

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft  
Erziehung und Wissenschaft

12. Beiheft



Waxmann 2013  
Münster / New York / München / Berlin

Isabell van Ackeren, Martin Heinrich,  
Felicitas Thiel (Hrsg.)

## Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?

Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund



Waxmann 2013  
Münster / New York / München / Berlin

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in  
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

DDS – Die Deutsche Schule  
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis  
12. Beiheft, 2013

## INHALT

### EDITORIAL

- Felicitas Thiel/Martin Heinrich/Isabell van Ackeren*  
**Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?**  
Befunde aus dem BMBF-Förderschwerpunkt Steuerung  
im Bildungssystem (SteBis)..... 11

### STEUERUNGSM INSTRUMENTE UND EVIDENZQUELLEN IM VERGLEICH

- Sebastian Wurster/Dirk Richter/Anna Schliesing/Hans Anand Pant*  
**Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an  
Berliner und Brandenburger Schulen**  
Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion,  
Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich..... 19

- Isabell van Ackeren/Carmen Binnewies/Marten Clausen/Denise Demski/  
Christian Dormann/Anna Rosa Koch/Bastian Laier/Peter Preisendörfer/  
Daja Preuße/Christoph Rosenbusch/Uwe Schmidt/Martin Stump/  
Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Autorengruppe EviS)*  
**Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext  
von Schulentwicklung?**  
Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes  
im Überblick ..... 51

### VERGLEICH SARBEITEN / LERNSTANDSERHEBUNGEN

- Uwe Maier/Carolin Ramsteck/Annette Frühwacht*  
**Lehr-lerntheoretische Argumentationsmuster bei der  
Interpretation und Nutzung von Vergleichsarbeitsrückmeldungen  
durch Gymnasiallehrkräfte**..... 74

- Barbara Muslic/Carolin Ramsteck/Harm Kuper*  
**Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht  
im Kontext testbasierter Schulreform**  
Kontrastive Fallstudien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen  
im Mehrebenensystem der Schule ..... 97

ISBN 978-3-8309-2962-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2013  
Postfach 8603, 48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster  
Umschlagbild: © Woodapple – Fotolia.com  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster  
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Alle Rechte vorbehalten  
Printed in Germany

## What Kind of Knowledge Do Schools Use for School Development Purposes?

Theoretical Concepts and Preliminary Findings of the EviS-Project

### Abstract

*In recent years, considerable efforts have been made to improve the quality of the education system and to provide the scientific basis for a reliable stocktaking of the situation and the development of perspectives. At the same time, new instruments of an output-oriented and evidence-based control have been implemented. Thus, a very large pool of data and findings exists. Reporting and feedback processes have been designed to help ensure that this evidence serves as an input for actors in the education system and feeds into the process of performance development. In the context of the project EviS, we investigate to what extent the claim of evidence-based school development is met. In addition to essential theoretical concepts, this article presents first empirical results regarding the evidence-based climate in schools, the actual use of data and evidence sources. These results are based on an extensive survey in Rhineland-Palatinate.*

*Keywords: evidence-based / data-based school development, new public management, teacher training*

## 1. Einleitung

Das Thema evidenzbasierter bzw. evidenzinformierter Steuerung und Entwicklung hat im Bildungsbereich an den Schnittstellen von Wissenschaft und Forschung, Politik und Administration, Lehrerbildung und Schulen national wie international Konjunktur. Trotz der vielfältigen und aufwändigen Instrumente Neuer Steuerung im deutschen Bildungssystem konnte bislang nur ein – gemessen an den bildungspolitischen Steuerungsansprüchen – verhaltenes Bild der tatsächlichen Nutzung einzelner Instrumente bzw. der dadurch generierten Ergebnisse in der schulischen Praxis gezeichnet werden. In vielen vorliegenden Studien wird berichtet, dass Lehrkräfte die ihnen zur Verfügung gestellten Evidenzen vergleichsweise wenig für die Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen (vgl. z.B. Posch 2009) bzw. die Nutzbarmachung voraussetzungsreich ist (vgl. z.B. Maier/Kuper 2012). Dabei scheint es ein Spannungsfeld zwischen einem von außen an die Schulen herangetragenen Anspruch wissenschaftsorientierter Reflexion sowie einer auch erfahrungs- bzw. intuitionsgeprägten und tradierten Handlungspraxis in Einzelschulen zu geben (vgl. z.B. Berkemeyer/Bos 2009).

Allerdings beziehen sich bisherige Studien in der Regel auf *einzelne* Instrumente evidenzbasierter Steuerung (z.B. Vergleichsarbeiten, Zentrale Abschlussprüfungen und in jüngerer Zeit auch Schulinspektionen) und bieten demnach keine integrierende und vergleichende Gesamtsicht auf die potenziell verfügbaren und nutzbar zu machenden Evidenzquellen. Es stellen sich u.a. die Fragen, welche Evidenzquellen (z.B. Fachzeitschriften, systematisches Schülerfeedback zum Unterricht) vergleichsweise

häufiger genutzt werden und was ggf. statt oder auch in Kombination mit evidenzbasierten Wissensbeständen handlungsleitend ist.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass im Rahmen der Arbeit mit den Instrumenten der Neuen Steuerung eine große Menge empirisch basierten schulentwicklungs- bzw. steuerungsbezogenen Wissens für die Schulakteure bereitgestellt wird. Die Wirksamkeit von darauf basierenden Schulentwicklungsmaßnahmen setzt dabei notwendigerweise nicht nur die Rezeption des neuen Wissensangebots, sondern gerade auch einen kompetenten Umgang mit dem evidenzbasierten Wissen und seiner Integration in eine reflexive Praxiserfahrung voraus.

Sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus anwendungsbezogener Sicht stellt sich dabei die Frage, wie sich ein solches reflexives evidenzgestütztes Handeln entwickelt und durch welche individuellen Voraussetzungen und strukturellen Faktoren eine Förderung und gezielte Unterstützung erfolgen kann. Ein umfassender Literaturüberblick zeigt, dass die Forschungslage zu dieser Frage bislang defizitär ist (vgl. van Ackeren u.a. 2011). Dies betrifft sowohl das theoretische als auch das empirische Wissen über den professionellen Umgang mit (bestimmten) evidenzbasierten Erkenntnissen, über seine Voraussetzungen und seine Entwicklung. Dabei sollte der Genese der Wissensorientierungen und Handlungsschemata über die Lehrerausbildungsphasen hinweg besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Diesen Aspekten wird im Rahmen des EviS-Verbundprojektes<sup>2</sup> der Universitäten Duisburg-Essen und Mainz nachgegangen. Nachfolgend werden die zentralen theoretischen Konstrukte des Projektes unter Berücksichtigung des Forschungsstandes vorgestellt (Kapitel 2). Ein eigenes Kapitel ist der zentralen Frage des Transfers von Evidenz in die Schulpraxis und den spezifischen Voraussetzungen des kompetenten Umgangs mit Evidenz gewidmet (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden nach einer knappen Vorstellung des EviS-Verbundes erste empirische Befunde präsentiert und im abschließenden Kapitel 5 diskutiert.

## 2. Wissensbestände: Theoretische Konzepte

*Wissensbestände* bringen aus einer soziologischen Perspektive betrachtet Ansprüche zum Ausdruck, die von bestimmten Gruppen in bestimmten Kontexten als angemessen erachtet werden (vgl. Maasen 2009, S. 58f.). Hierbei ringen stets verschiedene Wissensformen um Aufmerksamkeit und Dominanz (vgl. Doyle McCarthy 1996). So steht beispielsweise die Schülerbewertung durch eine Lehrkraft als individuelles professionelles Urteil unter Umständen im Widerspruch zu standardisiert erhobenen Testergebnissen. Das Bemühen um evidenzbasierte Bildungspolitik, Schul- und

<sup>2</sup> EviS = Evidenzbasierte Schulentwicklung.

