

Denise Demski, Isabell van Ackeren & Marten Clausen

Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln – Befunde einer Erhebung mit dem „Organizational Culture Assessment Instrument“

Zusammenfassung

Mit dem Konzept der Evidenzbasierung ist die Hoffnung verbunden, das Handeln der schulischen Akteure durch extern bereitgestellte Daten und teils auch durch Entwicklungshinweise effektiver und effizienter zu gestalten und so zur Entwicklung von Schule und Unterricht beizutragen. Jedoch zeigt sich, dass der Umgang mit den generierten Daten im Hinblick auf kontextsensible Erkenntnisse in der schulischen Praxis voraussetzungsreich und mithin wenig entwickelt ist. Befunde deuten darauf hin, dass das Schulklima und die Schulkultur die Akzeptanz und Nutzung evidenzbasierter Wissensbestände beeinflussen; die Forschungslage zum Zusammenhang der Konstrukte ist jedoch vergleichsweise limitiert. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und fokussiert die Bedeutung der Schulkultur für evidenzbasiertes Handeln. Als empirische Grundlage dient eine schriftliche Befragung von 297 Schulleitungsmitgliedern und 1230 Lehrkräften aus 109 rheinland-pfälzischen Schulen. Zur Erfassung der jeweiligen Schulkultur wurde das Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) in einer eigenen schulbezogenen Adaptation verwendet. Die Analyse zeigt deutliche schulformspezifische Unterschiede der Schulkultur. Auf Schulebene lassen sich zudem signifikante Zusammenhänge zwischen einer kooperativen und innovativen Schulkultur sowie der Nutzung interner Informationsquellen feststellen.

Schlagworte

Schulkultur; Evidenzbasierung; Schulentwicklung

Dipl.-Soz.-Wiss. Denise Demski (corresponding author), Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, Deutschland
E-mail: denise.demski@rub.de

Prof. Dr. Isabell van Ackeren · Prof. Dr. Marten Clausen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen, Deutschland
E-mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de
marten.clausen@uni-due.de

The interrelation of school culture and evidence-based practice – Findings of a survey using the “Organizational Culture Assessment Instrument”

Abstract

In line with the concept of evidence-based decision-making, teachers' and school leaders' practice should be grounded in the best evidence available in order to promote instructional quality and school improvement. Nevertheless, empirical findings show that systematically gathered facts cannot be translated into successful evidence-based practice directly. Research indicates that school climate and school culture influence the acceptance and the use of information sources. However, a profound empirical foundation of the relationship between these constructs is lacking. The article at hand aims at closing this research gap and focuses on the correlation between school culture and evidence-based practice. The analysis draws on standardized questionnaires completed by 297 school leaders and 1,230 teachers from 109 schools in the German federal state of Rhineland-Palatinate. A German translation and school-related adaptation of the Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) was used for measuring school culture. The results showed striking differences in school culture between the various school types. Moreover, on the school level, significant correlations between a cooperative and innovative school culture and the use of internally obtained sources of information could be observed.

Keywords

School culture; Evidence-based practice; School improvement

1. Einleitung

Mit dem Primat einer stärkeren Outputsteuerung im Bildungswesen erlangt die Forderung nach einer sogenannten evidenzbasierten Steuerung und Entwicklung von Schule und Unterricht größeres Gewicht. Trotz entsprechender Forderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems bleibt der Begriff der *Evidenz* in der Literatur weitgehend diffus und wird oftmals nicht näher definiert und operationalisiert (z. B. Jornitz, 2008; Bellmann & Müller, 2011). Dies trifft nicht nur auf die deutsche, sondern auch auf die anglo-amerikanische Forschung zu. Hier finden sich beispielsweise Begrifflichkeiten wie *evidence-based*, *evidence-informed*, *research-based*, *data-driven* oder *what works*, die trotz ähnlicher oder sogar identischer Bedeutung koexistieren (Davies, 1999). Coburn und Turner (2011) bezeichnen die Forschung zur Datennutzung aus diesem Grunde als „disorganized“ (S. 175).

In Anlehnung an die evidenzbasierte Medizin (z. B. Sackett, Richardson, Rosenberg & Haynes, 1997) sowie das evidenzbasierte Management von Orga-

nisationen (z. B. Pfeffer & Sutton, 2006) kann unter evidenzbasierter Schulentwicklung das Prinzip verstanden werden, Entscheidungen und Praktiken der Organisationsentwicklung informationsgestützt auf Basis von Fakten zu treffen, die unter Anwendung wissenschaftlicher, empirischer Methoden systematisch gewonnen wurden (vgl. Demski, Rosenbusch, van Ackeren, Clausen & Schmidt, 2012; van Ackeren et al., 2013). Insofern ist das Konstrukt des evidenzbasierten Handelns im deutschen Sprachgebrauch vom philosophischen Begriff der Evidenz abzugrenzen, der etwas Augenscheinliches beschreibt, das keiner weiteren Begründung bedarf.

Verglichen mit dem anglo-amerikanischen Diskurs ist die Diskussion um eine stärkere Evidenzbasierung pädagogischer Arbeit – und darüber hinaus bildungspolitischen und administrativen Handelns – in Deutschland recht jung, sodass bisher vergleichsweise wenig darüber bekannt ist, welche Informationsquellen in welcher Aufbereitungsform in welchem Maße von schulischen Akteuren genutzt werden. National wie international konzentriert sich der Großteil der Forschung zur Nutzung von Evidenzquellen in Schulen auf die Wirkungen und die Wirksamkeit einzelner Instrumente oder Verfahren, beispielsweise auf externe Evaluationen/Schulinspektionen (z. B. Böttcher & Kotthoff, 2007; Wurster & Gärtner, 2013; Dederig, 2012; Altrichter, McNamara & O’Hara, 2013), landesweite Lernstandserhebungen (z. B. Maier, 2009; Schrader & Helmke, 2004; Groß Ophoff, Koch, Hosenfeld & Helmke, 2006) oder zentrale Abschlussprüfungen (z. B. Kühn, 2010; Klein, 2013; Maag Merki, 2010).

Die Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Raum zeichnen ein eher verhaltenes Bild der Datennutzung in Schulen. Wissenschaftliche Befunde scheinen somit nicht immer und umstandslos in evidenzbasiertes Handeln überführt werden zu können, da die schulischen Akteure zunächst die Relevanz der Informationen für die Einzelschule herausstellen und die Ergebnisse rekontextualisieren müssen (Davies, 1999). Der Transfer von der Rückmeldung zur Wahrnehmung, Reflexion und Nutzung ist voraussetzungsreich (etwa auch mit Blick auf die Art und Aufbereitung der Rückmeldung) und wenig entwickelt (z. B. Fleischman, 2009), sodass von einer *research-practice gap* (Robinson, 1998) gesprochen werden kann.

Vergleichsweise wenig ist über Faktoren und Faktorenkonstellationen bekannt, die ein evidenzbasiertes Handeln befördern oder behindern. Der Forschungsstand zur Nutzung von Evaluationsdaten in Schulen lässt darauf schließen, dass die Wirkung externer Evaluationsformen entscheidend von der bereits vorhandenen Evaluationskultur einer Schule beeinflusst wird (van Ackeren, 2007). Saunders und Rudd (1999) kommen zu dem Schluss, dass das Schulklima und die Schulkultur die Akzeptanz und die Intensität evidenzbasierten Handelns beeinflussen. In der Literatur werden darüber hinaus auch positive Zusammenhänge zwischen einer intakten Schulkultur und der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften sowie der Motivation von Schülerinnen und Schülern und ihrem Lernertrag berichtet (vgl. Haenisch, 2004 auf der Grundlage einer Interviewstudie). Ebenfalls wird Schulkultur als ein Schlüsselfaktor für Schulentwicklungsprozesse angesehen (Deal & Peterson, 1999). Schulentwicklung ohne eine Veränderung der Schulkultur – auch in Verbindung mit einem bestimmten Typus von Leader-

ship – erscheint unwahrscheinlich: „It is now widely believed that if you want to improve schools, you have to change their cultures and structures through the exercise of certain kinds of leadership“ (Brown, 2004, S. 2 f.).

