

## 2 Schuleffektivität und Schulentwicklung

Die Beantwortung der Frage nach der theoretischen Verknüpfung von Schuleffektivität und Schulentwicklung setzt die Bearbeitung anderer Fragen voraus. Daher sind sowohl eine vorausgehende Definition von Schulentwicklung und Schuleffektivität sowie von Schulentwicklungsforschung und Schuleffektivitätsforschung als auch die Feststellung ihrer spezifischen Charakteristika und Probleme erforderlich.

Im Folgenden werden die beiden Begriffe „Schuleffektivität“ und „Schulentwicklung“ definiert und auf die Charakteristika der Schuleffektivitätsforschung und der Schulentwicklungsforschung eingegangen (Abschnitt 2.1 bzw. 2.2). In diesem Zusammenhang wird der Begriff „Schuleffektivität“ von dem der „Schulqualität“ abgegrenzt. Die Klärung der Begriffe Schuleffektivität und Schulentwicklung erfolgt vor dem Hintergrund der jeweiligen Forschungsrichtung. Die Grenzen der beiden Forschungsrichtungen werden schwerpunktmäßig im Kapitel über die theoretische Verknüpfung von Schuleffektivität und Schulentwicklung (Kapitel 3) behandelt, in welchem die übergeordnete Fragestellung sowie die spezifischeren Fragestellungen zur theoretischen Verknüpfung von Schuleffektivität und Schulentwicklung dargestellt und präzisiert werden.

### 2.1 Schuleffektivität und Schuleffektivitätsforschung

#### 2.1.1 Definition von Schuleffektivität

Stoll und Fink (1996) sowie Cheng (1996a; 1996b) betonen die unterschiedlichen Bedeutungen, die der Begriff der Schuleffektivität haben kann (vgl. auch Hopkins, 1991). Diese Unterschiede sind nach Stoll und Fink beispielsweise durch die Wahl der Kriterien bedingt, mit denen die Effektivität bestimmt wird (z. B. Mathematik und Lesen als unterschiedliche Inhaltsbereiche oder Erziehung und Wissensvermittlung als unterschiedliche Funktionen von Schule). Sie können aber auch aus unterschiedlichen Fokussierungen auf die Qualität der Schülerergebnisse (hohes mittleres Niveau der Leistung) oder die Gleichheit von Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler (geringe Streuung ihrer Leistungen) resultieren.

In der Literatur finden sich eher selten explizite Definitionen<sup>2</sup> von Schuleffektivität. Nichtsdestotrotz lassen sich unterschiedliche Definitionen mit unterschiedlicher Ausrichtung festmachen. Die folgende Darstellung zeigt eine Auswahl aus den unterschiedlichen Bedeutungen, die dem Begriff der Schuleffektivität zugeschrieben werden.

Eine häufig verwendete, relativ einfach gehaltene Definition von Schuleffektivität stammt von Levine und Lezotte (1990). Danach meint Effektivität „to produce a desired result or outcome“ (ebd., S. 1). Hierbei kann laut den Autoren das Beherrschen der Inhalte des Lehrplans durch alle Schülerinnen und Schüler als das gewünschte Ergebnis angesehen werden. Eine weitergehende Definition von Schuleffektivität hat Bollen (1996) in Anlehnung an eine ursprüngliche Definition von „organizational effectiveness“ von Georgopoulos und Tannenbaum (1957) vorgenommen. So versteht Bollen unter Schuleffektivität „the extent to which any (educational) organization as a social system, given certain resources and means, fulfills its objectives without incapacitating its means and resources and without placing undue strain upon its members (Georgopoulos and Tannenbaum, 1957)“ (Bollen, 1996, S. 2). Diese Definition betont nicht nur den Organisationsgedanken, sondern berücksichtigt auch die Bedeutung der Ressourcen und der Mittel zur Erreichung der Ziele. Darüber hinaus sieht Bollen Effektivität dann als gegeben an, wenn die Ziele ohne „unangemessene“ Belastung der gegebenen Ressourcen und Mittel sowie der schulischen Akteurinnen und Akteure erreicht werden. Beide Definitionen lassen aufgrund ihrer offenen Formulierung einen Interpretationsspielraum zu. Während bei der Definition von Levine und Lezotte das gewünschte Ziel vage formuliert ist, bleibt bei Bollen neben den Zielen auch vage, was unter einer „unangemessenen“ Belastung der Ressourcen und Mittel sowie der schulischen Akteurinnen und Akteure zu verstehen ist.

Häufiger als explizite Definitionen von Schuleffektivität sind Definitionen effektiver Schulen. So gilt eine Schule dann als effektiv, wenn sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in stärkerem Maß verbessern als aufgrund ihres familiären Hintergrunds zu erwarten gewesen wäre (vgl. Creemers, Peters & Reynolds, 1989; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997; Stoll & Fink,

---

2 In der Definitionslehre wird „Definition“ sehr unterschiedlich verstanden. Dubislav (1931) unterscheidet vier Lehren von Definition: „Die Definition als Wesensbestimmung“ (ebd., S. 2), „Die Definition als Begriffsbestimmung“ (ebd., S. 7), „Die Definition als Feststellung der Bedeutung, die ein Zeichen besitzt, bzw. der Verwendung, die es findet“ (ebd., S. 17) und schließlich „Die Definition als Festsetzung über die Bedeutung eines neu einzuführenden Zeichens bzw. über die Verwendung, die es finden soll“ (ebd., S. 20). In dieser Arbeit wird Definition verstanden als die Bestimmung des Wesens eines Gegenstandes, beispielsweise als Bestimmung der zentralen („wesentlichen“) Merkmale von Schuleffektivität. Dies deckt sich mit der Verwendung des Begriffs der Definition in den zitierten Quellen.

1996). Diese Definition stellt den Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler als Ziel von Schule in den Vordergrund und betont den „Mehrwert“, den eine Schule unabhängig von den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen oder der Schüler zum Leistungszuwachs beiträgt (vgl. z. B. van de Grift, 2009). Dieses Verständnis wird als Value-added-Ansatz bezeichnet: „An effective school thus adds extra value to its students' outcomes, in comparison with other schools serving similar intakes“ (Sammons, 2007, S. 13). Der Value-added-Ansatz berücksichtigt, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Fähigkeitsniveaus aufweisen und unterschiedlicher Herkunft sind und dass diese Faktoren die Entwicklung ihrer Leistungen beeinflussen (Downes & Vindurampulle, 2007, S. 2). Eine Messung des Effekts einer Schule anhand dieses Ansatzes, bei dem sowohl das vorherige Leistungsniveau als auch der Hintergrund der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, hat gegenüber einer Betrachtung des reinen Leistungszuwachses den Vorteil, dass der Anteil der Schule am Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler „fairer“ bestimmt wird (Bonsen, Bos & Rolff, 2008; Sammons, 2007). Bei einer Betrachtung des unbereinigten Leistungszuwachses der Schülerinnen und Schüler einer Schule wird dagegen nicht deutlich, welchen Beitrag die Schule zum Leistungszuwachs über beispielsweise den sozialen Hintergrund hinaus leistet, so dass Schulen mit sozio-ökonomisch bessergestellter – und damit tendenziell leistungsstärkerer – Schülerschaft effektiver erscheinen (vgl. Heck, 2000).

Die Schuleffektivitätsforschung wird im internationalen Kontext „school effectiveness research“ (z. B. Goldstein, 1997) oder „educational effectiveness research“ (z. B. Creemers & Kyriakides, 2008b) genannt. Nach Creemers und Kyriakides (2008b) wird der Einfluss von Faktoren auf die Effektivität von Schule häufig unabhängig von dem Einfluss von Faktoren auf anderen Ebenen gemessen, so dass sich „school effectiveness“ nur auf die Untersuchung des Effekts von Faktoren auf der Schulebene bezieht. Im Unterschied dazu verstehen die Autoren unter „educational effectiveness“ die gemeinsame Untersuchung der Effekte von Faktoren auf mehreren Ebenen (z. B. gemeinsame Messung von „teacher effectiveness“ und „school effectiveness“). In der vorliegenden Arbeit wird dagegen unter „educational effectiveness research“ eine Forschungsrichtung verstanden, die sich auch auf die Untersuchung von Lernumgebungen über die Schule hinaus beziehen kann (z. B. auf die Wirksamkeit universitärer Bildung). In dieser Arbeit ist die Schule der Untersuchungsgegenstand. Daher wird hier unter „school effectiveness research“ bzw. Schuleffektivitätsforschung die Untersuchung von Schuleffektivität im Sinne des Einflusses von Faktoren auf verschiedenen Ebenen, beispielsweise auch auf der Kontextebene, auf die Ergebnisse auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler verstanden.

### 2.1.2 Kriterien der Schuleffektivität

In der Schuleffektivitätsforschung werden die Ergebnisse auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler als Kriterien der Effektivität herangezogen. Diese lassen sich unterschiedlich einteilen.<sup>3</sup> Seidel (2008) beschreibt vier Kategorien von Effektivitätskriterien: kognitive, motivational-affektive, metakognitive und verhaltensbezogene Kriterien. Eine einfachere und häufig verwendete Einteilung ist die in kognitive und nicht-kognitive Effektivitätskriterien (Mortimore, Sammons & Thomas, 1994; Opdenakker & Van Damme, 2000a; Van Damme et al., 2006). Unter nicht-kognitiven Effektivitätskriterien werden hierbei beispielsweise das Wohlbefinden, die Einstellungen, die Motivation und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler verstanden (Van Damme et al., 2006). Zumeist wird die Effektivität von Schulen ausschließlich über kognitive, das heißt über leistungs- oder kompetenzbezogene Kriterien gemessen (Brown, Riddell & Duffield, 1996; Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens, Luyten, Steen & Luyten-de Thouars, 2007; Seidel, 2008; Van Damme et al., 2006), wobei sehr unterschiedliche Leistungsmaße als Kriterien herangezogen werden, beispielsweise die Leistung in bestimmten Fächern oder bestimmte Kompetenzen (vgl. Seidel, 2008).

