
Katharina Maag Merki/Silke Werner

Schulentwicklungsforschung

Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven

Zusammenfassung

Schulentwicklungsforschung hat über die Jahre den Blick auf ihren Forschungsgegenstand verändert. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Auseinandersetzung mit drei aktuellen Zugängen der Schulentwicklungsforschung, die an kurzen Beispielen vorgestellt und hinsichtlich ihres Potenzials analysiert werden. Die Bilanz zeigt, dass es in Zukunft wichtig sein wird, Schulentwicklungsforschung als eigenständigen Forschungsbereich zu bewahren und die Entwicklung von Schule methodisch breit zu untersuchen.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung, Forschungsmethoden

School Improvement Research

Current Focuses and Further Perspectives

Abstract

Throughout the past years, school improvement research has altered the perspective on its object of research. Key component of this short report is the discussion of three recent approaches to school improvement research by means of presenting short examples and an examination of their potentials. We conclude that the preservation of school improvement research as an independent field of study is essential and that methodologically broad approaches to school improvement should guide future research in the field.

Keywords: school improvement, school improvement research, research methods

1. Schulentwicklungsforschung mit unterschiedlichen Schwerpunkten

Ein Überblick über die deutschsprachige Schulentwicklungsforschung zeigt, dass sich nicht nur deren Themen und Ziele über die Jahre verändert haben, sondern dass

auch mit unterschiedlichen methodischen Verfahren geforscht wurde und verschiedene Akteure in die Erforschung der Entwicklung von Schule involviert wurden. Zurückführen lässt sich dies insbesondere auf die Veränderung der konzeptionellen Bedeutung von ‚Schulentwicklung‘ als Gegenstand der ‚Schulentwicklungsforschung‘, auf deren Funktion im Kontext der Steuerungsbemühungen von Bildungspolitik und -verwaltung sowie auf neuere Entwicklungen in benachbarten Forschungsfeldern.

Zunächst lässt sich allerdings trotz der Uneinheitlichkeit eine Kongruenz dahingehend feststellen, dass mit Schulentwicklung in erster Linie die Schule als „Handlungs- und Gestaltungseinheit“ (Fend 1986) im Zentrum steht, ohne allerdings den gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext außer Acht zu lassen, da dieser als konstituierendes Merkmal von Schule und Schulentwicklung definiert wird. Schulentwicklungsforschung ist folglich eng verknüpft mit der Analyse von Entwicklungsprozessen von und in Schulen sowie mit den Bedingungen, die diese Entwicklungsprozesse beeinflussen.

Während in einer ersten Phase der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung im Nachgang zu den ernüchternden Befunden aus den großen Systemreformen insbesondere die Organisationsentwicklungsprozesse der einzelnen Schule fokussiert wurden (vgl. z.B. Dalin 1986), hat sich der Fokus in den 1990er-Jahren etwas verändert. Neben den Organisationsprozessen traten insbesondere auch die Interaktionen der Schulen mit den vorgesetzten Instanzen (Schulaufsicht, Schulträger) in den Vordergrund der Analysen (vgl. Rolf 1993). Zudem standen nicht mehr nur Organisationsprozesse im Zentrum (Organisationsentwicklung), sondern ebenso die Entwicklung von Unterricht (Unterrichtsentwicklung) und der Lehrpersonen (Personalentwicklung). Schulentwicklung wird dabei als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung verstanden (vgl. Rolf 2010).

In neueren Definitionen von Schulentwicklung (vgl. z.B. Maag Merki 2008; Holtappels 2010) wird insbesondere der gesellschafts- und bildungspolitische Kontext ausdifferenziert. So werden die einzelne Schule und ihre Entwicklung noch stärker in Abhängigkeit von den Anforderungen oder Vorgaben der politischen Behörden und des gesellschaftspolitischen Kontextes sowie in Interaktion mit anderen Schulen oder Institutionen in Schulnetzwerken oder in der Bildungsregion untersucht. Diese Entwicklung ist stark geprägt durch neuere Theorieansätze wie die Educational Governance-Forschung (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010) und die empirische Bildungsforschung (vgl. Gräsel 2011) sowie durch veränderte Steuerungskonzepte im Nachgang zu den ernüchternden PISA-Ergebnissen anfangs der 2000er-Jahre. Schulentwicklung bzw. Schulentwicklungsforschung ist dabei in höherem Maße als früher einem politischen Verwertungsinteresse ausgesetzt. Darüber hinaus resultiert aus dieser Entwicklung, insbesondere auch durch die damit in Zusammenhang stehende Implementation neuer Steuerungsinstrumente (z.B. Bildungsstandards, Leistungsvergleichsstudien), eine Verschiebung des Verhältnisses

zwischen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Der Fokus liegt nunmehr deutlicher auf der Unterrichts- und Personalentwicklung (vgl. Steffens 2007), wobei Organisationsentwicklungsprozesse insbesondere in ihrer Funktion für die Erreichung dieser Ziele untersucht werden.