Unterrichtsentwicklung ist aus dieser Perspektive als der Versuch zu betrachten, in Schulen Aufmerksamkeit und Akzeptanz für *evidenzbasierte* Wissensbestände zu erhalten. Diese Wissensbestände sollen vorhandenes professionelles Wissen und vorhandene Praxiserfahrungen als bisherige Handlungsgrundlage ergänzen und so zu einer systematischen und intersubjektiven Weiterentwicklung vorhandener Strukturen und Prozesse im Schulsystem beitragen.

## 2.1 Evidenzbasiertes Wissen und Handeln

Der Begriff der *Evidenz* bezeichnet eine spezifische Form von Wissensbeständen. Um welche Wissensbestände es sich dabei genau handelt, wird allerdings in der aktuellen Diskussion um evidenzbasierte Bildungspolitik, Schul- und Unterrichtsentwicklung oftmals nicht näher definiert, sondern vereinzelt problematisiert und diskutiert, jedoch bisher nicht schlüssig operationalisiert (vgl. dazu Jornitz 2008; Bellmann/Müller 2011). Die ursprünglich vor allem im englischen Sprachraum für die Medizin und das allgemeine Management formulierte Forderung nach verstärkter *Evidenzbasierung* zielt im Kern darauf, organisationale Entscheidungen und Praktiken in Organisationen auf die am besten geeigneten, verfügbaren Fakten zu stützen: „Translating principles based on best evidence into organizational practices“ (Rousseau 2006, S. 256). Dementsprechend wird im Bereich des organisationalen Managements vom *evidenzbasierten Handeln* bzw. *evidenzbasierten Management* (EBMgt) gesprochen (vgl. z.B. Briner 2000; Pfeffer/Sutton 2006). Im Wesentlichen ist in der Managementliteratur mit dem Begriff des EBMgt die Anwendung harter, mit wissenschaftlichen Methoden gewonnener, empirischer Befunde in der Praxis gemeint. Sofern die Evidenz mit validen Methoden gewonnen wurde, ist es irrelevant, ob diese Evidenzen durch Forschungsinstitute erhoben wurden oder z.B. durch systematische Befragungen durch Praxisakteure.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf den Bildungsbereich werden Evidenzen im Folgenden als systematisch generierte, verobjektivierte und explizierte Informationen und Wissensbestände zur Wirksamkeit von Bildungsprozessen und ihren fördernden Rahmenbedingungen verstanden (vgl. Demski u.a. 2012, S. 132).

Evidenzen als spezifische Wissensbestände lassen sich hinsichtlich verschiedener Dimensionen und Charakteristika unterscheiden. So können sie im Hinblick darauf differenziert werden, ob sie *intern* in Schulen oder Klassen generiert werden oder jenseits davon durch *externe* Wissensproduzenten. Weiterhin stellt sich die Frage, inwieweit die betreffenden Wissensbestände durch Anwendung (sozial-)wissenschaftlicher Methoden zustande gekommen sind.

Das Spektrum reicht hier von wissenschaftlich-empirischen Studien bis hin zu kollegialen Hospitationen und Schülerfeedbacks, welche die einzelne Schule ggf. we-

niger standardisiert und nicht explizit unter Beachtung gängiger Gütekriterien der Datenerhebung durchführt. Da wissenschaftlich-methodisch gesammelte Daten im Zentrum der Forderung nach mehr Evidenzbasierung stehen, bietet es sich an, von *Evidenzquellen im engeren Sinne* und von *Evidenzquellen im weiteren Sinne* zu sprechen (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Evidenzbasiertes Wissen: Herkunft des Wissens und wichtige Charakteristika

	<b>Evidenzquellen im engeren Sinne</b>	<b>Evidenzquellen im weiteren Sinne</b>
	eher ausgeprägte Wissenschaftsorientierung, Beispiele	eher geringere Wissenschaftsorientierung, Beispiele
<b>eher formalisiert, explizierter Steuerungsanspruch</b>	Schulleistungsstudien	Schülerfeedback zum Unterricht
	Bildungsberichterstattung	Gemeinsame Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen (wie kollegiale Hospitationen)
	Schulinspektion	Schulinterne Befragungen
	Vergleichsarbeiten	Schulstatistische Auswertungen
	Zentrale Abschlussprüfungen	Parallelarbeiten
<b>eher informell, implizites Steuerungs-potenzial</b>	externe Bereitstellung von Aufgabensammlungen	Bildungsteile von Tages-/Wochenzeitungen oder Magazinen
	vermittelte Evidenz über Artikel in schulfachbezogenen oder überfachlichen schulbezogenen Zeitschriften	

Quelle: eigene Darstellung

Als ein weiteres wichtiges Klassifikationsmerkmal kann die Aussageebene bzw. der Fokus von Evidenzen gelten: Handelt es sich um Aussagen auf der Ebene des Bildungssystems, spezifischer Organisationen (z.B. Schulen), einzelner Gruppen (z.B. Klassen) oder Individuen (z.B. einzelne Schülerinnen und Schüler)? Darüber hinaus lassen sich Evidenzen bzw. Evidenzquellen bezüglich des Steuerungsanspruches differenzieren. Dieser ist beispielweise bei Informationsquellen wie Schulinspektionen oder auch landesweiten Vergleichsarbeiten vergleichsweise stark ausgeprägt, da die Bildungsadministration hiermit spezifische Steuerungserwartungen verknüpft. Deutlich unverbindlicher sind hingegen Artikel in pädagogischen oder schulfachbezogenen Fachzeitschriften oder auch im Bildungsteil von Zeitungen. Solche Quellen können als *vermittelte Evidenzen* bezeichnet werden (vgl. Demski u.a. 2012). Schließlich lassen sich evidenzbasierte Wissensbestände nach dem Grad der Konkretheit von Handlungsempfehlungen bzw. der intendierten oder tatsächlichen *Handlungsnähe* der Inhalte unterscheiden. Bislang ist weitgehend ungeklärt, welche potenziellen Evidenzquellen besondere Beachtung durch die schulischen Akteure er-

fahren und in welchem Verhältnis die einzelnen Quellen zueinander stehen (vgl. ebd., S. 132f.).

## 2.2 Zur Bedeutung von Praxis- bzw. Erfahrungswissen in Ergänzung evidenzbasierter Wissensbestände

Im Sinne erziehungswissenschaftlicher Professionsvorstellungen hat die umfassende Analyse konkreter und fallspezifischer pädagogischer Gegenstände und Situationen (idiographischer Ansatz) besondere Bedeutung. Dabei geht es weniger um die Ableitung allgemeingültiger Aussagen und die Abstraktion von einem spezifischen Phänomen (nomothetischer Ansatz). Im pädagogischen Handeln erweist sich insofern auch das *Erfahrungswissen* schulischer Akteure als relevante Voraussetzung der Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Gruber 2006), bei dem erlebte Sachverhalte und Vorgehensweisen gleichwohl systematisch und reflexiv in einen Erkenntniszusammenhang gestellt werden. Beobachtungen und Wahrnehmungen, die sich auf konkrete Situationen beziehen, werden individuell konstruiert, interpretiert und in Folgerungen überführt. Folglich ist pädagogisches Handeln nicht allein auf der Grundlage quantifizierender Forschung zu fundieren, sondern auch aus der erfahrungsgesättigten, rekonstruierenden Reflexion des Handelns.