Reynolds betont in einem Aufsatz aus dem Jahr 1997, dass auch in früheren Studien bereits auf verschiedene Kriterien und nicht allein auf Leistung fokussiert wurde (vgl. auch Walford, 2002). In der Studie von Rutter und Kollegen (1979) wurden beispielsweise die Leistung der Schülerinnen und Schüler, ihr Verhalten, ihre Anwesenheit und ihre Kriminalität gemessen. Auch die Studie von Mortimore und Kollegen (1988) misst eine größere Bandbreite von Schülerergebnissen. Die Berücksichtigung der Ergebnissen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler über die kognitiven Ergebnisse hinaus erfolgt auch in verschiedenen neueren Modellen (z. B. Creemers & Kyriakides, 2008b; Stoll, Creemers & Reezigt, 2006) und Studien (z. B. Diedrich, 2008; Opdenakker & Van Damme, 2000a; Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine & Onghena, 2002).

Trotz wiederholten Forderung nach der Berücksichtigung nicht-kognitiver Faktoren (z. B. Diedrich, 2008; Gerecht, 2010; Opdenakker & Van Damme, 2000a; Seidel, 2008) zeigt sich jedoch weiterhin deutlich die starke Fokussierung von Schuleffektivitätsstudien auf die Leistungen der Schülerinnen und

---

3 Teile der Arbeit wurden in ähnlicher Form im Rahmen eines Beihefts der Zeitschrift für Pädagogik zum Thema „PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung“ publiziert (siehe Bischof, Hochweber, Hartig und Klieme, 2013). Dies bezieht sich unter anderem auf die Unterteilung von Schuleffektivitätskriterien in kognitive und nicht-kognitive Kriterien, sowie die Auflistung von Effektivitätsfaktoren (Abschnitt 2.1.3).

Schüler (Creemers, 1996a; Diedrich, 2008; Gray et al., 1999; Knuver & Brandsma, 1993; Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend & Van Damme, 2011; Seidel, 2008), während der Effekt auf nicht-kognitive Ergebnisse auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler eher unsystematisch untersucht wird (vgl. Seidel, 2008; Van Landeghem et al., 2002). Dies wird zum einen darauf zurückgeführt, dass Leistung einfacher zu messen ist (Van Landeghem et al., 2002), andererseits aber auch darauf, dass viele Forscherinnen und Forscher darin übereinstimmen, dass die Vermittlung von Wissen eine wesentliche Aufgabe von Schule ist (z. B. Creemers, 1996a; Van Landeghem et al., 2002).

Die Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung zeigen auf, dass effektivitätssteigernde Faktoren unterschiedlich auf verschiedene Kriterien wirken. In mehreren Studien wurde untersucht, inwiefern sich die Effektivität von Schule unterscheidet, wenn diese anhand verschiedener Kriterien gemessen wird. Die Forscherinnen und Forscher kommen zu dem Schluss, dass es keine „allgemeine“ Effektivität gibt (vgl. z. B. Bezirtzoglou, 2004; Opdenakker & Van Damme, 2000a; Reynolds et al., 1994; Sammons et al., 1997; Scheerens & Bosker, 1997). Diese Uneinheitlichkeit der Befunde wird auch von Sammons, Mortimore und Thomas (1996) herausgearbeitet. Eine Untersuchung des Einfluss von Schulen auf die Leistung und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler von Opdenakker und Van Damme (2000a) ergab deutliche Unterschiede hinsichtlich der Wirkung von Faktoren auf diese Variablen. So zeigten die Befunde beispielsweise einen stärkeren Einfluss von Schul- und Unterrichtsfaktoren auf die Leistung als auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Auch Reynolds et al. (1994) kommen in ihrem Review zu dem Schluss, dass die Effektivität von Schulen unterschiedlich ausfällt, wenn sie in verschiedenen Fächern gemessen wird (vgl. auch Levine, 1992). Dieser Unterschied findet sich auch bei der Messung von Effektivität in thematisch ähnlichen Bereichen, beispielsweise in englischer Sprache und englischer Literatur (siehe dazu Sammons et al., 1997). Es zeigt sich also eine differenzielle Effektivität in Abhängigkeit vom gewählten Kriterium.

Die Effektivität einer Schule kann anhand der Dimensionen „quality“ und „equity“ bestimmt werden (Creemers, 1994b; Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010). Für Messungen auf der Qualitätsdimension („quality“) ist die Höhe der mittleren Ausprägung der Schule auf dem Kriterium, das heißt zumeist auf den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, entscheidend. Zeigt eine Schule eine höhere mittlere Ausprägung, wird ihr eine höhere Qualität zugeschrieben. Da die Höhe der mittleren Ausprägung nicht nur durch das Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch durch solche Faktoren wie die Auswahl der Schülerschaft mit ihrem Vorwissen und sozialem Hintergrund bedingt ist (vgl. Abschnitt 2.1.1), fordern viele Forscherinnen und Forscher die

Anwendung des oben beschriebenen Value-added-Ansatzes, mit dem sich der Input kontrollieren lässt, und verwenden diesen auch vermehrt (vgl. Creemers et al., 2010; Lomos, Hofman & Bosker, 2011; Sammons, 2007; Scheerens & Bosker, 1997). Auf der Dimension der Chancengleichheit („equity“) wird abgebildet, inwiefern Schulen soziale Ungleichheiten ausgleichen können bzw. inwiefern Schülerinnen und Schüler einer Schule mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund ähnliche Ergebnisse erzielen. Untersuchungen der Wirkung von Schulen auf unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern belegen eine differenzielle Effektivität („differential effectiveness“) von Schulen. Schulen, wie auch die einzelnen effektivitätssteigernden Faktoren, können bei unterschiedlichen Schülergruppen unterschiedliche Wirkungen hervorrufen (vgl. Harris, 2001; Nuttall, Goldstein, Prosser & Rasbash, 1989; Scheerens & Bosker, 1997; Thomas, Sammons, Mortimore & Smees, 1997). So berichten beispielsweise Nuttall und Kollegen (1989) aus einer Studie mit einer Stichprobe von weiterführenden Schulen in London über die Effektivität dieser Schulen. Diese wurde am Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler gemessen und sie unterschied sich für Schülergruppen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. So hat Schule auf die Schülerinnen und Schüler mit nicht englischsprachiger Herkunft einen größeren Effekt als auf die Schülerinnen und Schüler englischsprachiger Herkunft. Dieses Ergebnis beruht auf dem separaten Vergleich der englischsprachigen Gruppe (englische, schottische und walisische Schülerinnen und Schüler) mit der jeweiligen Gruppe anderer ethnischer Herkunft (afrikanische, arabische, griechische, indische, asiatische, türkische, pakistanische und bangladeschische Schülerinnen und Schüler). Es zeigt sich also neben der oben beschriebenen differenziellen Effektivität in Abhängigkeit vom gewählten Kriterium auch eine differenzielle Effektivität für verschiedene Schülergruppen.

### 2.1.3 Effektivitätsfaktoren und Schulqualität

Schuleffektivität wird in der Forschungsliteratur bisweilen mit Schulqualität gleichgesetzt (z. B. bei Ditton, 2000b). Präziser ist jedoch eine klare Trennung der beiden. Schuleffektivität wird üblicherweise daran gemessen, welche Ergebnisse eine Schule auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler erreicht (siehe Abschnitt 2.1.1 und 2.1.2). In diesem Zusammenhang lassen sich Merkmale ermitteln, welche positiv mit der Effektivität von Schule (d. h. den Ergebnissen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler) zusammenhängen (d. h. effektivitätssteigernde Faktoren). Diese können als Merkmale der Qualität von Schule angesehen werden (vgl. Gerecht, 2006). Als Aspekte der Schulqualität können

somit „jene Merkmale der pädagogischen Arbeit und der Schulorganisation, also ‚Prozessmerkmale‘, bezeichnet werden, die Schuleffektivität (direkt oder indirekt) im Sinne eines hohen Outputs ermöglichen“ (vgl. Bischof, Hochweber, Hartig & Klieme, 2013, S. 174).

Die Schulforschung hat vielfältige Faktoren identifiziert, die in diesem Sinne „gute Schulen“ ausmachen. So wurden im Rahmen der Forschung zu effektiven Schulen verschiedene Charakteristika effektiver Schulen aufgelistet (vgl. Creemers & Reezigt, 1996; Edmonds, 1979; Hopkins, 2001; Purkey & Smith, 1983; Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens et al., 2007; Stoll & Mortimore, 1997). Eine Liste solcher Faktoren wurde auf der Grundlage von praktischen Erfahrungen erstmals von Edmonds (1979) vorgelegt: *Qualität des Curriculums* – seinerzeit gleichgesetzt mit einer Betonung von „Basic Skills“ –, *hohe Leistungserwartungen*, *Schulklima*, *Führungsqualität der Schulleitung* sowie die *Nutzung von Leistungsmessungen und Evaluation*. Neuere Übersichten, die sich auf Metaanalysen zahlreicher empirischer Studien stützen, bestätigen diese Faktoren und ergänzen sie um *Konsens und Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer* sowie die *Einbindung der Eltern* (so etwa Creemers & Reezigt, 1996; Scheerens et al., 2007). Scheerens, Luyten, Steen und Luyten-de Thouars (2007) führen weitere effektivitätssteigernde Faktoren an, die sich auf den Unterricht beziehen: *Klassenklima*, *Klassenmanagement/effektive Lernzeit*, *strukturierte Instruktion*, *Differenzierung und adaptive Instruktion* sowie *Feedback*. Creemers und Reezigt (1996) nennen ergänzende Faktoren der Schulebene, die einen guten Unterricht ermöglichen: *Fokus auf Grundfertigkeiten/Lernzeit* sowie *Koordination von Curriculum und Instruktion* über Klassen und Jahrgangsstufen hinweg.