Ein größerer Stellenwert wird auch den Effekten, die sich aus der Entwicklung der Einzelschule für Schulleitungen, Lehrpersonen, Unterricht, Schüler und Schülerinnen oder Eltern ergeben, zugewiesen. Dabei geraten insbesondere auch die Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Blick. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Erforschung der Selbstständigen Schule in Nordrhein-Westfalen (vgl. Holtappels/Klemm/Rolff 2008). Damit einher geht die stärkere Nutzung von Längsschnittanalysen. So wird beispielsweise untersucht, inwiefern sich Merkmale, die für das Erreichen einer lerneffektiven Unterrichtsgestaltung bedeutsam sind, über die Jahre verändert haben. Dabei steht weniger der Organisationsprozess innerhalb der Schulen im Zentrum der Analysen, sondern eher die Veränderung der untersuchten Merkmale über die Zeit (siehe dazu beispielsweise Klieme/Steinert 2008). Parallel dazu hat sich auch die forschungsmethodische Ausrichtung der Schulentwicklungsforschung verändert. War diese bis Ende der 1990er-Jahre stark geprägt von qualitativ orientierten Forschungsmethoden, so kommen heute zunehmend quantitative Forschungsmethoden zum Zuge. Allerdings fällt auf, dass aktuell in vielen Schulentwicklungsstudien nicht nur eine spezifische Forschungsmethodik zum Einsatz gelangt, sondern verschiedene methodische Verfahren kombiniert werden, um die je spezifischen Stärken der einzelnen Verfahren zu nutzen und entsprechende Schwächen mit anderen methodischen Verfahren zu kompensieren (vgl. Gläser-Zikuda 2010).

2. Drei Typen von Schulentwicklungsforschung

Im Folgenden geht es darum, Schulentwicklungsforschungstypen zu identifizieren, die sich durch einen spezifischen Fokus, beispielsweise durch ihre methodische Ausrichtung oder ihr Erkenntnisinteresse, charakterisieren lassen. Es wird damit nicht der Anspruch erhoben, eine vollständige und abschließende Beschreibung der aktuellen Schulentwicklungsforschung zu geben. Dies ist angesichts der Vielfalt an möglichen Ansätzen im Rahmen dieses Artikels nicht zu leisten. Dennoch können in den letzten Jahren verschiedene Zugänge identifiziert werden, die je spezifische Aspekte in den Blick nehmen und die sich aufgrund ihrer Komplexität, aber auch durch unterschiedliche Stärken und Schwächen auszeichnen. Die Auswahl dieser Typen ist geleitet von der Überzeugung, dass nicht nur ein Zugang besonders geeignet ist für die Untersuchung von Schulentwicklungsprozessen oder -effekten, sondern dass unterschiedliche Zugänge die Schulentwicklungsforschung bereichern und es erst ermöglichen, die vielfältigen und komplexen Fragestellungen differenziert zu analysieren.

2.1 Schulentwicklung verstehen: Fallorientierte Schulentwicklungsforschung

Ausgehend von der Annahme, dass Schulentwicklung „in lokalen einzelschulischen Prozessen in Auseinandersetzung mit jeweils spezifischen Ausgangsbedingungen und Möglichkeitsräumen im Rahmen selbst (re)formulierter Entwicklungsaufgaben“ (Idel 2010, S. 138) stattfindet, stellt ein erster Typus von Schulentwicklungsforschung *die Entwicklungsprozesse der einzelnen Schule ins Zentrum*. Es geht dabei um das Verstehen von Entwicklungsprozessen in Schulen vor dem Hintergrund der je individuellen Bedingungen. Bedeutsam sind dann beispielsweise folgende Fragestellungen: Wie entwickeln sich Schulen? Welche schulinternen Faktoren beeinflussen den Entwicklungsprozess? Wie verlaufen die Prozesse, und wie werden sie von den verschiedenen Akteuren wahrgenommen? Um die Handlungspraxis des Einzelfalls zu erforschen, eignen sich insbesondere inhaltlich offene Erhebungs- und qualitativ-rekonstruktive Auswertungsverfahren.

