

Prof. I. van Ackeren • Universität Duisburg-Essen • 45117 Essen

An den Landtag NRW  
Ausschuss für Schule und Weiterbildung  
Per E-Mail: [anhoerung@landtag.nrw.de](mailto:anhoerung@landtag.nrw.de)

LANDTAG  
NORDRHEIN-WESTFALEN  
16. WAHLPERIODE

**STELLUNGNAHME  
16/2468**

A15



## „Qualitätsanalyse – ein wichtiger Baustein für die Schulqualität“ – Drucksache 16/6121

### Erbetene Stellungnahme zum Antrag

Die im Antrag formulierten Forderungen erscheinen vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Diskurse und vorliegender Erkenntnisse insgesamt nachvollziehbar. Insbesondere erscheint der differenzierende Blick auf die bestehenden heterogenen sozialräumlichen Ausgangslagen von Schulen und eine höchst unterschiedliche Schülerkomposition sowie eine darauf bezogene spezifische Unterstützung im Sinne chancengleicher Bildung bedeutsam.

So zeigen verschiedene Studien, dass die schulischen Effekte für Schülerinnen und Schüler aus bildungsbenachteiligten Gruppen erheblicher sind als für privilegierte Gruppen (Palardy, 2008; Ditton, 2013). Lernen an benachteiligten Schulstandorten ist demnach stärker durch Merkmale der Schulqualität beeinflusst, weil es außerhalb der Schule weniger produktive Lerngelegenheiten für schulrelevante Inhalte gibt.

Schulen an deprivierten Standorten bedürfen daher besonderer Aufmerksamkeit und Unterstützung im Sinne differenzieller, kontextsensibler Schulentwicklung. Dies wird nachfolgend ausgeführt.

### 1. Schulische Standortfaktoren, Kompositionsmerkmale und Lernerträge: ‚Risikoschulen‘ bedürfen besonderer Aufmerksamkeit im Kontext der Qualitätsanalyse

(vgl. insbesondere Punkt 2 des Antrags)

Schulen sind immer in soziale und sozialräumliche Kontexte eingebettet und werden durch diese geprägt. Ein Teil der Schulen in NRW ist aufgrund der Lage, z.B. in sozial segregierten Stadtteilen, mit einer Kumulation von für schulisches Lernen ungünstige Faktoren konfrontiert, die u.a. im Kontext der Qualitätsanalyse sowie vorliegender statistischer

### Fakultät für Bildungs- wissenschaften

### Arbeitsgruppe Bildungsforschung

**Prof. Dr. Isabell van Ackeren**  
Tel.: 0201 / 183 - 2233  
Fax: 0201 / 182 - 3093  
[isabell.van-ackeren@uni-due.de](mailto:isabell.van-ackeren@uni-due.de)  
[www.uni-due.de/bifo](http://www.uni-due.de/bifo)

Raum C.03.15  
Campus Essen / Weststadttürme  
Berliner Platz 6-8  
45117 Essen

12.01.2015

**Postanschriften / Kontakt**  
47048 Duisburg  
Tel.: 0203 / 379 - 0  
Fax: 0203 / 379 - 3333  
Nachbriefkasten: Gebäude LG

45117 Essen  
Tel.: 0201 / 183 - 0  
Fax: 0201 / 183 - 2151  
Nachbriefkasten: Gebäude T01

**Bankverbindung**  
Konto 269 803  
Sparkasse Essen  
BLZ 360 501 05  
IBAN: DE40 3605 0105 0000 269 803  
SWIFT/BIC: SPESDE 3EXXX

**Öffentliche Verkehrsmittel**  
Duisburg: Straßenbahn 901  
Bus 924, 962, 933  
Essen: U-Bahn 11, 17, 18  
Straßenbahn 101, 103, 105, 109  
Bus CE45, CE47, SB16, 145, 147,  
154, 155, 166, 176, 188, 196

[www.uni-due.de](http://www.uni-due.de)

Daten identifiziert werden können; diese Schulen bedürfen i.d.R. besonderer Unterstützung.