Ausgehend vor allem von den Arbeiten Fends (z. B. 1998), liegen inzwischen auch im deutschen Sprachraum verschiedene Modelle vor, die diesen Ansatz weiter ausdifferenzieren. Ditton (2000a; 2000b; 2007) unterscheidet Individual-, Unterrichts-, Schul- und Kontextebene und bezeichnet sein Modell als „4-plus-Modell“, da die Kontextebene noch genauer unterteilt werden kann. Den auf den verschiedenen Ebenen verorteten Faktoren wird eine unterschiedliche Wirksamkeit insbesondere bezüglich der Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler zugesprochen. Ditton (2000a; 2000b) verweist hier auf die „These der primären Bedeutung proximaler Faktoren“ (d. h. den Schülerinnen und Schülern nächststehende Faktoren), wonach die direkte Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler einen größeren Effekt auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler hat als distale (d. h. von den Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler weiter entfernte) Faktoren. Diese These wird beispielsweise von Klieme, Steinert und Hochweber (2010) gestützt, die nachweisen, dass Kooperation und gemeinsame Ziele in Deutsch-Fachkollegien den Unterricht

zwar vielfältiger machen und Disziplinprobleme verringern, sich aber nicht messbar auf die individuelle Leistungs- und Motivationsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Gemeinhin werden Faktoren, die als wirksam identifiziert wurden, auch als bedeutsam für die Schulentwicklung angesehen (vgl. Abschnitt 2.1.4). So gingen und gehen auch heute noch Schuleffektivitätsforscherinnen und –forscher davon aus, dass Erkenntnisse über effektivitätssteigernde Faktoren in die Praxis übertragen und Schulen dadurch verbessert werden können (vgl. Creemers & Kyriakides, 2008b, 2012; Mortimore, 1991b; Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend, 2000).

Beispiele für die Nutzung der Faktoren in der Praxis finden sich beim „Deutschen Schulpreis“, in dessen Rahmen die in der Schuleffektivitätsforschung ermittelten effektivitätssteigernden Faktoren als Kriterien für die Bewertung der Schulen herangezogen werden. Die Schulqualitätsrahmen der einzelnen Bundesländer, die den Verfahren der Schulinspektion zugrunde liegen und auch bei internen Evaluationen eingesetzt werden können, nutzen die Faktoren ebenfalls zur Beschreibung „guter Schulen“ (vgl. Lambrecht & Rürup, 2012).

### 2.1.4 Phasen der Schuleffektivitätsforschung

In der internationalen Literatur finden sich viele verschiedene Systematisierungen des Verlaufs der Schuleffektivitätsforschung. In weiten Teilen stimmen diese Phasenbeschreibungen überein, in einigen Bereichen weisen sie allerdings unterschiedliche Fokussierungen oder Phaseneinteilungen auf. Die folgende Systematisierung ergibt sich aus der Zusammenführung der unterschiedlichen Beschreibungen und basiert vorwiegend auf den Darstellungen von Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens und Townsend (2000), an deren Phasenbeschreibung sie sich orientiert, sowie auf den Darstellungen von Creemers, Kyriakides und Sammons (2010) sowie Teddlie und Stringfield (2007).

Im englischsprachigen Raum werden die Studien von Coleman et al. (1966) und Jencks et al. (1972) (USA) und der sogenannte Plowden-Report (Central Advisory Council for Education, 1967) (Großbritannien) als Beginn der Schuleffektivitätsforschung angesehen (Reynolds & Packer, 1992; Reynolds et al., 2000; Sammons, Hillman & Mortimore, 1997; Schwarz, 1993). Diese Studien zur Gleichheit bzw. Ungleichheit der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern untersuchten den Effekt von Schule auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler und kamen unabhängig voneinander zu dem Ergebnis, dass vor allem der sozio-ökonomische Status der Schülerinnen und

Schüler mit ihrer Leistung zusammenhängt, während es nur einen geringen bzw. gar keinen Zusammenhang zwischen den Merkmalen der Schule und der Leistung der Schülerinnen und Schüler gibt (Blackstone, 1967; Harris, 2001; Hopkins, Ainscow & West, 1994; Reynolds, 1989; Teddlie & Stringfield, 2007). Als Reaktion auf diese Ergebnisse wurden die Studien von Coleman und Kollegen sowie Jencks und Kollegen in den darauffolgenden Jahren sowohl wegen der verwendeten Methoden als auch der Auswahl der Faktoren und der Kriterien kritisiert und daher entsprechend andere Studien durchgeführt (z. B. Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling & Pincus, 1972; Brookover et al., 1978; Clark & Plotkin, 1973; Hansen, 1973; Hanushek & Kain, 1972; Levine, 1975; Madaus, Kellaghan, Rakow & King, 1979; Mosteller & Moynihan, 1972; Murnane, 1975; Rutter et al., 1979; Smith, 1972; Summers & Wolfe, 1977).

In der zweiten Phasen (1970er-Jahre) zielten also die Studien zur Effektivität von Schulen vorwiegend darauf ab zu zeigen, dass Schul- und Lehrermerkmale (doch) einen Einfluss auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler haben („schools matter“, vgl. Creemers et al., 2010; Reynolds & Packer, 1992; Reynolds et al., 2000). In diesem Zusammenhang wurde nicht nur nach generellen Effekten von Schule auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler gesucht, sondern es wurden auch Effekte einzelner Faktoren untersucht.<sup>4</sup> Entsprechende Untersuchungen bezogen sich auf mehr Faktoren als die Studien von Coleman et al. (1966), Jencks et al. (1972) und des Central Advisory Council for Education (1967). Darüber hinaus wurden nach Reynolds und Kollegen (2000) erstmals Ergebnisse auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, die über rein kognitive Ergebnisse hinausgingen, als Kriterium für die Effektivität in den Blick genommen (vgl. Abschnitt 2.1.2). Diese Studien befassten sich also mit der Ermittlung konkreter Faktoren, die mit Schülerergebnissen korreliert sind und die Schule „effektiv“ machen. Exemplarisch für diese Phase sind die Studien von Edmonds (1979) und Weber (1971) für den amerikanischen Raum sowie die von Rutter und Kollegen (1979) sowie Mortimore und Kollegen (1988) für Großbritannien. Stoll (1996) beschreibt die Schuleffektivitätsforschung in diesem Zeitraum wie folgt:

„School effectiveness researchers have examined the quality and equity of schooling in order to find out why some schools are more effective than others in promoting positive outcomes, whether schools perform consistently over time, across outcomes and areas, and what characteristics are most commonly found in schools that are effective for all their pupils“ (S. 51).

---

4 Creemers, Kyriakides und Sammons (2010) sehen die Studien zum allgemeinen Effekt von Schulen und die Studien zum Effekt einzelner Faktoren auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler als separate Phasen an. In Anlehnung an Reynolds und Kollegen (2000) werden diese Studien hier in eine Phase zusammengefasst.

In der dritten Phase (späte 1970er- bis Mitte der 1980er-Jahre) setzte sich mehr und mehr der Ansatz durch, die Erkenntnisse über effektivitätssteigernde Faktoren anhand von Schulentwicklungsprojekten in die Praxis zu übertragen und damit die Schulen für alle zu verbessern (Gleichheitsgedanke; vgl. Mortimore, 1991b; Reynolds et al., 2000). Diese Nutzung des Wissens für die Praxis der Schulentwicklung strebten sowohl Forscherinnen und Forscher als auch Praktikerinnen und Praktiker an. Sie ging allerdings mit verschiedenen Schwierigkeiten einher und wurde von vielen Forscherinnen und Forschern kritisiert. Cuban (1983; 1984), Firestone und Herriott (1982), Good und Brophy (1986), Purkey und Smith (1983) sowie Ralph und Fennessey (1983) sind beispielweise Veröffentlichungen, in denen dieses Vorgehen kritisiert wurde (vgl. Reynolds et al., 2000). Einige Kritikerinnen und Kritiker sehen die Erkenntnisse hinsichtlich der effektivitätssteigernden Faktoren als weniger konsistent an, als die Forscherinnen und Forscher dieser Forschungsrichtung behaupten (z. B. D'Amico, 1982; Elliott, 1996; Mackenzie, 1983; Purkey & Smith, 1983; Ralph & Fennessey, 1983). D'Amico betont darüber hinaus die starke Interpretation bei Schlussfolgerungen aus Erkenntnissen der Effektivitätsforschung für die Schulentwicklung (vgl. auch Good & Brophy, 1986). Andere Kritikpunkte beziehen sich beispielsweise auf den fehlenden theoretischen Hintergrund der effektivitätssteigernden Faktoren (z. B. Cuban, 1983, 1984; Ralph & Fennessey, 1983), aber auch auf das enge Verständnis von Effektivität als hohe Ausprägung in Grundfertigkeiten (vgl. Cuban, 1983, 1984; Rowan, Bossert & Dwyer, 1983). Darüber hinaus wird auch bemängelt, dass bei der Anwendung der Befunde der Schuleffektivitätsforschung nicht überprüft wurde, ob die Ergebnisse in einem der zu entwickelnden Schule ähnlichen Kontext ermittelt wurden (Clark, Lotto & Astuto, 1984; Reynolds, 2005). Firestone und Herriott (1982) bemängeln den Fokus auf Grundschulen als Stichprobe wegen der mangelnden Übertragbarkeit der Ergebnisse auf weiterführende Schulen (vgl. auch Cuban, 1983, 1984; Purkey & Smith, 1982). Ebenso wurde kritisiert, dass diese Erkenntnisse zumeist durch die Untersuchung von effektiven Schulen gewonnen wurden (vgl. z. B. Brown, 1994; Brown et al., 1996; Fullan, 1985; Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993; „effective schools research“). Diese Untersuchungen befassten sich also nur mit Schulen, die sich bereits als effektiv erwiesen hatten. Anhand solcher selektiven Stichproben lässt sich folglich nur Wissen darüber generieren, welche Faktoren effektive Schulen ausmachen. Dieses Vorgehen wird zu Recht kritisiert, da nicht notwendigerweise davon ausgegangen werden kann, dass diese Faktoren auch in ähnlicher Weise bei weniger effektiven Schulen wirksam sind (vgl. Brown et al., 1996; Reynolds & Stoll, 1996). Genauso wie sich für Schulentwicklung zeigt, dass Schulen von unterschiedlichem Entwicklungsstand unterschiedliche Strategien benötigen (vgl. Hopkins, Harris & Jackson,