Vor diesem Hintergrund wird der Zusammenhang der beiden Konstrukte Schulkultur und evidenzbasiertes Handeln im vorliegenden Artikel aus deutscher Perspektive näher beleuchtet. Die zentrale Forschungsfrage lautet dabei: *Welcher Typus des Konstruktes Schulkultur begünstigt oder behindert ein evidenzbasiertes schulisches Handeln?*

Dazu wird im Folgenden zunächst der Begriff der Schulkultur unter Rückgriff auf theoretische Ansätze der Forschung zu Organisations- und Schulkultur – auch in Abgrenzung zum Konstrukt des Organisations- bzw. Schulklimas – für den Projektkontext operationalisiert und das eingesetzte Erhebungsinstrument beschrieben. Sodann erfolgt eine Darstellung des methodischen Zugangs und der Datenbasis. Es folgen Befunde der quantitativen Befragung, die durch Ergebnisse vertiefender qualitativer Fallstudien differenziert werden. Der Artikel schließt mit einem Fazit sowie Hinweisen auf Limitationen der Studie und weitere Forschungsperspektiven.

2. Zum Stand der Forschung: Organisationskultur/ Schulkultur

Mit einer verstärkten Generierung und Verfügbarkeit von Daten bzw. Informationen sowie dem Anspruch einer outputorientierten Steuerung des Schulsystems soll die Effizienz und Effektivität des Handelns von Organisationen und ihren Mitgliedern gesteigert werden (Altrichter, 2010). Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass das Schulklima und die Schulkultur die Akzeptanz und Nutzung evidenzbasierter Informationsquellen beeinflussen (Saunders & Rudd, 1999). Merkmale der Einzelschule – wie beispielsweise auch der Führungsstil der Schulleitung – können den organisationalen Wandel begünstigen oder behindern (Schoen & Teddlie, 2008).

Nichtsdestotrotz werden die Konstrukte Schulkultur und Schulklima mithin nicht schlüssig voneinander abgegrenzt und nicht klar definiert (Schoen & Teddlie, 2008; vgl. im Folgenden auch Demski, im Erscheinen). Holtappels und Voss (2006) konstatieren zudem ein Theoriedefizit in der Literatur zum Zusammenhang von Schul- und Lernkultur. Viele theoretische Ansätze und Erhebungsinstrumente zur Operationalisierung von Schulkultur entstammen der Organisationsforschung, sodass im Folgenden sowohl Ansätze zur Konzeptualisierung von Organisationskultur und Organisationsklima als auch zur Erfassung von Schulkultur und Schulklima aufgegriffen werden.

Mit Blick auf die Unterscheidung zwischen Kultur und Klima stellen einige Autoren (z. B. Cameron, 2008) zeitliche Unterschiede heraus; während das Schulklima stärker auf den individuellen Wahrnehmungen der einzelnen Akteure

gründet und kurzfristigen zeitlichen Schwankungen unterliegen kann, kommen die geteilten, tief und dauerhaft in der Einzelschule verankerten und häufig schwierig beobachtbaren Werte in der Kultur einer Schule zum Ausdruck. Schoen und Teddlie (2008) sehen folglich Unterschiede in der Spezifität der beiden Konstrukte, die sich auch in verschiedenen methodischen Zugangsweisen manifestieren:

We observed that many, though not all, climate definitions were more specific and explicit, while most culture definitions tended to be more general and holistic. We believe this has much to do with the research orientation from which they emanate. Research on school climate tends to involve quantitative analyses, while school culture is more frequently researched qualitatively. (Schoen & Teddlie, 2008, S. 133)

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass das Schulklima eine Dimension des übergeordneten Konstruktes Schulkultur darstelle, welches wiederum als Facette der allgemeineren Organisationskultur anzusehen sei. Gegenteilige Ansichten finden sich beispielsweise bei van Houtte (2005), die Kultur als einen Teilbereich des Klimas betrachtet. Im Rahmen der vorliegenden Studie schließen wir uns Schoen und Teddlie an und fassen das Schulklima als Teil der Schulkultur auf. In Anlehnung an van Ackeren, Block, Kullmann, Sprütten und Klemm (2008) wird die Schulkultur dabei in einem umfassenden Sinne verstanden „als die dominanten und von einer Mehrzahl der Mitglieder der schulischen Praxisgemeinschaft in einem stetigen Aushandlungsprozess geteilten, bewussten und unbewussten Wert-, Norm- und Einstellungsmuster hinsichtlich unterrichtlicher, schulorganisatorischer und außerschulischer Aspekte“ (S. 342), die sich in einer mehr oder weniger geteilten Wahrnehmung der tagtäglichen organisationalen Arbeitspraxis manifestieren. Zwar wird die Einzelschule von bestimmten, allgemein akzeptierten Werten und Normen gerahmt, kommt aber in den Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozessen mit den – teilweise konträren und konfligierenden – Anforderungen und Rahmenbedingungen zu einem eigenen Wert- und Normgefüge. So formuliert Holtappels (1995): Der Kulturbegriff beinhaltet

daß die Schulkultur kein unmittelbares Resultat der von oben getroffenen Entscheidungen oder von außen gesetzten Bedingungen sein kann, sondern daß die interaktiven Aushandlungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule und die subjektiven Einstellungs- und Handlungsmuster der Beteiligten in ganz entscheidendem Maße kulturprägend sein dürften. (S. 10)

Es ist davon auszugehen, dass die Kultur der Einzelschule für die Kollegiumsmitglieder eine umso stärkere Orientierungsfunktion bietet, je mehr die einzelnen Akteure mit den der Kultur zugrundeliegenden Normen und Werten übereinstimmen. Der Grad der Übereinstimmung kann als Kulturstärke bezeichnet werden, die Neubauer (2003) folgendermaßen definiert:

Eine starke Kultur liegt dann vor, wenn viele Grundannahmen von den Mitgliedern weitgehend akzeptiert und als wichtig eingeschätzt werden, sodass sie ihr Verhalten, ihre Leistungen und Überzeugungen daran orientieren. Es gibt auch Ansätze, die für die Definition von Kulturstärke die Konsistenz der Inhalte und den Zusammenhalt der Mitglieder als Kriterien heranziehen.¹ (S. 32 f.)

Die Frage, ob sich eine starke, weithin geteilte Unternehmenskultur als förderlich für den Unternehmenserfolg erweist, ist nicht eindeutig zu beantworten.² Scholz (2000) führt in diesem Zusammenhang den „ambivalenten Charakter“ (S. 242) von Unternehmen mit ausgeprägter Kulturstärke an: Einerseits können starke Unternehmenskulturen den Organisationsmitgliedern durch ihre Stabilität eine Handlungsorientierung bieten, andererseits besteht auch die Gefahr, dass durch einen Mangel an Kreativität und Flexibilität nicht adäquat auf Umweltänderungen reagiert werden kann. Ähnlich argumentieren Steinmann und Schreyögg (2005), die bei kulturstarken Unternehmen Tendenzen zu Abschließung, kollektivem Vermeidungsverhalten und damit einhergehenden Implementationsbarrieren sehen. Allerdings könnte auch argumentiert werden, dass eine weitgehende Übereinstimmung der Organisations- bzw. Kollegiumsmitglieder in ihren Wert- und Zielvorstellungen eine notwendige Bedingung für die erfolgreiche Implementation von Neuerungen darstellt.