Das „*Praxisforschungsprojekt Lehrerkooperation*“, das von 2006 bis 2010 im Bundesland Rheinland-Pfalz durchgeführt wurde, folgte einem solchen fallorientierten Forschungsansatz. Ausgangspunkt war u.a. die Frage, wie sich das Spannungsverhältnis von Kooperation und Kollegialität in bestehenden Kooperationsgefäßen (z.B. Jahrgangsstufenteam, Fachkonferenz, Steuergruppe) in Schulen praktisch ausformt (vgl. Bonndorf 2013). Dazu wurden u.a. mehrere Kooperationsgespräche spezifischer Kooperationsgefäße von Schulen aufgezeichnet (sog. In-Situ-Daten) und mittels qualitativ-rekonstruktiver Methoden ausgewertet.

Die Analysen zum Jahrgangsstufenteam in einer Schule verdeutlichen beispielsweise eine Praxis der „exklusiven Professionsgemeinschaft“ (vgl. ebd., S. 120) bei gleichzeitiger Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen des Kollegiums. Das kooperative Handeln des Teams erfolgt entlang von gemeinsamen Zielen, Werten, Normen und Regeln. Diese werden jedoch nicht als Einschränkung oder Verlust der professionellen Autonomie der Einzelpersonen wahrgenommen, da sie zum einen nicht das individuelle Unterrichtshandeln tangieren und zum anderen im Team reflexiv hergestellt wurden. Inhaltlich besteht die Arbeit des Jahrgangsstufenteams u.a. im Austausch über und in der gemeinsamen Reflexion von alltäglichen Erfahrungen und in der stellvertretenden Bearbeitung professioneller Probleme (z.B. Gelingen oder Misslingen von Unterrichtsstunden) einzelner Teammitglieder. Die Veröffentlichung von Erfahrungen des Scheiterns gegenüber dem Jahrgangsstufenteam führt dabei zu einer Entindividualisierung des jeweiligen Problems und trägt somit zur Entlastung der Lehrpersonen bei (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse zu diesem einen Jahrgangsstufenteam unterstreichen sehr explizit die Handlungsprozesse der Kooperation, lassen aber auch die begrenzte Generalisierbarkeit der Aussagen für Kooperationen in Jahrgangsstufenteams im Allgemeinen

erahnen. Wird eine stärkere Generalisierbarkeit der Erkenntnisse anvisiert, so sind zusätzlich ein Vergleich mehrerer Fälle oder aber eine Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge ratsam.

2.2 Innovationen erproben: Modell- und Interventionsprojekte in der Schulentwicklungsforschung

Als eine vom ersten Typ der Analyse schulischer Entwicklungen abzugrenzende Form können Modell- und Interventionsprojekte betrachtet werden. Im Rahmen dieser werden theoretisch und/oder empirisch hergeleitete *Innovationsprogramme aus wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse heraus erprobt*, d.h. Bedingungen, Prozesse, Wirkungen und Ursachen analysiert. Dabei wird eine spezifische Innovation, z.B. ein neues Unterrichtskonzept, meist von einem interdisziplinären Team aus Forschern und Forscherinnen, Lehrpersonen, Fachdidaktikern und -didaktikerinnen etc. entwickelt und in einzelnen Schulen oder Klassen erprobt. Es lassen sich zumindest zwei Forschungszugänge identifizieren: a) die Realisierung von großen Modellvorhaben wie SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts; URL: www.ipn.uni-kiel.de/projekte/blk_prog/blkstefr.htm; www.sinustransfer.de/), ChiK (Chemie im Kontext; URL: <http://www.chik.de/index2.htm>) oder QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen; URL: www.quims.ch)¹ und b) kleinere Interventionsprojekte, in denen spezifische Innovationen in einzelnen Klassen oder Schulen implementiert und analysiert werden.