Erfahrungswissen kann gleichwohl in pädagogischen Kontexten durch evidenzbasiertes Wissen im Sinne eines integrierenden Ansatzes fundiert und erweitert werden. Dem Anspruch neuer Steuerung nach können evidenzbasierte Wissensbestände dazu beitragen, einer unmittelbaren, nicht weiter hinterfragten und nicht reflektierten Nachahmung von Vorgehensweisen und Strategien entgegenzuwirken (vgl. Dormann/Dormann 2010). Pfeffer und Sutton (2006) grenzen aus einer wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive das von ihnen begrifflich eingeführte *Ersatzwissen* oder *substitutorientierte Wissen* (substitute) gegenüber einem evidenzbasierten Wissen im Sinne einer „science-based practice“ ab. Das Ersatzwissen umfasst den Bezug auf Konzepte als Sammlung von Leitideen, die ohne exakten Nachweis ihrer Wirksamkeit mittels gezielter und systematischer Analyse angewendet werden. Evidenzbasiert ist demgegenüber Handeln, wenn es zugleich in hohem Maße auf Evidenzwissen und in geringem Maße auf dem in dieser Weise gekennzeichneten Substitut basiert. Es ist anzunehmen, dass in Organisationen bei vielen Entscheidungen – z.B. aufgrund hohen Zeit- und Handlungsdrucks, Tradition, fehlender Ressourcen oder auch geringer Kenntnisse – solches Ersatzwissen herangezogen wird. Dies kann geschehen, obwohl Faktenwissen prinzipiell vorhanden ist, etwa im Hinblick auf empirische Befunde der Lehr-Lernforschung oder Erkenntnisse zu effektivem Schulleitungshandeln, die gleichwohl situationsangemessen und reflexiv adaptiert werden müssen und sich nicht unmittelbar bzw. nur sehr eingeschränkt übertragen lassen.

## 2.3 Schulisches Handeln im Spannungsfeld von Evidenz- und „Ersatzwissen“-Orientierung

Unter *schulischer Evidenzorientierung* werden einem breiten Begriffsverständnis folgend (s.o.) die zumindest versuchten Vorgehensweisen und Praktiken in Schulen verstanden, die der Bereitstellung bzw. Beschaffung und Umsetzung verfügbarer, auf empirischen Belegen beruhender Wissensbestände für schulisches Entscheidungshandeln in spezifischen Handlungskontexten dienen (im Sinne eines Willens zum evidenzorientierten Handeln). Hingegen beschreibt *schulische Ersatzwissenorientierung* Vorgehensweisen und Praktiken in Schulen, durch die nicht gesicherte bzw. nicht systematisch generierte Wissensbestände ohne kritisch-reflexive Prüfung in schulisches Handeln umgesetzt werden. Der Soziologe Eröss spricht am Beispiel des Schul- und des Gesundheitswesens von der „Substitution (Ersatz) des [...] Wissens durch andere Wissensformen, die [...] für bestimmte Akteure zuverlässiger, ‚sicherer‘ (z.B. lokales Wissen), verfügbarer, konkreter [...], legitimer [...] oder authentischer (z.B. charismatisch inszeniertes, ‚verkörpertes‘ Wissen) erscheinen“ (Eröss 2009, S. 373).

*Schulisches evidenzbasiertes Handeln* ist im Rahmen dieser Terminologie dann gegeben, wenn die schulische Evidenzorientierung der Organisation Schule insgesamt hoch und die schulische Ersatzwissenorientierung vergleichsweise gering ausgeprägt sind. Ist umgekehrt die Ersatzwissenorientierung hoch und wird gleichzeitig (weitgehend) jede Form von (verfügbarer) Evidenz ausgeblendet bzw. wird nicht nach verfügbaren Wissensbeständen dieser Art gesucht, kann man von einem *evidenzabgewandten Handeln* sprechen. Weiterhin wird hier davon ausgegangen, dass eine Schule prinzipiell sowohl eine hohe Evidenzorientierung als auch eine hohe Ersatzwissenorientierung aufweisen kann. Eine solche Konfiguration reflektiert das Bemühen, jede verfügbare Form von Information zu nutzen, um sie für Veränderungen in schulischen Prozessen und Vorgehensweisen einzusetzen. Hier kann von einem *volatilen Handeln* gesprochen werden. Schließlich kann es auch sein, dass beide Aspekte nur in geringem Ausmaß erkennbar sind; ein Bestreben, überhaupt Informationen zu beschaffen und für die Steuerung der Schule umzusetzen, ist hier nicht erkennbar (*sklerotisches Handeln*).

Tab. 2: Unterschiedliche Entscheidungs- und Handlungsformen einzelschulischer Organisationen in Abhängigkeit vom Ausmaß der Evidenz- bzw. Ersatzwissensorientierung

	Evidenzorientierung (nachweisorientiertes Wissen) (Beispielitem: „Unsere Unterrichtsgestaltung berücksichtigt stets die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse.“)		
		gering	hoch
Ersatzwissensorientierung (Wissen aus alternativen Quellen) (Beispielitem: „Die Aussage ‚Das haben wir immer schon so gemacht‘ ist Grundlage vieler Entscheidungen.“)	gering	sklerotisch	evidenzbasiert
	hoch	evidenzabgewandt	volatil

Quelle: eigene Darstellung

Basierend auf einer breit angelegten Studie in öffentlichen Verwaltungen arbeiten Stumm, Dormann und Ohlemann (2010) heraus, dass *organisationale Evidenzbasierung* ein mehrdimensionales Konstrukt ist, welches sich durch die drei Faktoren *externe Evidenzorientierung* (Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse), *interne Evidenzorientierung* (Berücksichtigung von Fakten zur eigenen Organisation) und *Ersatzwissensorientierung* (Berücksichtigung von Bauchgefühl und persönlicher Präferenz) beschreiben lässt.

### 3. Voraussetzungsvoller Transfer: Wissensdiffusion und kompetenter Umgang mit Evidenz

Im Laufe des letzten Jahrzehnts wurde in der Literatur vielfach der (mangelnde) Transfer von Evidenz in die Praxis thematisiert. So spricht z.B. Rynes (2007) in diesem Zusammenhang von „great divide“ oder Latham (2007) von „research-practice gap“. Mangelnder Transfer von Evidenz in die Praxis, etwa durch die „Entkopplung von Wissensproduktionsort und Wissensnutzungsort“ (Eröss 2009, S. 378), lässt sich von zumindest zwei Seiten betrachten.

Zum einen ist auf Seiten der Sender, also bei jenen, die über Evidenzen verfügen, zu beklagen, dass sie diese unzureichend aufbereiten bzw. verbreiten. Diskussionswürdig ist daher die Frage der optimierten Verbreitung von evidenzbasiertem Wissen, z.B. über angepasste Kommunikationsformen und integrierte Interdisziplinarität (vgl. Bartunek 2007; Cummings 2007; Guest 2007). Dies beschreibt Latham (2007, S. 1028) als „theory of diffusion“.

Auf der anderen Seite der Empfänger geht es darum, wie die *Rezeption* von Evidenz – z.B. durch den Kontaktaufbau zu Wissenschaftlerteams oder geeignete Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen – verbessert werden kann („theory of infusion“; vgl. Stumm/Dormann/Ohlemann 2010). Diese Seite des Transfers wird in der Managementliteratur und entsprechender Forschung besonders problematisiert, da hier herausgearbeitet wurde, dass die Implementierung bereits vorhandenen Faktenwissens in der Praxis oft bewusst unterbunden wird. Hierbei kommt Entscheidungsträgern in Organisationen besondere Bedeutung zu. Wissenschaftliche Evidenz gilt bei vielen Führungskräften (hier: im außerschulischen Bereich) als nicht anwendbar, nicht glaubwürdig, zu kompliziert und als unbequem (vgl. z.B. Briner 2007). Zugleich gehen die meisten Autoren im Sinne des oben genannten Diffusionsansatzes davon aus, dass evidenzbasiertes Management wenig verbreitet ist.