Insofern ist davon auszugehen, dass die Nutzbarmachung von evidenzbasierten Wissensbeständen und Instrumenten der neuen Steuerung in Schulen vor allem dann erfolgt, wenn die Kollegiumsmitglieder diese übereinstimmend als nützlich und hilfreich für angestrebte Schulentwicklungsprozesse wahrnehmen. Durch geteilte und handlungsleitende Ziel- und Zukunftsvorstellungen können in der Folge die Beziehungen intensiviert und das Bindungsgefühl im Kollegium gesteigert werden (Duncan, 2004). Brown (2004) stellt in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung der Existenz von datengestützten Systemen zur Entscheidungsfindung und Überprüfung der Zielerreichung für eine Schulkultur heraus, die Einsatzbereitschaft und hohe Leistungen bzw. eine hohe Leistungsfähigkeit befördert.

Schon dieser kurze Abriss verdeutlicht, dass die Literatur zum Organisations- und Schulklima durch eine große Vielfalt an theoretischen Zugängen, empirischen

1 Aus einer soziologischen Perspektive lassen sich mit Endruweit (2004) drei Dimensionen der Kulturstärke einer Organisation unterscheiden. Der Verankerungsgrad gibt an, inwieweit die Organisationsmitglieder die Normen und Werte der Organisation internalisiert haben. Den Grad an Homo- oder Heterogenität der Wert- und Normvorstellungen der Organisationsmitglieder bezeichnet der Autor als Übereinstimmungsmaß. Dieses liefert also Hinweise darauf, ob von einer homogenen oder einer eher fragmentierten Unternehmens-/Organisationskultur zu sprechen ist. Der Systemvereinbarungsgrad schließlich dient dem Abgleich der Übereinstimmung zwischen Unternehmenskultur und Führungsinstrumenten; im Schulbereich lässt sich dies entsprechend auf die Übereinstimmung zwischen Schulleitung und Kollegium übertragen.

2 Dabei wird hier die inhaltliche Ausgestaltung der zugrundeliegenden kulturellen Normen und Werte nicht näher betrachtet, sondern lediglich das Maß der Übereinstimmung der Organisationsmitglieder in ihren Wert- und Normvorstellungen.

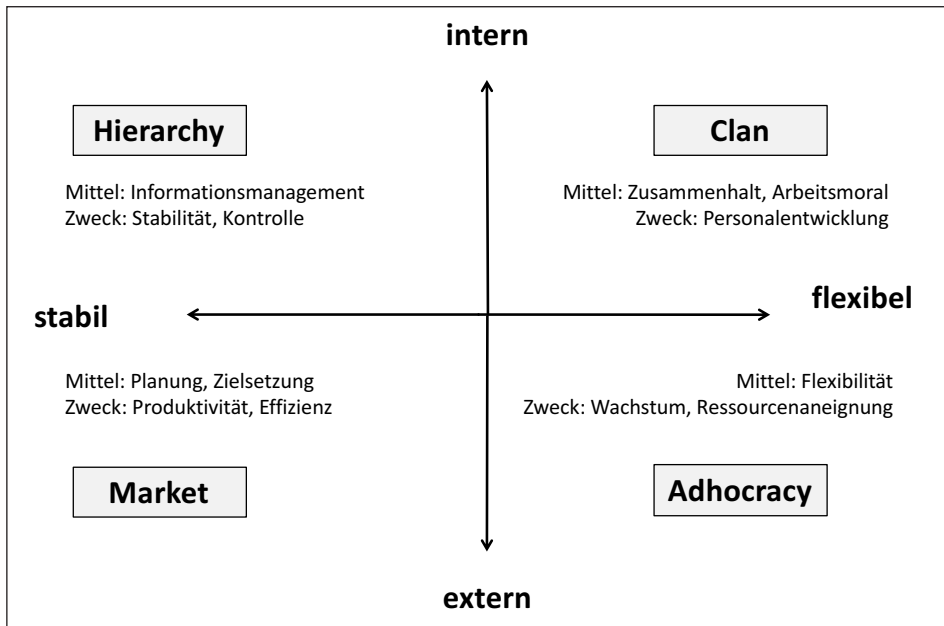
Operationalisierungen und Erhebungsinstrumenten gekennzeichnet ist. In ihrem Modell der konkurrierenden Werte versuchen Quinn und Rohrbaugh (1981, 1983), durch eine Identifikation von Charakteristika erfolgreicher Unternehmen verschiedene Ansätze zu verdichten und in ein Rahmenmodell zu integrieren.

3. Competing Values Framework – Operationalisierung von Schulkultur im Projektkontext

Mit Bezug auf den Competing-Values-Ansatz (Quinn & Rohrbaugh, 1981, 1983) kann Organisationskultur angesehen werden als ein Konglomerat von geteilten Werten, die es auszubalancieren gilt. Organisationen lassen sich entlang der Achsen (a) interner – externer Fokus sowie (b) Stabilität – Flexibilität einordnen. Im durch Überkreuzung dieser Achsen entstehenden Vierfelder-Schema lassen sich idealtypisch vier Formen von Organisationskultur unterscheiden (siehe Abbildung 1):

- *Clan*, charakterisiert durch ein hohes Maß an Kollegialität und Kooperation und eine familienähnliche Atmosphäre;
- *Adhocracy*, gekennzeichnet durch ausgeprägte Flexibilität und Innovationsorientierung;
- *Market*, mit einer Ausrichtung auf Ergebnisorientierung und Wettbewerb sowie
- *Hierarchy*, die Stabilität und stark strukturierte Arbeitsabläufe betont.

Abbildung 1: Verortung der vier Kulturtypen im Competing Values Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Rohrbaugh, 1981; Cameron & Quinn, 2006)



Dem Competing Values Framework folgend kann Evidenzorientierung im Sinne der Öffnung der Schule für neuere Erkenntnisse und deren reflektierte Umsetzung im Unterrichtsalltag als abhängig von der relativen Stärke alternativer Handlungsanforderungen und -bestrebungen der Organisation gesehen werden. Schulen und ihre Akteure sehen sich mit teilweise konträren und konfliktierenden Anforderungen und Zielkriterien konfrontiert, die gleichermaßen verfolgt und balanciert werden müssen (vgl. Scheerens, 2000). Folglich kann nicht a priori ein besonders erfolgreicher Organisationstyp identifiziert werden. Cameron und Quinn (2006) kommen auf Basis der Analyse von Wirtschaftsunternehmen zu dem Schluss, dass besonders erfolgreiche Organisationen durch ihre Fähigkeit gekennzeichnet sind, die Erfordernisse in allen vier Feldern des Competing-Values-Modells zu erfüllen. Dementsprechend kann eine zu extreme Ausprägung der Unternehmenskultur auch eher ein Hindernis denn einen begünstigenden Faktor für den Unternehmenserfolg darstellen; letztlich entscheidend ist laut Cameron und Quinn die Passung zwischen der spezifischen Organisationskultur und den Erfordernissen des organisationalen Umfeldes.