1997), lässt sich hinsichtlich der Schuleffektivität erwarten, dass je nach Effektivität der einzelnen Schule unterschiedliche effektivitätssteigernde Faktoren wirksam sind (vgl. Stoll & Fink, 1996). Darüber hinaus liefern die Untersuchungen keine Informationen darüber, wie Schulen von einem weniger effektiven zu einem effektiveren Zustand gelangen (vgl. Abschnitt 3.1.1, „Schulentwicklungsansatz der Schuleffektivitätsforschung“).

Die sich hieran anschließende vierte Phase der Schuleffektivitätsforschung (späte 1980er-Jahre bis heute) ist vor allem durch eine Verbesserung der Methoden und die verstärkte Berücksichtigung der Kontextbedingungen von Schulen gekennzeichnet (Reynolds et al., 2000). Mortimore (1991b) verweist in diesem Zusammenhang auf Arbeiten von Purkey und Smith (1985), von Good und Brophy (1986) und von Robinson (1983). Bei Creemers, Kyriakides und Sammons (2010) wird für die Zeit am Ende des 20. Jahrhunderts zudem die Entwicklung theoretischer Modelle zur Darstellung des Effekts effektivitätssteigernder Faktoren betont. Aktuell wird noch stärker versucht, der Komplexität von Schule und schulischer Arbeit gerecht zu werden und dem Vorwurf einer fehlenden Verknüpfung von Effektivitätsforschung und Entwicklungsarbeit entgegenzuarbeiten (ebd., S. 10). Die Autoren erklären die Möglichkeit der Berücksichtigung der Komplexität von „Schule“ mit der methodischen Entwicklung innerhalb der Schuleffektivitätsforschung. Diese ist beispielsweise durch die Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur von Schule und eines breiteren Spektrums von Ergebnissen auf der Schülerebene sowie des dynamischen Aspekts von Schuleffektivität (z. B. zeitliche Instabilität von Effektivität) gekennzeichnet.

Für die deutsche Schuleffektivitätsforschung lassen sich keine der Systematisierung der internationalen Schuleffektivitätsforschung entsprechenden Phasenbeschreibungen ermitteln. Es finden sich vielmehr sehr gedrängte Beschreibungen der deutschen Schuleffektivitätsforschung, die deren Verlauf in Deutschland zum Teil unterschiedlich darstellen. So scheint keine Einigkeit über den Beginn der Schuleffektivitätsforschung hierzulande zu bestehen. Während Wenzel (2008) den Beginn in den 1990er-Jahren sieht, liegt er nach Holtappels (2005) bereits in den 1970er-Jahren. Nach Wenzel wurde die Beschäftigung mit Schuleffektivität vor allem von der Schuleffektivitätsforschung im anglo-amerikanischen Raum angeregt (vgl. auch Steffens, 2007). Auch deutsche Untersuchungen beschäftigten sich nun vermehrt mit der Effektivität von Schulen und effektivitätssteigernden Faktoren. Darüber hinaus findet sich nach Wenzel auch für den deutschsprachigen Raum die Anwendung des Wissens über effektivitätssteigernde Faktoren aus der Schuleffektivitätsforschung für Schulentwicklung, deren theoretische Grundlage er als mangelhaft kritisiert. Block und Klemm (1997) stellen nach einer Analyse der deutschen For-

schungsliteratur zur Effektivität von Schule fest, wie „spärlich die Befunde zu den Effekten institutionalisierter Bildung ausfallen“ (ebd., S. 11). Trotz der Feststellung von Block und Klemm aus dem Jahr 1997, dass „die Forschung zu diesem Komplex (. . .) erst am Anfang“ (ebd., S. 11) stehe und es erst wenig deutschsprachige Forschung dazu gebe, lässt sich zeigen, dass auch in Deutschland wichtige Schuleffektivitätsstudien durchgeführt wurden. Dazu gehören beispielsweise die Arbeiten von Fend (z. B. 1982). Auch anhand von Daten der großen internationalen Leistungsvergleichsstudien (z. B. TIMSS 1995 und PISA ab 2000)<sup>5</sup>, an denen Deutschland teilnahm, konnte und kann die Effektivität von Schulen untersucht werden (vgl. Creemers et al., 2010; Jude & Klieme, 2010; Klieme, 2013; Radtke, 2004; Scheerens & Bosker, 1997).

### 2.1.5 Schule aus der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung

In Abschnitt 2.1.4 wurde ein Perspektivenwechsel in der Schuleffektivitätsforschung deutlich: Anfangs lag der primäre Fokus darauf, entgegen den Ergebnissen aus Studien wie denen von Coleman et al. (1966) sowie Jencks et al. (1972) zu zeigen, dass Schulen doch einen Effekt auf die Leistung der Schülerinnen und Schülern haben. Dies hat sich insofern geändert, als nun der Fokus auf der Identifizierung derjenigen konkreten Faktoren liegt, welche die Effektivität von Schulen beeinflussen (Bonsen et al., 2008; Creemers, n.d.; Smink, 1991). In ihrer umfassenden Metaanalyse der Arbeiten aus der Schuleffektivitätsforschung fassen Scheerens und Bosker (1997) beispielsweise die Faktoren, für die ein Einfluss auf die Effektivität der Schule ermittelt wurde, zusammen.

Schuleffektivitätsforschung versucht also auch, „empirisch zu ermitteln, was eine gute Schule ausmacht“ (Bonsen et al., 2008, S. 11), wohingegen die Prozesse, die zu diesem Zustand führen, in der Schuleffektivitätsforschung keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen (Berkemeyer, Bos & Gröhlich, 2010; Bonsen et al., 2008). Faktoren, die sich dabei als effektivitätssteigernd erwiesen haben, werden als Merkmale guter Schulen angesehen (vgl. Abschnitt 2.1.32.1.2). Da die Schuleffektivitätsforschung den Schwerpunkt auf das Lehren und Lernen legt, wird eine effektive Schule an guten Ergebnissen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler festgemacht. Dadurch, dass bei der Messung der Effektivität einer Schule häufig keine nicht-kognitiven Kriterien, sondern in der Regel kognitive Kriterien einbezogen werden (vgl. Abschnitt 2.1.2), wird die Funktion deutlich, welche der Schule aus der Sicht der Schuleff-

---

5 TIMSS – Third International Mathematics and Science Study (heute steht die Abkürzung für “Trends in Mathematics and Science Study”); PISA – Programme for International Student Assessment

ektivitätsforschung vorwiegend zugeschrieben wird: die Erzeugung von Leistung (siehe z. B. Creemers, 1996a; Creemers & Kyriakides, 2012; Van Landeghem et al., 2002; Walford, 2002). Untersucht wird die Effektivität typischerweise mit quantitativen Methoden (Brown, 1994; Brown et al., 1996; Fidler, 2001; Luyten, Visscher & Witziers, 2005).

Eine weitere Veränderung in der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung findet sich beim Verständnis der Effektivität einer Schule. So wird Effektivität nun immer häufiger als eine dynamische Eigenschaft verstanden (vgl. Creemers & Kyriakides, 2008b): Die Effektivität einer Schule und die Faktoren, die diese Effektivität beeinflussen, können variieren, deshalb müssen sie kontinuierlich gemessen, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden (vgl. Creemers & Kyriakides, 2012). Darüber hinaus zeigt sich, dass die gemessenen Effektivität einer Schule von verschiedenen Faktoren abhängt, beispielsweise vom gewählten Kriterium und von der Stichprobe, aber auch vom Inhaltsbereich der Messung (vgl. z. B. Harris, 2001; Mortimore, 1991a; Scheerens & Bosker, 1997; Van Damme et al., 2006). Creemers und Kyriakides (2008b; 2012) gehen darüber hinaus von einer „dynamischen Beziehung“ zwischen den effektivitätssteigernden Faktoren aus. Dieses dynamische Verständnis von Effektivität ist im methodischen Fortschritt der Schulforschung begründet. So können mit neueren Verfahren beispielsweise auch nicht-lineare Zusammenhänge untersucht werden.