### 3.1 Innerschulische Diffusion von Wissensbeständen

Für die Diffusion von Wissensbeständen, seien es – wie in zahlreichen Studien – Innovationen (für eine Übersicht vgl. Greenhalgh u.a. 2004) oder – wie im Rahmen dieses Beitrags – Evidenzen, werden Informationskanäle benötigt. Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen zwischen Akteuren können diese Funktion erfüllen. Es ist weiterhin anzunehmen, dass die Verbindungen zwischen Akteuren nicht nur bei der Diffusion, sondern auch bei der Selektion und Akzeptanz von Wissensbeständen eine tragende Rolle spielen. Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet dies, dass z.B. Steuer- und Fachgruppen, aber auch informelle soziale Netzwerke innerhalb einer Schule und über die Schulgrenzen hinweg einen zentralen Bestimmungsfaktor für die Rezeption und Nutzung evidenzbasierten Wissens darstellen. Insofern kann man davon ausgehen, dass sowohl den formellen als auch den informellen Beziehungen der schulischen Akteure eine besondere Bedeutung für den Erhalt, die Akzeptanz und die Umsetzung neuer Informationen zukommt (vgl. Borgatti/Cross 2003).

Für die Untersuchung der Beziehungen zwischen Akteuren steht der sozialwissenschaftlichen Forschung der netzwerkanalytische Ansatz zur Verfügung (vgl. Ullmann/Stepancik 2009). Zum einen kann dabei ein Fokus auf die persönlichen bzw. egozentrierten Netzwerke gelegt werden, und zum anderen kann das gesamte Netzwerk einer Schule in den Blickpunkt der Betrachtung rücken (vgl. Jansen 2006; Wasserman/Faust 2009; Hennig u.a. 2012). Die beiden Perspektiven unterscheiden sich insofern, als bei der Betrachtung eines innerschulischen Gesamtnetzwerks a priori festgelegte Netzwerkgrenzen bestehen. Hier werden ausschließlich Beziehungen innerhalb einer Schule in Betracht gezogen. Bei der Analyse persönlicher Netzwerke sind Personen in der Wahl ihrer Netzwerkpartner frei, so dass eine größere Reichweite von Netzwerkpartnern erfasst werden kann. So können außerschulische Kontakte, wie z.B. zu Lehrpersonen anderer Schulen, erhoben werden. Die Betrachtung eines

Gesamtnetzwerks eröffnet dagegen die Möglichkeit, die Struktur eines Netzwerks zu analysieren und so Rückschlüsse über Informationsflüsse und Wissensaustausch innerhalb einer Schule zu ziehen (vgl. Rehr/Gruber 2007). Kulin u.a. (2012) beschreiben die Analyse egozentrierter Netzwerke als Desiderat der Bildungs- und Schulforschung.

### 3.2 Kompetenter Umgang mit Evidenz

Neben dem Zugang zu evidenzbasierten Wissensbeständen, der Art ihrer Aufbereitung und Kommunikation (hier nicht vertieft; vgl. z.B. Peek 2006) in die Schule sowie dem Austausch darüber innerhalb der Schule besteht in der Literatur Einigkeit darüber, dass die handlungsleitende Funktion und somit die Wirksamkeit outputorientierter Steuerungsinstrumente ganz entscheidend von der spezifischen Kompetenz der Schulakteure abhängt, mit evidenzbasiertem Wissen professionell umzugehen. Hierbei wird in der Regel differenziert zwischen den Fragen, ob Lehrende für die Umsetzung evidenzbasierten Wissens kompetent sind und ob sie bereit sind, professionell zu handeln (vgl. z.B. die Befunde in Zlatkin-Troitschanskaia/Buske 2009; Zlatkin-Troitschanskaia/Kadach 2008). Damit richtet sich der Fokus auf die individuellen Voraussetzungen der Schulakteure in Form von kognitiven Dispositionen (wie Wissen), emotionalen Aspekten (z.B. geringe Ängstlichkeit) sowie nicht-kognitiven Bereitschaften (wie Interesse, Motivation).<sup>3</sup>

Das Verständnis von Evidenz stellt eine zentrale Bestimmungsgröße dar, welches in der entwicklungspsychologischen Literatur unter dem Begriff *wissenschaftliches Verständnis* oder *epistemologische Überzeugung* diskutiert wird (vgl. z.B. Kuhn 1989). Der Aufbau angemessener Vorstellungen über Evidenz wird unter Bezugnahme auf Theorien zur Genese und Funktion epistemologischer Überzeugungen betrachtet (vgl. Hofer/Pintrich 1997). Diese Arbeiten belegen die Bedeutsamkeit epistemologischer Überzeugungen im Kontext von Wissensrezeption und -nutzung (vgl. z.B. King/Kitchener 1994).

Zum Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften und seiner Entwicklung liegen nur vereinzelt Studien vor (vgl. Günter u.a. 2004; Carey u.a. 1989). Jedoch konnte gezeigt werden (vgl. Hofer 2001), dass professionelles Handeln von Lehrkräften durch ihre epistemologischen Überzeugungen nennenswert beeinflusst wird (vgl. auch Pepin 1999).

<sup>3</sup> Selbst wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, muss noch eine weitere, notwendige Bedingung erfüllt sein, nämlich ein Arbeitsumfeld, welches überhaupt die Möglichkeit bietet, evidenzbasiert zu handeln. Vorgesetzte müssen dabei als Vorbild für evidenzbasiertes Handeln dienen und entsprechende Gelegenheiten bieten, dies zu ermöglichen oder sogar einzufordern (vgl. Dormann u.a. 2009).

## 4. Empirische Fundierung: Erste deskriptive Befunde

Ziel des EviS-Projektes zur evidenzbasierten Schulentwicklung ist die Gewinnung belastbarer Erkenntnisse zu Wirkungen und Wirksamkeit einer evidenzbasierten Steuerungspraxis im deutschen Schulwesen. Hierbei liegt ein besonderes Augenmerk auf der Operationalisierung und Deskription evidenzbasierten Wissens und Handelns in Schulen. Darüber hinaus geht es um die Identifizierung personeller und organisationaler Faktoren bzw. Faktorenkonstellationen, die ein evidenzbasiertes professionelles Handeln schulischer Akteure begünstigen oder behindern.

Das Forschungsdesign umfasst drei aufeinander bezogene Projekte: ein Zentral- und zwei Teilprojekte. Das Zentralprojekt ist als standardisierte Fragebogenerhebung zur Rezeption und Nutzung von Evidenzen mit rheinland-pfälzischen Lehrkräften (N=2640) und Schulleitungen (N=297) durchgeführt worden.

Ein Teilprojekt vertieft und ergänzt das Zentralprojekt, indem ausgewählte, bereits im Zentralprojekt untersuchte Schulen durch leitfadengestützte Interviews und die Erhebung der schulischen Gesamtnetzwerke einer tiefergehenden Betrachtung zu ihrem Umgang mit Evidenzquellen bzw. Evidenzen unterzogen werden. Im Rahmen des anderen Teilprojekts wird das Zentralprojekt ergänzt durch die Betrachtung der Entwicklung des professionellen Umgangs mit Evidenzen bei (angehenden) Lehrkräften. In einer längsschnittlich angelegten Studie wurden zum Zeitpunkt t1 1.272 Studierende der Bildungswissenschaften und Wirtschaftspädagogik sowie 328 Referendare und Referendarinnen zur wahrgenommenen Evidenzorientierung in der Ausbildung sowie zu ihren Einstellungen und Kenntnissen in diesem Bereich befragt. Zum Zeitpunkt t2 werden diese Probanden und Probandinnen erneut befragt, wobei sie sich in der Regel auf der nächsten Professionalisierungsstufe befinden (z.B. Vorbereitungs- oder Schuldienst).

Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretisch-konzeptionellen Grundlagen werden im Weiteren auf der Basis der bislang ausgewerteten Daten erste deskriptive Befunde insbesondere zu folgenden beiden Fragestellungen präsentiert:

- Inwieweit können evidenzorientiertes und eher evidenzabgewandtes (substitutorientiertes, s.o.) Handeln in Schulen – aus Kollegiums- bzw. Schulleitungsperspektive – differenziert werden? (Kapitel 4.1)
- Welchen Stellenwert haben dabei einzelne Evidenzquellen im Vergleich miteinander? Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen Schulleitung und Lehrkollegium? (Kapitel 4.2)

### 4.1 Evidenzorientiertes Handeln?

Mittlerweile ist es eine weit verbreitete Auffassung, dass Schulen sich zu einem substanziellen Anteil selbst steuern müssen, um in ihrem spezifischen Kontext und den sich wandelnden Rahmenbedingungen erfolgreich zu sein. Dabei können – so die Annahme – evidenzinformierte Handlungsmechanismen und -entscheidungen förderlich sein.

#### 4.1.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des EviS-Zentralprojekts wurde die Ebene der Schule als Organisation fokussiert. Methodisch geschah dies in zweifacher Hinsicht: zum einen durch die Einschätzung der Schulleitungen und zum anderen durch das gesamte Kollegium, um der Frage nachzugehen, ob die Schule u.a. ein evidenzorientiertes Klima aufweist. Dies sollte sich einerseits darin zeigen, dass die Schulleitung evidenzorientiert vorgeht. Zum Beispiel sollte eine evidenzorientiert handelnde Schulleitung angeben, dass sie neue Methoden vor ihrer Einführung auf verfügbare Befunde zu deren Wirksamkeit prüft. Andererseits sollte sich ein evidenzorientiertes Klima im Sinne geteilter Wahrnehmungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Ausmaßes zeigen, in dem an ihrer Schule evidenzbasiert bzw. -abgewandt gehandelt wird. Die geteilte Wahrnehmung von Prozessen, Prozeduren, Vorgehensweisen etc. ist in der Organisationsforschung als *Organisationsklima* definiert. Herrscht ein ausgeprägtes evidenzorientiertes Klima an einer Schule, sollten die Lehrkräfte zum Beispiel die Meinung teilen, dass es an der Schule erwünscht ist, sich mit Fachliteratur auf dem Laufenden zu halten.

Die Analyse orientierte sich sowohl konzeptionell als auch methodisch am Modell von Dormann u.a. (2009). Im Einklang mit der Studie von Stumm, Dormann und Ohlemann (2010) wurde die organisationale Evidenzbasierung mit einem an den Schulkontext angepassten Instrument erhoben, das sowohl von Schulleitungen als auch von Lehrpersonen beantwortet wurde.

#### 4.1.2 Befunde

Exploratorische Faktorenanalysen sowohl der Schulleitungsdaten als auch der Daten der Lehrkräfte zeigen eine sehr gute Übereinstimmung mit der Faktorenstruktur von Stumm, Dormann und Ohlemann (2010; vgl. auch Kapitel 2.3). Insgesamt zeigen sich drei Faktoren: Der erste Faktor entspricht der *internen Evidenzorientierung*. Items, die hohe Ladungen auf dem Faktor interne Evidenzorientierung haben, sind in Tabelle 3 exemplarisch dargestellt, ebenso für den zweiten Faktor der *externen Evidenzorientierung* sowie den dritten Faktor der *Ersatzwissensorientierung*.

Tab. 3: Faktoren der Evidenz- bzw. Ersatzwissensorientierung: Bedeutung und Beispielitems im Kontext des EviS-Projektes

Faktor	Bedeutung	Beispielitem Lehrkräfte	Beispielitem Schulleiter/in
Interne Evidenzorientierung	Berücksichtigung von Fakten zur eigenen Schule bei Entscheidungen	Bevor unsere Schule ein Verfahren von einer anderen Schule übernimmt, prüfen wir, inwiefern sich die Rahmenbedingungen in den Schulen ähneln.	Bevor ich ein Verfahren von einer anderen Schule übernehme, prüfe ich, inwiefern sich die Rahmenbedingungen in den Schulen ähneln.
Externe Evidenzorientierung	Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse bei Entscheidungen	Unsere Schulleitung sucht den direkten Kontakt zu Wissenschaftler/innen, um ihre Entscheidungsqualität zu verbessern.	Ich suche den direkten Kontakt zu Wissenschaftler/innen, um meine Entscheidungsqualität zu verbessern.
Ersatzwissensorientierung (i.S.v. Wissen aus anderen Quellen)	Berücksichtigung von Intuition und persönlichen Präferenzen bei Entscheidungen	An unserer Schule geht man davon aus, dass man dem Bauchgefühl bei wichtigen Entscheidungen immer vertrauen kann.	Meinem Bauchgefühl kann ich bei wichtigen Entscheidungen immer vertrauen.

Quelle: eigene Darstellung

Die Befragten konnten die Aussagen zur Erfassung dieser Orientierungen auf einer Skala von 1 (= *stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (= *stimme voll zu*) bewerten. Es zeigte sich insgesamt, dass die *Mitglieder des Lehrerkollegiums* an ihren Schulen die externe Evidenzorientierung als am geringsten ausgeprägt sahen (Mittelwert M=2,51). Die Ersatzwissensorientierung stellte sich als signifikant stärker ausgeprägt dar (M=2,84), die ihrerseits wiederum signifikant geringer war als die interne Evidenzorientierung (M=3,43). Die *Schulleitungsmitglieder* sahen ihre externe Evidenzorientierung höher als die Mitglieder des Kollegiums (M=2,81) und etwas besser als ihre eigene Ersatzwissensorientierung (M=2,76). Aber auch die Schulleitungen stuften ihre interne Evidenzorientierung am höchsten ein (M=4,15).

In einem nächsten Schritt wurden die beiden Evidenzorientierungsfaktoren angesichts ihrer substanziellen Korrelation zusammengefasst (gleich gewichtet) und Schulen mit hoher Evidenzorientierung identifiziert (jene, die sich im Durchschnitt als „eher“ (≥3) evidenzorientiert eingeschätzt haben). Ebenso wurden Schulen mit hoher Ersatzwissensorientierung bestimmt (jene, die sich im Durchschnitt als „eher“ (≥3) ersatzwissensorientiert eingeschätzt haben) und dann die prozentualen Anteile der Schulen bestimmt, deren Leitung – gemäß Tabelle 2 – „typisierend“ als sklerotisch, evidenzabgewandt, volatil oder evidenzbasiert bezeichnet werden kann.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 zusammengefasst. Über die Hälfte (53,4 Prozent) der Schulleitungen schätzen ihre Führungsweise demnach als evidenzbasiert ein, und weiteren 31,7 Prozent kann ein volatiles Leitungshandeln attestiert werden. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass sowohl das sklerotische Schulmanagement mit 6,9 Prozent als auch das evidenzabgewandte Schulmanagement mit 7,9 Prozent aus Sicht der Schulleitungsmitglieder nur selten wiederzufinden sind.

Zwar attestieren auch die meisten Lehrkräfte ihren Schulen, dass sie evidenzbasiert geleitet werden (32,5 Prozent), aber die „klimatische“ Sicht bleibt doch weit hinter der Einschätzung der Schulleitung zurück. Darüber hinaus attestieren die Lehrkräfte ihren Schulen weitaus häufiger ein sklerotisches (22,9 Prozent) oder evidenzabgewandtes (25,7 Prozent) Leitungshandeln. Ein volatiles Schulmanagement wird aus Sicht der Lehrer nur in 18,9 Prozent der Fälle praktiziert.

Insgesamt beschreiben Schulleitungsmitglieder in 14,8 Prozent der Fälle eine geringe Evidenzbasierung. Dies tun hingegen 48,6 Prozent der Kollegiumsmitglieder.