Im vorliegenden Beitrag bedienen wir uns des etablierten Competing-Values-Ansatzes, um der Frage nachzugehen, welcher Typus von Schulkultur ein evidenzbasiertes schulisches Handeln begünstigt oder behindert. Nutzbarmachungen dieses eher betriebswirtschaftlich konzipierten Modells in der Bildungsforschung finden sich beispielsweise bei Scheerens (2000) und Maslowski (2001). Im Folgenden werden die zugrundeliegende Datenbasis und die Operationalisierungen der latenten Konstrukte Schulkultur und evidenzbasiertes Handeln im Projektkontext dargestellt.

4. Methoden und Datenbasis

Dem im Rahmen des vorliegenden Artikels dargestellten Forschungsprojekt lag ein Sequential Mixed Design (vgl. Teddlie & Tashakkori, 2006) zugrunde, bei dem eine fallkontrastiv angelegte qualitative Studie auf eine standardisierte Befragung folgte. Für die Durchführung von vertiefenden qualitativen Interviews wurden Schulen ausgewählt, die in der Fragebogenstudie in Bezug auf die Nutzung evidenzbasierter Wissensbestände extreme Ausprägungen zeigten.

Grundlage der quantitativen Erhebung, die hier stärker fokussiert wird, war eine schriftliche Befragung von 1230 Lehrkräften und 297 Schulleitungsmitgliedern aus 109 rheinland-pfälzischen Schulen.³ Neben (berufs-)demographischen Merkmalen wurden insbesondere die Nutzung evidenzbasierter Wissensbestände, die Wahrnehmung der Schulkultur sowie die egozentrierten Netzwerke der Befragten

3 Verbundprojekt *Evidenzbasiertes Handeln im schulischen Mehrebenensystem – Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (EviS) der Universitäten Mainz und Duisburg-Essen im Rahmen der Förderung der empirischen Bildungsforschung im Bereich *Steuerung im Bildungssystem* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen 01JG1010A und 01JG1010B, Laufzeit 2010-2013).

in den Blick genommen. Um nicht a priori wirksame Wege des Transfers evidenzbasierter Befunde in die schulische Praxis auszuschließen, werden Evidenzquellen und evidenzbasiertes Handeln im vorliegenden Beitrag sehr breit verstanden.⁴ Im Projektkontext werden neben den Instrumenten neuer Steuerung (beispielsweise Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten) auch Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften oder der Tagespresse als potentielle Evidenzquellen angesehen sowie Informationen, die eher prozessbezogen in der Einzelschule generiert werden (z. B. Rückmeldungen aus kollegialen Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen). Im Fragebogen enthalten waren fünfstufige Likert-Skalen zur Einschätzung der Nützlichkeit, der Intensität der persönlichen Auseinandersetzung sowie zum Ausmaß der Nutzung von dreizehn verschiedenen Informationsquellen.

Die Erfassung von Schulkultur erfolgte im Projektkontext durch das auf dem Competing Values Framework basierende *Organizational Culture Assessment Instrument* (OCAI; Cameron & Quinn, 2006) in einer deutschen Übersetzung und schulbezogenen Adaption. Die Originalversion dieses Instruments zur Erfassung von Organisationskultur wurde bisher weltweit in einer Vielzahl von unterschiedlichsten Organisationen eingesetzt (Cameron, 2008), die Verwendung im schulischen Kontext ist jedoch vergleichsweise neu (für ein Beispiel vgl. Müthing, 2013). Die Reliabilität und Validität des Erhebungsinstrumentes – auch in Übersetzungen – wurden durch eine Reihe von Studien in unterschiedlichsten Ländern und Organisationskontexten belegt (Choi, Seo, Scott & Martin, 2010). Der Einsatz eines etablierten quantitativen Instrumentes zur Erfassung von Organisationskultur bietet neben den Möglichkeiten des großflächigen Einsatzes und der vergleichsweise einfachen Auswertung auch den Vorteil, Benchmarking-Vergleiche mit anderen Organisationen durchführen zu können (Sackmann, 2007). Der OCAI betrachtet sechs Dimensionen: (a) Charakteristika der Organisation, (b) den Führungsstil, (c) die Personalführung, (d) Fundierungen des organisationalen Zusammenhalts, (e) strategische Schwerpunktsetzungen sowie (f) Erfolgskriterien der Organisation (Cameron & Quinn, 2006). Ausgehend von der Annahme des Vorliegens konkurrierender Werte, die nicht alle mit gleicher Intensität verfolgt werden können, sind für jede dieser Dimensionen 100 Punkte auf vier Antwortalternativen zu verteilen, die jeweils einem der organisationalen Idealtypen (*Clan, Adhocracy, Market* bzw. *Hierarchy*) entsprechen (für ein Beispielitem vgl. Abbildung 2).

Durch ein kontrastives Sampling wurden im Anschluss an die schriftliche Befragung Schulen ausgewählt, die sich in der quantitativen Studie durch eine besonders intensive ($n = 4$; zwei Gymnasien und zwei berufsbildende Schulen) respektive eine sehr geringe ($n = 3$; ein Gymnasium und zwei berufsbildende Schulen) Evidenznutzung auszeichneten.⁵ Zur Vertiefung und Validierung der

4 Für eine Unterscheidung von Evidenzquellen in einem engeren und weiteren Sinne vgl. auch Demski et al. (2012).

5 Während die identifizierten Schulen mit intensiver Evidenznutzung aufgeschlossen gegenüber der Vertiefungsstudie waren, gestaltete sich die Akquise der wenig evidenzorientierten Schulen so schwierig, dass hier – trotz Nachziehens von Ersatzschulen – nur drei Schulen befragt werden konnten.

Abbildung 2: Beispielitem der schulbezogenen OCAI-Adaption

Führungsstil der Schulleitung (Bitte verteilen Sie 100 Punkte auf die vier Alternativen!)		
A	Die Schulleitung wird im Allgemeinen als beratend, unterstützend und fördernd angesehen.	
B	Die Schulleitung wird im Allgemeinen als innovativ und risikobereit angesehen.	
C	Die Schulleitung wird im Allgemeinen als sachlich, energisch und ergebnisorientiert angesehen.	
D	Die Schulleitung wird im Allgemeinen als koordinierend, organisierend und als reibungslosen Abläufen interessiert angesehen.	
	Summe	100

Befunde der quantitativen Erhebung wurden in den ausgewählten Schulen insgesamt 35 leitfadengestützte Interviews⁶ geführt, die transkribiert und inhaltsanalytisch (in Anlehnung an Mayring, 2007) mit Hilfe des Programms MAXQDA ausgewertet wurden. Neben den Anlässen und Motiven für die Nutzung von Evidenzquellen stand hier vor allem die Schulkultur im Fokus. Dabei wurde ein Teil der Fragen zur Kultur der Einzelschule in Anlehnung an sechs Items der deutschen OCAI-Version von Kluge, Resch und Dey (n. d.) konstruiert und schulbezogen adaptiert. Die Satzanfänge (a) „Unsere Schule ist gekennzeichnet durch...“, (b) „Die Schulleitung...“, (c) „Der Führungsstil der Schulleitung ist ausgerichtet auf...“, (d) „Für unsere Schule ist es von Bedeutung...“, (e) „Für unsere Schule heißt Erfolg...“ sowie (f) „Der Zusammenhalt in unserer Schule ist geprägt durch...“ konnten durch vier Antwortalternativen ergänzt werden, die den vier organisationalen Idealtypen im Competing Values Framework entsprachen. Orientiert am Forced-Choice-Format des OCAI wurden die ausgewählten Kollegiumsmitglieder gebeten, die vier Antwortalternativen zu ihrer Wahrnehmung der Schulkultur in eine Rangfolge zu bringen. Um festzustellen, ob die Kollegiumsmitglieder eher an einer Kulturbewahrung oder einer Kulturentwicklung interessiert sind, wurde in den qualitativen Interviews zusätzlich zum wahrgenommenen Ist-Zustand der Wunschzustand der Schulkultur erfragt. Abweichungen zwischen dem Ist- und dem Wunschzustand geben Hinweise auf Veränderungspotentiale bzw. Veränderungsdruck in der Einzelschule.