Abschließend ist – aufgrund der Befunde über die Effektivität von Schulen über die Zeit sowie über verschiedene Kriterien und Schülergruppen hinweg – davon auszugehen, dass sie kein stabiles Merkmal von Schule ist. Vielmehr ist Schuleffektivität als eine veränderbare Eigenschaft anzusehen, die sich nicht allgemein, sondern nur bezogen auf die untersuchten Faktoren, Schülergruppen und Kriterien sowie den Zeitpunkt, zu dem sie gemessen wurde, festmachen und interpretieren lässt (vgl. auch Harris, 2001; Nuttall et al., 1989).

## 2.2 Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

Der Begriff der Schuleffektivität steht in einer klaren *Forschungstradition*. Die Schulentwicklung hingegen ist dadurch gekennzeichnet, dass häufig nicht zwischen Schulentwicklungsforschung („school improvement research“) und Schulentwicklungspraxis („school improvement practice“) differenziert wird (so z. B. bei Chapman, 2012; Hopkins, Harris, Stoll & Mackay, 2011). Dennoch wird in dieser Arbeit – soweit es sinnvoll und möglich ist – der Fokus auf die Schulentwicklungsforschung gelegt. An denjenigen Stellen, an denen eine Trennung nicht sinnvoll erscheint, wird sowohl auf die Schulentwicklungsfor-

sung als auch auf die Praxis der Schulentwicklung Bezug genommen. Die Notwendigkeit, zwischen Forschung und Praxis zu unterscheiden, wird im Kapitel über die theoretische Verknüpfung von Schuleffektivität und Schulentwicklung (vgl. Kapitel 3) aufgegriffen und thematisiert. Im Folgenden werden zunächst – analog zu Abschnitt 2.1.1 – Definitionen von Schulentwicklung behandelt (Abschnitt 2.2.1), und darauf aufbauend wird auf die Kriterien (Abschnitt 2.2.2) und Faktoren von Schulentwicklung (Abschnitt 2.2.3) eingegangen. Den Abschluss des Kapitels bilden Ausführungen zu den Phasen der Schulentwicklungsforschung (Abschnitt 2.2.4) und zur Perspektive, welche die Schulentwicklungsforschung auf Schulen einnimmt (Abschnitt 2.2.5).

### 2.2.1 Definition von Schulentwicklung

Schulen verändern sich fortlaufend (Creemers & Kyriakides, 2008b; Feldhoff, 2011; Steuer, 1983; Voogt, Lagerweij & Louis, 1998). Gründe für diese Veränderungsprozesse wie auch für die Notwendigkeit systematischer Veränderungen können Defizite der Schule selbst, aber auch Veränderungen im schulischen Umfeld oder neue Vorgaben der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sein. Voogt, Laagerweij und Louis (1998) beschreiben drei Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Schulen. Danach kann sich die Entwicklung von Schulen aus gezielten Ansätzen zur Schulentwicklung, aus einschneidenden Ereignissen oder aus dem natürlichen Entwicklungsprozess der jeweiligen Schule ergeben (ebd., S. 248). Wann man von schulischer Veränderung und wann von Schulentwicklung spricht, hängt letztlich davon ab, wie man Schulentwicklung definiert.

Maag Merki (2008) weist in einem Beitrag über die Theorie der Schulentwicklung auf die verschiedenen Ansätze zur Definition von Schulentwicklung hin. Im Folgenden werden von den vielfältigen Definitionen von Schulentwicklung die für die Schulentwicklungsforschung zentralen nationalen und internationalen Definitionen vorgestellt.

Rolff (1998) beschreibt einen Wandel im Verständnis von Schulentwicklung.<sup>6</sup> Nach dem ursprünglichen Verständnis war Schulentwicklung „Schulentwicklungsplanung, also die Planung der sog. äußeren Schulangelegenheiten wie Standort, Raumkapazität und Gebäude sowie Maßnahmen der Schulreform, vor allem der äußeren Schulreform“ (ebd., S. 296). Dieses Verständnis fokus-

---

6 Genau genommen beschreibt Rolff den Wandel seines Verständnisses der Schulentwicklung sowie des Verständnisses des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS). Da Rolff und das IFS die deutsche Schulentwicklungsforschung maßgeblich (mit)gestaltet haben, wird hier von einem Wandel im Verständnis der deutschen Schulentwicklungsforschung gesprochen.

siert sehr deutlich auf die Planung von Schulentwicklungsprozessen – eine Beobachtung der Veränderungsprozesse oder eine Analyse der Gründe für die Entwicklung sind nicht eingeschlossen. In späteren Beschreibungen wird Schulentwicklung als eine Entwicklung der Einzelschule verstanden. So beschreibt Rolff (2010) Schulentwicklung heute als eine „Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (S. 29; vgl. auch Tillmann, 2011), das heißt, „Schulentwicklung geht von der Einzelschule als Einheit zielgerichteter systematischer und reflexiver Gestaltung aus, wobei UE [Unterrichtsentwicklung], OE [Organisationsentwicklung], und PE [Personalentwicklung] im Systemzusammenhang gesehen werden und die Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt ist“ (Rolff, 2007a).

Rolff (2010) unterscheidet weiter zwischen *alltäglicher* (im Sinne von Veränderung der Schule im Alltag), *intentionaler* („bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“), *institutioneller* („Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“) und *komplexer* Schulentwicklung („Steuerung des Gesamtzusammenhangs (. . .), welche Rahmenbedingungen festlegt, die einzelne Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluationssystem aufbaut (. . .) und auf Distanz korrigiert“; Rolff, 1998, S. 326). Auch Bohl (2010) und Holtappels (2003) betonen, dass Schulentwicklung ein bewusster Prozess ist. So wird nach Bohl „der Begriff Schulentwicklung (. . .) für die bewusste und systematische Entwicklung (im Sinne einer Verbesserung) der Einzelschule als lernende Organisation im Systemzusammenhang (Rahm, 2005; Rolff, 1998) verwendet“ (Bohl, 2010, S. 553). Holtappels (2003) grenzt Schulentwicklung von Schulreform ab und beschreibt sie als „ein prozesshaftes Geschehen“, bei dem „Erneuerungen nicht nur als Reformmodell geplant und konzipiert, sondern auch auf verschiedenen Ebenen entwickelt werden müssen (. . .). Zugleich bedeutet Schulentwicklung, dass einzelne Schulen selber vor Ort entwickelt werden müssen“. Schulentwicklung betrifft die „Veränderung und Weiterentwicklung pädagogischen Handelns und organisatorischer Strukturen“ (ebd., S. 15).

Die internationale Literatur zur Schulentwicklung macht die Vielfalt der Begriffe deutlich, die für Schulentwicklung verwendet werden (vgl. Dalin, 2005), wie „school development“, „educational change“, „organisational change“ oder „school improvement“. Diese werden teilweise synonym, teilweise mit unterschiedlicher Bedeutung benutzt. An dieser Stelle soll auf den in der Diskussion über die Verknüpfung von Schuleffektivität und Schulentwicklung am häufigsten verwendeten Begriff, nämlich „school improvement“, eingegangen werden.

Zwei häufig zitierte Definitionen sind die Definition aus dem Kontext des internationalen Schulentwicklungsprojekts (International School Improvement Project, ISIP; van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin, 1985), in dem Schulentwicklungsprozesse und die Implementation von Veränderungen im internationalen Kontext untersucht wurden, und die Definition von Hopkins (1996). Nach van Velzen et al. (1985) ist Schulentwicklung „a systematic, sustained effort aimed at change in learning conditions and other related internal conditions in one or more schools, with the ultimate aim of accomplishing educational goals more effectively“ (S. 48). Hopkins (1996) beschreibt Schulentwicklung als „a strategy for educational change that enhances student outcomes as well as strengthening the school’s capacity for managing change“ (ebd., S. 32). Beide Definitionen nehmen mit der Wirkung von Schulentwicklungsmaßnahmen auf die Ergebnisse auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler einen Aspekt in den Fokus, dessen fehlende Berücksichtigung in der Schulentwicklungsforschung häufig bemängelt wurde und wird (vgl. Stoll et al., 2006). Die Definition von van Velzen und Kollegen nimmt die Verbesserung der Bedingungen des Lernens der Schülerinnen und Schüler in den Blick, dagegen stellt die Definition von Hopkins die Selbststeuerungsfähigkeit der Schule als einen weiteren Aspekt von Schulentwicklung in den Vordergrund. In einer auf die Publikation von van Velzen und Kollegen folgenden Publikation, die ebenfalls im Rahmen des ISIP-Projekts erschien, scheint Hopkins (1990) auch die Kapazität Organisationalen Lernens in die Definition von van Velzen et al. einzubeziehen (vgl. Hopkins, 1990, S. 183).

Die vorgestellten Definitionen von Schulentwicklung heben das Verständnis von Schulentwicklung als eines vor allem bewussten oder systematischen Vorgehens bzw. als einer Strategie hervor. Für die USA definierten Teddlie und Stringfield (2007) Schulentwicklungsforschung „as the examination of the processes and outcomes associated with interventions designed to improve schools“ (ebd., S. 132).

Der Schwerpunkt, der dabei auf geplante Schulentwicklung gelegt wird, wird von Voogt, Laagerweij und Louis (1998) kritisiert, da sich dadurch zwar ein Verständnis von bewussten, aber nicht notwendigerweise von nichtgeplanten Schulentwicklungsprozessen entwickeln lässt. Betrachtet man die Ziele der Schulentwicklungsforschung, dann wird deutlich, dass die Forscherinnen und Forscher nicht nur geplante, sondern auch alltägliche, ungeplante Entwicklung von Schulen in den Blick nehmen wollen (vgl. Creemers et al., 1998).