Tab. 4: Empirische Ausprägungen der unterschiedlichen Formen des eingeschätzten Schulleitungshandelns

		Evidenzorientierung (nachweisorientiertes Wissen)	
		gering	hoch
Schulleitungsperspektive			
Ersatzwissens-orientierung (Wissen aus anderen Quellen)	gering	sklerotisch 6,9%	evidenzbasiert 53,4%
	hoch	evidenzabgewandt 7,9%	volatil 31,7%
Lehrerperspektive			
Ersatzwissens-orientierung (Wissen aus anderen Quellen)	gering	sklerotisch 22,9%	evidenzbasiert 32,5%
	hoch	evidenzabgewandt 25,7%	volatil 18,9%

Quelle: eigene Berechnungen

## 4.2 Welche Evidenzquellen werden tatsächlich genutzt?

Für einen erfolgreichen Transfer wissenschaftlicher Befunde in die Praxis ist es von besonderem Interesse, welche Informationsquellen und Instrumente von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern als grundsätzlich nützlich für die Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen und welche Quellen vergleichsweise intensiv für

die Ausgestaltung der eigenen schulischen Arbeit tatsächlich genutzt werden. Um nicht a priori wirksame Wege des Transfers verobjektivierter Befunde in die Schul- und Unterrichtspraxis auszuschließen, folgt das Projekt EviS explizit einem weit ausgelegten Verständnis möglicher Evidenzquellen und evidenzbasierten Handelns (vgl. Kapitel 2 sowie Demski u.a. 2012, S. 140f.).

### 4.2.1 Methodisches Vorgehen

Auf der Mikro-Ebene der einzelnen Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte wurden mit Hilfe von fünfstufigen Likert-Skalen (1 = *gar nicht nützlich* bis 5 = *sehr nützlich*) unterschiedliche Evidenzquellen differenziert nach folgenden Aspekten erfasst:

- die prinzipielle Einschätzung der Nützlichkeit der Quelle für die Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Instrument bzw. der Quelle sowie
- die tatsächliche Nutzung der Evidenzquelle für die eigene schulische Arbeit.

Ausgehend von Ansätzen des Informationsmanagements und der Wissensdiffusion wurden weiterhin erfasst:

- die Verfügbarkeit der Evidenzquelle in der Schule und
- die Weiterempfehlung dieser an andere Kollegiumsmitglieder.

### 4.2.2 Befunde

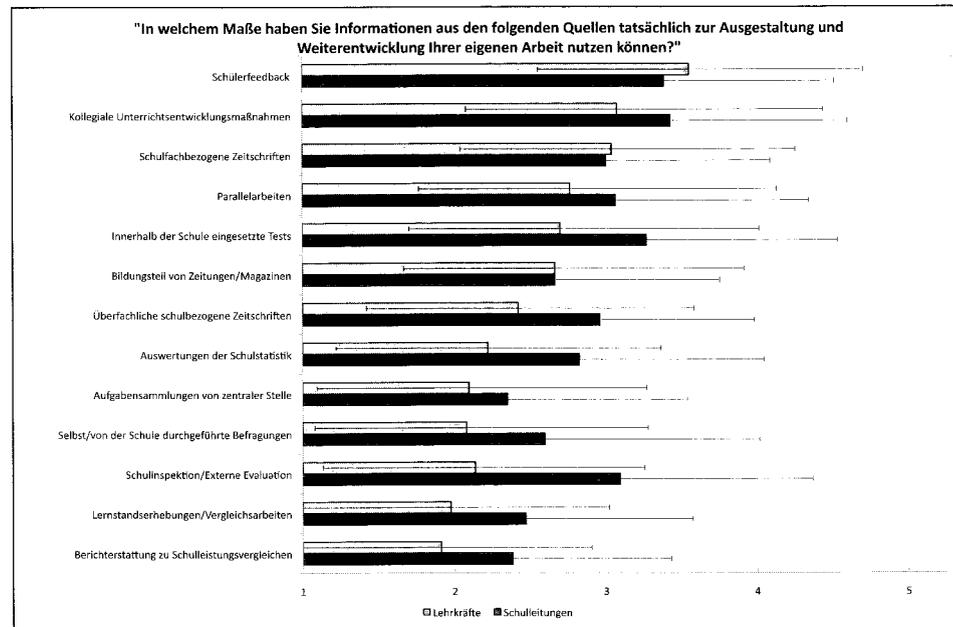
Abbildung 1 stellt die *Nutzung* der verschiedenen Evidenzquellen durch Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder dar. Diese detaillierte Erfassung konnte für alle 297 Schulleitungsmitglieder in der Stichprobe sowie für eine Teilstichprobe von 1.230 Lehrkräften realisiert werden.

Die Nutzung für die eigene Arbeit ist bei den *Lehrkräften* vor allem beim Schülerfeedback (M=3,55), bei kollegialen Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen (M=3,08) und schulfachbezogenen Zeitschriften (M=3,04) vergleichsweise hoch. Es folgen Parallelarbeiten (M=2,77), innerhalb der Schule eingesetzte Tests (M=2,70) und der Bildungsteil von Zeitungen oder Magazinen (M=2,67). Mit einem Mittelwert von 2,42 spielen überfachliche schulbezogene Zeitschriften eine deutlich geringere Rolle als Zeitschriften mit Schulfachbezug. In vergleichsweise geringem Maße werden von den befragten Lehrkräften die Schulstatistik (M=2,22), Befunde der Schulinspektion (M=2,14<sup>4</sup>), Aufgabensammlungen von zentraler Stelle (M=2,10), selbst oder von der Schule durchgeführte Befragungen (M=2,08) sowie die Ergebnisse aus landesweiten Lernstandserhebungen (M=1,98) oder Schulleistungsvergleichen (M=1,91) genutzt.

4 Hier wurden nur Personen berücksichtigt, die angeben, dass bereits eine Rückmeldung durch die Schulinspektion erfolgte.

Insgesamt zeichnen die befragten *Schulleitungen* ein etwas positiveres Bild der Evidenznutzung. Auch die Schulleitungsmitglieder geben an, für die Ausgestaltung ihrer eigenen Arbeit am intensivsten auf kollegiale Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen ( $M=3,43$ ) und das Schülerfeedback ( $M=3,39$ ) zurückzugreifen. Anders als bei den Lehrkräften liegt die durchschnittliche Nutzung von Tests innerhalb der Schule oder des Unterrichts ( $M=3,27$ ), der Ergebnisse der Schulinspektion ( $M=3,09$ ) sowie von Parallelarbeiten ( $M=3,07$ ) über dem Skalenmittelpunkt von 3.

Abb. 1: Nutzung verschiedener Evidenzquellen durch Lehrkräfte ( $N=1.230$ ) und Schulleitungen ( $N=297$ )



Quelle: eigene Berechnungen

Auffällige Diskrepanzen zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte und der Schulleitungsmitglieder zeigen sich insbesondere bei der Ergebnisrückmeldung der Schulinspektion, die von den Schulleitungen im Mittel bedeutend intensiver in den Blick genommen wird; in geringerem Maße gilt dies auch für schulstatistische Auswertungen ( $M=2,83$ ). Während sich bei den Lehrkräften ausgeprägte Unterschiede feststellen lassen, spielen schulfachbezogene ( $M=3,00$ ) und überfachliche schulbezogene Zeitschriften ( $M=2,96$ ) für die Schulleitungsmitglieder eine fast identische Rolle auf mittlerem Niveau für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Die Nutzung des Bildungsteils von Magazinen oder Zeitungen ist bei Lehrkräften und Schulleitungen ( $M=2,66$ ) gleich intensiv. Selbst oder von der Schule durchgeführte Befragungen sind wiederum Instrumente, die für Schulleiterinnen und Schulleiter eine größere Relevanz zu haben scheinen.

Zwar nutzen die befragten Schulleitungsmitglieder Ergebnisse aus Lernstandserhebungen ( $M=2,47$ ) und Schulleistungsvergleichen ( $M=2,38$ ) in stärkerem Maße als die Lehrkräfte, jedoch scheinen sie auch für die Schulleitungen von nachrangiger Bedeutung im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu sein. Am wenigsten nutzen die Schulleiterinnen und Schulleiter nach eigenen Angaben Aufgabensammlungen, wie sie von zentraler Stelle, beispielsweise durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), zur Verfügung gestellt werden ( $M=2,35$ ).