Ergänzend wurde auch nach Besonderheiten sowie spezifischen Stärken und Schwächen der Einzelschule gefragt. Zudem wurden die Befragten angehalten, ein bestimmtes Ereignis im Schulalltag zu schildern, das typisch für die Schule sei. Im Sinne einer Nachzeichnung der Genese der Schulkultur wurden darüber hinaus Ereignissen erfragt, welche die aktuell vorherrschende Kultur der Einzelschule entscheidend geprägt hätten.

6 In jeder Schule wurden vier Lehrkräfteinterviews sowie ein Interview mit der Schulleitung geführt.

5. Befunde

Die Intra-Class Correlations (ICC) der OCAI-Items geben Hinweise darauf, inwiefern die Kollegiumsmitglieder in ihrer Einschätzung der Schulkultur übereinstimmen, und können insofern als Maß der Kulturstärke angesehen werden. Mit ICCs in Höhe von .27 (*Clan*), .24 (*Market*), .21 (*Adhocracy*) bzw. .20 (*Hierarchy*) lässt sich ein beträchtlicher Anteil der Varianz in den Items zur Messung der Schulkultur durch die Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Einzelschulen erklären.

Auch wenn die Befunde aufgrund der teilweise geringen Fallzahlen vorsichtig zu interpretieren sind, offenbart eine differenzierte Analyse deutliche Schulformunterschiede in Bezug auf die Schulkultur (vgl. Tabelle 1). So sind die Werte beim Typus des *Clans* bei integrierten Gesamtschulen (37.23), Grundschulen (37.57) und vor allem Förderschulen (42.82) überdurchschnittlich, wobei die beiden letztgenannten Schulformen gleichzeitig durch eine vergleichsweise geringe durchschnittliche Schülerzahl gekennzeichnet sind. Die Schulformunterschiede sind bei dem Idealtyp der flexiblen *Adhocracy* weniger stark ausgeprägt; Förderschulen (23.51) und integrierte Gesamtschulen (22.98) geben hier die höchsten durchschnittlichen Werte an. Eine verstärkte Wettbewerbs- und Marktorientierung zeichnet sich bei den befragten Realschulen (21.47), Gymnasien (23.00) und berufsbildenden Schulen (23.26) ab, während die Werte bei den integrierten Gesamtschulen (16.68), Grundschulen (15.59) und Förderschulen (14.09) unterdurchschnittlich sind. Ein Fokus auf hierarchische Strukturen und formalisierte Arbeitsabläufe ist vor allem in den berufsbildenden Schulen der Stichprobe zu verzeichnen (31.15), was jedoch auch ein Erfordernis der im Vergleich zu den anderen Schulformen beträchtlichen durchschnittlichen Schulgröße darstellen könnte. Kein einheitliches Bild lässt sich in Bezug auf den Zusammenhang der Schulkultur mit dem prozentualen Anteil der Lehrkräfte in Teilzeit feststellen. An den befragten Gymnasien (43.89 %) ist der höchste Prozentwert von teilzeitbeschäftigten Kollegiumsmitgliedern zu verzeichnen, der geringste Anteil an den berufsbildenden Schulen (30.92 %), wobei jedoch beide Schulformen in Bezug auf die wahrgenommene Schulkultur relativ dicht beieinander liegen.

Berrio (2003) nutzt den OCAI zur Ermittlung der Organisationskultur der Ohio State University Extension. Auf Basis einer Stichprobe von 297 Organisationsmitgliedern identifiziert der Autor den *Clan* (28.44) als dominanten Organisationstyp, während die Dimensionen *Hierarchy* (25.63), *Adhocracy* (23.44) und *Market* (22.09) etwas geringer ausgeprägt waren. Im Vergleich zu diesem Ergebnis lassen sich im Rahmen des EviS-Projektes deutlichere Unterschiede zwischen dem am stärksten und dem am wenigsten ausgeprägten Kulturtyp feststellen, gleichwohl zeigt sich bei der Betrachtung der Gesamtstichprobe die gleiche von Berrio berichtete Rangfolge von *Clan*, *Hierarchy*, *Adhocracy* und *Market*.

Betrachtet man die Nutzung der unterschiedlichen Informationsquellen (vgl. Abbildung 3) über alle befragten Schulen hinweg, fällt auf, dass mit dem

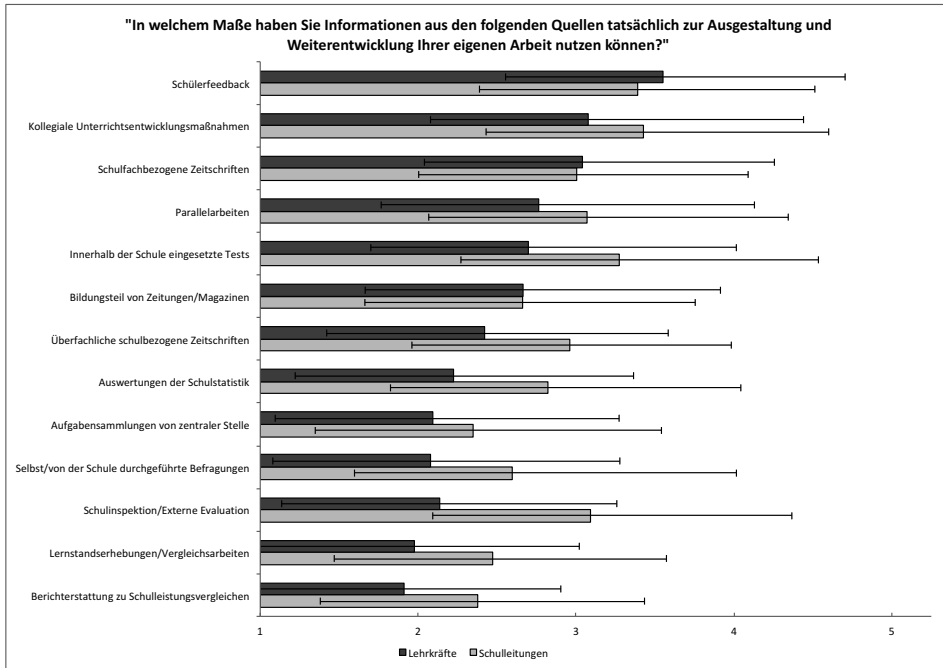
Tabelle 1: Durchschnittliche Ausprägung der Schulkultur und organisationsstruktureller Merkmale differenziert nach Schulform