Eine aktuelle Beschreibung der deutschen Schulentwicklungsforschung gibt Feldhoff (2012a):

Ziel von Schulentwicklungsforschung ist es, Schulentwicklungsprozesse theoretisch und empirisch zu beschreiben, zu analysieren und deren Wirkung zu überprüfen. Dies kann über zweierlei Zugänge erfolgen:

1. Die Beobachtung und Analyse von Entwicklungsprozessen in Schulen und die Identifizierung von Anwendung und Wirkung von Technologien und Maßnahmen, um diese Prozesse zu erklären.
2. Die Untersuchung der Umsetzung und Wirkung spezifischer Technologien und Maßnahmen (evtl. auch deren Implementierung) im Rahmen von Innovations- bzw. Interventionsprojekten. (S. 12)

Schulentwicklungsforschung befasst sich also sowohl mit Veränderungsprozessen als auch mit deren Bedingungen und Ursachen. Der primäre Fokus der Schulentwicklungsforschung liegt auf der Identifizierung von Faktoren, die systematische, zielgerichtete und nachhaltige Veränderungsprozesse der Schule ermöglichen, sowie auf der Beschreibung dieser Prozesse (vgl. Bensen et al., 2008; Stoll, 1996; Teddlie & Stringfield, 2007). Im Gegensatz zur Schuleffektivitätsforschung nimmt die Schulentwicklungsforschung also Faktoren in den Blick, welche die Entwicklung von Schulen beeinflussen.

### 2.2.2 Kriterien der Schulentwicklung

Aus den im vorangegangenen Abschnitt aufgeführten Definitionen von Schulentwicklung – vor allem aus den internationalen Definitionen von van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, und Robin (1985) sowie von Hopkins (1996) – werden zwei Kriterien für die Entwicklung von Schulen ersichtlich: 1) die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Verbesserung und 2) nachhaltige Veränderungen. Nach der Definition von Hopkins bezieht sich der Terminus „nachhaltige Veränderungen“ auf die Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit der Schulen. Zieht man die Definition von van Velzen et al. heran, dann muss „nachhaltige Veränderungen“ hier als die Veränderung der Bedingungen des Schülerlernens verstanden werden. Faktisch untersuchen die meisten Schulentwicklungsstudien eher Veränderungen auf der Schul- und Unterrichtsebene als Veränderungen auf der Schülerebene (Berkemeyer et al., 2010; Bensen et al., 2008; Clark et al., 1984; Hopkins, 2001; Stoll et al., 2006; van Holt, Berkemeyer & Bos, 2010).

Es kann festgehalten werden, dass es nicht so einfach möglich ist, Kriterien von Schulentwicklung darzustellen, wie dies bei der Schuleffektivitätsforschung der Fall ist. In der Schuleffektivitätsforschung liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der Verbesserung der Ergebnisse auf der Ebene der Schülerinnen

und Schüler, die als Kriterium benannt werden können (siehe Abschnitt 2.1.2). Der Schwerpunkt der Schulentwicklungsforschung hingegen ist nicht so explizit festgelegt, er ist vielmehr abhängig vom spezifischen Fokus und der Reichweite des jeweiligen Schulentwicklungsprojekts. So kann beispielsweise ein Schulentwicklungsprojekt den Fokus auf die Optimierung der Schulverwaltung legen, während ein anderes Schulentwicklungsprojekt die Optimierung der Didaktik in den Blick nimmt. Ein weiterer Grund für die Schwierigkeit, die Kriterien von Schulentwicklung zu definieren, könnte darin liegen, dass Schulentwicklung die Selbststeuerungsfähigkeit der Schule verbessern soll (vgl. z. B. Hopkins, 1996), es aber weder eine klare Definition noch ein allgemeines Modell von Selbststeuerungsfähigkeit gibt. So kann nachhaltige Veränderung als ein Kriterium für die Entwicklung von Schulen angegeben werden, die Festlegung von Kriterien der Schulentwicklungsforschung kann allerdings nicht so spezifisch ausfallen wie dies bei der Schuleffektivitätsforschung möglich ist.

### 2.2.3 Faktoren der Schulentwicklung

So wie die Schuleffektivitätsforschung Merkmale effektiver Schulen herausgearbeitet hat, finden sich in der Schulentwicklungsforschung relevante Faktoren, die positiv mit der *Entwicklung von Schulen* zusammenhängen (vgl. Stoll & Mortimore, 1997). Stoll und Mortimore (1997) listen verschiedene Faktoren sowohl der Organisation als auch von Einzelpersonen auf, die sich positiv auf die Schulentwicklung und die Bereitschaft zur Schulentwicklung auswirken. Dabei stellen sie Faktoren, die im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung ermittelt wurden, Faktoren aus der Schulentwicklungsforschung gegenüber und kommen zu dem Schluss, dass die Erkenntnisse dieser beiden Forschungsrichtungen komplementär sind. Die folgenden Faktoren stellen nach Stoll und Mortimore die für die Effektivität von Schule und für die Entwicklung von Schulen entscheidenden Faktoren dar: *partizipatorischer Führungsstil, gemeinsame Ziele und Werte, Kooperation, gute Lernumgebung, Fokus auf Lernen und Unterrichten, hohe Erwartungen an Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer, positive Verstärkung, Evaluation und Assessment, Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen, Lehrerinnen und Lehrer als Lernerinnen und Lerner, Beteiligung externer (Eltern, Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner)* (ebd., S. 18f.). Merret (2000) nennt elf Faktoren, die für die Schulentwicklung relevant sind: *Schulleitungshandeln, Schulethos, Fokus auf die Qualität des Lernens und Lehrens an der Schule, Kooperation der Lehrerschaft, (systematische) Planung der Schulentwicklung, Professionalisierung der Lehrerschaft, Unterstützung durch Steuerung von*

*Seiten der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung (Governance), Optimierung des Curriculums, Monitoring und Rückmeldung der Abläufe an der Schule auf allen Ebenen, externe Evaluation sowie Unterstützung durch die lokalen Bildungsbehörden.* Nach einer Analyse von „Secondary Schools“ im Nordwesten Englands kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich zwar alle Schule verbessern können, dass je nach Schule aber ein anderes Ausmaß der Entwicklung resultiert. Des Weiteren hält sie – unter Rückgriff auf Ofsted (2000) – gerade für Schulen mit benachteiligter Schülerschaft weitere Strategien für entscheidend: *strenge Kontrolle der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler, Steuerung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler, Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch Mentorinnen und Mentoren, gleichzeitige „berufliche Ausbildung“ (z. B. in Form längerer Praktika), Strategien zur Verbesserung der Grundfertigkeiten im Schreiben, Lesen und Rechnen, Aufbau stärkerer Verbindungen zu Unternehmen und zur Gemeinde, Unterstützung/Anleitung des Lern- und Prüfungsverhaltens sowie Unterstützung bei der beruflichen Orientierung.*

## 2.2.4 Phasen der Schulentwicklungsforschung

Die folgende Darstellung der Phasen der internationalen Schulentwicklungsforschung stützt sich überwiegend auf Reynolds (2005) sowie Hopkins, Harris, Stoll und Mackay (2011).

Der Beginn der Schulentwicklungsforschung im englischsprachigen Raum wird von vielen Autoren in der Mitte der 1960er-Jahre verortet, also zur Zeit der Curriculumsreform (Bonsen et al., 2008; Hopkins et al., 1994; Reynolds, 2005), welche wissenschaftlich begleitet wurde (Elbers, 1973; Huhse, 1968; Kerr, 1967). Der Ausgangspunkt des seinerzeitigen Reformansatzes war die Idee, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ließen sich durch den Einsatz qualitativ hochwertiger, von Experten entwickelter Materialien verbessern. Dieser Top-down-Ansatz scheiterte allerdings daran, dass die Lehrkräfte nicht in die Entwicklung der Materialien einbezogen wurden und die Materialien gar nicht oder nur teilweise einsetzten (Elbers, 1976; Hopkins & Lagerweij, 1996; Joyce, Hersh & McKibbin, 1983; Reid, 1975; Reynolds, 2005; Reynolds, Teddlie, Hopkins & Stringfield, 2000; Schutz, 1969; Scott, 1986; Skowronek, 1976).

Im Anschluss an diese Phase beschäftigte sich in den 1970er-Jahren die Schulentwicklungsforschung vor allem mit der Dokumentation dieses Scheiterns der Curriculumsreform (Hopkins et al., 1994; Hopkins & Lagerweij, 1996; Huebner, 1976; Joyce et al., 1983; Reynolds, 2005; Scott, 1986; Wenzel,

2008; Westbury & Steimer, 1971). Nach Hopkins, Harris, Stoll und Mackay (2011) lag der Schwerpunkt der Schulentwicklungsforschung in den 1960er- und 1970er-Jahren auf der Anwendung der Organisationsentwicklung auf den schulischen Kontext, da die Schule vor allem als Organisation verstanden wurde (z. B. Blumberg, 1976; Derr, 1976; Fullan, Miles & Taylor, 1980; Miles, 1976). In diesem Zusammenhang verweisen Hopkins, Harris, Stoll und Mackay auf Arbeiten von Miles und Kollegen (Miles, 1967; Schmuck & Miles, 1971), der OECD (1973) sowie von Berman und McClaughlin (1977).