Ausgehend von den deskriptiven Befunden erscheint es sinnvoll, die Evidenzquellen nicht nur auf Basis inhaltlicher Überlegungen zu systematisieren, sondern auch statistisch begründet zu gruppieren. Über alle Evidenzquellen hinweg wurden die Items des Lehrerfragebogens zur eingeschätzten Nützlichkeit sowie zur Intensität der Auseinandersetzung und der Nutzung dieser Quellen für die eigene Arbeit einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Auf Basis der Hauptkomponentenanalyse lassen sich drei Faktoren extrahieren, wobei nicht alle Evidenzquellen ausschließlich auf einem Faktor laden (vgl. Tabelle 5).

Auf einem *ersten Faktor* laden mit der Berichterstattung zu Schulleistungsvergleichen, Lernstandserhebungen, Auswertungen der Schulstatistik, der Schulinspektion und Aufgabensammlungen von zentraler Stelle allesamt Evidenzquellen, die von außen an die Schulen herangetragen werden. Gemeinsam ist weiterhin eine eher als out-putorientiert anzusehende Ausrichtung mit vorwiegend formalisiertem Charakter und explizitem Steuerungsanspruch. Auf einem *zweiten Faktor* laden schulfachbezogene und überfachliche schulbezogene Zeitschriften sowie Bildungsteile von Zeitungen oder Magazinen. Hier liegen die Befunde in aufbereiteter Form vor, sodass diese Informationsquellen als vermittelte Evidenzen (vgl. Kapitel 2.1) bezeichnet werden können. Der *dritte Faktor* schließlich vereint Evidenzquellen, denen eine interne Generierung sowie ein starker Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis gemein sind. Hierzu zählen selbst oder von der Schule durchgeführte Befragungen oder Tests innerhalb der Schule oder des Unterrichts, das Schülerfeedback, kollegiale Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen sowie schulbezogene Parallelarbeiten innerhalb von Jahrgangsstufen.

Die nicht durchgängig eindeutige Differenzierung insbesondere zwischen den Faktoren 1 und 3 könnte ein Hinweis auf unterschiedliche Deutungen der Lehrkräfte sowie eine noch zu ungenaue Operationalisierung der Konstrukte sein. So können beispielsweise „innerhalb der Schule oder des Unterrichts durchgeführte Tests“ sowohl in starkem Maße formalisierte, von externer Stelle zur Verfügung gestellte Instrumente als auch selbst entwickelte und ad hoc verwendete Verfahren umfassen. Wie sich in vertiefenden qualitativen Interviews bestätigte, verwenden zumindest einige der befragten Lehrkräfte die Begriffe *Vergleichsarbeiten* und *Parallelarbeiten* sy-

nonym, was die Ladungen letzterer sowohl auf dem ersten als auch auf dem dritten Faktor erklären könnte.

zumal davon ausgegangen werden muss, dass die Selbstauskünfte aufgrund sozialer Erwünschtheit und Selbstrekrutierung evidenzbasierter Schulen ein tendenziell zu positives Bild zeichnen.

Tab. 5: Ergebnisse der Faktorenanalyse – Zuordnung der Evidenzquellen

	Nützlichkeit	Auseinander- setzung	Nutzung	Zuordnung
Berichterstattung zu Schulleistungsvergleichen	F1	F1	F1	F1
Lernstandserhebungen / Vergleichsarbeiten	F1	F1	F1	F1
Schulinspektion	F1	F1	F1	F1
Auswertung der Schulstatistik	F1	F1/F2	F1	F1
Aufgabensammlungen von zentraler Stelle	F1/F2	F1/F2	F1	F1
Schulfachbezogene Zeitschriften	F2	F2	F2	F2
Überfachliche schulbezogene Zeitschriften	F2	F2	F2	F2
Bildungsteil von Zeitungen / Magazinen	F2	F2	F2	F2
Selbst / von der Schule durchgeführte Befragungen	F1/F3	F3	F1	F3
Schülerfeedback zum Unterricht	F3	F3	F2/F3	F3
Innerhalb der Schule / des Unterrichts eingesetzte Tests	F1/F3	F1/F3	F3	F3
Kollegiale Unterrichts-entwicklungsmaßnahmen	F3	F3	F3	F3
Schulbezogene Parallelarbeiten	F1/F3	F1	F1/F3	F3

Quelle: eigene Berechnungen

### 5. Resümee und Desiderate

Der bisherige Stand der Arbeiten im EviS-Projekt macht deutlich, dass man in der Breite nicht von einer mangelnden Evidenzbasierung in Schulen sprechen kann. Aber es zeigt sich, dass in dieser Hinsicht ein substanzielles bis hohes Entwicklungspotenzial besteht. Nicht zuletzt der Qualität der Aufbereitung und Kommunikation von Daten und Befunden sollte in der Forschung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auch die deskriptiven Befunde zur Differenzierung der tatsächlichen Nutzung unterschiedlicher potenzieller Evidenzquellen belegen, dass die Nutzbarmachung intensiviert werden könnte und ‚viel Luft nach oben‘ gegeben ist,

Instrumente eines outputorientierten Steuerungsparadigmas scheinen sowohl für Lehrkräfte als auch für Schulleitungen von vergleichsweise geringer Relevanz für die eigene Arbeit zu sein. Bedingt sein könnte dies z.B. durch eine als unzureichend wahrgenommene Passung der Rückmeldungen, da Schulinspektionsverfahren und Lernstandserhebungen universell in allen Schulen des Landes mit standardisierter Praxis durchgeführt werden. Im Fokus der Nutzung stehen Informationsquellen mit einem starken Bezug zur Einzelschule bzw. zur eigenen Unterrichtspraxis. Diese internen Informationsquellen wurden bisher in der Forschung eher wenig in den Blick genommen. Zu vermuten ist hier jedoch, dass die Akteure beispielsweise den Begriff des Schülerfeedbacks sehr unterschiedlich operationalisieren. Neben dem Grad der Formalisierung und Institutionalisierung bleibt deshalb auch zu untersuchen, in welchem Maße diese internen Informationsquellen gewissen Standards und einer Systematik folgen.

### Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van/Zlatkin-Troitschanskaia, O./Binnewies, C./Clausen, M./Dormann, C./Preisendorfer, P./Rosenbusch, C./Schmidt, U. (2011): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Die Deutsche Schule 103, H. 2, S. 170-184.

Bartunek, J. (2007): Academic-Practitioner Collaboration Need Not Require Joint or Relevant Research: Toward a Relational Scholarship of Integration. In: Academy of Management Journal 50, H. 6, S. 1323-1333.

Bellmann, J./Müller, T. (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 9-32.

Berkemeyer, N./Bos, W. (2009): Professionalisierung im Spannungsfeld externer und interner Evaluation. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 529-542.

Borgatti, S.P./Cross, R. (2003): A Relational View of Information Seeking and Learning in Social Networks. In: Management Science 49, H. 4, S. 432-445.

Briner, R. (2000): Evidence-based Human Resource Management. In: Trinder, L./Reynolds, S. (Hrsg.): Evidence-based Practice: A Critical Appraisal. Oxford: Blackwell Science, S. 184-211.

Briner, R. (2007): Is HRM Evidence-based and Does it Matter? Institute of Employment Studies Opinion Paper OP6. URL: www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/op6.pdf; Zugriffsdatum: 13.01.2013.

Carey, S./Evans, R./Honda, M./Jay, E./Unger, C. (1989): An Experiment Is when You Try It and See if It Works. A Study of Junior High School Students' Understanding of the Construction of Scientific Knowledge. In: International Journal of Science Education 11, S. 514-529.