	Schultyp						
	Grund- schule	Förder- schule	Realschule Plus	Gym- nasium	Integrierte Gesamt- schule	Berufs- bildende Schule	Ø/Gesamt
Clan	37.57 (8.81)	42.82 (8.21)	29.74 (6.83)	29.18 (5.35)	37.23 (10.54)	26.34 (6.86)	32.44 (9.22)
Adhocracy	21.48 (4.75)	23.51 (3.65)	20.52 (6.03)	19.23 (4.17)	22.98 (6.00)	19.26 (3.98)	20.67 (4.87)
Market	15.59 (4.42)	14.09 (5.32)	21.47 (6.90)	23.00 (5.72)	16.68 (7.50)	23.26 (5.55)	19.69 (6.66)
Hierarchy	25.36 (6.87)	19.59 (3.71)	28.26 (7.05)	28.59 (4.50)	23.11 (7.54)	31.15 (5.76)	27.20 (6.90)
Schüler- zahl	259.75 (119.81)	159.36 (47.14)	601.64 (231.49)	1044.81 (256.06)	614.00 (319.04)	2002.00 (948.15)	879.25 (853.70)
Anteil Teilzeit	42.37 (11.86)	38.76 (13.20)	37.06 (8.53)	43.89 (8.32)	42.35 (15.35)	30.92 (8.91)	38.36 (11.30)
<i>N</i>	28	10	22	16	6	27	109

Anmerkungen. Ergebnisse der Lehrkräftebefragung ($N = 1225$), aggregierte Daten. Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. Schülerzahl und prozentualer Anteil der Lehrkräfte in Teilzeit an allen Lehrkräften laut Schulstatistik.

Schülerfeedback, kollegialen Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen und schulfachbezogenen Zeitschriften auf den ersten drei Plätzen prozessorientierte Informationsquellen stehen, die einen engen Bezug zum eigenen Unterricht aufweisen. Bei diesen Informationsquellen ist von einer größeren Passung und einem höheren Informationsgehalt für die konkrete schulische Situation auszugehen (vgl. auch Demski, im Erscheinen; Demski et al., 2012). Ergebnisse aus Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten sowie Berichterstattungen zu Schulleistungsvergleichen werden hingegen – vor allem von den befragten Lehrkräften – nur in vergleichsweise geringem Maße für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit genutzt. Geht man davon aus, dass die Selbstauskünfte aufgrund sozialer Erwünschtheit eher überschätzt sind, muss angenommen werden, dass insbesondere diese Instrumente, die häufig als evidenzgenerierende Quellen in einem engeren Sinne angesehen werden und denen ein entsprechendes Transferpotential zugeschrieben wird, den politisch oftmals erhofften unmittelbaren Steuerungsanspruch nicht einlösen können. Insgesamt zeichnen die Schulleitungsmitglieder ein etwas positiveres Bild der Nutzung evidenzbasierter Wissensbestände. Auffällige Diskrepanzen zur Einschätzung der Lehrkräfte zeigen sich insbesondere im

Abbildung 3: Nutzung der unterschiedlichen Informationsquellen durch Schulleitungen (N = 297) und Lehrkräfte (N = 1230)



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen; 5-stufige Likert-Skala, 1 = *gar nicht* bis 5 = *in sehr hohem Maße*.

Hinblick auf die Befunde der externen Evaluation, die von Mitgliedern der Schulleitung erheblich intensiver genutzt werden.⁷

Eine Analyse der Varianzkomponenten zeigt bei einzelnen Informationsquellen deutliche Unterschiede in der Intensität der Nutzung auf Einzelschulebene. Vor allem der Einsatz von schulbezogenen Parallelarbeiten (ICC = .18) und Tests innerhalb der Schule oder des Unterrichts (ICC = .15) scheint stark institutionenabhängig zu sein. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen befragten Schulen lassen sich hingegen bei der Nutzung überfachlicher und schulfachbezogener Zeitschriften sowie beim Gebrauch von Aufgabensammlungen von zentraler Stelle feststellen.

Anhand einer explorativen Faktorenanalyse lassen sich drei verschiedene Arten von evidenzbasierten Informationsquellen bzw. Verfahren identifizieren (vgl. auch Demski, im Erscheinen; van Ackeren et al., 2013):

- eher externe, von außen an die Schulen herangetragene Informationsquellen (Berichterstattung zu Schulleistungsvergleichen, Ergebnisse der Schulinspektion, Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten, Auswertungen der Schulstatistik,

⁷ Bei der Einschätzung hinsichtlich der Schulinspektion wurden nur Schulen berücksichtigt, die nach eigenen Angaben bereits durch die ehemalige Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS) inspiziert wurden.

Aufgabensammlungen von zentraler Stelle, beispielsweise durch das IQB zur Verfügung gestellt);

- Printmedien mit pädagogischem Fokus (Zeitschriften entweder mit oder ohne Fachbezug, Bildungsteil von Tages-/Wochenzeitungen);
- eher interne, von der Schule selbst generierte Informationsquellen (von der einzelnen Lehrkraft oder der Schule durchgeführte Befragungen, Schülerfeedback zum Unterricht, diagnostische Tests/Kompetenztests, Parallelarbeiten, gemeinsame Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen wie z. B. kollegiale Hospitationen).

Basierend auf diesen Ergebnissen der Faktorenanalyse wurden Skalen für die Nutzung von externen Evidenzquellen, von Zeitungen/Zeitschriften sowie von internen Informationsquellen gebildet. Auf Schulebene zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen den vier Schulkulturtypen und den drei Skalen. Positive Zusammenhänge zwischen einer Nutzung von Evidenzquellen ließen sich beim *Clan* (externe Informationsquellen: $r = .18$, $p < .05$; interne Informationsquellen: $r = .40$, $p < .01$) sowie beim Typ *Adhocracy* (interne Informationsquellen: $r = .32$, $p < .01$) feststellen, während der *Market* (interne Informationsquellen: $r = -.40$, $p < .01$) und die *Hierarchy* (interne Informationsquellen: $r = -.37$, $p < .01$) negativ mit einer Evidenzorientierung korrelierten.

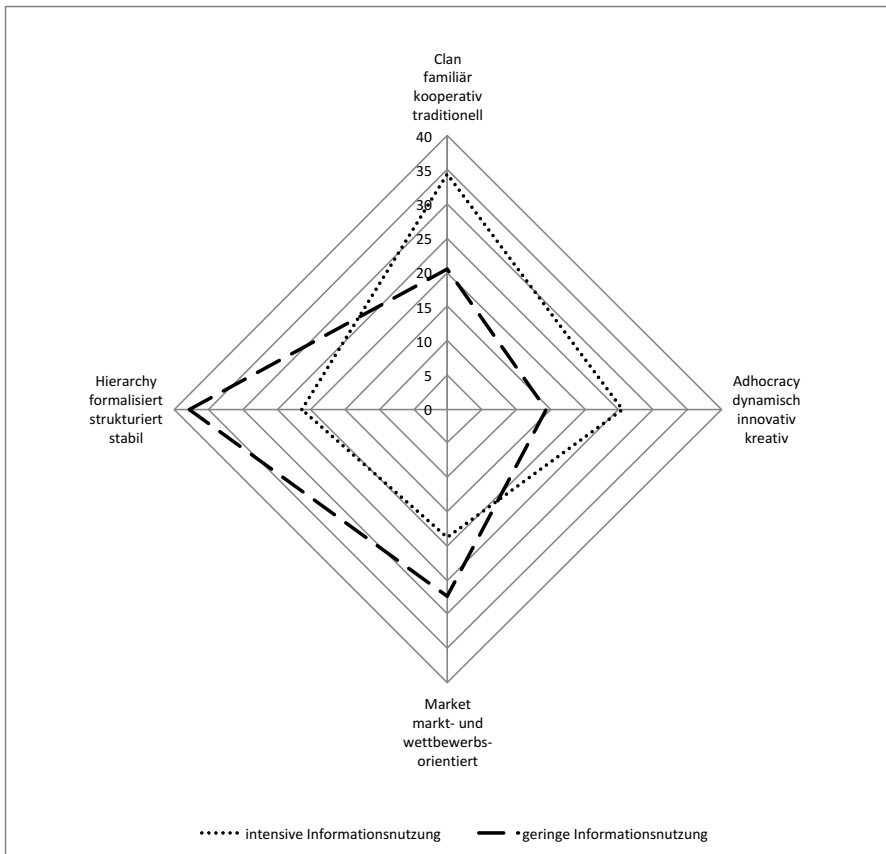
Entsprechend ließen sich auch deutliche Unterschiede in der Kultur der Schulen feststellen, die für die vertiefenden Interviews ausgewählt wurden. Während die evidenzbasierten Schulen einen Fokus auf Kooperation und Flexibilität teilten, waren die weniger evidenzorientierten Schulen durch eine Schwerpunktlegung auf Stabilität und Wettbewerbsorientierung sowie durch hierarchische Strukturen gekennzeichnet (vgl. Abbildung 4).