a) Bei den groß angelegten Modellvorhaben werden aufgrund ihres Umfangs häufig quantitative Verfahren (z.B. standardisierte Fragebögen) eingesetzt, um etwas über die Wirkungen dieser Modellvorhaben zu erfahren. Zudem werden diese mit qualitativen Fallanalysen kombiniert, um im Detail die Prozesse der Implementation zu erfassen.

b) Auch bei den Interventionsprojekten wird oftmals ein methodenpluralistisches Vorgehen genutzt. Zudem wird in einzelnen Fällen ein spezifischer Forschungszugang, das quasi-experimentelle Forschungsdesign, gewählt. Dabei wird davon ausgegangen, dass es erst über die Komparation mit einer Vergleichsgruppe – Schulen oder Klassen, die sich nicht an der Innovation beteiligen – möglich wird, die innovations- und implementationsspezifischen Prozesse und Wirkungen gezielt herauszuarbeiten, da es ohne diese Vergleichsgruppen nicht möglich ist zu entscheiden, inwiefern diese Prozesse und Wirkungen mit der Innovation in einem systematischen Zusammenhang stehen oder durch Drittfaktoren beeinflusst werden.

¹ Zugriffsdatum für alle vier URLs: 15.05.2013.

Exemplarisch für eine solche Untersuchung kann hier die von uns durchgeführte *Interventionsstudie Serelisk* (Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext; URL: <http://www.research-projects.uzh.ch/p12532.htm>; Zugriffsdatum: 15.05.2013) angeführt werden, die im Schuljahr 2008/2009 an 13 Realschulen in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. Ziel des Interventionsprogramms war es, die freiwillig teilnehmenden Mathematiklehrpersonen im Rahmen von zwei Fortbildungsveranstaltungen und durch die formale Bildung von Kooperationsteams (bestehend aus zwei bis vier Lehrpersonen pro Schule) zu einer Form der Kooperation anzuregen, die inhaltlich auf die Förderung des selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. Als Erhebungsinstrumente kamen standardisierte Fragebögen zum Einsatz, die jeweils vor Beginn und nach Abschluss der Interventionen von den Schülern und Schülerinnen und von den Lehrpersonen ausgefüllt wurden und in denen Einstellungen, schulische Praktiken und Prozesse sowie Beurteilungen zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt erfasst wurden. Ergänzend dazu wurden Audiomitschnitte von Kooperationsgesprächen an den Weiterbildungstagen sowie Kurzprotokolle der projektbezogenen Zusammenarbeit an den Schulen mit qualitativen Verfahren ausgewertet. Während mit der standardisierten Erhebung in erster Linie die Effekte der Intervention untersucht wurden, stand bei der qualitativen Studie stärker die Frage im Zentrum, wie die Lehrpersonen kooperierten, um Erkenntnisse zu den Prozessen und damit auch zu möglichen Ursachen für Unterschiede in den Wirkungen der Intervention zu identifizieren.

Der Vergleich der Experimental- und Kontrollgruppe über die Interventionszeit hat verdeutlicht, dass die Intensität der Kooperation zum Mathematikunterricht erhöht werden konnte. Allerdings blieb die erreichte durchschnittliche Intensität hinter den Erwartungen zurück. Die Unterrichtsgestaltung konnte ebenfalls nur partiell verändert werden, wobei sich das Projektengagement selbst als bedeutsamer Einflussfaktor erwies. Der nur mäßige Erfolg des Interventionsprogramms wurde auch im Rahmen einer Nachhaltigkeitsuntersuchung zwei Jahre nach dem Interventionsende, bei der alle Projektlehrpersonen nochmals per Fragebogen zu ihrer Kooperationspraxis befragt wurden, bestätigt.

Um besser zu verstehen, welche Orientierungen die Lehrpersonen bei der Umsetzung des kooperationsgestützten Interventionsprojektes leiteten, wurden ebenfalls zwei Jahre nach Interventionsende Gruppeninterviews mit sechs Experimentalgruppenteams durchgeführt, die qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet werden. Erste Ergebnisse verdeutlichten, dass die Lehrpersonen die Innovation nicht per se übernommen haben. Vielmehr griffen Rekontextualisierungsprozesse (vgl. Fend 2008), die die Lehrpersonen dazu veranlassten, das Innovationsangebot für individuell wahrgenommene Probleme der Unterrichtspraxis (z.B. zur Differenzierung von Schülern und Schülerinnen) anschlussfähig bzw. nutzbar zu machen. Damit wird deutlich, dass nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden kann, dass ein Innovationsprogramm (dargeboten als Lösung für ein bestimmtes Praxisproblem) eine entsprechen-

de Problemwahrnehmung in der Praxis erfährt (vgl. Emmerich/Werner 2013). Dieser Forschungstypus ermöglicht einen vertieften Einblick in die Prozesse und Effekte von Innovationen und deren Implementation in die Schulpraxis sowie deren Möglichkeiten und Grenzen für die Schulentwicklung. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn quantitative und qualitative Verfahren miteinander kombiniert werden.