**Belastende Rahmenbedingungen.** In der Forschung sind eine Reihe – mit Blick auf die erhobenen Schulleistungen – ungünstiger Faktoren beschrieben worden, u.a. ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Familien, sprachliche Probleme, familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit oder auch Armutsverhältnisse (Baumert et al., 2006). Der Standorttyp 5, der indikatorenbasiert eine besonders belastete Lage im Umfeld der Schule anzeigt, trifft z.B. auf knapp 30 % der Haupt- und der Gesamtschulen zu, ebenso auf 20 % der Grundschulen. Bei den Realschulen und Gymnasien sinkt der Anteil auf 18 bzw. 8 % (Isaac, 2011).

**Wirkungen auf Schulleistungen.** Solche Kontextbedingungen können sich mit Blick auf Schülerleistungen insofern ungünstig auswirken, als viele dieser Schulen bei Vergleichsarbeiten eher unterdurchschnittliche Lernresultate erzielen (Bonsen et al., 2010), wenngleich dies kein deterministischer Zusammenhang ist (vgl. 2.). Diese Situation kann wiederum das Belastungserleben der Lehrkräfte verstärken (Maaz & Baumert, 2011) und zu abnehmender Motivation bis hin zur Resignation führen, wenn sich nach verschiedenen Entwicklungsbemühungen keine Erfolge abzeichnen. Schwache Lernergebnisse können insgesamt zu einem negativen Image der Schule beitragen, das es ihr z.B. erschweren kann, gute Lehrkräfte zu akquirieren bzw. an die Schule zu binden, was wiederum die Qualität von Unterricht und Lernergebnissen ungünstig beeinflusst (Eßel-Ullmann, 2008).

**Effekte der Schülerkomposition.** An diesem Zusammenhang haben Einflüsse der Familie ebenso Anteil wie das Schulsystem selbst (Kontext- und Selektionseffekte). Mit Blick auf Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I konnten z.B. die PISA-Studien zeigen, dass durch Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung von Schulen ein weitaus größerer Anteil der Streuung in den Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen erklärt werden kann als durch die soziale Herkunft einzelner Schülerinnen und Schüler (OECD 2004, 2007). Dies kann als Hinweis auf differenzielle Leistungs- und Entwicklungsmilieus in verschiedenen Schulen gewertet werden (Baumert et al., 2006). Die Förderung in problematischen Lernmilieus stößt für die Schulen schon deshalb an Grenzen, da sich die Schülerinnen und Schüler weniger gegenseitig produktiv anregen können.

Daher benötigen diese Schulen einen besonders guten und adaptiv gestalteten Unterricht sowie erweiterte Lerngelegenheiten und dementsprechend besonders gut und spezifisch aus- bzw. fortgebildete Lehrkräfte und Schulleitungen.

## **2. Schulen in deprivierten Lagen: Es gibt Hinweise auf spezifische kontextsensible Unterstützungsbedarfe und -ansätze zur Kompensation ungleicher Rahmenbedingungen**

(vgl. insbesondere Punkt 6 des Antrags)

Die spezifischen Herausforderungen pädagogischer Arbeit sind für Schulen nach Standort, Zusammensetzung der Schülerschaft und Stand der Schulentwicklung durchaus unterschiedlich. Zugleich zeigen verschiedene, internationale und auch erste nationale Studien, dass der Schulstandort mit Blick auf die Wirksamkeit pädagogischen Handelns keine schicksalhafte Bedeutung haben muss: So gibt es Schulen, die unter schwierigen Bedingungen gleichwohl erfolgreich arbeiten. Dies setzt allerdings ein besonders hohes persönliches, zeitintensives Engagement, aber auch spezifische Kompetenzen der Lehrkräfte voraus.