Diese Befunde bestätigten sich auch in den vertiefenden Interviews. Die auf Basis der Ergebnisse der quantitativen Befragung ausgewählten evidenzorientierten Schulen hatten eine kooperative, familiäre Atmosphäre geschaffen, in der die Schulleitung als unterstützend angesehen wurde und eher die Funktion eines Mentors übernommen hatte. Im Gegensatz zu den weniger evidenzbasierten Schulen wurden neue Daten, Instrumente und Informationsquellen hier weniger als Belastung denn als hilfreich für die Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen. Die Offenheit gegenüber Neuerungen verbunden mit Kollegialität und Kooperation zeigt das Zitat einer Lehrerin an einer evidenzorientierten berufsbildenden Schule: „Wenn man eine persönliche Unterstützung sucht, kriegt man sie meines Erachtens auch, also gerade wenn man mal irgendwelche Innovationen mal umsetzen will oder neue Dinge ausprobieren will.“

In den weniger evidenzorientiert handelnden Schulen zeigten sich hingegen Hinweise darauf, dass Kulturstärke innovationshemmend sein kann. Bei einem Fokus auf stabile Arbeitsbeziehungen und Arbeitsabläufe und einer eher internen Ausrichtung der Schule auf Arbeitsprozesse kommt es zu einem weitgehend geschlossenen System, das wenig Innovationspotential aufweist:

Naja, da ist es ja so ein bisschen, innovative Problemlösungen, ich meine, wir haben ja nicht so viele innovative Gedanken, da wir kaum Innovatives von außen reinkriegen. Das ist vielleicht so eine Schwäche. ... Also Konsensentscheidungen sind hier wichtig, also niemandem etwas aufpfropfen und wenn was von oben kommt, dann wird es erläutert. Und definitiv unterstützt die Schulleitung stabile Arbeitsbeziehungen. Also das Miteinander wird in jedem Fall gestützt. Setzt hohe Leistungsstandards, ich finde schon, dass viel von einem erwartet wird hier, also die Schulleitung ist großzügig mit manchen Dingen, aber setzt sehr hohe Leistungsstandards, und innovative Problemlösungen, na ja, Innovation ist nicht eine Stärke unserer Schule hier. ... Ja, ich würde natürlich gerne diese, also das hier auf jeden Fall mal höher schieben, also irgendwas, mal neue Ideen wären schon toll. Man tritt so ein bisschen auf der Stelle in manchen Dingen, nicht in allem. (Lehrerin, gering evidenzorientiertes Gymnasium)

Abbildung 4: Schulkultur der für die vertiefenden Interviews ausgewählten Schulen mit intensiver ($n = 4$) respektive geringer ($n = 3$) Informationsnutzung (Einschätzung der Lehrkräfte)



6. Diskussion

Im vorliegenden Artikel wurde auf Basis der Befunde einer schriftlichen Befragung von Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften dem Zusammenhang der beiden Konstrukte Schulkultur und evidenzbasiertes Handeln nachgegangen. Die Operationalisierung von Schulkultur erfolgte durch eine schulbezogene Adaption des Organizational Culture Assessment Instrument, dessen Reliabilität und Validität in einer Vielzahl von Studien belegt wurde. Evidenzbasiertes Handeln wurde durch die Nutzung von Informationsquellen für die schulische und unterrichtliche Arbeit operationalisiert, wobei evidenzbasierte Informationsquellen in einem weiten Sinne verstanden wurden.

Bei der Ausgestaltung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts greifen Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder vorwiegend auf Informationen zurück, die sich durch einen vergleichsweise hohen Grad an Prozessorientierung auszeichnen, am schulischen Kerngeschäft des Unterrichts ansetzen und in der Einzelschule generiert werden (z. B. kollegiale Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen oder das Schülerfeedback zum Unterricht). Instrumente der neuen Steuerung, wie beispielsweise Rückmeldungen aus Schulinspektionen oder Lernstandserhebungen, werden in vergleichsweise geringem Maße genutzt, sodass zu vermuten ist, dass diese Instrumente die mit ihnen verbundenen Entwicklungsabsichten per se nicht entfalten können – zumal davon auszugehen ist, dass die Selbstauskünfte aufgrund sozialer Erwünschtheit noch überschätzt sind.

Die Analyse gibt Hinweise darauf, dass Zusammenhänge zwischen der Kultur der Einzelschule, wie sie von den Kollegiumsmitgliedern eingeschätzt wird, und dem evidenzbasierten Handeln existieren. Es zeigten sich positive Korrelationen zwischen kooperativen und familiären (*Clan*) sowie flexiblen und innovationsorientierten (*Adhocracy*) Formen der Schulkultur und der Nutzung interner und externer Informationsquellen. Wie und auf welchen Wegen derartige kooperative, flexible Strukturen im Kollegium ein evidenzbasiertes Handeln der schulischen Akteure beeinflussen, muss in weiterer Forschungsarbeit geklärt werden. Auf der anderen Seite scheinen vergleichsweise starre, hierarchische Strukturen (*Hierarchy*) und eine ausgeprägte Wettbewerbsorientierung (*Market*) die Nutzbarmachung intern generierter Evidenzquellen zu hemmen.

Nicht geklärt werden kann im Rahmen des vorliegenden Artikels jedoch die Frage der Kausalität: Beeinflusst die Schulkultur den Umgang des Kollegiums mit evidenzbasierten Wissensbeständen oder wird (auch) umgekehrt die Kultur einer Schule durch die Auseinandersetzung mit und die Nutzung von Informationsquellen verändert? Dies ist in weiteren Analysen zu klären, beispielsweise durch den Einsatz von Instrumental Variables. Auch Hargreaves (1995) folgert: „School culture may be a *cause*, an *object* or an *effect* of school improvement: indeed, all three are possible“ (S. 41).