2.3 Qualitätsentwicklung durch Reformprogramme prüfen: Schulentwicklungsforschung als Implementations- und Wirksamkeitsanalyse in Abhängigkeit von bildungspolitischen Entscheidungen

Ein dritter, eher jüngerer *Typus von Schulentwicklungsstudien* hat sich *im Kontext der aktuellen Implementation neuerer Steuerungsbemühungen von Seiten der Bildungspolitik* etabliert. So stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern mit der Einführung von zentralen Abiturprüfungen oder von Schulinspektionen eine Qualitätsveränderung der Schul- und Unterrichtspraxis und der Lernergebnisse einhergeht. Wiederum spielt die Schule als „Handlungs- und Gestaltungseinheit“ (Fend 1986) eine besondere Rolle, da davon ausgegangen wird, dass die Einführung dieser extern administrierten Steuerungsinstrumente nicht direkt, sondern indirekt über die Weiterentwicklung der schulischen und unterrichtlichen Prozesse sowie der Professionalisierung von Lehrpersonen, d.h. über Schulentwicklungsprozesse, zu besseren Lernergebnissen führt (vgl. Maag Merki 2010). Schulentwicklungsstudien in diesem Bereich sind damit einem politischen Verwertungsinteresse ausgesetzt.

Als Beispiel eines solchen Typus soll hier die *Studie im Kontext der Einführung des Zentralabiturs* in den Bundesländern Bremen und Hessen angeführt werden (vgl. Maag Merki 2012)². In dieser Längsschnittstudie wurde das Ziel verfolgt, die Einführung von zentralen Abiturprüfungen hinsichtlich der gewünschten Effekte (z.B. eine stärkere Vergleichbarkeit der Beurteilungen im Abitur) sowie hinsichtlich möglicher Veränderungen in wesentlichen Schulqualitäts- und Schulentwicklungsdimensionen (z.B. Kooperation zwischen Lehrpersonen, Unterrichtsgestaltung) zu untersuchen. Im Zentrum standen verschiedene Fragestellungen, wobei die Schulentwicklungsperspektive kombiniert wurde mit weiteren Theorieansätzen, so beispielsweise mit Theorien der Schuleffektivitätsforschung oder der Empirischen Bildungsforschung. Basis für die Studie war ein Mixed-Method-Design, wobei neben umfangreichen quantitativen Erhebungen von 2007 bis 2011 bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen (standardisierte Fragebögen, Leistungstests etc.) auch Fokusgruppengespräche mit der Schulleitung und den Lehrpersonen einer Schule so-

2 Vgl. URL: www.ife.uzh.ch/research/teb/forschung2/aktuelleprojekte/abitur/studienseiten.html; Zugriffsdatum: 15.05.2013.

wie mit Vertretern und Vertreterinnen von Verbänden ausgewertet wurden (2005-2009).

Die aus Schulentwicklungsperspektive interessanten Analysen bezogen sich beispielsweise auf die Frage, wie sich der Unterricht oder wie sich die Kooperation der Lehrpersonen in den Schulen mit dem Wechsel des Prüfungssystems sowie in den ersten vier Jahren nach Einführung verändert haben. Hierzu konnten die quantitativen Daten genutzt werden, die es erlaubten, die durchschnittlichen Veränderungen über die Jahre zu identifizieren und mögliche Einflussfaktoren zu untersuchen. Zudem wurden diese Analysen mit qualitativen Forschungsinstrumenten ergänzt, um besser zu verstehen, welches mögliche Gründe für die schulische (Nicht-)Entwicklung im Zusammenhang mit der Einführung des Zentralabiturs waren. Nicht integriert wurden hingegen Analysen zu Entwicklungs- oder Verarbeitungsprozessen von einzelnen Akteuren. Damit kann mit diesem Vorgehen die Entwicklung des Unterrichts oder schulischer Merkmale auf einer aggregierten Ebene in den Blick genommen werden. Es lassen sich mit einem solchen Design jedoch keine Erkenntnisse gewinnen zu der Frage, welche Prozesse effektiv zu bestimmten Veränderungen geführt haben (oder nicht). Hier wären Verfahren mit einer größeren Tiefenschärfe (z.B. qualitativ-rekonstruktive Verfahren) notwendig gewesen.