Prioritärer Unterstützungsbedarf ergibt sich insbesondere für schwache Schulen, denen es u.a. angesichts ungünstiger Rahmenbedingungen nicht gelingt, Strategien zu entwickeln, mithilfe derer sie die Prozess- und Ergebnisqualität ihrer Arbeit befördern können (z.B. festgestellt über Befunde der Qualitätsanalyse, Lernstandserhebungen, Zentralprüfungen).

***Kennzeichen effektiver Schulen in deprivierter Lage.*** Erwartungswidrig gute Schulen in schwierigen sozialen Lagen sind oftmals dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre Entwicklungsbedarfe datengestützt und somit systematisch analysieren. Daran anknüpfend lassen sich einige kompensatorische Strategien beschreiben, die fehlende materielle, soziale, aber auch emotionale Ressourcen ausgleichen und Benachteiligungen auf Schülerseite abmildern. Dazu zählt z.B. der Anspruch, eine sichere und geordnete Lernumgebung herzustellen, für das Lernen notwendige Materialien bereitzuhalten und eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung herzustellen. Dabei liegt der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit nicht allein auf der sozialen Dimension des Lernens in der Schule; das fachliche Lehren und Lernen geraten nicht aus dem Blick: Die Lernzeit ist weitgehend störungsfrei und wird intensiv genutzt und erweitert. Lernprozesse werden stärker strukturiert, Lernziele sind kurzfristiger formuliert und mit einem unmittelbaren Feedback verbunden. Zugleich muss es auch gelingen, Unterforderung zu vermeiden, eigene Denktivitäten und Konstruktionen zu fördern, das Schüler-Ich zu fördern und diskursiv mit Fehlern umzugehen. An Schulen mit hohen Anteilen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler kommt einem sprachsensiblen Unterricht als Prinzip aller Unterrichtsfächer besondere Bedeutung zu (Racherbäumer et al., 2013).

***Besondere Bedeutung der Schulleitung und der Schulkultur.*** Dabei wird der Schulleitung in zahlreichen Studien eine zentrale Bedeutung zugesprochen, da sie das Schulklima und die gelebte Kultur einer Schule mit ihren geteilten Werten und Normen nachhaltig beeinflussen kann. An effektiven Schulen in schwieriger Lage ist sie als Kultur des Zutrauens sowie durch eine chancenorientierte Grundhaltung gekennzeichnet. Schulleitungshandeln erweist sich besonders dann als effektiv, wenn es transparent und kooperativ ist. Schulentwicklungskapazitäten können durch Verantwortungsübernahme und Partizipationsmöglichkeiten, etwa im Rahmen schulischer Steuergruppen, erweitert werden. Ein hohe, aber an Evaluation der Wirksamkeit gebundene Innovationsorientierung und die Stärkung von Entwicklungskapazitäten durch kontinuierliche Fort- und Weiterbildung des Kollegiums sind dabei förderlich. Dabei sollte wiederum der Unterricht im Vordergrund stehen, verbunden mit einer Deprivatisierung der Unterrichtspraxis. Netzwerke mit anderen Schulen

und außerschulischen Einrichtungen können zudem das Sozialkapital von Schulen erweitern, das Schulimage nachhaltig aufwerten und nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern zusätzliche anregende Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten mit neuen Rollenvorbildern vermitteln.

**Entwicklung passgenauer Fortbildungsangebote.** Schulen mit einer kritischen Diagnose zu konfrontieren, z.B. im Rahmen der Qualitätsanalyse, sollte mit konkreten und passgenauen Support-Angeboten einhergehen. Externe Unterstützungssysteme, wie (zu entwickelnde) gezielte Fortbildungsangebote, Schulentwicklungsberatung und Materialien (z.B. Diagnose- und Förderinstrumente) könnten die Schulen (Schulleitungen und Lehrkräfte) darin unterstützen, Schulentwicklungskapazität aufzubauen bzw. zu erweitern. Um Nachhaltigkeit zu sichern, sollten Schulentwicklungsmodule, die sich sowohl auf die spezifische Problemlage als auch auf die Qualitätsverbesserung der Schule als Ganzes richten, konzipiert und den Schulen im Rahmen von Fortbildung und Prozessbegleitung angeboten werden. Ebenso kann der Zusammenschluss in Schulnetzwerken ein unterstützendes Lernmilieu bieten (Berkemeyer et al., 2012).