Die Items zur Schulkultur weisen beträchtliche Intra-Class Correlations auf, sodass die Spezifikation von Mehrebenenmodellen begründet ist. Mit Hilfe mehrrebe-

nenanalytischer Modelle ist auch zu prüfen, inwieweit die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten der Schulkultur und des evidenzbasierten Handelns durch schulstrukturelle Faktoren und Kontextmerkmale überlagert sind (vgl. dazu Demski, im Erscheinen). Die deskriptiven Statistiken lieferten erste Hinweise auf mögliche Wechselbeziehungen zwischen der Schulkultur und dem Schultyp sowie der Schulgröße, jedoch kein einheitliches Bild mit Blick auf den prozentualen Anteil der Lehrkräfte in Teilzeit. In weiteren Studien ist zudem der Einfluss der Kulturstärke auf die Akzeptanz und die Übernahme von Innovationen differenzierter zu betrachten. So gaben die vertiefenden qualitativen Interviews Hinweise darauf, dass eine ausgeprägte Kulturstärke ein Hindernis bei der Implementation von Neuerungen darstellen und veränderungshemmend sein kann. Andererseits ist davon auszugehen, dass bei bereits evidenzbasiert handelnden Schulen eine starke Kultur ein wünschenswertes Charakteristikum darstellt.

Kritisch zu hinterfragen ist des Weiteren, inwiefern das Informationsnutzungsverhalten von schulischen Akteuren sowie der Schulkultur zugrunde liegende Normen und Werte durch Daten abgebildet werden können, die zudem im Kontext von Selbstauskünften erhoben wurden. Zwar liefern die Ergebnisse der vorliegenden Studie Hinweise auf den Stellenwert unterschiedlicher Informationsquellen für die schulische Arbeit, auf welche Weise und wie nachhaltig durch derartige Evidenzen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse initiiert werden, bleibt jedoch im Rahmen dieser ersten Annäherung an das Forschungsfeld noch unklar. Hier deutet sich weiterer Forschungsbedarf an – beispielsweise im Rahmen qualitativ-beobachtend angelegter *micro-process studies* (Little, 2012) –, um (Ko-)Konstruktionsprozesse im Umgang mit Daten identifizieren zu können. Individuelle und kollektive Formen dieses *sensemaking* vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen und organisationaler Routinen (z.B. Spillane, 2012; Diamond, 2007) sind insbesondere im deutschsprachigen Raum noch weitgehend unerforscht.

Literatur

- Ackeren, I. van (2007). *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden* (Bildungsforschung, Bd. 3). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A. R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuße, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste deskriptive Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 12, S. 51–73). Münster: Waxmann.

- Ackeren, I. van, Block, R., Kullmann, H., Sprütten, F. & Klemm, K. (2008). Schulkultur als Kontext naturwissenschaftlichen Lernens. Allgemeine und fachspezifische explorative Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(3), 341–360.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219–254). Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools – Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3–43.
- Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.). (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Berrio, A. (2003). An organizational culture assessment using the competing values framework: A profile of Ohio State University Extension. *Journal of Extension*, 41(2). Zugriff am 14.07.2014 unter <http://www.joe.org/joe/2003april/a3.php>
- Böttcher, W. & Kotthoff, H.-G. (Hrsg.). (2007). *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Brown, R. (2004). *School culture and organizations: Lessons from research and experience. A background paper for the Denver Commission on Secondary School Reform*. Zugriff am 29.10.2013 unter http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf
- Cameron, K. (2008). A process for changing organizational culture. In T. G. Cummings (Hrsg.), *Handbook of organizational development* (S. 429–445). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (2. Aufl.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Choi, Y. S., Seo, M., Scott, D. & Martin, J. (2010). Validation of the organizational culture assessment instrument: An application of the Korean version. *Journal of Sport Management*, 24(2), 169–189.
- Coburn, C. E. & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173–206.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47, 108–121.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dederig, K. (2012). Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 70–88.
- Demski, D. (im Erscheinen). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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 S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 131–150). Münster: Waxmann.
- Diamond, J. B. (2007). Where the rubber meets the road: Rethinking the connection between high-stakes testing policy and classroom instruction. *Sociology of Education*, 80(4), 285–313.
- Duncan, D. A. (2004). *School culture: Exploring its relationship with mental models and leadership behaviors in schools* (Dissertation). Zugriff am 31.10.2013 unter <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1347&context=etd>
- Endruweit, G. (2004). *Organisationssoziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fleischman, S. (2009). User-driven research in education: A key element promoting evidence-based education. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.),

- Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 69–82). Münster: Waxmann.
- Groß Ophoff, J., Koch, U., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006). Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In H. Kuper & J. Schneewind (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen – Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem* (S. 19–40). Münster: Waxmann.
- Haenisch, H. (2004). Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 223–244). Weinheim: Juventa.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.
- Holtappels, H. G. (1995). Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (S. 6–36). Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur – Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 247–275). Weinheim: Juventa.
- Houtte, M. van (2005). Climate or culture: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- Jornitz, S. (2008). Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen, am Beispiel der Review-Erstellung. *Die Deutsche Schule*, 99(2), 206–216.
- Klein, E. D. (2013). *Statewide exit exams, governance, and school development. An international comparison*. Münster: Waxmann.
- Kluge, A., Resch, D. & Dey, P. (n.d.). *Arbeitsbuch zur Kulturanalyse und Kulturentwicklung bei SOS-Kinderdorf e.V.* (Unveröffentlichtes Dokument). St. Gallen: Universität.
- Kühn, S. M. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* Wiesbaden: VS.
- Little, J. W. (2012). Data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118(2), 143–166.
- Maag Merki, K. (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: VS.
- Maier, U. (2009). *Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um? Eine Studie zu testbasierten Schulreformen in Baden-Württemberg und Thüringen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Enschede: Twente University Press.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müthing, K. (2013). *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung von Schulkultur* (Dissertation). Zugriff am 20.09.2013 unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30369/1/Dissertation.pdf>
- Neubauer, W. (2003). *Organisationskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfeffer, J. & Sutton, R. (2006). *Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1981). A competing values approach to organizational effectiveness. *Public Productivity Review*, 5(2), 122–140.

- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377.
- Robinson, V. M. J. (1998). Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher*, 27(1), 17–26.
- Rohrbaugh, J. (1981). Operationalizing the competing values approach: Measuring performance in the employment service. *Public Productivity Review*, 5(2), 141–159.
- Sackett, D. L., Richardson, W. S., Rosenberg, W. & Haynes, R. B. (1997). *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM*. New York, NY: Churchill Livingstone.
- Sackmann, S. A. (2007). Methoden zur Erfassung von Unternehmenskultur. In F. W. Nerdinger (Hrsg.), *Ansätze zur Messung von Unternehmenskultur. Möglichkeiten, Einordnung und Konsequenzen für ein neues Instrument* (Arbeitspapiere aus dem Projekt TiM, Nr. 7, S. 6–25). Rostock: Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für ABWL: Wirtschafts- und Organisationspsychologie. Zugriff am 07.11.2016 unter http://www.econbiz.de/archiv/2008/55287_messung_unternehmenskultur.pdf
- Saunders, L. & Rudd, P. (1999). *Schools' use of 'value added' data: A science in the service of an art?* Zugriff am 17.07.2011 unter <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001110.htm>
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Schoen, L. T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Scholz, C. (2000). *Strategische Organisation: Multiperspektivität und Virtualität* (2., überarbeitete Aufl.). Landsberg/Lech: MI.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation? Die Rezeptionsstudie WALZER: Ergebnisse der Lehrerbefragung. *Empirische Pädagogik*, 18(1), 140–161.
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113–141.
- Steinmann, H. & Schreyögg, G. (2005). *Management: Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte, Funktionen, Fallstudien* (6., vollständig überarbeitete Aufl. unter Mitarbeit von J. Koch). Wiesbaden: Gabler.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12–28.
- Wurster, S. & Gärtner, H. (2013). Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen: Schultypen im Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 425–445.