3. Bilanz und Perspektiven

Dieser kurze Überblick zeigt, dass Schulentwicklungsforschung über die Jahre ihren Blick auf den Forschungsgegenstand Schulentwicklung verändert hat, ihr Fokus auf die Einzelschule und auf die Veränderungen und Prozesse innerhalb der einzelnen Schule aber erhalten blieb und heute (wie auch schon früher) in verschiedenen Facetten realisiert wird. Besonders die Ausweitung der Fragestellungen, die Berücksichtigung unterschiedlicher Forschungsmethoden, die längsschnittliche Perspektive oder der Einbezug von unterschiedlichen Akteuren in den Forschungsprozess sind dabei als gewinnbringende Veränderungen zu werten. Ein besonderes Augenmerk ist zukünftig allerdings auf das Verhältnis von Schulentwicklungsforschung und Bildungspolitik zu legen. So haben Bildungspolitik, Schulaufsicht oder Schulbehörden ein verstärktes Interesse an der Schulentwicklungsforschung entwickelt, da Schulen und Lehrpersonen – zu Recht – als ‚Scharnierstelle‘ für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und damit das Erreichen besserer Lernergebnisse interpretiert werden. Auch wenn dies grundsätzlich als positiv zu beurteilen ist, besteht die Gefahr, dass die Fragestellungen, die im Kontext von Schulentwicklungsstudien bearbeitet werden, zu wenig aus wissenschaftlichem Interesse heraus gewonnen und definiert, sondern vermehrt extern vorgegeben werden. Eine Herausforderung wird es daher zukünftig sein, Schulentwicklungsforschung als eigenständigen Forschungsbereich zu bewahren.

Ebenso wird es notwendig sein, in Zukunft noch stärker fundierte Entscheidungen bezüglich der Auswahl forschungsmethodischer Verfahren zu treffen, die getragen sind durch das jeweilige *Erkenntnisinteresse* der Studie. Eine dogmatische Entscheidung für den einen bzw. gegen den anderen methodischen Zugang ist immer mit erheblichen Erkenntniseinschränkungen verbunden und kann daher kaum der Königsweg zukünftiger Schulentwicklungsforschungen sein. Vielmehr sollte die Praxis, verschiedene Verfahren in sogenannten Mixed-Method Designs zu kombinieren, weiterentwickelt werden (vgl. Gläser-Zikuda 2010). Damit wird es möglich werden, noch besser zu verstehen, wie sich Schulen entwickeln.

Literatur

- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Bonndorf, N. (2013): Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverbände. Wiesbaden: VS.
- Dalin, P. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn: Schöningh.
- Emmerich, M./Werner, S. (2013): Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Deutsche Schule 78, H. 3, S. 275-293.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Gläser-Zikuda, M. (2010): Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in der Schulentwicklungsforschung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 154-156.
- Gräsel, C. (2011): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, S. 13-27.
- Holtappels, H.-G. (2010): Schulentwicklungsforschung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-29.
- Holtappels, H.-G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen. Münster u.a.: Waxmann.
- Idel, T.-S. (2010): Fallstudien und Hermeneutisch-rekonstruktive Schulforschung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138-140.
- Klieme, E./Steinert, B. (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Wiesbaden: VS, S. 221-238.
- Maag Merki, K. (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Strukturanalyse und Interdependenzen. In: journal für schulentwicklung 12, H. 2, S. 22-30.
- Maag Merki, K. (2010): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschluss-

- prüfungen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 145-170.
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2012): Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-36.
- Steffens, U. (2007): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. Ihre Entwicklung im Überblick. In: Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 21-54.

Katharina Maag Merki, Prof. Dr., geb. 1964, Professorin für Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse an der Universität Zürich.
E-Mail: kmaag@ife.uzh.ch

Silke Werner, geb. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse an der Universität Zürich.
E-Mail: swerner@ife.uzh.ch

Anschrift: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz