

Agnes Simona Stancel-Piątak

Effektivität des Schul- systems beim Abbau sozialer Ungleichheit

**Latentes Mehrebenenmodell individueller
und institutioneller Faktoren
der sozialen Reproduktion (PIRLS)**

Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos,
Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme,
Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach,
Knut Schwippert, Ludwig Stecher, Christian Tarnai,
Rudolf Tippelt, Rainer Watermann, Horst Weishaupt

Band 63

Agnes Simona Stancel-Piątak

Effektivität des Schulsystems beim Abbau sozialer Ungleichheit

Latentes Mehrebenenmodell
individueller und institutioneller Faktoren
der sozialen Reproduktion (PIRLS)



Waxmann 2017
Münster • New York

Diese Arbeit wurde im Jahr 2013 von der Universität Hamburg als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 63

ISSN 1862-2127

Print-ISBN 978-3-8309-3480-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8480-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz & Layout, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

*Meinem Mann Marek
und meiner Tochter Ester*

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen Dank gegenüber einer Reihe von Menschen aussprechen, deren fachlichen Rat, Unterstützung und Ermutigung während der Forschungsphase, in der diese Arbeit entstand, ich hätte nicht missen wollen. Zuerst möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Knut Schwippert nicht nur für seinen exzellenten fachlichen Rat danken, sondern gleichermaßen für seinen persönlichen Einsatz, seine Unterstützung und Ermutigung. Seine zuversichtliche und positive Art, komplexe Themen und Herausforderungen anzugehen, hat mich persönlich stark geprägt. Ebenso möchte ich meinen Dank gegenüber Prof. Dr. Wilfried Bos aussprechen, der sich nicht nur bereit erklärt hat, die Arbeit zu begutachten, sondern der mir vor einigen Jahren einen ersten Zugang zur empirischen Bildungsforschung schmackhaft gemacht hat. Ohne seine Begeisterung und seine Unterstützung hätte ich womöglich ein ganz anderes Forschungsgebiet gewählt. Mein Dank gilt ebenfalls Prof. Dr. Michel Knigge, der mich als Gutachter und Kollege mit seiner methodischen Expertise und seiner freundlichen Art fachlich und mental unterstützt.

Des Weiteren möchte ich meinen Kolleginnen und Kollegen vom Arbeitsbereich *Internationales Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung* an der Universität Hamburg für ihre Unterstützung und Kollegialität danken. Mein Dank gilt insbesondere Frau Heike Poppendieker, die das aufwendige Lektorat des ersten Manuskripts freundlicherweise übernommen hat. Zudem möchte ich meinen Hilfskräften danken, die mich bei der Datenvorbereitung, der Literaturrecherche sowie dem Layouten unterstützt haben, darunter insbesondere Frau Marlena Szczerba.

Last but not least möchte ich mich bei meinem Mann Marek und meiner Tochter Ester bedanken. Sie waren es, die vielerlei Abstriche in Kauf nehmen mussten, meine ständige physische und geistige Abwesenheit ertragen und in vielen familiären Lebensbereichen auffangen mussten, während ich intensiv mit der Arbeit sowie dem nebenbei laufenden TEDS-LT-Projekt (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach*) beschäftigt war.

Dank des Engagements und der Unterstützung meiner Kolleginnen und Kollegen sowie meiner Freunde und Familie wurde meine Promotionsphase zu einer überaus fruchtbaren und lehrreichen Erfahrung.

School effectiveness on mitigating social inequalities

Latent multilevel model of the individual and institutional factors of social reproduction (PIRLS)

Current research findings show that regardless of higher participation in education across social classes, the structure of educational discrimination has not changed significantly in many countries (OECD, 2010). Whereas the individual mechanisms of social reproduction have been identified in previous research, the impact of school and regional contexts on social reproduction has not been explored sufficiently. In particular, there is still lack of knowledge about school and class factors that can mitigate social inequalities. Considering the persistence of social inequalities, this research explores the mechanism of social inequalities in the German school system at the transition from primary to secondary school, focusing on school and regional factors that hold the potential to mitigate social inequalities.

The analytical framework is based on models proposed within *Educational Effectiveness Research* (EER) (Creemers & Kyriakides, 2008). Through connection of the social power theory (Bourdieu & Passeron, 1977) and the social-cognitive theory (Bandura, 1986) with organizational theories (Scheerens & Bosker, 1997), school factors that can mitigate social inequality are theoretically derived. It is assumed that the extent to which schools can mitigate social inequalities depends on their ability to counteract the inequality effects of students' family background on their achievement. Drawing on the German extension of the PIRLS-2006 data (*Progress in International Reading Literacy Study, IGLU-E*, Bos et al., 2007), two-level latent models are estimated. The methodological procedure along with its limitations are comprehensively presented and discussed in this book.

The inequality effects are explored through the association of students' family background with their achievement and parental educational aspirations for their children. By including school and class variables in the model, school and regional factors that contribute to social inequalities are analyzed. While controlling for class composition, the interaction of the regional (educational structure in the area) and school and teacher characteristics with the secondary inequality effect is estimated. The findings indicate that the social and performance-related class composition interacts with the inequality effect. Further, the results show that classroom climate and teacher ability can potentially contribute to mitigating social inequality in classrooms. Due to the cross-sectional data design and the nature of secondary analysis, the findings have to be validated in future studies.

Bibliography

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (R. Nice, Trans.). London: Sage Publications.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- OECD. (2010). *Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes*. Paris: OECD. Retrieved from <http://books.google.de/books?id=ui-V6nROIrgC&pg=PA56&dq=social+gradient+pisa&hl=de&sa=X&ei=iD1dUqunA4mGswb38oCQAw&ved=0CFIQ6AEwBA#v=onepage&q=social%20gradient%20pisa&f=false>
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.

Inhalt

Danksagung.....	7
1. Einleitung.....	15
1.1 Hintergrund und Zielsetzung.....	15
1.2 Aufbau der Arbeit.....	17
1.3 Beitrag der Arbeit.....	19
2. Ansätze der Schuleffektivität.....	20
2.1 Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Kontext.....	20
2.2 Entwicklungen der Schuleffektivitätsforschung.....	24
2.2.1 Forschungsphasen.....	24
2.2.2 Forschungsstränge.....	25
2.2.3 Neuere Entwicklungen.....	27
2.2.4 Implikationen für die vorliegende Untersuchung.....	29
2.3 Organisationstheoretische Ansätze in Schuleffektivitätsmodellen.....	30
2.3.1 Kriterien von Schuleffektivität in den organisationstheoretischen Ansätzen.....	31
2.3.2 Bereiche der schulischen Organisationsstruktur.....	33
2.3.3 Implikationen für die vorliegende Arbeit.....	38
2.4 Schule in der sozialökologischen Perspektive.....	38
2.4.1 Individuum und Umwelt als ein reziprokes Wechselwirkungssystem.....	39
2.4.2 Die Rolle des sozialen Umfelds für die Persönlichkeitsbildung.....	40
2.4.3 Der Beitrag des sozialökologischen Ansatzes zur Schuleffektivitäts- und Ungleichheitsforschung.....	42
2.4.4 Implikationen für die vorliegende Untersuchung.....	43
2.5 Modelle zur Beschreibung schulischer und lehr-lernbezogener Effektivität.....	43
2.5.1 Entwicklungen der Modellierung von Instruktionsqualität und Schuleffektivität.....	43
2.5.2 Dynamisches Modell der Lerneffektivität.....	47
2.5.3 Implikationen für die vorliegende Untersuchung.....	49
2.6 Resümee und Forschungsimplicationen für die vorliegende Untersuchung.....	50
3. Analyse von Bildungsungleichheiten.....	52
3.1 Theorien sozialer Machtproduktion.....	52
3.1.1 Soziale Machtproduktion nach Bourdieu.....	52
3.1.2 Sozialer Determinismus vs. subjektive Rationalität.....	60
3.1.3 Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Untersuchung.....	64
3.2 Bildungsentscheidungen als rationale Wahlentscheidungen.....	66
3.2.1 Ökonomische Ansätze zur Theorie der rationalen Wahlentscheidung (rational-choice-theory).....	66
3.2.2 Subjektive Rationalität in soziologischen Ansätzen.....	68
3.2.3 Bildungsentscheidungen im institutionellen Kontext.....	72