- Cummings, T. (2007): Quest for an Engaged Academy. In: *Academy of Management Review*, H. 32, S. 355-350.
- Demski, D./Rosenbusch, C./Ackeren, I. van/Clausen, M./Schmidt, U. (2012): Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes EviS. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Waxmann u.a.: Münster, S. 131-150.
- Dormann, C./Dormann, T. (2010): Evidenzbasiertes Human Resource Management: Schlüssel zum Erfolg zukunftsgerichteter Personalarbeit. In: *Zeitschrift für Personalführung* 6, S. 74-81.
- Dormann, C./Kleinschmidt, H./Urbich, A./Mohr, N./Stumm, S. (2009): Evidenzbasiertes organisationales Handeln. *Personaltage Berlin*, 18.-19.06.2009, Berlin.
- Doyle McCarthy, E. (1996): *Knowledge as Culture. The New Sociology of Knowledge*. New York, NY/London: Routledge.
- Eröss, G. (2009): Ignoranz, die Wissen erzeugt. „Spezifisches Nichtwissen“ und Wissensersatzmechanismen im Spiegel des ungarischen Gesundheits- und Schulwesens. In: *Soziale Welt* 60, S. 371-387.
- Greenhalgh, T./Robert, G./MacFarlane, F./Bate, P./Kyriakidou, O. (2004): Diffusion of Innovations in Service Organizations: Systematic Review and Recommendations. In: *Milbank Quarterly* 82, H. 4, S. 581-629.
- Gruber, H. (2006): Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. In: *Bildung und Erziehung* 59, H. 2, S. 193-197.
- Günther, J./Grygier, P./Kircher, E./Sodian, B./Thoermer, C. (2004): Studien zum Wissenschaftsverständnis von Grundschullehrkräften. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 93-113.
- Guest, D. (2007): Don't Shoot the Messenger: A Wake-up Call for Academics. In: *Academy of Management Journal* 50, H. 5, S. 1020-1026.
- Hennig, M./Brandes, U./Pfeffer, J./Mergel, I. (2012): *Studying Social Networks: A Guide to Empirical Research*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hofer, B.K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: *Journal of Educational Psychology Review* 13, H. 4, S. 353-383.
- Hofer, B.K./Pintrich, P.B. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: *Review of Educational Research* 67, H. 1, S. 88-140.
- Jansen, D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Wiesbaden: VS.
- Jornitz, S. (2008): Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen, am Beispiel der Review-Erstellung. In: *Die Deutsche Schule* 99, H. 2, S. 206-216.
- King, P.M./Kitchener, K.S. (1994): *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Kuhn, D. (1989): Children and Adults as Intuitive Scientists. In: *Psychological Review* 96, H. 4, S. 674-689.
- Kulin, S./Frank, K./Fickermann, D./Schwippert, K. (2012): Egozentrierte Netzwerkanalysen: Resümee und Perspektiven für Forschungsansätze im Bildungsbereich. In: Kulin, S./Frank, K./Fickermann, D./Schwippert, K. (Hrsg.): *Soziale Netzwerkanalyse*. Münster u.a.: Waxmann. S. 293-295.
- Latham, G. (2007): A Speculative Perspective on the Transfer of Behavioral Science Findings to the Workplace: The Times They Are A-Changin. In: *Academy of Management Journal* 50, H. 5, S. 1027-1032.
- Maasen, S. (2009): *Wissenssoziologie. Komplett überarb. Auflage*. Bielefeld: Transcript.
- Maier, U./Kuper, H. (2012): Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen – Überblick zum Forschungsstand. In: *Die Deutsche Schule* 104, H. 1, S. 88-99.
- Peek, R. (2006): Dateninduzierte Schulentwicklung. In: Buchen, H./Rolf, H.-G.: *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz, S. 1343-1366.
- Pepin, B. (1999): Epistemologies, Beliefs and Conceptions of Mathematics Teaching and Learning: The Story and What is Manifested in Mathematics Teachers' Work in England, France and Germany. In: *TNTEE Publications* 2, H. 1, S. 127-146.
- Pfeffer, J./Sutton, R. (2006): *Hard Facts, Dangerous Half-Truths, and Total Nonsense*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Posch, P. (2009): Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: *Die Deutsche Schule* 101, H. 2, S. 119-135.
- Rehrl, M./Gruber, H. (2007): Netzwerkanalysen in der Pädagogik: Ein Überblick über Methode und Anwendung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, H. 2, S. 243-265.
- Rousseau, D. (2006): Is There Such Thing as "Evidence-based Management"? In: *Academy of Management Review* 31, H. 2, S. 256-269.
- Rynes, S. (2007): Tackling the 'Great Divide' Between Research Production and Dissemination in Human Resource Management. In: *Academy of Management Journal* 50, S. 985-986.
- Stumm, S./Dormann, C./Ohlemann, S. (2010): Evidenzbasiertes Management als Schlüssel für den Transfer zwischen Wissenschaft und unternehmerischer Praxis. 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), 26.-30.09.2010, Bremen.
- Ullmann, M./Stepancik, E. (2009): Das österreichische e-Learning Netzwerk eLSA. In: Berkemeyer, N./Kuper, H./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster u.a.: Waxmann, S. 93-106.
- Wasserman, S./Faust, K. (2009): *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Buske, R. (2009): Schulreform und Innovation in der Einzelschule – theoretische und empirische Annäherungen. In: Münk, D./Weiß, R. (Hrsg.): *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 179-190.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Kadach, A. (2008): Erfolgreiche Implementierung politischer Reformstrategien im öffentlichen (Berufs-)Schulwesen im Land Rheinland-Pfalz. In: Münk, D./Deißinger, T./Breuer, K. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht*. (Schriftenreihe der Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE.) Opladen: Leske + Budrich, S. 101-111.

Isabell van Ackeren, Prof. Dr. phil., geb. 1974, Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Universität Duisburg-Essen.  
E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Marten Clausen, Prof. Dr. phil., geb. 1968, Professor für Unterrichtsforschung, Universität Duisburg-Essen.  
E-Mail: marten.clausen@uni-due.de

*Denise Demski*, Dipl.-Soz.-Wiss, geb. 1980, wissenschaftliche Mitarbeiterin, AG Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen.  
E-Mail: denise.demski@uni-due.de

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Campus Essen/Weststadttürme, 45117 Essen

*Carmen Binnewies*, Prof. Dr. rer. nat., geb. 1979, Professorin für Arbeitspsychologie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.  
E-Mail: carmen.binnewies@uni-muenster.de

*Anna Rosa Koch*, geb. 1985, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Arbeitspsychologie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.  
E-Mail: anna.r.koch@uni-muenster.de

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Psychologie, Fliednerstr. 21, 48149 Münster

*Christian Dormann*, Prof. Dr. phil. nat., geb. 1966, Professor für Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, Ruhr-Universität Bochum.  
E-Mail: christian.dormann@ruhr-uni-bochum.de

Anschrift: Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Psychologie, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum

*Bastian Laier*, M.A., geb. 1981, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Organisation von Arbeit und Betrieb, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.  
E-Mail: laier@uni-mainz.de

*Peter Preisendörfer*, Prof. Dr. rer. pol., geb. 1953, Professor für Soziologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.  
E-Mail: preisendoerfer@uni-mainz.de

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Soziologie, Arbeitsbereich Organisation von Arbeit und Betrieb, Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz

*Daja Preuße*, Dipl.-Hdl., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.  
E-Mail: preusse@uni-mainz.de

*Martin Stump*, Dipl.-Hdl., geb. 1983, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.  
E-Mail: stump@uni-mainz.de

*Olga Zlatkin-Troitschanskaia*, Prof. Dr. phil., geb. 1976, Professorin für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.  
E-Mail: troitschanskaia@uni-mainz.de

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz

*Christoph Rosenbusch*, M.A. Soziologie und Publizistik, geb. 1979, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.  
E-Mail: christoph.rosenbusch@zq.uni-mainz.de

*Uwe Schmidt*, Dr. phil., geb. 1960, Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.  
E-Mail: uwe.schmidt@zq.uni-mainz.de

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Gresemundweg 4, 55128 Mainz