Die 1970er- und 1980er-Jahre werden als „Phase des Erfolgs“ beschrieben (z. B. Reynolds, 2005), in der nicht nur viel Wissen darüber generiert wurde, was effektive Schulen ausmacht (Schuleffektivität), sondern auch große Untersuchungen zur Schulreform (wie z. B. Huberman & Miles, 1984) durchgeführt wurden, die Einblicke gaben, welche Bedingungen für die Entwicklung von Schulen hinderlich und welche förderlich sind (Hopkins et al., 1994; Reynolds, 2005; Teddlie & Stringfield, 2006). Diese Phase ist vor allem durch den Perspektivenwechsel von Schulentwicklung als ein Top-down-Ansatz hin zur Einzelschule als Entwicklungseinheit und durch die Aktionsforschung gekennzeichnet. Die Entwicklung von Einzelschulen wurde beispielsweise von Goodlad, Klein und Kollegen (1974) und der OECD (1973) gefordert. Purkey und Smith (1985) verweisen auf McCormack-Larkin und Kritek (1982) als eine empirische Arbeit, in der die Einzelschule die „Entwicklungseinheit“ („unit of change“, S. 361) darstellt. Die Bedeutung der Aktionsforschung wird beispielsweise in den Arbeiten von McNiff (1992), Elliott (1991), Stenhouse (1985), Oja und Smulyan (1989) sowie Carr und Kemmis (1986), aber auch bei Kyle und Hovda (1987a; 1987b) sichtbar. Diese Phase ist durch eine Dezentralisierung und die Durchführung von Schulentwicklungsprojekten mit nur einer bzw. wenigen Schulen (Hopkins et al., 2011, S. 4) gekennzeichnet. Als ein bedeutsames Schulentwicklungsprojekt dieser Phase gilt das „International School Improvement Project“ (ISIP) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD; vgl. Hopkins et al., 2011; Reynolds, 2005). Kennzeichnend für diese Phase ist auch, dass es an Schulentwicklungsmaßnahmen, die mit dem Ziel durchgeführt wurden, die Ergebnisse auf der Schülerebene zu verbessern, und an kohärentem Vorgehen mangelt (vgl. z. B. Hopkins et al., 2011, S. 4 sowie Hopkins & Reynolds, 2001, S. 459).

Der Schwerpunkt der Schulentwicklungsforschung in den 1990er-Jahren lag nach den Autoren auf dem „change management“ (Hopkins et al., 1994; Hopkins & Lagerweij, 1996; Reynolds, 2005) und der Bedeutung, die der Schulleitung für die Entwicklung von Schulen zugeschrieben wurde (z. B. Ainscow & Southworth, 1996; Leithwood & Jantzi, 1990, 1999; vgl. Hopkins et al., 2011). Unter „change management“ wird dabei das „Management von

Veränderungsprozessen und (...) als bewusster Steuerungsprozess“ (Holtapels, 2007, S. 21) verstanden. In dieser Phase werden umfassende Strategien zur Schulentwicklung erarbeitet, es geht somit vor allem um die Steuerung von Veränderungsprozessen. Die bereits in den 1980er-Jahren zu beobachtende Anwendung von Wissen aus der Schuleffektivitätsforschung bei der Entwicklung von Schulen wurde in dieser Phase um die Angaben, *wie* eine höhere Effektivität erreicht werden soll, erweitert (comprehensive school reforms, vgl. z. B. Desimone, 2002; Harris & Chrispeels, 2006). Hopkins, Harris, Stoll und Mackay (2011) heben die Anwendung von umfassenden Ansätzen hervor, bei denen die Schule als Ganzes und nicht nur einzelne spezifische Bereiche einer Schule in den Blick genommen wurden. Diese Ansätze stellten sowohl das Unterrichten und Lernen (Schwerpunkt der Schuleffektivitätsforschung) als auch die Gestaltung von Veränderungsprozessen (Schwerpunkt der Schulentwicklungsforschung) in den Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang benennen die Autoren beispielsweise „Accelerated Schools“ (Hopfenberg et al., 1993), „Success for All“ (Slavin, 1996) und „Renewing America’s Schools“ (Glickman, 1998) als umfassende Ansätze der Schulreform. Nach ihnen wird darüber hinaus der Einfluss der Schulleitung erstmals auf das Lernen und die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler bezogen (genannt wird z. B. Murphy, 1991).

In der anschließenden Phase, also im Jahrzehnt nach der Jahrtausendwende, rückt die Bedeutung des schulischen Kontextes für die Schulentwicklung in den Mittelpunkt. Untersuchungsgegenstände in dieser Phase sind vor allem professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke sowie die lokale Unterstützung der Schulentwicklungsprozesse (z. B. Harris & Chrispeels, 2006; Katz & Earl, 2010; Muijs, West & Ainscow, 2010). So befassen sich Untersuchungen aus dieser Zeit mit der Bedeutung externer Unterstützung für die Entwicklung von Schulen und wenden sich verstärkt dem Einfluss zu, den Schulentwicklung auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler hat. Nun wird versucht, die Schulen durch ein gutes Zusammenwirken von Top-down- und Bottom-up-Ansätzen weiterzuentwickeln (vgl. Harris & Chrispeels, 2006; Hopkins et al., 2011).

Die aktuelle Phase verläuft teilweise parallel zur vorherigen. Hopkins, Harris, Stoll und Mackay (2011) zeigen auf, welche Bedeutung das Wissen über effektive Bildungssysteme für die Entwicklung dieser Systeme hat, und verweisen dabei auf internationale Large-Scale-Studien wie PISA. Nach den Autoren hat bei den Ansätzen zur Schulentwicklung ein Wechsel des Fokus stattgefunden: von Ansätzen für individuelle Schulen, über lokale Ansätze hin zu Ansätzen auf der Systemebene.

Zur Beschreibung der deutschen Schulentwicklungsforschung wurden Systematisierungen verschiedener Autoren herangezogen (z. B. Berkemeyer,

Feldhoff & Brüsemeister, 2008; Heinrich, 2007; Steffens, 2007). Häufig beziehen sich diese nur auf einen bestimmten Zeitraum oder einen spezifischen Ansatz der Schulentwicklung. Daher soll hier das Jahrbuch der Schulentwicklung ergänzend genutzt werden, um anhand der dort veröffentlichten Arbeiten die zentralen Themen der einzelnen Phasen der deutschen Schulentwicklungsforschung nachzuzeichnen. Die Veröffentlichungen im „Jahrbuch der Schulentwicklung“ werden hier als ein wichtiger Indikator für aktuelle Themen der deutschen Schulentwicklungsforschung angesehen. Das vom IFS herausgegebene Jahrbuch kann als zentrales Organ der deutschen Schulentwicklungsforschung angesehen werden, da das IFS die deutsche Schulentwicklungsforschung maßgeblich (mit)gestaltet hat und das Jahrbuch als wichtige Quelle für Befunde aus der Schulentwicklungsforschung gilt (vgl. Steffens, 2007).

Für Deutschland beschreibt Rolff (1998) die Schulentwicklungsforschung als eine relativ junge Forschungsrichtung (auch Büeler, 2000). Der Beginn der Schulentwicklungsforschung wird, so wie im internationalen Kontext, auch in Deutschland in den 1960er-Jahren verortet (Gerecht, 2006; Rolff, 2007b; Rolff & Tillmann, 1980). Nach Kolbe (2010) ist die erste Phase der Schulentwicklungsforschung durch Reformen der Schulstruktur und des Curriculums gekennzeichnet (vgl. auch Deutscher Bildungsrat, 1970; Frey, 1975; Gerecht, 2006; Haller, 1976; Robinsohn, 1967; Rolff, 1984; Terhart, 1983). In diesem Zeitraum wurde die Schule vor allem als „verwaltete Schule“ angesehen, der Zeitraum ist zudem geprägt von der zunehmenden Kritik daran (vgl. Heinrich, 2007; Pöggeler, 1960; Steffens, 2007). Nach Steffens stellen die Arbeiten von Ellwein (1964) und Rumpf (1966a; 1966b; 1969) wichtige Arbeiten zur „verwalteten Schule“ und ihrer Probleme dar.

Auch in den 1970er-Jahren lag der Schwerpunkt noch auf der zentralen Steuerung von Schulen sowie auf dem Schulsystem, der Schulstruktur und der Schulverwaltung (Büeler, 2006; Heinrich, 2007; Krommweh, Ortner & Steuer, 1976; Kuhlmann, 1972; Richter, 1975; Rolff, 1995b; Steffens, 2007; Wenzel, 2008). Kennzeichnend für die wachsende Bedeutung, welche die Schulentwicklungsforschung als Teil der Schulforschung in diesem Zeitraum gewann, sind die Gründung des IFS im Jahre 1973 (damals noch Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung) sowie das seit 1980 regelmäßig erscheinende Jahrbuch der Schulentwicklung.

Auch in den 1980er-Jahren lag der Schwerpunkt noch auf Fragen der Schulstruktur, was unter anderem am Anteil der Arbeiten zur Schulstruktur, die in den einzelnen Jahrgängen des „Jahrbuchs der Schulentwicklung“ in dieser Zeit veröffentlicht wurden, sichtbar wird. Allerdings sind in dieser Phase auch schon Bemühungen um eine Reform des Schulsystems, die die Einzelschule in den Mittelpunkt stellt, zu erkennen.

Die zunehmend vertretene Auffassung von Schule als „Motor der Entwicklung“ ist vor allem in den 1980er-Jahren deutlich zu erkennen. Nachdem die zentrale Steuerung von Schulen und Schulentwicklung in die Krise geraten war, wird die Schule nun als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986, S. 275) und als „Motor der Entwicklung“ verstanden, die Einzelschule steht nun im Zentrum der Bemühungen (vgl. Berkemeyer et al., 2008; Dalin & Rolff, 1990; Fend, 1987; Gerecht, 2006; Heinrich, 2007; Mack, 1995; Rahm, 2005; Rolff, 1995b; Steffens, 1986, 2007). Dieser Wandel im Verständnis von Schule wird auf Arbeiten von Fend (vgl. Berkemeyer et al., 2008; Steffens, 2007) zurückgeführt, wonach die einzelne Schule einen erheblich größeren Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat als das Schulsystem als Ganzes (vgl. Feldhoff, 2011; Fend, 1982; Steffens, 2007), aber auch auf „die Rezeption der Konzepte und Ansätze der Organisationsentwicklung (vgl. French/Bell 1999)“ (Berkemeyer et al., 2008, S. 151; vgl. auch Philipp, 1986; Rolff, 1977, 1986; Steuer, 1983). Die Forderung nach einer und die Diskussion über eine größere Autonomie der Schulen hatten zunächst nach Steffens (2007) keine entsprechende Veränderungen der gesetzlichen Grundlage zu Folge, erst in den 1990er-Jahren wurden diese, zumindest in einigen Bundesländern, geschaffen (vgl. Bastian, 1996).

Die Begriffe „Schulautonomie“, „Dezentralisierung“, „Deregulierung“ und „Selbstständigkeit von Schule“ sind zusammen mit „Qualitätssicherung“ und „Qualitätsentwicklung“ wichtige Begriffe in den 1990er-Jahren (vgl. Bastian, 1996, 1998; Baumert, 1999; Bradtke, 1995; Brockmeyer, 1999; Daschner, Rolff & Stryck, 1995; Döbert, 1999; Frommelt, 1999; Hoffmann, 1993; Mack, 1995; Rolff, 1996; Tillmann, 1996). Schulprogramme, aber auch interne und externe Evaluationen werden nun als Mittel zur Entwicklung von Schulen eingesetzt (Altrichter, 2006; Berkemeyer et al., 2008; Heinrich, 2007; Steffens, 2007). Die Arbeiten in den Jahrbüchern der Schulentwicklung in diesem Zeitraum befassen sich vor allem mit Fragen der Lehrerbildung sowie der Entwicklung der Einzelschule, aber auch mit der Rolle der Schulaufsicht sowie Ende der 1990er Jahre vereinzelt auch mit Fragen der internen und externen Evaluation (z. B. Bauer & Kopka, 1994, 1996; Buhren, Killus & Müller, 1998; Burkhard & Holtappels, 1992; Burkhard & Rolff, 1994; Klemm, 1998; Melzer & Stenke, 1996; Rolff, 1998). In den 2000er-Jahren werden dann Aspekte der Outputsteuerung (Evaluation, große Schulleistungsvergleiche) und der Unterrichtsentwicklung sowie der Ausbau des schulischen Angebots in Form von extracurricularen Angeboten bzw. Ganztagsangeboten behandelt (z. B. Bauer, 2004; Bensen, Büchter & Peek, 2006; Bos, Holtappels & Rösner, 2006; Büchter, Dalmer & Schulz-Zander, 2002; Höhmann, Holtappels & Schnetzer, 2004;

Müller, 2010; Rolff, 2002, 2006; Rollett & Holtappels, 2010; Voss, Blatt, Gebauer, Müller & Masanek, 2008).

Mit der Teilnahme Deutschlands an internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (wie TIMSS, seit 1995, und PISA, seit 2000) setzte nach Steffens (2007) eine „empirische Wende“ ein (vgl. auch Gerecht, 2006). Entscheidungen über Reformmaßnahmen und Schulentwicklung werden nun häufiger auf der Grundlage von empirischen Befunden aus der Schulforschung getroffen. So bilden nach Büeler (2000) aufgrund weniger Erkenntnisse der deutschen Schulentwicklungsforschung vor allem Forschungsergebnisse aus dem internationalen Kontext und aus anderen Forschungsperspektiven die Grundlage der deutschen Schulentwicklungspraxis. Die internationalen Vergleichsstudien sollen darüber hinaus für eine Hinwendung zur Unterrichtsentwicklung sowie für den Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung und die damit einhergehende Einführung von Bildungsstandards und die systematische Messung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich sein (Steffens, 2007). Hier wird deutlich, dass zurzeit neben der Entwicklung der Einzelschule auch die zentrale Steuerung von Schulen wieder in den Fokus rückt. Hopkins, Ainscow und West (2011) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Zentralisierung-Dezentralisierung-Paradox“ („centralization-decentralization paradox“, S. 15).

### 2.2.5 Schule aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung

Im Verlauf der Schulentwicklungsforschung zeigt sich eine grundlegende Veränderung im Verständnis von „Schulentwicklung“: Am Anfang lag der Schwerpunkt auf der zentralen Entwicklung der Schulen „von oben“, heute dagegen liegt er auf der einzelnen Schule als Entwicklungseinheit (Berkemeyer, Bensen & Harazd, 2009; Hopkins, 2001; Lezotte, 1989; Louis & Dentler, 1988; Reynolds et al., 2000; Robra & Rock, 2011; Rolff, 2010; Stoll & Mortimore, 1997; Stoll & Reynolds, 1997; van Velzen, W. G. et al., 1985; Wenzel, 2008).

Der primäre Fokus der Schulentwicklungsforschung liegt auf der Identifizierung von Faktoren, die eine systematische und nachhaltige Veränderung der Schule ermöglichen. Dahinter steht die Annahme, dass systematische und nachhaltige Veränderungsprozesse mittel- bis langfristig auch zu einer Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht führen (vgl. Abschnitt 2.2.1). Schulentwicklung wird – im Gegensatz zur Schuleffektivität – sowohl mit qua-

litativen als auch mit quantitativen Methoden untersucht.<sup>7</sup> Wie vor allem eine Verbesserung der Unterrichtsqualität erfolgen soll, wird jedoch zumeist weder theoretisch noch empirisch konkretisiert. Schulentwicklungsforschung konzentriert sich auf die lernende Schule und darauf, wie sich eine solche erreichen lässt („the vision of the ‘problem solving’ or ‘thinking’ or ‘relatively autonomous’ school“, Hopkins, 1990, S. 186). Sie fokussiert weniger auf Prozesse und Ergebnisse der schulischen Arbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, da von einer „automatischen“ Wirkung der Schulentwicklung auf den Unterricht ausgegangen wird (vgl. Feldhoff, 2011). Auch wenn die Ergebnisse auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler nicht nur in den oben beschriebenen Definitionen von Schulentwicklung (vgl. Abschnitt 2.2.1) als bedeutsame Aspekte hervorgehoben werden, (vgl. z. B. Hopkins et al., 1994), spielen sie meist eine untergeordnete Rolle oder werden erst gar nicht berücksichtigt (Bonsen et al., 2008; Creemers & Reezigt, 1997; Gray et al., 1999; Hopkins, 2001; Reynolds & Stoll, 1996; Stoll, 1996; Stoll et al., 2006; van Holt et al., 2010).

Die Schulentwicklungsforschung schreibt der Schulebene eine besondere Bedeutung für die Wirksamkeit von Schulentwicklungsprozessen zu. So kann eine Lehrkraft für ihre Klasse bzw. ihre Schülerinnen und Schüler spezifische Veränderungen herbeiführen. Diese Maßnahmen werden allerdings nur dann langfristig als Schulentwicklung wirksam, wenn sie auf der Ebene der Schule durchgeführt werden (vgl. Bonsen, Gathen & Pfeiffer, 2002; Fullan, 1999a; Rolff, 2007b). Feldhoff (2011) betont die Bedeutung der Schulebene im Kontext des Organisationalen Lernens und unterscheidet zwischen individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen. Die Schlussfolgerungen, die er bezüglich der Wirksamkeit des Lernens zieht, lassen sich auch auf das Handeln der schulischen Akteurinnen und Akteure übertragen. Demnach ist „wie Bormann es treffend formuliert, (. . .) hierfür [Organisationales Lernen] individuelles und kollektives Lernen eine ‚notwendige, nicht aber hinreichende‘ (Bormann, 2001, S. 63) Voraussetzung“ (Feldhoff, 2011, S. 71). Dies bedeutet, dass das Handeln einer einzigen schulischen Akteurin oder eines einzigen schulischen Akteurs bzw. einer Gruppe von schulischen Akteurinnen und Akteuren allein nicht ausreicht, um die Schule weiterzuentwickeln, vielmehr ist ein Handeln auf Schulebene erforderlich.

---

7 Schulentwicklungsforschung wurde meist als Forschungsrichtung beschrieben, die sich qualitativer Methoden bedient (z. B. Brown, Riddell und Duffield, 1996; Reynolds und Stoll, 1996). Die neuere Schulentwicklungsforschung zeigt neben der qualitativen Ausrichtung auch eine stärkere Orientierung hin zu quantitativen Methoden. Somit kann für die heutige Schulentwicklungsforschung die Anwendung qualitativer wie quantitativer Methoden festgehalten werden, nichtsdestoweniger basieren viele Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung vor allem auf qualitativen Untersuchungen (vgl. Abschnitt 3.1).

Schulentwicklung und Schuleffektivität  
Ihre theoretische und empirische Verknüpfung

Bischof, L.M.

2017, XI, 276 S. 18 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14627-6