3.2.4	Erklärungsmodelle zu Bildungsentscheidungen	77
3.2.5	Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Untersuchung	80
3.3	Resümee und Forschungsimplicationen für die vorliegende Untersuchung	82
4.	Forschungsergebnisse.....	85
4.1	Schulische Kontextfaktoren: Ergebnisse aus Studien zu Schul- und Unterrichtseffekten auf schulische Leistungen	85
4.1.1	Ergebnisse zu Effektivitätsfaktoren auf der Unterrichtsebene	85
4.1.2	Ergebnisse zu Effektivitätsfaktoren auf der Schulebene	87
4.1.3	Distale und proximale Faktoren	90
4.1.4	Die Frage des Outputs	91
4.1.5	Resümee und Forschungsimplicationen für die vorliegende Untersuchung	93
4.2	Kompositionseffekte der Schülerzusammensetzung.....	95
4.2.1	Soziale und leistungsbezogene Kompositionseffekte	95
4.2.2	Schulform und Schülerkomposition.....	97
4.2.3	Resümee und Forschungsimplicationen für die vorliegende Untersuchung	99
4.3	Empirische Ergebnisse zur sozialen Ungleichheit an den Übergängen im Schulsystem.....	101
4.3.1	Forschungsphasen	101
4.3.2	Stellenwert der primären und sekundären Effekte	102
4.3.3	Ungleichheitseffekte der elterlichen Entscheidungen	103
4.3.4	Übergangsempfehlung der Lehrkräfte	107
4.3.5	Resümee und Forschungsimplicationen für die vorliegende Untersuchung	110
4.4	Resümee und Forschungsimplicationen für die vorliegende Untersuchung	111
5.	Entwicklung der Fragestellung	113
5.1	Entwicklung der Hypothesen	113
5.1.1	Bildungsentscheidung und -empfehlung als rationale Wahlentscheidung	113
5.1.2	Schulklassen als differenzielle Lernumwelten: Kompositions- und Kontexteffekte	114
5.1.3	Schulische Bereiche, die zum Abbau sozialer Ungleichheit beitragen	117
5.2	Modellierung der Reproduktion sozialer Ungleichheit an den Übergängen	121
6.	Datengrundlage und eingesetzte Methoden	123
6.1	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung	123
6.1.1	Hintergrund von IGLU/PIRLS	123
6.1.2	Organisation und Durchführung.....	124
6.1.3	Rahmenkonzept.....	125
6.1.4	Erhebungsinstrumente.....	127
6.1.5	Stichprobendesign	127

6.2	Methodischer Hintergrund	128
6.2.1	Komplexe Datenstrukturen	128
6.2.2	Aggregierte Modellierung (aggregate modeling).....	130
6.2.3	Latente Modellierung von Mediator-Moderatorvariablen in Mehrebenenmodellen	130
6.2.4	Gewichtung und Skalierung	146
6.2.5	Fitindizes	150
6.2.6	Fehlende Werte.....	158
6.2.7	Implementierung der SL-SEM- und MSEM-Modelle in Mplus.....	159
6.2.8	Die Kausalitätsfrage	165
6.3	Vorgehensweise und Modellierung	166
6.3.1	Modellierungsschritte.....	166
6.3.2	Vorbereitende Arbeiten.....	168
6.4	Beschreibung der Substichprobe für die vorliegenden Analysen	170
6.5	Operationalisierung der Konstrukte und Skalenbildung	171
6.5.1	Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler	172
6.5.2	Persönlichkeitsmerkmale	175
6.5.3	Übergangsempfehlungen und -entscheidungen	176
6.5.4	Schulische Einflussfaktoren	176
7.	Ergebnisse	180
7.1	Ungleichheitseffekte am Übergang	180
7.1.1	Vorannahmen.....	180
7.1.2	Befunde	182
7.1.3	Zusammenfassung und Interpretation	184
7.2	Schulklassen als differenzielle Umwelten.....	186
7.2.1	Annahmen	186
7.2.2	Befunde	187
7.2.3	Interpretation.....	189
7.3	Kompositionseffekte	190
7.3.1	Annahmen	191
7.3.2	Befunde	193
7.3.3	Interpretation.....	199
7.4	Kontextfaktoren: schulstrukturelle Faktoren.....	200
7.4.1	Annahmen	201
7.4.2	Befunde	205
7.4.3	Interpretation.....	210
7.5	Differenzieller Einfluss der Klassenkomposition und schulischer Umweltfaktoren.....	211
7.5.1	Annahmen	211
7.5.2	Vorgehen.....	212
7.5.3	Befunde: Unterschiede zwischen den Klassen in den Ungleichheitseffekten.....	216
7.5.4	Befunde: differenzielle Effekte der sozialen und leistungsbezogenen Klassenzusammensetzung.....	217
7.5.5	Befunde: differenzielle Kontexteffekte	223

8.	Zusammenfassung, praktische Implikationen und Grenzen der vorliegenden Arbeit.....	234
8.1	Zusammenfassung, Interpretation und praktische Implikationen	234
8.1.1	Sekundäre Ungleichheitseffekte an den Übergängen.....	234
8.1.2	Kompositionseffekte: Einfluss sozialer und leistungsbezogener Klassenzusammensetzung auf die Übergangsempfehlung und Elternentscheidung.....	235
8.1.3	Kontexteffekte: schulische Potenziale zum Abbau sozialer Selektivität	237
8.1.4	Resümee	238
8.2	Ausblick und kritischer Rückblick.....	239
8.2.1	Der wissenschaftliche und methodische Beitrag der Studie	239
8.2.2	Grenzen der eingesetzten Methode und methodische Empfehlungen	240
8.2.3	Forschungsdiesiderate	244
8.3	Abbau sozialer Ungleichheit im gesellschaftlichen Kontext: Is it really the teacher that makes the school?.....	246
	Literatur	250
	Abbildungsverzeichnis.....	271
	Tabellenverzeichnis	272
	Anhang	273

Der Anhang ist online abrufbar unter www.waxmann.com/buch3480.

1. Einleitung

1.1 Hintergrund und Zielsetzung

Aus der meritokratischen Forderung heraus sollten ungleiche Bildungsabschlüsse in demokratischen Gesellschaften durch Leistung gerechtfertigt werden. Hieraus resultiert der Anspruch auf Chancengleichheit¹, die durch Bereitstellung gleicher Zugangschancen zu Bildung durch die Schule für alle Kinder unabhängig von deren sozialem Hintergrund, Geschlecht oder ethnischen Zugehörigkeit gewährleistet werden sollte. Diese Forderung umfasst zum einen das Angebot von Lerngelegenheiten unter Berücksichtigung familiärer Voraussetzungen und zum anderen eine sozial unabhängige Beurteilung von Leistungen (Heid, 1988; Hopf, 2000). Spätestens seit Mitte der 1960er Jahre wird jedoch im Rahmen der Schulqualitätsdiskussion auf die, unter anderem durch Picht (1964) als *deutsche Bildungskatastrophe* konstatierten, Herausforderungen des deutschen Schulsystems in Hinsicht auf Chancenungleichheit hingewiesen (Dahrendorf, 1972; Steffens, 2007). In den letzten Jahren haben großangelegte Schulleistungsstudien unter anderem die besonders ausgeprägte Chancenungleichheit im Bildungswesen im Vergleich zu anderen Ländern herausgestellt (Baumert, Kliehme et al., 2001; Bos et al., 2003; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007; Watermann & Baumert, 2006). Trotz der Bildungsexpansion, die Anfang der 1960er Jahre unter anderem durch die Bildungsreformen angestoßen wurde, ist zwar insgesamt eine höhere Bildungsbeteiligung in allen sozialen Schichten zu verzeichnen, die Strukturen der Bildungsbenachteiligung bleiben jedoch zum Teil erhalten (van Ackeren & Klemm, 2011, S. 85ff.; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Becker & Lauterbach, 2010, S. 12, 24; Bos & Pietsch, 2005; Maaz, 2006; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006; Stocké, 2010; Vester, 2004). Offensichtlich erweisen sich die Strukturen der Bildungsbenachteiligung als relativ hartnäckig, denn die insgesamt vergleichbar höhere Bildungsbeteiligung zeigt zugleich eine hohe soziale Abhängigkeit.

Bei den bislang vorgelegten Untersuchungen zur Analyse der Wirkungsmechanismen im Schulsystem wurde deutlich, dass neben den unterrichtsbezogenen Reproduktionsmechanismen (Mittelschichtschule, Bourdieu, 2001) die Übergänge im deutschen Schulsystem eine herausragende Rolle in der Perpetuierung sozialer Ungleichheiten spielen, da sie durch die familiäre Herkunft beeinflusst werden. Zur Erklärung der im Rahmen von Übergängen stattfindenden Prozesse wird an handlungstheoretische Ansätze rekuriert, nach denen Bildungsentscheidungen sowie Übergangsempfehlungen ökonomisch geleitete Wahlentscheidungen zur Maximierung des Nutzens darstellen (Esser, 2000; Simon, 1978). Während hierbei bislang verstärkt individuelle Bedingungsfaktoren untersucht wurden, liegen nur wenige Studien vor, in denen der institutionelle und regionale Umweltkontext berücksichtigt wird. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, einen Beitrag zur Effektivitätsverbesserung der Schule

1 Der Begriff der Chancengleichheit wurde in neueren bildungspolitischen Diskussionen durch den Begriff der Chancengerechtigkeit ersetzt. Da in der vorliegenden Arbeit nicht auf den damit einhergehenden normativen Diskurs eingegangen wird, werden im Folgenden der Begriff der Chancengleichheit und der komplementäre Begriff der Chancenungleichheit benutzt.

zu leisten, indem die Rolle der Schule und des Schulsystems in der Perpetuierung sozialer Ungleichheiten an den Übergängen beschrieben und empirisch überprüft wird, um hieraus auf der systemischen Ebene konkrete Faktoren abzuleiten, die den Abbau sozialer Ungleichheit bedingen. Als Datenbasis dient die deutsche Erweiterung von IGLU/PIRLS (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/Progress in International Reading Literacy Study*). Die hierbei angenommene systemische Perspektive ermöglicht Analysen auf der Ebene des Schulsystems und führt zur allgemeinen Beschreibung von dominierenden Ungleichheitsmechanismen im schulischen Kontext. Interindividuelle Differenzen bleiben dabei unberücksichtigt, wenn sie nicht von bestimmten Gruppen als gemeinsames Merkmal geteilt werden. Das Ziel einer solchen Untersuchung besteht primär darin, herausragende Tendenzen zu identifizieren und daraus Handlungsimplicationen auf systemischer Ebene abzuleiten.

Die Beschreibung der Mechanismen der Perpetuierung sozialer Ungleichheit an den Übergängen im Schulsystem erfolgt in der vorliegenden Arbeit ausgehend von den Theorien sozialer Machtproduktion (Bourdieu & Passeron, 1973) sowie unter Bezug auf die sozialökonomischen Ansätze rationaler Wahlentscheidung (Boudon, 1974) unter Berücksichtigung der subjektiven und sozialen Komponenten.² Danach wird in Anlehnung an den Ansatz von Boudon (1974) auf die Verknüpfung der Kapitaltheorie mit der Theorie rationaler Wahlentscheidung eingegangen. In Anlehnung an das IEO-ISO-Modell³ wird die Differenzierung zwischen den *primären* und *sekundären* Effekten im Schulsystem erörtert. Anschließend werden Analysemodelle vorgestellt, anhand derer die Ungleichheitseffekte im Schulsystem differenziert untersucht werden können.

Da sich die Schulen hinsichtlich ihres sozialen Umfelds und institutioneller Faktoren voneinander unterscheiden (Baumert & Schümer, 2001b; Coleman et al., 1966, S. 8ff.) als auch ferner mit den objektiven Gegebenheiten differenziell umgehen (Schulze, 1985), wird hierbei davon ausgegangen, dass das Maß an sozialer Ungleichheit ebenfalls zwischen den Schulen variiert. Dabei wird die Schule in Anlehnung an die ökologische Perspektive (Bronfenbrenner, 1978, 1981) im Kontext ihrer lokalen und politischen Bedingungen betrachtet. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die standortspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft und Lehrerschaft ein eigenes soziales Milieu konstituiert, das in Wechselwirkung mit institutionellen Bedingungen bestimmte Lerngelegenheiten und Entwicklungspotenziale bereitstellt (Baumert et al., 2006). Gesucht wird somit nach institutionellen und individuellen Bedingungen (z.B. bezogen auf die Lehrerpersönlichkeit), die zur Reduzierung von Chancenungleichheiten beitragen können.

-
- 2 In der soziologischen Perspektive werden Bildungsentscheidungen zwar in Anlehnung an das ökonomische Modell als *rationale Wahlhandlungen* aufgefasst, in denen Kosten und Nutzen gegeneinander abgewogen werden, die soziologischen Ansätze unterscheiden sich jedoch grundsätzlich vom klassischen ökonomischen Handlungsmodell (Becker, 1982). Als Kernstück zur Erklärung des sozialen Handelns fungiert hierbei die subjektive Rationalität des Handelnden und die soziale Bedingtheit ihrer spezifischen Rationalität (Ditton, 1992).
 - 3 IEO, Inequality of Educational Opportunity – Ungleichheit von Bildungsgelegenheiten (im Folgenden: Bildungsungleichheit) ISO, Inequality of Social Opportunity – Ungleichheit sozialer Gelegenheiten (im Folgenden: soziale Ungleichheit)

Um schulische Bereiche zu identifizieren, die Potenziale der Beeinflussung zur Reduzierung von Chancenungleichheiten bereitstellen, wird auf der Grundlage des organisationstheoretischen Ansatzes (Scheerens, 1997; Scheerens & Bosker, 1997) die Schule als Organisation beschrieben. Die hierbei zugrunde gelegte Definition der Schuleffektivität wurde in Anlehnung an organisationstheoretische Ansätze (Scheerens & Bosker, 1997) erarbeitet. In Anlehnung an den *dynamischen Ansatz* von Cheng (1996, S. 29ff.) wird die Schuleffektivität als der Grad definiert, in dem sich die Schule auf der Basis eines kompetenten Managements beeinflussen lässt, langfristig die externen und internen Gegebenheiten zu integrieren als auch kontinuierlich die konkurrierenden vielschichtigen Ziele miteinander dynamisch zu verknüpfen und dadurch zufriedenstellend und möglichst effizient zu erreichen. Angenommen wird dabei, dass sich aus dem Spannungsfeld der gesellschaftlichen und pädagogischen Verpflichtungen der Schule unter Umständen konkurrierende Zielsetzungen ergeben können, wie zum Beispiel das Erreichen hoher Leistungsergebnisse bei gleichzeitiger Reduktion von Chancengleichheit. Nach der vorgelegten Definition werden diese augenscheinlich gegensätzlichen Zielsetzungen in Ergänzung zueinander betrachtet.

1.2 Aufbau der Arbeit

Aufgrund der Tatsache, dass die Untersuchung auf zwei theoretischen Forschungssträngen aufbaut, ist der erste Teil der Arbeit in zwei übergeordnete Kapitel unterteilt, in denen die beiden theoretischen Stränge beschrieben werden (Kap. 2 und 3). Diese Beschreibungen beinhalten jeweils die Darstellung der Theorien, gefolgt von einer Zusammenfassung vorliegender empirischer Befunde in Kapitel 4. Anschließend werden in Kapitel 5 die Erkenntnisse aus den beiden theoretischen Abschnitten zusammengeführt und Hypothesen vorgelegt.

Der erste Teil der theoretischen Fundierung der Arbeit (Kap. 2) beinhaltet eine umfassende Erörterung des Konzepts der Schuleffektivität in Anlehnung an die theoretischen Annahmen der Schuleffektivitätsforschung (Reynolds & Teddlie, 2000b; Scheerens & Bosker, 1997). Dabei wird die Schule als Institution anhand der ökonomischen Modelle in sozialökologischer Perspektive beschrieben. Nach einer Einführung in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext (Kap. 2.1) erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Entwicklungen der Schuleffektivitätsforschung (Kap. 2.2), gefolgt von einer Darlegung organisationstheoretischer Ansätze der Schuleffektivitätsforschung (Kap. 2.3), die in Kapitel 2.4 um die sozialökologische Perspektive ergänzt wird. Anschließend werden ausgewählte Schuleffektivitätsmodelle vorgestellt, in denen die Schule in Anlehnung an die Schuleffektivitätsforschung in der sozialökologischen Perspektive beschrieben wird (Kap. 2.5), und Implikationen für die vorliegende Arbeit herausgearbeitet (Kap. 2.6).

Im zweiten Teil der theoretischen Fundierung wird auf die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit im Schulsystem eingegangen. Die Mechanismen der Perpetuierung werden zunächst allgemein (Kap. 3.1) sowie danach spezifisch an den Übergängen im Schulsystem in Anlehnung an die Theorie rationaler Wahlent-

scheidung (Boudon, 1974, 1990, 1994) beschrieben (Kap. 3.2). Dabei werden ausgewählte Theorien sozialer und räumlicher Ungleichheit vorgestellt und im Hinblick auf die Komplexität vorliegender gesellschaftlicher Strukturen kritisch diskutiert. Zudem wird spezifisch auf Reproduktionsmechanismen am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Rahmen von elterlichen Bildungsentscheidungen sowie Übergangsempfehlungen von Lehrkräften eingegangen. Das Ziel hierbei ist es, die Mechanismen sozialer Reproduktion in der Schule zu beschreiben, um einerseits konkrete Hypothesen abzuleiten und ein Analysemodell aufzustellen (Kap. 5) sowie andererseits um die zu untersuchenden Faktoren im Rahmen der nachfolgenden Analysen zu operationalisieren. Ergänzt um die in Kapitel 4 zusammenfassend dargestellten empirischen Befunde werden in Kapitel 5 Hypothesen über schulische Bedingungsfaktoren sowie Umweltfaktoren, die zum Abbau von Chancenungleichheit beitragen können, abgeleitet und in ein gemeinsames konzeptuelles Modell der Perpetuierung von Chancenungleichheiten an den Übergängen im Schulsystem integriert (Kap. 5.2).

In Kapitel 6 werden zunächst die Datenquelle (Kap. 6.1) sowie die eingesetzten Methoden (Kap. 6.2) präsentiert. Basierend hierauf wird die Vorgehensweise bei der Modellierung und die Operationalisierung von Konstrukten in der vorliegenden Untersuchung beschreiben (Kap. 6.3 und 6.4).

Die empirische Überprüfung der Annahmen erfolgt anhand des Ansatzes der Strukturgleichungsmodellierung mit latenten Faktoren (Hox & Bechger, 1999; Reinecke, 2005). Kontext- und Kompositionseffekte werden mit dem Mehrebenenansatz (Hox, 2008; Raudenbush & Bryk, 2002) modelliert. Die methodologische Komplexität resultiert aus dem Bestreben nach einer möglichst reliablen und validen als auch umfassenden Analyse. Mit der, an die theoretischen Ausführungen anschließenden, ausführlichen Beschreibung der komplexen Modellierung in Kapitel 6 wird dem Leser eine Grundlage für ein elaboriertes Verständnis der eingesetzten Methoden geboten. Kapitel 6 muss nicht unbedingt zum inhaltlichen Verständnis der Ergebnisse detailliert gelesen werden, sondern kann bei gegebenenfalls aufkommenden Fragen zum Nachschlagen genutzt werden.

In Kapitel 7 werden schließlich die Ergebnisse präsentiert. Dabei wird zunächst allgemein auf die Existenz der primären und sekundären Ungleichheitseffekte am Übergang eingegangen (Kap. 7.1). Ferner werden in Kapitel 7.2 Schulklassen als differenzielle Schulumwelten anhand verschiedener Klassenfaktoren beschrieben. In den Kapiteln 7.3, 7.4 und 7.5 werden schließlich schulische Potenziale zur Reduktion von Chancenungleichheit empirisch untersucht. Diese werden anschließend in Kapitel 8.1 zusammengefasst und kritisch diskutiert. Hierbei werden zum einen der Mehrwert sowie zum anderen die Herausforderungen der vorliegenden Untersuchung hervorgehoben. Aufbauend hierauf werden Forschungsdesiderate (Kap. 8.2.3) abgeleitet. Im Schlusswort (Kap. 8.3) werden die Ergebnisse unter Bezug auf den gesellschaftlichen Kontext verortet.

1.3 Beitrag der Arbeit

Die bislang vorgelegten Untersuchungen aus der Schuleffektivitätsforschung beziehen sich vorrangig auf Leistungen sowie auf leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern. Untersuchungen zur Chancengleichheit dagegen berücksichtigen zwar einzelne Faktoren des Schulsystems, eine systematische Darstellung von schulischen Einflussbereichen unter Bezug auf die Reduzierung von Chancengleichheiten als Effektivitätskriterium fehlt jedoch bislang. In der vorliegenden Arbeit werden schulische Bereiche, die Potenziale zur Reduzierung sozialer Ungleichheit bereitstellen, in Anlehnung an organisationstheoretisch fundierte Effektivitätskriterien systematisch abgeleitet. Die theoretische Fundierung der vorliegenden Analysen basiert dabei auf einer Verknüpfung der sozialökonomisch begründeten Ansätze zur sozialen Reproduktion im Rahmen rationaler Wahlentscheidungen (Boudon, 1974; Bourdieu, 2001) mit den organisationstheoretischen Ansätzen zur Beschreibung der Schule (Scheerens & Bosker, 1997).

Neben der Zusammenführung der beiden theoretischen Stränge wird ebenfalls in methodischer Hinsicht eine Weiterentwicklung angestrebt. Im Rahmen von bislang vorliegenden Untersuchungen zum Abbau sozialer Ungleichheit im Schulsystem werden in der Regel einzelne schulische Einflussfaktoren oder Faktorengruppen auf einer oder mehreren der drei Schulsystemebenen (Klassenkontext, Schulumfeld, regionaler Kontext) berücksichtigt. Aufgrund methodischer Herausforderungen sowie der hohen Anforderungen in Bezug auf die Datenbasis sind umfassende Modellierungen der Schuleffekte auf mehreren Ebenen eher selten vorzufinden. In der vorliegenden Arbeit wird die Schuleffektivität bezogen auf das Kriterium der Reduzierung von Chancengleichheiten anhand von komplexen Mehrebenen-Strukturgleichungsmodellen umfassend untersucht. Die Modellierung latenter Faktoren weist gegenüber dem konventionellen Ansatz der Mehrebenenmodellierung mit manifesten Variablen Vorzüge auf. Unter anderem ist dabei eine Korrektur des Messfehlers sowie des Stichprobenfehlers möglich, was zu einer Reduktion von Verzerrungen führt (Lüdtke et al., 2008; Marsh et al., 2009a). Der methodische Mehrwert dieser Arbeit liegt somit in der umfassenden Modellierung der Wirkungsmechanismen und in der strengeren Kontrolle des Stichproben- und Messfehlers anhand latenter Modellierung.

2. Ansätze der Schuleffektivität

2.1 Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Kontext

Die grundlegende Rationalität des outputbezogenen Steuerungssystems liegt in der freien Konzeption gesellschaftlicher Strukturen, die aus einer langen geisteswissenschaftlichen Entwicklung resultiert (Wottawa & Thierau, 2003, S. 27). Diese beschreibt gesellschaftlich relevantes Handeln als bewusstes und zielorientiertes Handeln, das unter Optimierungsaspekten selbst rational gestaltet werden kann. Im Schulsystem wird im Zuge der Dezentralisierung die Handlungsverantwortung von der übergeordneten Ebene zentraler Entscheidungseinheiten in kleinere dezentrale Einheiten, wie die Regionen, Kommunen, Stadtteile, oder gar auf die Ebene der Einzelschule verlagert (Klemm, 2000, S. 330). Aus der Überzeugung heraus, dass die einzelne Einheit die Wege der Zielerreichung effizienter gestalten kann, als es durch die Zentralpolitik erreicht werden könnte, resultieren bildungspolitische Konsequenzen, wie der Rückzug des Staates auf das Bereitstellen von Ressourcen unter gleichzeitiger Vorgabe zu erreichender Ziele (Peek, 2001, S. 323 f.). Nach Klemm (2000, S. 331) führe die damit einhergehende Teilautonomisierung der Schulen einerseits zur stärkeren Handlungsfreiheit und erweitere die Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule. Gleichzeitig jedoch stelle sie diese stärker in die Verantwortung der erfolgreichen Erfüllung des meritokratischen Auftrags, ihre Entscheidungen bei der Vergabe von Zertifikaten durch objektive, überprüfbare und vergleichbare Kriterien gegenüber dem Sozialstaat zu rechtfertigen. Aus der öffentlichen Verantwortung der Schule heraus begründe sich hierbei der Anspruch des Staates, dass vorgegebene Ziele des Schulsystems erreicht werden sollen und nicht etwa durch institutionelle Ziele der Einzelschule verdrängt werden dürfen (Klemm, 2000, S. 331). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Handlungsfolgen zu überprüfen und die Zielerreichung zu kontrollieren und das System gegebenenfalls zu optimieren (Wottawa & Thierau, 2003, S. 30). Durch die klare Definition des Outputs als Kompetenzen und die Festlegung exakter Grenzwerte soll dem Anspruch des Staates entsprochen werden, die Zielerreichung zu überprüfen und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten (BMBF, 2003; Klemm, 2000, S. 331; Köller, 2010; OECD, 2001a; Tippelt, 2008).

Die inhaltliche Definition dessen, was zum gegebenen Zeitpunkt als Lernerfolg definiert und anerkannt wird, unterliegt einem gesellschaftlich bedingten Wandel. Der im Zuge der Globalisierung zunehmende Austausch von Gütern, Dienstleistungen und Kapital und die damit einhergehende wachsende Bedeutung des Wissens führen gegenwertig zum Aufbau einer Wissensgesellschaft, welche den Wert von Wissen immer stärker an dessen marktwirtschaftlicher Nützlichkeit bemisst. Die inhaltliche Definition der Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern resultiert dabei direkt aus der wirtschaftlichen Verwertung des Wissens (vgl. dazu Lang-Wojtasik, 2008). In Folge dieser Entwicklungen wird die Schulqualität immer stärker an ihrem Ertrag, der Wissensvermittlung, beurteilt sowie an ihrem Beitrag zur Herausbildung von Kompetenzen (Klemm, 2000, S. 333), wie zum Beispiel der sozialen oder der Problemlösekompetenz (Bos & Schwippert, 2003, S. 570). Weitere Kriterien, wie zum Beispiel die

Abbruchquoten, Elternarbeit oder interne Evaluation, geraten hingegen in den Hintergrund. Gleichzeitig wird im Rahmen schulischer Qualitätsforschung immer wieder konstatiert, die theoretische Basis der Schulforschung wäre schwach, der Begriff der Schulqualität nicht eindeutig definiert, die Funktionsweise und Wirkungen der Schule nicht ausreichend gut beschrieben. Aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstands erscheint dies jedoch verständlich. Die Verknüpfung von unterschiedlichen Lern-, Unterrichts-, Schul-, Organisations- und Systemtheorien zu einer umfassenden Schultheorie könne nur in einem langwierigen Forschungsprozess erfolgreich vollbracht werden, so Ditton (2000, S. 76, 2009, S. 83).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen tritt die Forderung nach Chancengleichheit beziehungsweise -gerechtigkeit in der gesellschaftspolitischen Diskussion erneut in den Vordergrund (Heinrich, 2010; Krüger, Raber-Kleberg, Kramer & Budde, 2011b, S. 7; Maaz, Baumert & Trautwein, 2011; Reimer, 2013). In Anlehnung an aktuelle empirische Befunde wird dabei bemängelt, dass trotz der nachgewiesenen Öffnung der Zugänge zu verschiedenen Schulabschlüssen keine bedeutensamen Reduzierungen von Ungleichheiten verzeichnet werden können. In Anbetracht dieser Hartnäckigkeit des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und der Bildungsbeteiligung wendet sich das Forschungsinteresse verstärkt den Ursachen und Mechanismen der Perpetuierung von Chancenungleichheiten im Bildungssystem zu sowie deren Verschränkungen auf verschiedenen Ebenen: der individuellen Ebene, der Klassenebene und der Schulebene mit ihrem soziostrukturellen Kontext (Ditton, 2010a; Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2010; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2011a,b; Maaz et al., 2011). Nach Ditton (2004, S. 635) ließe sich dabei vermuten, dass der Öffnung des Zugangs zu Bildungstiteln durch subtile Mechanismen der Machtsicherung entgegengewirkt wird. Becker und Lauterbach (2010, S. 27f.) konstatieren in diesem Zusammenhang partikuläre Interessen des Wohlfahrtsstaates und der Akteure in der Marktwirtschaft, die sich in der institutionellen Struktur niederschlagen: in den Bildungsangeboten, den möglichen Bildungswegen zur Erreichung von Bildungszertifikaten, den Zeitpunkten für die Bildungsentscheidung sowie den Regelungen und der Praxis an den Übergängen im Schulsystem. Zugang zu höherer Bildung ergebe sich danach durch ein Gleichgewicht zwischen *Öffnung* und *Restriktion*. Die Öffnung des Bildungssystems im Sinne von Qualifikationen des Bürgertums geschehe zwecks Bedarfsdeckung im Staatsapparat und ermögliche gleichzeitig die Aufrechterhaltung des Glaubens an mögliche soziale Aufstiege. Daraus resultiere die Legitimation der Restriktion beim Zugang zu höherer Bildung. Die Ziele seien hierbei eine sukzessive Durchsetzung hierarchischer Strukturprinzipien im Bildungssystem und Arbeitsmarkt sowie meritokratische Beurteilungsmaßstäbe im öffentlichen Dienst und in privatwirtschaftlichen Großbetrieben.

In der politischen Diskussion wird die Forderung nach Chancengleichheit (*equity of opportunity*) zuweilen als utopisch kritisiert. Sie setze eine Homogenität von Individuen voraus, die in der Realität nicht gegeben sei, so die Argumentation (Roemer, 1998, S. 1f., 2002, S. 456f.; Schwippert, 2009, S. 88). Weiter wird angemerkt, dass die hieraus resultierenden Reformen unzureichend sein mögen, wie dies etwa bei der

Angleichung der Bildungsausgaben pro Schüler der Fall sei. Der hiermit erreichte Ausgleich von Ausgaben sei nicht zufriedenstellend, da die Bildung von Kindern aus benachteiligten Familien eher zusätzlich bezuschusst werden müsste, um dem Anspruch gleicher Bildungschancen für alle Kinder zu genügen. Mit dem teilweise umstrittenen Begriff der Chancengerechtigkeit (*equality of opportunity*) wird der Versuch unternommen, dieser Kritik auszuweichen (Marggraf & Platta, 2010; Roemer, 1998, S. 1f., 2002, S. 456f.; Schwippert, 2009, S. 88). Der Begriff impliziert, dass Bildungschancen nicht für alle Menschen gleich sein können, da diese unter anderem von individuellen Merkmalen, wie zum Beispiel der Anstrengungsbereitschaft, abhängig seien. Die gesellschaftliche Verpflichtung wird darin gesehen, Lerngelegenheiten in Abhängigkeit von der Leistungsfähigkeit und dem Leistungswillen sowie angepasst an die individuellen Bedürfnisse der Individuen bereitzustellen. Das Ziel ist hierbei, jedem Kind eine angemessene Unterstützung zukommen zu lassen, die ihm die besten Entfaltungsmöglichkeiten gibt. Eine völlige Entkopplung des Bildungserfolgs von der sozioökonomischen Stellung der Familie erscheint aufgrund persönlichkeitsbezogener Differenzen nicht realistisch. Erstrebenswert sei vor diesem Hintergrund jedoch zumindest der Versuch, der Benachteiligung von Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten im offenen Wettbewerb um Bildungsabschlüsse entgegenzuwirken.

Die Ergebnisse empirischer Studien zur sozialen Benachteiligung weisen insbesondere auf die Benachteiligung an den Übergängen im Schulsystem hin (Bos, Voss et al., 2004; Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010; Maaz et al., 2006; Maaz, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Pietsch & Stubbe, 2007; Stubbe, Bos & Euen, 2012). Bezogen auf die Verteilung von Bildungstiteln entstehen dabei nach Ditton (2010a, S. 247) Fragen nach der Art und Höhe der für einen bestimmten Abschluss benötigten Leistungen, ferner nach der objektiven Feststellung und Bewertung sowie des Weiteren danach, wer die Bildungsentscheidung treffen darf, zu welchem Zeitpunkt und welche Kriterien dem zugrunde gelegt werden sollten. Die in Deutschland bislang übliche Leistungsbewertung anhand von Kriterien, die auf der Basis von Empfehlungen der Einzelschule basieren oder gar durch einzelne Lehrkräfte konkretisiert werden, ließe sich in Bezug auf ihre Transparenz, Objektivität und Vergleichbarkeit nicht allzu positiv bewerten (Ditton, 2010a, S. 258).

Trotz einer gesellschaftlich bedingten steigenden bildungsbezogenen Investitionsbereitschaft sind soziale Disparitäten bereits anhand ungleicher Startchancen vor Schulbeginn bemerkbar. Während der Schulzeit verschärfen sich die Leistungsunterschiede, die im Rahmen von Bildungsempfehlungen und elterlichen Bildungsentscheidungen fortgesetzt und anhand von Bildungsabschlüssen legalisiert werden (Maaz et al., 2011, S. 70f.). In dieser Perspektive werden soziale Disparitäten als kumulativer Effekt früherer Bildungsentscheidungen und die Bildungsungleichheit im Bildungssystem als aggregierte Folge vorangehender Bildungsentscheidungen im sequenziellen Entscheidungsprozess an festgelegten Übergangspunkten beschrieben (Kristen, 1999, S. 16, 23, 32). Dementsprechend lassen sich die Entstehung und Persistenz sozialer Ungleichheiten besonders an den Gelenkstellen des Bildungssystems verdeutlichen. Eine besondere Selektion findet dabei am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I statt, weil die Kinder im sehr jungen Alter auf verschiedene Schul-

zweige verteilt werden, die sich in differenziellen Lernmilieus niederschlagen (Baumert & Schümer, 2001b, S. 454ff.; Baumert et al., 2006, S. 98ff.; Gundel Schümer, 2004, S. 81). Da Bildungsbenachteiligungen innerhalb kurzer Zeit, wie in der Grundschulzeit, durch die Schule nicht ausreichend aufgefangen werden können und eine spätere Korrektur aufgrund schulformspezifischer Lernmilieus erschwert ist, erscheint die Untersuchung sozialer Disparitäten am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe als besonders relevant (Maaz et al., 2006, S. 302f.). Bei der Interpretation der empirischen Befunde müssen allerdings die kumulativen Ungleichheitseffekte, die schon seit dem Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch wirken, berücksichtigt werden.

Vor dem Hintergrund der bislang vorliegenden Befunde zum Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und den Leistungen gewinnt die Frage nach der Rolle der Schule in der Perpetuierung von Chancenungleichheiten neu an Aktualität. Trotz der zuweilen einseitigen Ausrichtung leistungsorientierter Steuerung werden zunehmend in der aktuellen Debatte zur Qualität des Bildungssystems hohe Leistungen gekoppelt mit der Minimierung sozialer Selektivität als Qualitätskriterien aufgefasst. In der Schuleffektivitätsforschung zeichnet sich eine Gewichtsverlagerung der Effektivitätskriterien ab, von der ausschließlich leistungsbezogenen Perspektive hin zu einem umfassenden Ansatz, in dessen Rahmen das Gelingen einer Verknüpfung von konkurrierenden Zielen als Effektivitätskriterium betrachtet wird (Cheng, 1996, S. 19; Scheerens & Bosker, 1997; Seidel, 2008, S. 531ff.). Aus der Forschung zu effektiven Schulen ist zwar bereits bekannt, dass unterrichtsbezogene Schul- und Lehrermerkmale differenzielle Leistungsentwicklungen bedingen (Köller, 2012; Köller & Baumert, 2001; Reynolds & Teddlie, 2000b, S. 140ff.; Teddlie & Reynolds, 2000, S. 313ff.). Ebenfalls liegen elaborierte Systematisierungsversuche leistungsrelevanter schulischer Bereiche bereits vor (vgl. z.B. Scheerens & Bosker, 1997). Welche schulischen Faktoren jedoch die Perpetuierung sozialer Ungleichheit bedingen, wurde bislang – abgesehen von Klassenkompositionsmerkmalen (Faber, 2013) – noch unzureichend erforscht. Die bisher vorgelegten Ergebnisse sind zudem abgekoppelt von theoriegeleiteten Systembeschreibungen. Gleichzeitig sind die individuellen Mechanismen sozialer Reproduktion mehrfach untersucht worden und erfreuen sich einer fundierten theoretischen Basis (vgl. z.B. Faber, 2013; Maaz et al., 2011; Stocké, 2010, 2013). Ein Versuch, schulische Faktoren, die zur Minimierung sozialer Ungleichheit beitragen können, anhand von Schuleffektivitätsmodellen zu systematisieren, erscheint vor diesem Hintergrund als gewinnbringend.

In der vorliegenden Arbeit wird der dynamische und umfassende Ansatz zur Analyse von Schuleffektivität nach Cheng (1996, S. 29ff.) aufgegriffen, wobei Schulqualität als eine notwendige Bedingung von Effektivität betrachtet wird. Das Ziel der nachfolgenden Ausführung liegt darin, eine Definition der Schuleffektivität zu erarbeiten sowie in einem ressourcenorientierten Ansatz schulische Bereiche zu beschreiben, die Potenziale der Beeinflussung zur Effektivitätssteigerung im Hinblick auf das Ziel der Ungleichheitsreduzierung enthalten. Unter anderem wird dabei die Rolle des sozialen Umfelds in der Perpetuierung von Chancenungleichheiten als Kompositionseffekt in der ökologischen Perspektive (Bronfenbrenner, 1981) dargestellt. Die Ausarbeitung schulischer Bereiche, die zur Minimierung von Chancenungleichheiten bei-

tragen können, wird in Kapitel 5 und 7 weiter ausdifferenziert. Zuvor erfolgt zwecks Einordnung dieser Arbeit ein historischer Abriss der unterschiedlichen Forschungstraditionen der Schuleffektivitätsforschung (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend, 2000).

2.2 Entwicklungen der Schuleffektivitätsforschung

In Bezug auf die Schuleffektivitätsforschung ist seit ungefähr zwei Dekaden ein Paradigmenwechsel zu verzeichnen. Die Schwerpunktverlagerung betrifft dabei den Wandel von Input- und Prozesskontrolle hin zur Outputkontrolle (Lange, 1999; Peek, 2001; Rolff, 2001). Während in den Anfängen der Schulqualitätsforschung Rahmenbedingungen auf Organisationsebene im Mittelpunkt der Untersuchungen (*Inputsteuerung*) standen, wurde die Schule in späteren Arbeiten zunehmend als pädagogisches Handlungsfeld beschrieben. Durch die Arbeiten der Konstanzer Schulforschung Mitte und Ende der 1970er Jahre wurden Unterrichtsprozesse und Wirkungszusammenhänge immer stärker fokussiert (vgl. dazu auch Fend, 1982). Die Qualitätssicherung im deutschen Bildungssystem konzentrierte sich hierbei über einen längeren Zeitraum auf Prozessvariablen wie das Schulklima, die Schulzufriedenheit oder die Lehrerkoope-ration (*Prozesssteuerung*). Spätestens seit der TIMS-Studie Ende der 1990er Jahre stieg das Interesse an den Auswirkungen der bisher untersuchten Prozessvariablen auf die Lernerfolge (*Outputsteuerung*) der Schülerinnen und Schüler sowie an der damit zusammenhängenden Unterrichtsqualität (Steffens, 2007, S. 43). Aus den zahlreichen internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, TIMSS, IGLU etc.) resultieren in Deutschland gegenwärtig verschiedene schulinterne und -externe Maßnahmen wie Evaluation, Schwachenförderung, Lehrerfortbildung als auch standardisierte Lernstandserhebungen oder das Zentralabitur.

2.2.1 Forschungsphasen

In Rahmen der Schuleffektivitätsforschung (*School Effectiveness Research, SER*) können in Anlehnung an Reynolds et al. (2000, S. 4ff.) durch unterschiedliche Ansätze gekennzeichnete Forschungsphasen ausdifferenziert werden. Im Rahmen der ersten Phase (1960er bis 1970er Jahre) wurden potenzielle Einflüsse der schulischen, menschlichen und materiellen Ressourcen als Inputfaktoren auf die leistungsbezogenen kurzfristigen Outputs mit Hilfe von linearen Input-Output-Modellen betrachtet. In diesem Zusammenhang ist die Studie von Coleman et al. (1966, S. 325) von prominenter Bedeutung, in der die Autoren zeigen konnten, dass der Einfluss familiärer Hintergrundvariablen gegenüber dem schulischen Einfluss deutlich überwiegt. Die Untersuchung rief eine heftige Diskussion hervor und resultierte in einer Fülle an Folgestudien. Bemängelt wurde, dass aufgrund methodischer Herausforderungen und inadäquater Schätzverfahren sowie durch Vernachlässigung von sozialen und psychologischen Klassenvariablen die Schuleffekte in den Studien von Coleman und seinen

Kollegen insgesamt unterschätzt wurden (Reynolds et al., 2000, S. 6; Teddlie, Reynolds & Sammons, 2000, S. 78f.).

Die zweite Forschungsphase (1970er bis 1980er Jahre) umfasste zu Anfang Fallstudien und später auch quantitative Studien zu effektiven Schulen (*Effective Schools Research*), die eine Reihe von schulischen Prozessen und eine breitere Palette an Ergebnissen einbezogen als die früheren Studien im Input-Output-Paradigma, zum Beispiel Einstellungen und Handlungsmuster von Schülerinnen und Schülern. Im Rahmen dieser Forschungsphase sei nach Reynolds et al. (2000, S. 7) die Bedeutung schulischer Faktoren hervorgehoben worden wie zum Beispiel Führungsstil, Erwartungen, Schulklima, sensible Evaluierungsprozesse der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Methodologische Fortschritte hätten dabei zum einen die Entwicklung feinerer Messinstrumente zur Erhebung von klassenbezogenen Inputvariablen umfasst, ferner sozialpsychologische Skalen zur Erfassung von schulischen Prozessen sowie eine stärker differierende Ergebniserfassung, wobei Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems hergestellt wurden. Im Rahmen dieser Forschungsansätze sei versucht worden, Schülerleistungen auf der Klassenebene anhand spezifischer Lehrereigenschaften sowie anhand von Faktoren auf der Schulebene zu erklären (Reynolds et al., 2000, S. 7).

Die dritte Phase (1980er bis 1990er Jahre) war durch die Bemühungen gekennzeichnet, die korrelativen Befunde zu effektiven Schulen im Rahmen einer Reihe unterschiedlicher Schulentwicklungsprogramme zu integrieren. Schuleffekte seien hierbei im Rahmen der Forschung zu effektiven Schulen (*Effective Schools Research*) in folgenden Faktoren nachgewiesen worden: Führungsfähigkeiten der Schulleitung, dauerhafter und umfassender Fokus auf die Instruktionsqualität, Sicherheit und Ordnung als Klimavariablen, hohe Leistungserwartung von allen Schülerinnen und Schülern sowie Einsatz von Schulleistungstests für die Evaluation und Optimierung. In dieser Phase wurden ebenfalls erste Schulentwicklungsuntersuchungen in Anlehnung an das Paradigma der Chancengleichheit implementiert. Diese basierten zunächst vorrangig auf den korrelativen Zusammenhängen und mündeten später aufgrund methodologischer und inhaltlicher Kritik in fortgeschrittenen Analysen (Reynolds et al., 2000, S. 10f.).

Mit der Berücksichtigung schulischer Kontextfaktoren in Anlehnung an die sozialökologische Perspektive (vgl. Kap. 2.4) wurde seit den späten 1980er Jahren die vierte Phase der Schuleffektivitätsforschung eingeleitet. Dabei wurden Unterschiede in schulischen Effekten unter Berücksichtigung differenzieller Umweltkontexte betrachtet. Nach Reynolds et al. (2000, S. 11ff.) haben die Integration von Umweltfaktoren und der Einsatz fortgeschrittener empirischer Methoden die Forschungsqualität der Schuleffektivitätsforschung positiv beeinflusst.

2.2.2 Forschungsstränge

Bemühungen um theoretische Fundierung der Schuleffektivitätsforschung mündeten in unterschiedlichen Klassifizierungsversuchen. Basierend auf einer breiten Recherche

der verschiedenen Entwicklungsstränge der Schuleffektivitätsforschung klassifizieren Reynolds et al. (2000, S. 3) folgende drei Bereiche in Abhängigkeit von den untersuchten Schulbereichen, den Methoden sowie den betrachteten Ebenen:

1. *Forschung zu Schuleffekten (School Effects Research)*. Dabei werden anhand von Input-Output-Modellen kurzfristige Outputs in Abhängigkeit von Inputs auf Organisationsebene (Schulvariablen) betrachtet.
2. *Forschung zu effektiven Schulen (Effective School Research)*. Dabei werden Lehr-Lernprozesse in effektiven Schulen (Prozessebene, Interaktion, Lehrervariablen) anhand von Prozess-Output-Modellen betrachtet.
3. *Schulentwicklungsforschung (School Improvement Research)*. Hierbei erfolgt die Analyse schulischer Prozesse, die Veränderungen in der Schule bedingen.

Dem ersten Forschungsstrang zu Schuleffekten (*School Effects Research*, Input-Output-Strang) werden Untersuchungen zugeordnet, im Rahmen derer Eigenschaften schulischer Effekte auf Organisationsebene betrachtet werden (Reynolds et al., 2000, S. 3f.). Hierbei sind Schuleffekte anhand von Input-Output-Modellen zunächst mit Einebenenmodellen untersucht worden. Dabei wurde angenommen, dass die Erhöhung des Inputs zur Verbesserung des Outputs führe, d.h. eine vorangehende Bedingung (Ressourcen) nach einer Zeit in bestimmten Ergebnissen (Schülerleistungen) resultiere (Bildungsertragsfunktion, *education production functions models* nach Monk, 1992). Bei der Modellierung wurden zu Anfang einfache, direkte Zusammenhänge ermittelt, wobei unterstellt wurde, dass diese einen statischen Charakter hätten. Die Untersuchungen beruhten auf Daten auf Schul- oder Individual- oder gar Stadtteilebene, die ohne Verknüpfung der Ebenen modelliert wurden. Dabei wurden alle Effektivitätskriterien dem Prozess-Produkt-Paradigma entsprechend dem gemeinsamen Hauptkriterium der Produktivität (z.B. hohe Leistungen von Schülerinnen und Schülern) untergeordnet. Die Mehrheit empirischer Studien setzte die nichtmonetären Inputs mit den kurzfristigen Outputs (Leistungen) in Beziehung und betrachtete diese als kontextgebundenen Produktionsprozess (technische Effektivität). Die empirische Modellierung von Schuleffektivität entwickelte sich seit den späten 1980er Jahren von den ökonomischen linearen Input-Output-Modellen, die als eine Art *Blackbox* kritisiert wurden, hin zu komplexen Mehrebenenmodellen, die die Schuleffektivität in Anlehnung an ökologische Ansätze (Bronfenbrenner, 1981) als ein Ergebnis komplexer Wechselwirkungsprozesse zwischen der Institution, den involvierten Akteuren sowie deren Umwelt beschreiben (Cheng, 1996, S. 29ff.; z.B. Scheerens, 1997, S. 15f.). Im Rahmen späterer Forschungsansätze wurden zunehmend Kontextvariablen und Kovariaten sowie emotionale, kognitive und persönlichkeitsbezogene Effektivitätsfaktoren neben den Schülerleistungen berücksichtigt (vgl. Creemers & Kyriakides, 2008b; Kyriakides & Demetriou, 2010; Scheerens & Bosker, 1997; Seidel & Shavelson, 2007).

Forschung zu effektiven Schulen (*Effective School Research*, Prozess-Output-Strang) umfasst Untersuchungen zur Instruktionsqualität auf der Klassenebene mit dem Fokus auf Lehr-Lernprozessen (*Instructional Effectiveness*) effektiver Beschulung. Dieser Forschungsstrang sei zunächst aus qualitativen Fallstudien hervorgegangen und habe sich hin zu Vergleichsuntersuchungen mit qualitativen und quantitati-

ven Methoden mit simultaner Berücksichtigung von Klassen und Schulen entwickelt (Reynolds et al., 2000, S. 7ff.). Dabei standen Variablen des Unterrichts sowie psychologische Faktoren im Vordergrund. Auch hier beschränkte sich die Modellierung zunächst auf statische Einebenenmodelle mit direkten Effekten. Die spätere Berücksichtigung von Kontextvariablen in Anlehnung an die ökologische Perspektive habe in neueren Ansätzen zur Sensibilisierung gegenüber Umwelteinflüssen auf Lehr-Lernprozesse geführt (Reynolds et al., 2000, S. 10f.).

Einem dritten Forschungsstrang ordnen Reynolds et al. (2000, S. 10ff.) Ansätze zur *Schulentwicklung (School Improvement Research)* zu, im Rahmen derer Untersuchungen zu schulischen Veränderungsprozessen durchgeführt werden. Der Perspektivwechsel in Anlehnung an die sozialökologischen Theorien habe innerhalb dieses Forschungsstrangs zu weiterführenden Untersuchungen mit Ansätzen zur Betrachtung schulischer Veränderungsprozesse in Abhängigkeit von deren spezifischem Umfeld geführt. Dabei wird zum einen auf Lerntheorien (vgl. Pekrun & Schiefele, 1996; Pleimer & Wimmer, 1994; Steiner, 1996; Weinert, 1996) rekurriert, die auf dem kognitiven Ansatz basieren, wonach das Individuum selbst aktiv an der Konstruktion der eigenen Persönlichkeit beteiligt ist (Bandura, 1986, S. 18, S. 182; Bronfenbrenner, 1981; Schmidt-Denter, 1996, S. 17ff.). In Anlehnung an diese Theorien haben sich zum Beispiel die Ansätze des *selbstregulierten* und *entdeckenden Lernens* etabliert, bei denen die Bedeutung möglichst realitätsnaher oder anregungsreicher Lernsituationen in Lernprozessen hervorgehoben wird sowie die aktive Rolle des Lernenden, der sich das Wissen kontextabhängig und fächerübergreifend erarbeitet (vgl. Creemers & Reezigt, 1996, S. 209, 220ff.; Creemers & Scheerens, 1994, S. 133ff.). Der Lehrende hingegen agiere hierbei nicht wie ein Wissensvermittler, sondern eher wie ein unterstützender Coach oder Moderator, der verschiedene Sichtweisen annimmt und die Schülerinnen und Schüler zur Findung verschiedener Lösungswege durch *aktives und selbstgesteuertes Lernen* und *kognitive Aktivierung* animiert (Bandura, 1986, S. 335ff., S. 462ff.; Schermer, 1998, S. 487; Weinert, 1996, S. 25ff.). Nicht zuletzt wurde diese Entwicklung durch die Bereitstellung von statistischer Software zur Modellierung der Mehrebenenstruktur (vgl. Hartig & Rakoczy, 2008; Hox, 2008; Raudenbush & Bryk, 2002) sowie durch die Entwicklung sozialpsychologischer Indikatoren zur Erfassung von Bildungsprozessen als auch des Schulklimas ermöglicht.

2.2.3 Neuere Entwicklungen

Obwohl diese Forschungsbereiche aus unterschiedlichen Traditionen stammen, weisen aktuelle Ansätze immer stärkere Überlappungen auf und die Übergänge zwischen diesen Bereichen werden teilweise als fließend angesehen (Jäger, 2004, S. 37). Diese Entwicklung ist hauptsächlich auf den Einfluss der ökologischen Theorie zurückzuführen, wonach die Mikroprozesse im Kontext des Meso- und Makrosystems betrachtet werden (Bronfenbrenner, 1978, 1981, vgl. auch Ditton, 2013, S. 185ff.). In der vorliegenden Literatur wird die Schuleffektivitätsforschung deshalb zuweilen auch in zwei Bereiche klassifiziert. Der Input-Output-Ansatz wird zunehmend mit

dem Ansatz zur Instruktionsqualität und mit dem konstruktivistischen Ansatz verknüpft, so dass reine Input-Output-Modelle ohne Berücksichtigung von Umweltfaktoren und zeitlicher Instabilität nicht mehr als Forschungsgrundlage eingesetzt werden, so Reynolds et al. (2000, S. 11f.). Zudem werde unter Forschung zur Schuleffektivität (*School Effectiveness Research*) die Forschung zu Schuleffekten (*School Effect Research*) und die Schulentwicklungsforschung (*School Improvement Research*) subsumiert, wohingegen die Forschung zu effektiven Schulen (*Effective School Research*) unter Lehr-Lernforschung als getrennter Forschungsbereich dargestellt wird (Reynolds et al., 2000, S. 12; vgl. auch Zedler, 2010, S. 23ff.).

Eine andere Entwicklung in Ansätzen der Schuleffektivitätsforschung erfolgte durch die Verknüpfung der Forschung zu Schuleffekten (*School Effects Research*) mit der Forschung zu Lehrereffekten (*Teacher Effectiveness Research, TER*) in einem inklusiven Ansatz unter dem Begriff der *Lehr-Lerneffektivitätsforschung (Educational Effectiveness Research, EER)* (Reynolds & Teddlie, 2000b, S. 157f.; Teddlie & Reynolds, 2000, S. 301ff.). Hierbei wird auf Dreiebenenmodelle rekuriert, wobei angenommen wird, dass Schulvariablen, vermittelt durch den Unterricht, die Schülerleistungen indirekt beeinflussen (vgl. z.B. Creemers & Kyriakides, 2008b; Creemers & Reezigt, 1996; Stringfield & Slavin, 1992). Die empirische Befundlage zeichnet sich jedoch durch mangelnde Konsistenz aus. Dies könne nach Reynolds et al. (2000b, S. 157f.) darauf zurückgeführt werden, dass schulische und unterrichtliche Faktoren kumulative Effekte darstellen, welche sich in Untersuchungen mit Einzelfaktoren nicht beobachten lassen, beziehungsweise unterschätzt oder herauspartialisiert werden. Zudem bleibt bislang einerseits die Frage ungeklärt, inwiefern Schuleffekte direkte Einwirkungen auf Schülerinnen und Schüler haben und andererseits die Frage nach der Reziprozität dieser Effekte.

Unter dem Einfluss der ökologischen Perspektive wird in aktuellen Forschungsansätzen ferner eine Verknüpfung der drei Ansätze, der Forschung zu Schuleffekten (*School Effects Research*), zu effektiven Schulen (*Effective School Research*) und zu Schulentwicklung (*School Improvement Research*) angestrebt (vgl. z.B. Modelle von Creemers, 1994; Creemers & Kyriakides, 2008b; Scheerens, 2000). Dabei kommen insbesondere der Input-Prozess-Output-Ansatz, der Ansatz zur Instruktionsqualität und der konstruktivistische Ansatz zum Tragen (Bandura, 1986, S. 18; Schermer, 1998, S. 487; Schmidt-Denter, 1996, S. 17ff.; Weinert, 1996, S. 25ff.). Betont wird die Bedeutung von Lernprozessen unter besonderer Berücksichtigung kognitiver Komponenten sowie der multiplikativen Abhängigkeit von Faktoren (vgl. Creemers & Reezigt, 1996, S. 209, 220ff.; Creemers & Scheerens, 1994, S. 133ff.; Helmke & Schrader, 1998 S. 64). Die Schuleffektivität wird hierbei als ein Zusammenspiel von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren betrachtet und folglich unter Berücksichtigung von Abhängigkeiten der Mikro-, Meso- und Makroebene untersucht (Bronfenbrenner, 1981; Ditton, 2013, S. 185ff.; Wolf, 1998). Während frühere lerntheoretische Ansätze die Leistung mit den Personenvariablen einseitig zu erklären versuchten, werden unter dem Einfluss der sozial-kognitiven Theorie (Bandura, 1986, S. 24) die Zusammenhänge zwischen Leistung und Persönlichkeit in aktuellen Modellen als ein Wechselwirkungsprozess betrachtet. Hierzu sind bisher insgesamt

vorwiegend experimentelle und quasi-experimentelle Studien zur Unterrichtseffektivität vorgelegt worden, wobei im internationalen Kontext das quasi-experimentelle Design nach Seidel und Shavelson (2007, S. 464) überwiegt.

Diese Entwicklungen führten zur Schwerpunkteverlagerung in der Betrachtung der Schuleffektivität, die mit einer Begriffsverschiebung von Chancengleichheit hin zur Chancengerechtigkeit in der Diskussion um soziale Reproduktion einherging (Marggraf & Platta, 2010; Roemer, 1998). Anstatt gleiche Ergebnisse für alle Kinder zu erwarten, wurde die Schuleffektivität anhand der Responsivität auf spezifische Bedürfnisse ihrer Klientel beurteilt. Schuleffektivität wurde somit nicht mehr auf der Basis reiner Leistungsvergleiche beurteilt, sondern auf der Basis der sogenannten adjustierten Leistungsergebnisse (Scheerens, 2004). Hiermit wurde eine neue Basis für Vergleiche zwischen Schulen aus unterschiedlichen Kontexten geschaffen, da die Messlatte nun nicht mehr unabhängig von den Umweltbedingungen allen Schulen gleich auferlegt worden war. Vielmehr fanden im Rahmen der sogenannten *value-added-models* Vergleiche zwischen Schulen statt, die ähnlichen Umweltbedingungen ausgesetzt sind (Faire Vergleiche, Arnold, 1999; OECD, 2008, 16ff.). Betrachtet wird hierbei der Grad, in dem es einer Schule gelingt, unter gegebenen Umweltbedingungen ihre differenziellen Ziele (z.B. homogene Leistungen auf hohem Niveau) möglichst effizient zu erreichen. Chancengerechtigkeit bezieht sich in dieser Perspektive auf die Bereitstellung von Ressourcen unter Berücksichtigung der Ausgangslagen und des familiären Lernumfelds von Schülerinnen und Schülern, um hierdurch gerechte Bildungschancen für alle Kinder zu ermöglichen (Marggraf & Platta, 2010; Roemer, 1998).

2.2.4 Implikationen für die vorliegende Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung basiert auf dem Input-Output-Paradigma und wäre der Forschung zu Schuleffekten (*School Effects Research*) zuzuordnen. Bei der Betrachtung der Entwicklungen der Schuleffektivitätsforschung wird jedoch deutlich, dass aktuelle theoretische Konzepte unter Berücksichtigung der ökologischen Perspektive starke Überlappungen zur Schulentwicklungsforschung (*School Improvement Research*) und zur Forschung zu effektiven Schulen (*Effective School Research*) aufweisen. Die Modellierung läuft dabei auf umfassende Modelle hinaus, anhand derer schulische Prozesse auf der Mikro-, Meso- und Makroebene betrachtet werden. Somit lässt sich die Untersuchung am besten in einem ganzheitlichen Ansatz verorten, welcher aus der Verknüpfung der drei genannten Forschungsstränge resultiert. Dabei wird im Folgenden auf die Chancengleichheit im Sinne von Chancengerechtigkeit rekurriert, wobei der Anspruch auf Gerechtigkeit auf alle Kinder bezogen wird, sowohl auf die Schülerinnen und Schüler mit Spitzenleistungen als auch auf die leistungsschwachen. Die nachfolgende Darlegung organisationstheoretischer Ansätze dient der Ausarbeitung einer Definition der Schuleffektivität sowie der Beschreibung schulischer Bereiche, die zur Steigerung von Schuleffektivität beitragen können.

2.3 Organisationstheoretische Ansätze in Schuleffektivitätsmodellen

Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung findet vor dem Hintergrund einer veränderten theoretischen Fundierung der Schule als Organisation statt. Diese fungiert nunmehr als eine Art Unternehmen, die in ihr stattfindenden Prozesse als Produktionsprozesse und das von ihr hervorgebrachte Wissen oder Lernstände der Schülerinnen und Schüler als Endprodukt. In dieser, aus dem ökonomischen Bereich entliehenen Sichtweise des Schulwesens wird die Effektivität von Kostenfragen abgelöst als der Grad der Erreichung eines bestimmten Ergebnissniveaus (Produktivität) definiert, während die Effizienz zusätzlich den Kosten-Nutzen-Faktor im Produktionsprozess einbezieht (Cheng, 1996, S. 13; Scheerens & Bosker, 1997). Dabei wird zwischen kurzfristigen und langfristigen Ergebnissen differenziert. Als *Output* (auch *short-term-output*) werden die Leistungsergebnisse sowie andere Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit beschrieben, als *Outcomes* (auch *long-term-output*) dagegen die langfristigen Folgen der Beschulung wie etwa die Platzierung auf dem Stellenmarkt oder der soziale Auf- bzw. Abstieg. Die beiden Ergebnisarten (*outputs* und *outcomes*) werden ebenfalls als fachliche und soziale Effektivität bzw. Effizienz bezeichnet (Cheng, 1993, S. 15f.). Die fachliche Effektivität bzw. Effizienz betrifft dabei während der Schulzeit oder direkt nach dem Schulabschluss relevante Faktoren wie die Lernentwicklung und das Lernverhalten, Fähigkeiten und Einstellungen. Die soziale Effektivität bzw. Effizienz umfasst demnach vor allem die Langzeiteffekte im sozialen Bereich wie die soziale Positionierung des Individuums und seine Produktivität.

Aus den verschiedenen Denkrichtungen der organisationstheoretischen Ansätze resultieren differenzielle Konzepte der Schuleffektivität, welche mit unterschiedlichen Ansätzen der Effektivitätsdefinition einhergehen. Die Wahl des Effektivitätskonzepts sei dabei nach Scheerens und Bosker (1997) zum einen vom Aufbau der Organisation und zum anderen von der Position des Akteurs abhängig, der die Evaluation anstrebt. Dabei werden je nach Perspektive die Interessen verschiedener Personen und Parteien an Evaluationsvorhaben hervorgehoben. Die Autoren fassen die unterschiedlichen Konzeptionen der Beschreibung von Organisationen in einem gemeinsamen Ansatz zusammen, dem *dynamischen Ansatz* nach Cheng (1993).

Im Folgenden werden zunächst in Kürze die unterschiedlichen Konzeptionen der organisationstheoretischen Ansätze umrissen. Dabei wird auf den ökonomischen Ansatz, ferner auf Organisationsmodelle eingegangen, insbesondere auf den dynamischen Ansatz. Auf dieser Basis werden nach Scheerens und Bosker (1997) die Bereiche schulischer Organisationsstruktur zwecks Bestimmung von Faktoren erarbeitet, anhand derer die schulische Effektivität analysiert werden kann. Unter Bezug auf die Kontroll- und Kontingenztheorie werden anschließend potenzielle Einflussvariablen auf die Lern- und Selektionsprozesse auf Schulebene erarbeitet.