81.
- Bos, W., Dederling, K., Holtappels, H.-G., Müller, S. & Rösner, E. (2007): Schulinspektion in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 241-257.
- Böttcher, W. & Keune, M. (2011): Wirkungsanalyse der Schulinspektion. Empirische Ergebnisse aus Deutschland. In: Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (Hrsg.). *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: hep. 123-143.
- Böttcher, W. (2012): Zur Kritik des Regierens in der Schulpolitik. Zentralisierung und Vertrauen statt Dezentralisierung und Kontrolle. In: Hornberg, S. & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.). *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann. 29-52.
- Böttger-Ber, M. & Koch, E. (2008): Externe Schulevaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Waxmann. 253-264.
- Brägger, G., Bucher, B. & Landwehr, N. (2005): Schlüsselfragen zum Entwicklungsstand der externen Schulevaluation. In: Brägger, G., Bucher, B. & Landwehr, N. (Hrsg.). *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation*. 1. Aufl. Bern: hep. 19–76.
- Breid, V. (1995): Aussagefähigkeit agencytheoretischer Ansätze im Hinblick auf die Verhaltenssteuerung von Entscheidungsträgern. *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*. Nr. 47. 821-854.
- Brimblecombe, N., Ormston, M. & Shaw, M. (1995): Teachers' Perceptions of School Inspection: a stressful experience. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 25:1. 53-61.
- Brosius, F. (1998): SPSS 8. Professionelle Statistik unter Windows. Bonn: MITP-Verlag.

- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992): Alternatives Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*. Vol. 21. 230-258.
- Brückner, Y. & Tarazona, M. (2010): Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). Handbuch Neuer Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 81-110.
- Brüsemeister, T. (2007): Steuerungsakteure und ihre Handlungslogik im Mehrebenensystem der Schule. In: Kussau, J. & Brüsemeister, T. (Hrsg.). Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 63-96.
- Bülow, R. (1996): Faktoren- und Clusteranalyse. Zwei multivariate statistische Analyseverfahren am Beispiel der Hauptkomponentenanalyse des Clusterverfahrens nach Ward und der K-Means-Methode. Zugriff am 09.07.2012 von :  
<http://www.sowi.rub.de/mam/content/fakultaet/diskuss/dp96-5.pdf>.
- Burkard, C. (2005): Ergebnisorientierte Systemsteuerung: Konsequenzen für die externe Evaluation. In: Brägger, G., Bucher, B. & Landwehr, N. (Hrsg.). Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. 1. Aufl. Bern: hep. 79-109.
- Burkard, C. & Pfeiffer, H. (1992): Autonomie und Außenanforderungen. Schule als selbst-organisierendes soziales System. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. Nr. 12.365-379.
- Colquitt, Jason A. (2001): On the Dimensionality of Organizational Justice. A Construct Validation of a Measure. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 86:3. 386-400.
- Cronbach, L. J. (1951): Coefficient alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*. Vol. 16.281-302.
- Cuckle, P. & Broadhead, P. (1999): Effects of Ofsted inspection on school development and staff morale. In: Cullingford, C. (ed.). An inspector calls – Ofsted and its effect on school standards. London: Kogan. 176-187.

- Dean, J (1995): What Teachers and Headteachers Think about Inspection? *Cambridge Journal of Education*. Vol. 25:1. 45-52.
- Dedering, K. (2013): Externe Evaluation /Schulinspektion und Qualitätsentwicklung an Schulen. Zugriff am 01.09.2013 von:  
[http://www.stebis.de/forschungsprojekte/Befunde\\_GESAMT\\_-\\_4\\_Projekte\\_-.pdf](http://www.stebis.de/forschungsprojekte/Befunde_GESAMT_-_4_Projekte_-.pdf).
- Dedering, K. (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 58. 69-88.
- Dedering, K., Fritsch, N. & Weyer, C. (2012): Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren innerschulische Effekte – hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit? In: Hornberg, S. & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.). *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann. 205-222.
- Dedering, K. & Müller, S. (2008): Schulinspektion in Deutschland – Forschungsbereiche und -desiderata. In: Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Waxmann. 241-252.
- Delucchi, M. (2000): Staking a Claim: The Decoupling of Liberal Arts Mission Statements from Baccalaureate Degrees Awarded in Higher Education. *Sociological Inquiry*. Vol. 70. 157-171.
- Diekmann, A. (2010): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 4. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, F. & Lambrecht, M. (2012): „Menschen arbeiten mit Menschen“. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. *Die Deutsche Schule*. Nr. 104:1. 58-71.
- Dietrich, F. (2012): Schulinspektion im Kontext von „Deregulierung“. Eine rekonstruktive Annäherung an die Adaption des Steuerungsimpulses auf der Ebene der Schulleitung. In: Hornberg, S. & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.). *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann. 187-204.

- Dillman, D. A. (2000): Mail and Internet surveys. The tailored design method. New York: Wiley.
- Döbert, H., Klieme, E., van Ackeren, I., Bos, W., Klemm, K., Lehmann, R. H., Kopp, B., Schwippert, K., Sroka, W. & Weiß, M. (2007): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn.
- Döbert, H., Rürup, M. & Dederich, K. (2008): Externe Evaluation von Schulen in Deutschland. Die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Döbert, H. & Dederich, K. (Hrsg.). Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster: Waxmann. 63-152.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012): Die Schule als Organisation. In: Apelt, M. & Tacke, V. (Hrsg.). Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer. 205-237.
- Dubs, R. (1999): Paderborner Universitätsreden. Teilautonomie der Schulen. Paderborn: Druckwerkstatt Niesel & Partner GbR.
- Dubs, R. (2006): Qualitätsmanagement. Grundbegriffe und Systematik. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz. 1206-1270.
- Durkheim, E. (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ehren, M. C. & Visscher, A. J. (2008): The Relationships between School Inspections, School Characteristics and School Improvement. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 56:2. 205-227.
- Ehren, M. C. M. & Visscher, A. J. (2006): Towards a Theory on the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 54:1. 51-72.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010): Statistik und Forschungsmethoden. Weinheim: Beltz.

- Eigenverantwortliche Schule (2013): Zugriff am 14.11.2013 von: [https://www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?folderId=19525&name=DLFE-82894.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19525&name=DLFE-82894.pdf).
- Fakelmann, J. (2009): Gesprächsprotokoll mit Herrn Fakelmann vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) im Bereich Schulentwicklung vom 09.04.2009.
- Feldhoff, J. (1978): Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: Lohmann, C. (Hrsg.). Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-23.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2003): Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen: Zugriff am 26.11.13 von: [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5101/pdf/tibi\\_2003\\_6\\_Fend\\_Beste\\_Bildungspolitik\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5101/pdf/tibi_2003_6_Fend_Beste_Bildungspolitik_D_A.pdf).
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*. Nr. 3. 275-293.
- Fidler, B., Earley, P., Ouston, J. & Davies, J. (1998): Teacher Gradings and OfSTED Inspections: Help or hindrance as a management tool? *School Leadership and Management*. Vol. 18:2. 257-270.
- Firestone, W. A. (1985): The study of loose coupling. Problems progress and prospects. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 247264. 3-30.
- Firestone, W. A. & Herriott, R. E. (1982): Two Images of Schools as Organizations: An Explication and Illustrative Empirical Test. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 18:2. 39-59.
- Franklin, J. L. (1975): Down the Organization: Influence Processes Across Levels of Hierarchy. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 20. 153-164.

- Fuchs, H.-W. (2004): Schulentwicklung und Organisationstheorie. Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratiethorie heute? In: Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.). Organisations-theorien in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 206-220.
- Gamoran, A. & Dreeben, R. (1986): Coupling and Control in Educational Organizations. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 31. 612-632.
- Gärtner, H. (2013): Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Nr. 16. 693-712.
- Gärtner, H. (2011): Die Wirkung von Schulinspektion auf Schulentwicklung. Eine quasi-experimentelle Feldstudie. In: Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (Hrsg.). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Bern: hep. 145-161.
- Gärtner, H., Hüsemann, D. & Pant, H. A. (2009): Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. *Empirische Pädagogik*. Nr. 23:1. 1-18.
- Gärtner, H. & Wurster, S. (2009): Befragung zu Wirkungen von Schulinspektion in Berlin. Ergebnisbericht. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.
- Glassman, R. B. (1973): Persistence and loose coupling in living systems. *Behavioral Science*. Vol. 18:2. 83-98.
- Gliem, J. A. & Gliem, R. R. (2003): Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. 82-88.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göritz, A. S., Batinic, B. & Moser, K. (2000): Online-Marktforschung. In: Scheffler, W. & Voigt, K.-I. (Hrsg.). Entwicklungsperspektiven im Electronic Business: Grundlagen - Strukturen - Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler. 187-204.

- Gray, C. & Gardner, J. (1999): The Impact of Education. *Oxford Review of Education*. Vol. 25:4. 455-468.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert am 19. März 2009: Zugriff am 15.12.2012 von: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>.
- Hegen, W. (2009): Gesprächsprotokoll mit Herrn Hegen vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) vom 01.12.2009.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2002): Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft. Verantwortung in der Zivilgesellschaft. 3. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung.
- Heinrich, M., Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2011): Neue Ungleichheiten durch Schulprofilierung? Autonomie, Wettbewerb und Selektion in profilierten Schulentwicklungsprozessen. In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). *Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann. 271-289.
- Heinrich, M., Altrichter, H. (2008): Schulentwicklung und Profession: Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In: Helsper, W., Busse, S., Hummerich, M. & Kramer, R. T. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 205-221.
- Hepp, G. F. (2011): *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herriott, R. E. & Firestone, W. A. (1984): Two Images of Schools as Organizations: A Refinement and Elaboration. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 20:4. 41-57.
- Herrmann, U. G. (2009): „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In: Lange, U., Rahn, S., Seitter, W.



- & Körzel, R. (Hrsg.). Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 57-77.
- Herzog, W. (2012): Schule und Schulklassen als soziale Systeme. In: Apelt, M. & Tacke, V. (Hrsg.). Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer. 163-202.
- Hollaus, M. (2007): Der Einsatz von Online-Befragungen in der empirischen Sozialforschung. Dissertation. Aachen: Shaker Verlag.
- Holtappels, H. G.; Klemm, K. & Rolff, H.-G. (2008): Das Projekt "Selbstständige Schule". Stimmen von Projektbeteiligten und Beobachtern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Holtappels, H. G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. In: Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim: Juventa. 11-40.
- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995a): Beurteilung von Kausalmodellen. Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. *Marketing ZFP*. Nr. 17. 162-176.
- Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (2007): Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. In: Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (Hrsg.). Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. 1. Aufl. (Empirische Pädagogik). Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik. 352–367.
- Huber, F. (2008a): Konsequenzen aus der externen Evaluation an Bayerns Schulen. In: Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: Waxmann. 265-278.
- Huber, S. G. (2008b): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: Langer, R. (Hrsg.). „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 95-126.

- Huber, S. G. (2011): Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In Altrichter, H. & Helm, C. (Hrsg.). Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Bd. 7. Hohengehren: Schneider. 75-88.
- Husfeldt, V. (2011a): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Nr. 14. Heft 2. 259-282.
- Husfeldt, V. (2011b): Externe Schulevaluation. Ein länderübergreifender Blick auf Forschungen und Modelle. In: Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (Hrsg.). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Bern: hep. 13-33.
- Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) Zugriff am 12.10.12 von:  
<http://www.insm.de>.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) (2000): Meinungsbild zur externen Evaluation. Zugriff am 02.09.2010 von: <http://www.netzwerk-schulentwicklung.de/ExterneEvaluationMeinungsbild.pdf>.
- Kanders, M. & Rösner, E. (2006): Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung - Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In: Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 14. Weinheim: Juventa. 11-48.
- Kaufmann, H. & Pape, H. (1996): Clusteranalyse. In: Fahrmeir, L., Hamerle, A. & Tutz, G. (Hrsg.). Multivariate statistische Verfahren. 2. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter. 437-536.
- Klemm, K. (2011): Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. 116-121.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

- Kline, R. B. (1998): Principles and Practice of Structure Equation Modeling. New York, NY: Guilford Press.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Zugriff am 12.05.2013 von: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/>.
- Koberg, C. S. (1986): Adaptive Organizational Behavior of School Organization: An Exploratory Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 8:2. 139-146.
- Koch, S. & Gräsel, C. (2004): Schulreformen und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: Koch, S. & Fisch, R. (Hrsg.). Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren. 3-24.
- Koch, S. (2011): Wo interagieren Führung und Organisation? Eine quantitative Analyse des Bedingungs- beziehungsweise Wirkungsgefüges von Schulleitung. In Göhlich, M. Weber, S. M., Schiersmann, C. & Schröer, A. (Hrsg.). Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 55-65.
- Köller, O. (2007): Standards und Qualitätssicherung im System und in der Einzelinstitution. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt/Main: Peter Lang. 93-102.
- Kotthoff, H. G. & Böttcher, W. (2010): Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 295-325.
- Koretz, D. (2005): Alignment, High Stakes, and the Inflation of Test Scores. CSE Report 655. Center of the Study of Evaluation. University of California. Los Angeles. 99-118.
- Kromrey, H. (2005): Empirische Sozialforschung. 10. Aufl. Opladen: Leske & Budrich.

- Krücken, G. (2003): Learning The „New, New Thing“: On the Role of Path Dependency in University Structures. *Higher Education*. Vol. 46. 315-339.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Nr. 4. 83-106.
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kussau, J. (2007): Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Kussau, J. & Brüsemeister, T. (Hrsg.). Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 155-220.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 15-54.
- Lambrecht, M., Kotthoff, H.-G. & Maag Merki, K. (2011): Rekontextualisierungen: Schulinspektionsprozesse als indirekte Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium. In: Müller, S., Pietsch, M. & Bos, W. (Hrsg.). Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster: Waxmann. 165-191.
- Lange, H. (2004): Bildungspolitik für eine neue Schule: Schlussfolgerungen aus PISA. In: Koch, S. & Fisch, R. (Hrsg.). Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren. 51-74.
- Lange, S. & Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S. & Schimank, U. (Hrsg.). Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 9-44.

- Leitfaden zur externen Evaluation (2013): Zugriff am 10.12.2013 von: [http://www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=dbef4e6c-46cb-4441-afc6-437012fc6655&groupId=10113](http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?uuid=dbef4e6c-46cb-4441-afc6-437012fc6655&groupId=10113).
- Leviton, L. (2003): Evaluation use: Advances, challenges and applications. *American Journal of Evaluation*. Vol. 24:4. 525-535.
- Limesurvey (2011): Zugriff am 05.05.2011 von: <http://www.limesurvey.org>.
- Logan, C. S., Ellett, C. D. & Licata, J. W. (1993): Structural Coupling, Robustness and Effectiveness of Schools. *Journal of Educational Administration*. Vol. 31: 4. 19-32.
- Lohmann, C. (1978): Schule als Organisation. In: Schule als soziale Organisation. Bad Heilbronn: Klinkhardt. 23-40.
- Lubienski, C. & Linick, M. (2011): Quasi-Markets and Innovation in Education. *Die Deutsche Schule*. Nr. 103:2. 139-157.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maag Merki, K. (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002): Self-evaluation: What's in it for schools? London: Routledge Falmer.
- Maier, U. (2009): Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um? Eine Studie zu testbasierten Schulreformen in Baden-Württemberg und Thüringen. Hohengehren: Schneider Verlag.

- Mandl, H. & Hense, J. (2007): Lässt sich der Unterricht durch Evaluation verbessern? In: Schönig, W. (Hrsg.). *Spuren der Schulevaluation. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationskonzepten im Schulalltag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 85-99.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1975): The Uncertainty of the Past. *Organizational Learning under Ambiguity. European Journal of Political Research*. Vol. 3. 147-171.
- March, J. G. (1978): Bounded Rationality, Ambiguity, and the Engineering of Choice. *The Bell Journal of Economics*. Vol. 9:2. 587-608.
- Maritzen, N. (2008): Schulinspektionen. Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. *Die Deutsche Schule*. Nr. 100:1. 85-96.
- Matthews, P. & Sammons, P. (2004): Improvement through inspection. An evaluation of the impact of Ofsted's work. Zugriff am 01.10.2012 von: <http://www.dera.ioe.ac.uk/4969/3/3696.pdf>.
- Mead, M. (1975). *Geist, Identität und Gesellschaft*. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Merkens, H. (2006): *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*. Vol. 63:2. 340-363.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., Cole, S. & Intili, J-A. K. (1984): Instructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools. In: Meyer, M. W., Freeman, J. H., Hannan, M. T., Meyer, J. W., Ouchi, W. G., Pfeffer, J. & Scott, W. R. (eds.). *Environments and Organizations*. San Francisco u. a.: Jossey-Bass Publishers. 233-263.
- Micheel, H.-H. (2010): *Quantitative empirische Sozialforschung*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Clifff: Prentice Hall.

- Mintzberg, H. (1991): Mintzberg über Management. Führung und Organisation. Mythos und Realität. Wiesbaden: Gabler.
- Mitter, W. & Schäfer, U. (Hrsg.) (1996): Freie Schulwahl im internationalen Vergleich. Ein OECD/CERI-Bericht. Bildungsforschung internationaler Organisationen Bd. 14. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Moosbrugger, H. & Frank, D. (1992): Clusteranalytische Methoden in der Persönlichkeitsforschung. Eine anwendungsorientierte Einführung in taxometrische Klassifikationsverfahren. Bern: Huber.
- Müller, S. (2010): Erste Effekte von Schulinspektion – eine Zwischenbilanz. In: Berkemeyer, N., Bos, W., Holtappels, H. G., McElvany, N. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa. 289-308.
- Munín, H. (2001): Schulautonomie. Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Nachtigall, C. (2011): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2011. Zugriff am 13.01.2013 von: [https://www.kompetenztest.de/download/kt2011\\_landesbericht.pdf](https://www.kompetenztest.de/download/kt2011_landesbericht.pdf).
- Nachtigall, C. & Jantowski, A. (2007): Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. In: Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (Hrsg.). Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. 1. Aufl. (Empirische Pädagogik). Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik. 401-410.
- Naschold, F. & Bogumil, J. (2000): Zur Binnenmodernisierung des Staates am Beispiel Deutschlands – Hintergründe, Leitbild, Maßnahmen In: Modernisierung des Staates. New Public Management in deutscher und internationaler Perspektive. 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich. 79-134.
- Neumann, P. (2013): Handbuch der psychologischen Marktforschung. 1. Aufl. Bern: Hans Huber.

- OECD (2012): Bildung auf einen Blick 2012. OECD-Indikatoren. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Wbv.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (2007): Expertise Bildungsgutscheine und Freie Schulwahl. Online unter: <http://edudoc.ch/record/26643/files/bildungsgutscheine.pdf>.
- Oliver, C. (1991): Strategic Response to Institutional Processes. In: *Academy of Management Review*. Vol. 16.145-179.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990): Loosely Coupled Systems. A Reconceptualization. *Academy of Management Review*. Vol. 15:2. 203-223.
- Ouchi, W. G. (1984): Coupled Versus Uncoupled Control in Organizational Hierarchies. In: Meyer, M. W., Freeman, J. H., Hannan, M. T., Meyer, J. W., Ouchi, W. G., Pfeffer, J. & Scott, W. R. (eds.). *Environments and Organizations*. San Francisco u. a.: Jossey-Bass Publishers. 264-289.
- Ouston, J., Fidler, B. & Earley, P. (1997): What Do Schools Do after OFSTED School Inspections – or before? *School Leadership and Management*. Vol. 17:1.-95-104.
- Parsons, T. (1964a): *The Social System*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1964b): *Essays in Sociological Theory*. Revised Edition. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1964c): *Soziologische Theorie*. Neuwied: Luchterhand.
- Porst, R. (2000): *Praxis der Umfrageforschung*. 2. Aufl. Stuttgart: Teubner.
- Prenzel, A., Heinzl, F. & Carle, U. (2004): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 183-203.



- Quack, S. (2005): Zum Werden und Vergehen von Institutionen. Vorschläge für eine dynamische Governanceanalyse. In: Schuppert, G. F. (Hrsg.). Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden: Nomos. 346-370.
- Ramminger, E. (2013): Gesprächsprotokoll mit Frau Ramminger, Leiterin der Koordinierungsstelle "Eigenverantwortliche Schule" vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) vom 10.12.2013.
- Reinecke, J. (2005): Strukturgleichungsmodellen in den Sozialwissenschaften. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Reezigt, G.J. & Creemers, B.P.M. (2005): A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 16:4. 407-424.
- Riecke-Baulecke, T. & Müller, H.-W. (1999): Schulmanagement. Leitideen und praktische Hilfen. Braunschweig: Westermann.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa.
- Rowan, B. & Miskel, C. G. (1999): Institutional theory and the study of educational organizations. In: Murphy, J., Lewis, K. S. (eds.). *Handbook of Research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 359-384.
- Rubin, I. S. (1979): Loose Structure and Adaptability in the University. *Sociology of Education*. Vol. 52:4. 211-222.
- Rudloff, W. (2003): Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms. In: Frese, M., Paulus, J. & Teppe, K. (Hrsg.). *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 259-282.

- Rürup, M. (2008a): Zum Wissen der Bildungsberichterstattung. Der deutsche Bildungsbericht als Beispiel und Erfolgsmodell. In: Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (Hrsg.). Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 141-170.
- Rürup, M. (2008b): Typen der Schulinspektionen in den deutschen Bundesländern. *Die Deutsche Schule*. Nr. 100:4. 467-477.
- Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Vorbereitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rürup, M. & Heinrich, M. (2007): Schule unter Zugzwang - Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 157-184.
- Rürup, M. & Lambrecht, M. (2012): Deregulierung durch Schulinspektion? Zur Berechtigung einer Fragestellung. In: Hornberg, S. & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.). Deregulierung im Bildungswesen. Münster: Waxmann. 165-186.
- Sanders, J. R. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlegel, C. M. (2005): Forschungsmethodische Überlegungen zur Operationalisierung der Cultural Theory als Analyse- und Prognoseinstrumentarium in der Erziehungswissenschaft. In: Maisch, J. (Hrsg.). Evaluation und Analyse in der Schulentwicklung. Ansätze, Methoden und Beispiele für die Schulpraxis. Donauwörth: Auer.37-52.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2009): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Schorch, G. (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schüpbach, H. (2008): Schulen als soziotechnische Systeme. In: Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler. 21-46.
- Schüßler, I. (2006): Schulmanagement und Schulentwicklung. In: Arnold, R., & Gómez Tutor, C. (Hrsg.). *Qualitätssicherung an Schulen*. Donauwörth: Auer. 249-303.
- Schreyögg, G. (2003): *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schratz, M.: (1998): Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.). *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. Innsbruck: Studien Verlag. 93-118.
- Schriewer, J. (2007): Bologna – ein neu-europäischer Mythos. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 53. 182-199.
- Schulportal Thüringen (2012): Schulischer Qualitätsrahmen: Zugriff am 21.09.12 von: [http://www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?folderId=19525&name=DLFE-62.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19525&name=DLFE-62.pdf).
- Schüler als Experten für Unterricht (SEfU): Zugriff am 14.02.2013 von: <http://www.sefu-online.de/>.
- Selbstevaluation in Schulen (SEIS) (2013): Zugriff am 12.05.2013 von: <http://www.seis-deutschland.de/>.
- Seibel, H. D. & Nygreen, G. T. (1972): Pfadanalyse. Ein statistisches Verfahren zur Untersuchung linearer Kausalmodellen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. Sonderdruck. Bd. 3. Nr. 1. 5-12.
- Sommer, N. (2011): Wie beurteilen schulische Gruppen die erlebte Schulinspektion? Ergebnisse einer Befragung. In: Müller, S., Pietsch, M. & Bos, W. (Hrsg.). *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster: Waxmann. 137-164.

- Stamm, M. (2003): Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Berlin: Waxmann.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2003): PISA und PISA-E. Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske & Budrich. 51-76.
- Statista 2012: Zugriff am 12.12.12 von:  
<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/201453/umfrage/gesamtbewertung-der-bundeslaender-beim-bildungsmonitor/>.
- Stiepelmann, H. (2003): Neue Steuerungsmodelle: Chance zum Aufbau von Schulautonomie. Eine Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der Budgetierung öffentlicher Schulen. Münster: LIT.
- Sun, H., Creemers, B. P. M. & de Jong, R. (2007): Contextual factors and defective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 18:1. 93-122.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 32. 205-223.
- Thies, E. (2005): Die Entwicklung von Bildungsstandards als Länder übergreifendes bildungspolitisches Programm. In: Rekus, J. (Hrsg.). Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster: Aschendorff Verlag. 8-16.
- Thompson, J. D. (1967): Organizations in action. Social science bases of administrative theory. New York: McGraw-Hill.
- Thüringer Gesetz über die Schulaufsicht (ThürSchAG) (1993): Zugriff am 30.08.13 von:  
[http://landesrecht.thueringen.de/jportal/jsessionid=19D6BED3D6B5B97C76386A5664C06729.jp4?quelle=jlink&query=SchulAufG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulAufGTHV4P2\\_jlr-SchulAufGTHV3P2](http://landesrecht.thueringen.de/jportal/jsessionid=19D6BED3D6B5B97C76386A5664C06729.jp4?quelle=jlink&query=SchulAufG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulAufGTHV4P2_jlr-SchulAufGTHV3P2).

Thüringer Gesetz zur Regelung der Zulassung zum Vorbereitungsdienst für Lehramtsanwärter (ThürLZuG) (1993): Zugriff am 20.08.12 von:

[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/lehrerbildung/th\\_\\_rlzug\\_1993.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/lehrerbildung/th__rlzug_1993.pdf).

Thüringer Kompetenztest (2012): Zugriff am 12.09.12 von:

<https://www.kompetenztest.de/kompetenztests>.

Thüringer Kompetenztest (2013): Zugriff am 06.01.2013 von:

<http://www.thueringen.de/th2/TMBWK/bildung/information/kompetenztest/>.

Thüringer Landesamt für Statistik (Hrsg.): Statistischer Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Thüringen: Zugriff am 12.09.12 von:

[http://www.tls.thueringen.de/webshop/pdf/2010/02101\\_2010\\_00.pdf](http://www.tls.thueringen.de/webshop/pdf/2010/02101_2010_00.pdf).

TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur): Zugriff am 01.02.2014 von: <http://www.thueringen.de/th2/schulaemter/>.

Thüringer Netzwerk innovativer Schulen (ThüNIS): Zugriff am 01.09.12 von:

<https://www.kompetenztest.de/thuenis/thuenis1.html>.

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG): in der Fassung vom 30. April 2003. Zugriff am 12.09.12 <http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf>.

Thüringer Schulportal: Zugriff am 10.09.12 von: <http://www.schulportal-thueringen.de/schulentwicklung/eigenverantwortlicheschule>.

Thüringer Schulportal: Zugriff am 14.01.2013 von: <http://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene>.

Ulber, D. (2006): Organisationsdiagnose an Schulen. Entwicklung eines Survey-Feedback-Instruments zur Bestandsaufnahme im Schulentwicklungsprozess. Münster: Waxmann.

Vaccaro, D. (2006): Evaluationsbasierende Lehrerängste und ihre potenzielle Bedeutung für die Akzeptanz externer Evaluation. Zugriff am 20.05.2013 von: <http://www.isb.bayern.de>.

- Valtin, R. (2006): Grundschule – die Schule der Nation. Überlegungen zum Bildungsauftrag der Grundschule. Lehren und Lernen. *Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*. Nr. 32:2. 4–11.
- Verfassung des Freistaats Thüringen vom 25.10.1993. Zugriff am 13.09.12 von: [http://www.thueringen.de/imperia/md/content/landtag/gesetze/verfassung\\_internet.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/landtag/gesetze/verfassung_internet.pdf).
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln: Bund.
- Volkholz, S. (2002): Autonomie von Schulen – Verantwortung für die nächste Generation. In: Döbert, H., von Kopp, B., Martini, R. & Weiß, M. (Hrsg.). *Bildung vor neuen Herausforderungen*. Berlin: Luchterhand. 139-150.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weick, K. E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 85-109.
- Weick, K. E. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Weick, K. E. (1982): Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*. 673-676.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21:1.1-19.
- Weiß, M. & Bellmann, J. (2007): Bildungsfinanzierung in Deutschland und Schulqualität – eine gefährdete Balance? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. Nr.1. 20-36.
- Weiß, M. (2002): Kann das Schulwesen durch Wettbewerb genesen? In: Döbert, H., von Kopp, B., Martini, R. & Weiß, M. (Hrsg.). *Bildung vor neuen Herausforderungen*. Berlin: Luchterhand. 111-119.

- Wiater, W. (2005): Evaluation in Schule und Unterricht. In: Maisch, J. (Hrsg.). Evaluation und Analyse in der Schulentwicklung. Ansätze, Methoden und Beispiele für die Schulpraxis. Donauwörth: Auer. 8-21.
- Wiedenbeck, M./ Züll. C. (2001): Klassifikation mit Clusteranalyse: Grundlegende Techniken hierarchischer und K-Means-Verfahren. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA).
- Wilcox, B. & Gray, J. (1996): *Inspecting Schools: Holding Schools to Account and Helping Them to Improve*. Buckingham: Open University Press.
- Willower, D. J. (1982): School Organizations: Perspectives in Juxtaposition. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 18:3. 89-110.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003): *Lehrbuch Evaluation*. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Wurster, S. & Gärtner, H. (2013): Schulen in Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 59:3. 425-445.
- Zedler, P. (2007): Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. In: Benner, D. (Hrsg.). *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh. 61-82.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2008): Erweiterte Schulautonomie - Segen oder Fluch? Chancen, Risiken und (Neben-)Wirkungen der teilautonomen Schule. In: Buchen, H., Horster, L. Rolff, H.-G. (Hrsg.). *Schulleitung und Schulentwicklung*. Stuttgart: Raabe.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2007): Steuerungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens versus Steuerbarkeit der Schule– Paradigmenwechsel? In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 67-81.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006): *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien* Frankfurt/Main: Peter Lang.

Zymek, B. (2009): Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In: Lange, U., Rahn, S., Seitter, W. & Körzel, R. (Hrsg.). Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 81-100.



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Wirkungsmodell externer Schulevaluation (Ehren & Visscher 2006, 66).....	29
Abb. 2	Schulischer Qualitätsrahmen (Thüringer Schulportal 2012).....	70
Abb. 3	Schematischer Aufbau eines Pfaddiagramms .....	108
Abb. 4	Teilnahmebereitschaft zur externen Evaluation .....	118
Abb. 5	Schulische Vorbereitung auf die externe Evaluation (evaluierte Schulen).....	119
Abb. 6	Wissen über externe Evaluation .....	119
Abb. 7	Schulische Akzeptanz von externer Evaluation .....	120
Abb. 8	Schulische Ablehnung von externer Evaluation (*veränderte Konstruktbildung siehe Operationalisierung im Kapitel 8.3.1).....	121
Abb. 9	Schulische Nutzenzusprechung von externer Evaluation (evaluierte Schulen) .....	122
Abb. 10	Evaluationsprozessvariablen (evaluierte Schulen).....	123
Abb. 11	Einstellung zur externen Evaluation bezüglich Schulentwicklung .....	124
Abb. 12	Schulische Aktivitäten nach dem Evaluationsprozess .....	125
Abb. 13	Langsame Kommunikation mit Schulamt.....	126
Abb. 14	Langsame Kommunikation mit Ministerium .....	127
Abb. 15	Hohe Systemabgrenzung zum Schulamt.....	128
Abb. 16	Hohe Systemabgrenzung zum Ministerium .....	129
Abb. 17	Geringer zentraler Einfluss der Administration .....	130
Abb. 18	Struktogramm zum Elbow-Kriterium .....	133
Abb. 19	Verteilung der Cluster pro Clusterlösung für die Variable „wenig zentraler Einfluss der Administration“ .....	138
Abb. 20	Verteilung der Cluster pro Clusterlösung für die Variable „langsame Kommunikation zum Schulamt“ .....	138
Abb. 21	Verteilung der Cluster pro Clusterlösung für die Variable „hohe Systemabgrenzung zum Schulamt“ .....	139

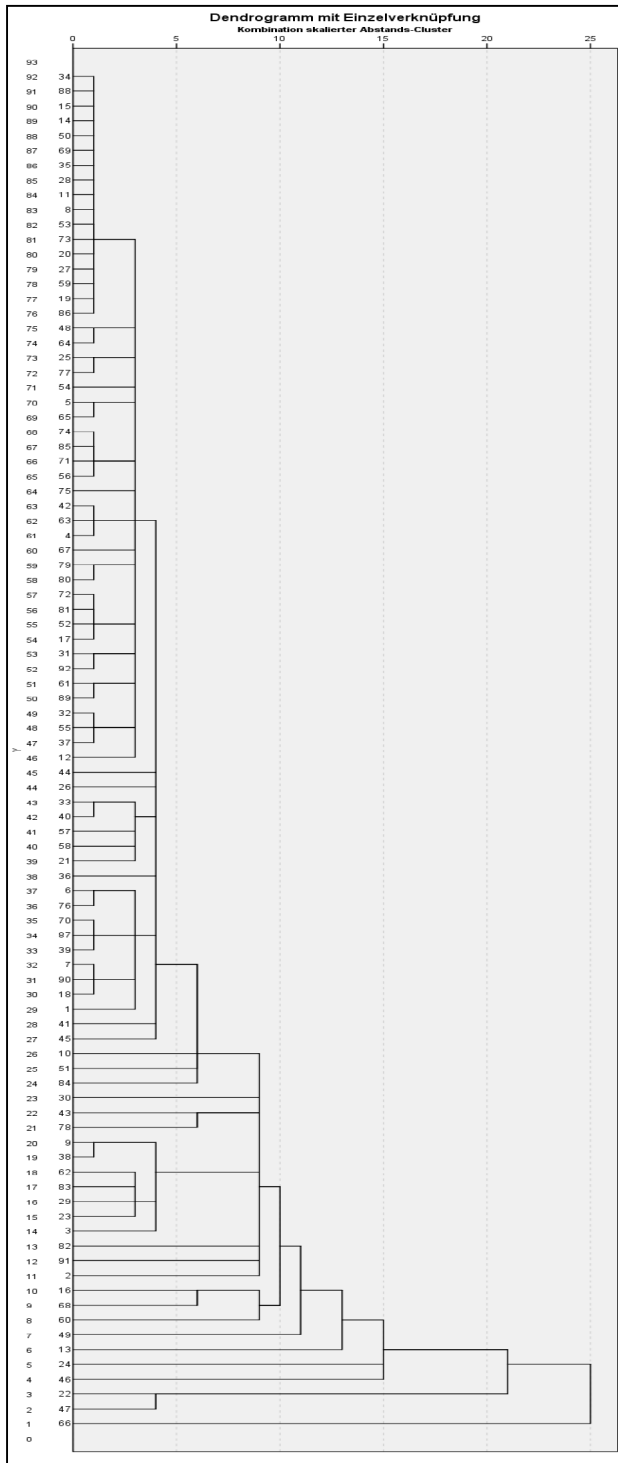
Abb. 22	Pfaddiagramm zum Einfluss der Kopplung zwischen Schulen und der Administration in Bezug auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation (* Signifikanzniveau von $p \leq 0,05$ ; ** Signifikanzniveau von $p \leq 0,01$ ; *** Signifikanzniveau von $p < 0,001$ ) .....	153
Abb. 23	Pfaddiagramm zum Einfluss der Evaluationsmerkmale auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation(* Signifikanzniveau von $p \leq 0,05$ ; ** Signifikanzniveau von $p \leq 0,01$ ; *** Signifikanzniveau von $p < 0,001$ ).....	157
Abb. 24	Pfaddiagramm zum Einfluss der Beziehung zwischen Schule und Administration sowie den Evaluationsmerkmale auf den schulischen Umgang mit externer Evaluation (* Signifikanzniveau von $p \leq 0,05$ ; ** Signifikanzniveau von $p \leq 0,01$ ; *** Signifikanzniveau von $p < 0,001$ ).....	163
Abb. 25	Überblick zum erweiterten Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation mit eigener Modifizierung der präevaluativen Merkmale (Ehren & Visscher 2006, 66).....	182
Abb. 26	Erweitertes Wirkungsmodell zur externen Schulevaluation mit eigener Modifizierung (Ehren & Visscher 2006, 66).....	190

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Organisationale Dimensionen (in Anlehnung an: Firestone & Herriott 1982, 45; Firestone 1985, 31; Koberg 1986, 139).....	57
Tab. 2	Überblick über die verwendeten Indizes und deren Reliabilität .....	103
Tab. 3	Prozentuale Verteilung der Schulen auf die Schulämter.....	116
Tab. 4	Statistische Werte zur schulischen Teilnahmebereitschaft.....	118
Tab. 5	Statistische Werte zum schulischen Wissen über externe Evaluation.....	120
Tab. 6	Statistische Werte zur schulischen Akzeptanz von externer Evaluation.....	120
Tab. 7	Statistische Werte zur schulische Ablehnung von externer Evaluation .....	121
Tab. 8	Statistische Werte zur langsamen Kommunikation mit dem Schulamt .....	126
Tab. 9	Statistische Werte zur langsamen Kommunikation mit dem Ministerium.....	127
Tab. 10	Statistische Werte zur hohen Systemabgrenzung zum Schulamt.....	128
Tab. 11	Statistische Werte zur hohen Systemabgrenzung zum Ministerium.....	129
Tab. 12	Statistische Werte zum geringen zentralen Einfluss der Administration .....	130
Tab. 13	Überblick über Varianz zwischen den Clustern .....	134
Tab. 14	Vergleich von Ward- und K-Means-Verfahren der 4- bis 6-Clusterlösungen .....	137
Tab. 15	Überblick über die Gütekriterien der Clusteranalyse .....	140
Tab. 16	Überblick über die Cluster und ihre Charakterisierung.....	148
Tab. 17	Übersicht der Gütekriterien zur Modellgüte des Pfadmodells .....	152
Tab. 18	Übersicht der Gütekriterien zur Modellgüte des Pfadmodells .....	156
Tab. 19	Übersicht der Gütekriterien zur Modellgüte des Pfadmodells .....	162

# Anhang

## Clusteranalyse - Single-Linkage-Verfahren



## **Online-Fragebogen**

### **Studie zum Umgang mit externer Evaluation**

Herzlich Willkommen zur Befragung! Ihre Meinung ist sehr wichtig und hilft dabei, die schulische Akzeptanz von externer Evaluation zu erfassen. Selbstverständlich ist die Teilnahme anonym und freiwillig. Die Ergebnisse werden ausschließlich im Rahmen meiner Dissertation verwendet und ausgewertet. Die Bearbeitungsdauer beschränkt sich auf ca. 20 Minuten. Für Rückfrage stehe ich gern unter [katharina.kratky@uni-erfurt.de](mailto:katharina.kratky@uni-erfurt.de) zur Verfügung.

**Diese Umfrage enthält 39 Fragen.**

### **1 Allgemeine Informationen zur externen Evaluation (EVAS)**

#### **1.1 „Ich bin...“:**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Schulleiter/in
- Schulleiter/in und im Expertenteam tätig
- Stellvertretende/r Schulleiter/in
- Stellvertretende/r Schulleiter/in und im Expertenteam tätig
- Sonstiges

#### **1.2 Hat Ihre Schule an externer Evaluation im Rahmen des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule" (EVAS) teilgenommen?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Nein
- Ja. Wir sind aber noch im Evaluationsprozess (Der Bericht liegt noch nicht vor).
- Ja. Wir haben die externe Evaluation gerade abgeschlossen (Der Bericht liegt schon vor).
- Ja. Es liegt auch schon eine Zielvereinbarung vor.
- Ja. Es fand auch schon ein Wiederholungsbesuch statt.

#### **1.3 „Unsere Teilnahme an der externen Evaluation kam zu Stande durch“:**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- die Aufforderung vom Schulamt/Kultusministerium
- Eigeninitiative/freiwillig

## 2 Allgemeine Haltung gegenüber externer Evaluation (EVAS)

### 2.1 „An unserer Schule ist die Bereitschaft, sich an einer externen Evaluation zu beteiligen ...“

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	sehr hoch	hoch	eher hoch	eher niedrig	niedrig	sehr niedrig	weiß nicht
Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2.2 „Unsere Schule weiß zum jetzigen Zeitpunkt über externe Evaluation ...“

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	sehr viel	viel	eher viel	weniger	nichts	absolut nichts
Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2.3a „Unterrichtsbesuche durch das Expertenteam sind bei einer externen Evaluation ...“

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- absolut sinnvoll
- sinnvoll
- eher sinnvoll
- weniger sinnvoll
- nicht sinnvoll
- absolut nicht sinnvoll

### 2.3b „Wir sind mit der Durchführung der Unterrichtsbesuche durch das Expertenteam zufrieden.“

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2.4 „Externe Evaluation ist für die Schulentwicklung ...“

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- absolut wichtig
- wichtig
- eher wichtig
- weniger wichtig
- unwichtig
- absolut unwichtig

### 2.5 Inwieweit treffen die folgenden Aussagen an Ihrer Schule zu?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
Externe Evaluation ist zurzeit ein Modethema, für das wir aufgrund anderer Notwendigkeiten des Schulalltags unsere ohnehin schon knappen Ressourcen nicht vergeuden wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der bisherige Schulbetrieb kann ohne externe Evaluation gut geführt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
werden.						
Die ständigen Reformen und Neuerungen sind für uns eine unnötige Belastung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.6a „Ich nehme den gesamten Evaluationsprozess (mit Vorbereitung, Expertenbesuch und Ergebnismeldung) wahr als“:**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
Rückmeldung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung zur Schulentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehraufwand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenszuwachs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehrbelastung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verpflichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
impulsgebend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## 2.6b „Ich nehme die bevorstehende externe Evaluation wahr als“:

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
Rückmeldung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung zur Schulentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehraufwand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenszuwachs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehrbelastung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verpflichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
impulsgebend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.7 „Die externe Evaluation nützt am meisten...“

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
dem Kultusministerium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dem Schulamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dem Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
der Elternschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Schülerinnen und Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.8 Wie hoch schätzen Sie an Ihrer Schule die Akzeptanz gegenüber der externen Evaluation bei folgenden Gruppen ein?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	absolut hoch	hoch	weniger hoch	eher niedrig	niedrig	sehr niedrig	trifft nicht zu
Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steuergruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.9 Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Das Expertenteam ...	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
kann die Qualität der schulischen Arbeit gut einschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann die Leistungen der Schule gut ein-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Das Experten- team ...</b>	<b>stimmt absolut</b>	<b>stimmt</b>	<b>stimmt eher</b>	<b>stimmt weniger</b>	<b>stimmt nicht</b>	<b>stimmt absolut nicht</b>
schätzen.						
kann den Ent- wicklungsbe- darf der Schule gut einschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann den Un- terricht kompe- tent einschät- zen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.10 Kam es nach der Ankündigung des Expertenbesuchs zu folgenden Aktivitäten in Ihrer Schule?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	<b>stimmt absolut</b>	<b>stimmt</b>	<b>stimmt eher</b>	<b>stimmt weniger</b>	<b>stimmt nicht</b>	<b>stimmt absolut nicht</b>
Es wurden in- terne Evalua- tionen durch- geführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wurde am Schulpro- gramm/ Leit- bild gearbei- tet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die schulin- ternen Lehr- und Lernpla- nungen wur- den aktuali- siert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>stimmt absolut</b>	<b>stimmt</b>	<b>stimmt eher</b>	<b>stimmt weniger</b>	<b>stimmt nicht</b>	<b>stimmt absolut nicht</b>
Ein gemeinsames Fortbildungsprogramm wurde erstellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulische Dokumente wurden erstellt beziehungsweise aktualisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kooperation im Kollegium wurde verstärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht wurde besonders vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Schulgebäude/-gelände wurde aufgeräumt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Kollegium auftretende Ängste und Bedenken wurden diskutiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.11 Wie ist der Erfolg der externen Evaluation im Nachhinein zu beurteilen?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	<b>stimmt absolut</b>	<b>stimmt</b>	<b>stimmt eher</b>	<b>stimmt weniger</b>	<b>stimmt nicht</b>	<b>stimmt absolut nicht</b>	<b>weiß ich noch nicht</b>
Die externe Evaluation hat unserer Schule Anstöße für die Schulentwicklung gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben uns von der externen Evaluation mehr erwartet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Evaluationsergebnisse sind realistisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Evaluationsergebnisse sind verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Evaluationsergebnisse sind für unsere Schule nicht neu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.12 Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht	weiß ich noch nicht
Am Schulbetrieb beteiligte Gruppen wurden in Folge der externen Evaluation eher demotiviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die externe Evaluation traten zusätzliche Spannungen und Konflikte im Kollegium auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ergebnisse des Evaluationsberichts sind dem Kollegium bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ergebnisse des Evaluationsberichts sind der Schulleitung bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Aufwand für die externe Evaluation ist dem Nutzen nicht angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die externe Evaluation hat einen Nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.13a Es ist ein Wiederholungsbesuch in ca. 3-4 Jahren vorgesehen. Sind Sie an dieser Wiederholung der externen Evaluation interessiert?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja     Nein

**2.13b Hat sich Ihre Meinung zur externen Evaluation vor, während und nach dem Evaluationsprozess verändert?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	<b>absolut positiv</b>	<b>positiv</b>	<b>ungewiss</b>	<b>eher ablehnend</b>	<b>ablehnend</b>	<b>weiß ich noch nicht</b>
Vor der externen Evaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der externen Evaluation (Besuch des Expertenteams, Vor- und Nachbereitung des Besuchs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach der externen Evaluation (nach Erhalt des Ergebnisberichts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Prozess der Zielvereinbarung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Prozess der Umsetzung der Zielvereinbarung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.13c Hat sich die Meinung des Kollegiums zur externen Evaluation vor, während und nach dem Evaluationsprozess verändert?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	<b>absolut positiv</b>	<b>positiv</b>	<b>ungewiss</b>	<b>eher ablehnend</b>	<b>ablehnend</b>	<b>weiß ich noch nicht</b>
Vor der externen Evaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der externen Evaluation (Besuch des Expertenteams, Vor- und Nachbereitung des Besuchs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach der externen Evaluation (nach Erhalt des Ergebnisberichts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Prozess der Zielvereinbarung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Prozess der Umsetzung der Zielvereinbarung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### 3 Umgang mit den Evaluationsergebnissen (EVAS)

#### 3.1 Wann haben Sie den Evaluationsbericht erhalten? (Bitte in Ziffern angeben)

Monat \_\_\_\_\_

Jahr \_\_\_\_\_

#### 3.2a „Unsere Schule findet sich in den Ergebnissen des Evaluationsberichts wieder.“

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- stimmt absolut
- stimmt
- stimmt eher
- stimmt weniger
- stimmt nicht
- stimmt absolut nicht

#### 3.2b In welchen Qualitätsbereichen wurde Ihre Schule durch das Expertenteam bestärkt?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Lehren und Lernen
- Schulklima und Schulkultur
- Kooperation und Kommunikation
- Führung und Management
- Ziele und Strategien/Qualitätssicherung und -entwicklung

#### 3.2c In welchen Qualitätsbereichen stellte das Expertenteam Schwächen Ihrer Schule fest?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Lehren und Lernen
- Schulklima und Schulkultur
- Kooperation und Kommunikation
- Führung und Management
- Ziele und Strategien/Qualitätssicherung und -entwicklung

### 3.3a Kam es speziell nach der Rückmeldeveranstaltung in Ihrer Schule zu folgenden Aktivitäten?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
Es wurden interne Evaluationen durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wurde am Schulprogramm/Leitbild gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die schulinternen Lehr- und Lernplanungen wurden aktualisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein gemeinsames Fortbildungsprogramm der Schule wurde erstellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulische Dokumente wurden erstellt beziehungsweise aktualisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kooperation im Kollegium wurde verstärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht wurde anders vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wurden Veränderungen des Schulgebäudes/-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
geländes initiiert.						
Eltern arbeiten verstärkt in der Schulentwicklung mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Kollegium auftretende Ängste und Bedenken wurden diskutiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3.3b Wie wurde der Evaluationsbericht ausgewertet?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Durch die Schulleitung
- Durch die Steuergruppe
- Durch eine Arbeitsgruppe
- Im Rahmen der Lehrerkonferenz
- Im Gespräch mit der Schulaufsicht
- Im Rahmen einer schulinternen Fortbildung
- Mit Hilfe externer Berater
- Gar nicht
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

### 3.4a Welche schulischen Gruppen sind über die Ergebnisse des Berichtes informiert worden?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Schulleitung
- Kollegium
- Steuergruppe
- Schülerschaft
- Elternschaft
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

**3.4b Welche außerschulischen Gruppen sind über die Ergebnisse des Berichtes informiert worden?**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Schulamt
- Schulträger
- TMBWK
- Kooperationspartner
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

**3.4c Wie viel Prozent Ihres Kollegiums kennen Ihrer Meinung nach die Ergebnisse des Berichtes?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein: \_\_\_\_\_

**3.5 Wie oft wurde der Evaluationsbericht besprochen?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	noch gar nicht	einmal	zweimal	mehr als zweimal
In der Lehrerkonferenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Schulkonferenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Steuergruppe/Arbeitsgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3.6 Wurde der Evaluationsbericht oder Teile davon veröffentlicht?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja  Nein

**3.7 Welche Form der Veröffentlichung wurde gewählt?**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Im Internet
- Bericht/Teile daraus gingen an beteiligte Partner
- Pressemitteilung
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

## 4 Planung und Umsetzung von Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

### 4.1a Wie viele Ziele wurden in der Zielvereinbarung formuliert?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1-2 Ziele  3-4 Ziele  Mehr als 4 Ziele

### 4.1b In welchen Qualitätsbereichen liegen diese vereinbarten Ziele?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Lehren und Lernen
- Schulklima und Schulkultur
- Kooperation und Kommunikation
- Führung und Management
- Ziele und Strategien/Qualitätssicherung und -entwicklung

### 4.2 Wie viel Prozent Ihres Kollegiums, glauben Sie, arbeiten nach den Zielen in der Zielvereinbarung?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein: \_\_\_\_\_

### 4.3 Wie weit sind Sie in der Planung von Maßnahmen aus den Zielvereinbarungen fortgeschritten?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	keine Maßnahmen	Maßnahmen noch nicht geplant	Maßnahmen gerade geplant	Maßnahmen beschlossen	Maßnahmen umgesetzt	Maßnahmen bereits evaluiert
Lehren und Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulklima und Schulkultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	keine Maßnahmen	Maßnahmen noch nicht geplant	Maßnahmen gerade geplant	Maßnahmen beschlossen	Maßnahmen umgesetzt	Maßnahmen bereits evaluiert
und Kommunikation						
Führung und Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ziele und Strategien/Qualitätssicherung und -entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4.4 Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht	weiß ich noch nicht
Die Schulleitung ist mit der Umsetzung der Zielvereinbarungen zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Arbeit an den Zielvereinbarungen hat die Akzeptanz der Lehrkräfte gegenüber der externen Evaluation erhöht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Nutzen der externen Evaluation ist für unsere pädagogische Ar-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht	weiß ich noch nicht
beit hoch.							
Der Nutzen der externen Evaluation ist für die gesamte Schule hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Evaluationsergebnisse stimmen mit meinen eigenen Einschätzungen überein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Stärken unserer Schule wurden gewürdigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die besonderen Rahmenbedingungen unserer Schule (z. B. Kontextbedingungen, Schulprofil) wurden berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stimme der Darstellung der Schwächen meiner Schule zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Evaluationsergebnisse stimmen mit den Ergebnissen interner Evaluation überein (z. B. ThüNIS).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5 Schule als Organisation

### 5.1 Treffen folgende Aussagen zu?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt absolut	stimmt	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt nicht	stimmt absolut nicht
Unsere Schule und das Schulamt können schnell miteinander kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Schule und das TMBWK können schnell miteinander kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wichtige Informationen können zwischen unserer Schule und dem Schulamt auch telefonisch mitgeteilt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wichtige Informationen können zwischen unserer Schule und dem TMBWK auch telefonisch mitgeteilt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wären unsere Schule und das Schulamt auf einem Gelände, würde dies die beidseitige Kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	<b>stimmt absolut</b>	<b>stimmt</b>	<b>stimmt eher</b>	<b>stimmt weniger</b>	<b>stimmt nicht</b>	<b>stimmt absolut nicht</b>
verbessern.						
Wären unsere Schule und das TMBWK auf einem Gelände, würde dies die beidseitige Kommunikation verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Lehrkräfte teilweise im TMBWK und in der Schule arbeiten würden, wäre die Kommunikation zwischen beiden Organisationen leichter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Referatsmitarbeiter auch gleichzeitig im Schuldienst arbeiten würden, wären die Bedarfe von Schule sichtbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schule ist in allen Bereichen des Schullebens an die Anweisungen des Schulamts gebunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schule ist in allen Bereichen des Schullebens an die Anwei-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>stimmt absolut</b>	<b>stimmt</b>	<b>stimmt eher</b>	<b>stimmt weniger</b>	<b>stimmt nicht</b>	<b>stimmt absolut nicht</b>
sungen des TMBWKS gebunden.						
Das Schulamt wird aus Sicht unserer Schule als Partner verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5.2 Treffen folgende Aussagen zu?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	<b>stimmt absolut</b>	<b>stimmt</b>	<b>stimmt eher</b>	<b>stimmt weniger</b>	<b>stimmt nicht</b>	<b>stimmt absolut nicht</b>
Unsere Schule ist offen für Veränderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Schule entscheidet selbst, welche Entwicklungen umgesetzt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungspolitische Forderungen werden von unserer Schule an die örtlichen Gegebenheiten angepasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kollegium und die Schulleitung haben jeweils unterschiedliche Einstellungen zu bildungspolitischen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>stimmt absolut</b>	<b>stimmt</b>	<b>stimmt eher</b>	<b>stimmt weniger</b>	<b>stimmt nicht</b>	<b>stimmt absolut nicht</b>
Anordnungen (z. B. externe Evaluation, Bildungsstandards).						
Die Schulleitung kann auf die Arbeit unseres Kollegiums vollständig Einfluss nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kollegium verfügt über einen großen Raum an Eigenverantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die soziale Trennung zum TMBWK verschafft der Schule Raum für Eigenverantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die räumliche Trennung zum TMBWK verschafft der Schule Raum für Eigenverantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die soziale Trennung zum Schulamt verschafft der Schule Raum für Eigenverantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die räumliche Trennung zum Schulamt verschafft der Schule Raum für Eigenverantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Angaben zur Autorin

### Wissenschaftlicher Lebenslauf

2009 bis 2015

#### **Promotionsprojekt**

„Die schulische Auseinandersetzung mit externer Evaluation im Rahmen der Implementierung neuer Steuerungsinstrumente“

2012 bis 2014

#### **Wissenschaftliche Projektmitarbeiterin**

im Südharz Klinikum Nordhausen gGmbH

- Durchführung und quantitative Auswertung der Evaluationsstudie im Auftrag der Krankenkassen
- Projektkoordination

2007 bis 2010

#### **Wissenschaftliche Hilfskraft**

an der Universität Erfurt

- Organisation von Weiterbildungsangeboten für Senioren

2006 bis 2008

#### **Erziehungswissenschaft M. A.**

Magistra Artium (Master of Arts)

2003 bis 2006

#### **Kunst und Erziehungswissenschaft B. A.**

Baccalaurea Artium (Bachelor of Arts)