**Beratende Rolle der Schulaufsicht.** Bisherige Analysen zum Anspruch und den Wirkungen einer ‚evidenzbasierten Schulentwicklung‘ zeigen, dass es keinen Automatismus positiver Effekte externer Evaluationen bei einer Erhöhung (teil-)autonomer Handlungsspielräume der Schulen gibt (van Ackeren, Heinrich & Thiel, 2013). Zukünftig wird es notwendig sein, Instrumente wie die Qualitätsanalyse stärker mit passgenauen, auch überregional verfügbaren Schulentwicklungsmaßnahmen zu verzahnen und auch die kompetente Rolle der Schulaufsicht im Sinne einer Beratungsaufsicht weiter zu stärken, etwa durch spezifische Fortbildungs- und Beratungsangebote auch auf dieser Ebene.

**Relevanz der Lehrerbildung.** Der Blick für (datengestützte) Schulentwicklungsstrategien im Kontext spezifischer sozialräumlicher Herausforderungen muss bereits in der Lehrerbildung geschult werden, verbunden mit der Ausbildung eines förderorientierten, für Bildungsungleichheit sensiblen Habitus, aber auch der spezifischen Kompetenz, Entwicklungen aktiv gestalten zu wollen und Informationen z.B. aus der Qualitätsanalyse in eine reflexive Praxiserfahrung integrieren zu können. Hier bedarf es ebenfalls der Entwicklung entsprechender Ausbildungskonzepte (z.B. im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung).

**Forschungsbedarf.** Insgesamt gibt es zu Schulen, denen es nur unzureichend gelingt, ihren Schülerinnen und Schülern festgelegte Kompetenzen zu vermitteln, nur sehr wenig Forschung. Eine Reihe von internationalen Studien macht zwar Aussagen zu Einflüssen auf Unterrichts-, Schul- oder Systemebene für so genannte *failing schools*, jedoch fehlt bislang eine verknüpfende, ganzheitliche Betrachtung dieser Ebenen. Befunde über gute bzw. effektive Schulen können zudem nicht einfach auf schwache Schulen übertragen werden. Auch die Forschung zu erwartungswidrig guten Schulen steht am Anfang. Die Unterstützung entsprechender Forschungsbemühungen, z.B. auch im Rahmen von Interventionsansätzen, aber auch im Zugang zu Berichten der Qualitätsanalyse zu wissenschaftlichen Analysezwecken, erscheint zielführend, um spezifische Unterstützungsbedarfe im Sinne eines Monitorings besser identifizieren zu können.

### **3. Strukturelle Maßnahmen zur Kompensation besonderer regionaler und sozialer Situationen: Es zeigen sich bislang viele Schwierigkeiten, ein adäquates Verteilungsmodell zu finden**

(vgl. Punkt 6 des Antrags)

Neben der Entwicklung kontextsensibler Fortbildungs- und Unterstützungsangebote im Anschluss an die Qualitätsanalyse zur Kompensation von Benachteiligungen, deren Wirkungen mit Blick auf Schul-, Unterrichts- und Lernentwicklung möglichst evaluiert werden sollten<sup>1</sup>, gibt es weitere Strategien für die Entwicklung von Schulen in besonderen regionalen und sozialen Lagen, z.B.

- regionale Ressourcensteuerung (räumliche, sächliche und personelle Ausstattung; sozialindikatorenabhängige Ressourcenzuweisung; Förderung von Entwicklungsmaßnahmen)<sup>2</sup> in Verbindung mit adaptiver inhaltlicher Unterstützung,
- Strukturmaßnahmen in der Schulentwicklungsplanung (Steuerung der Schülerkomposition durch Einzugsbezirke; Schulfusion/ Schulschließung, Schulformumwandlung) sowie
- Kooperationen und Netzwerkbildung mit Prozessbegleitung zur Förderung ganzheitlicher Bildung (runde Tische der Bildungs-, Kultur-, Jugend- und Sozialeinrichtungen; soziokulturelle Maßnahmenentwicklung von Schulen mit externen Partnern; Anbahnung von institutionenübergreifenden Kooperationen und Schulnetzwerken).

Konzepte der gewichteten, bedarfsgerechten Bildungsfinanzierung gehen davon aus, dass eine ungleiche Ressourcenverteilung dazu beiträgt, vergleichbare Lernergebnisse trotz ungleicher Ausgangslagen der Schulen durch entsprechende Kompensation im Bildungsprozess erzielen zu können (Makles, 2014). Allerdings gibt es kaum Forschungsbefunde zum konkreten Einsatz und zur Wirkung solcher Finanzierungsmodelle, die zudem hinsichtlich der Identifizierung belasteter bzw. leistungsschwacher Schulen (Daten zum Schulumfeld bzw. zur Schülerzusammensetzung, Leistungsdaten aus Vergleichsarbeiten, QA-Berichte zur Prozessqualität) einer Überprüfung bedürfen. Eine solide Basis würden Daten auf Schülerindividualebene darstellen (schülerbezogener Sozialindex).

Oft werden gleichwohl die zu bevorzugenden Inputvariablen durch Kontextvariablen auf Ebene des Stadtviertels oder des Kreises ersetzt, da auf Schulebene derartige Daten fehlen. Diese Daten zu den Sozialquartieren sind jedoch teils nur eingeschränkt für die Schulen aussagekräftig (Racherbäumer et al., 2013).<sup>3</sup> Systematische Verzerrungen können

---

<sup>1</sup> Die Wirkung von Fortbildung ist bislang insgesamt wenig erforscht (Lipowsky, 2011).

<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang werden aber auch spezielle finanzielle Anreize und berufliche Karriereperspektiven für Lehrpersonen an Schulen in schwierigen Milieus diskutiert (z.B. in Berlin), wenngleich sich dies aus arbeitsrechtlicher Perspektive als schwierig erweist.

<sup>3</sup> Ein in der deutschen Schullandschaft nicht seltenes Beispiel ist das innerstädtische Traditionsgymnasium mit humanistisch-altsprachlicher Ausrichtung, das in der Gründerzeit die im Stadtzentrum wohnhafte bildungsbürgerliche Klientel



auch durch intensivere oder weniger intensive Testvorbereitung und schulinterne Auswertung auftreten. Probleme bezogen auf die erfassten Leistungen stellen sich auch insofern, als die Testleistungen zwangsläufig nur einen Ausschnitt der in der Schule vermittelten Kompetenzbereiche abbilden können. Insofern erweisen sich Rankings auf der Basis der verschiedenen vorliegenden Daten als problematisch, auch mit Blick auf die vielen international beschriebenen nicht intendierten Nebenwirkungen von Quasimärkten im Bildungssystem (van Ackeren, 2007).

## Fazit

In dem Maße, in dem Bildungspolitik verstärkt auf einen von Schulen selbst getragenen, systematischen und qualitativ gestaltetem Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung setzt, gewinnt die Frage, wie die schulischen Akteure durch ein passgenaues pädagogisches Fortbildungs- und Beratungssystem unterstützt werden können, weiter an Bedeutung.

Die Qualitätsanalyse erweist sich als Element eines umfangreichen Steuerungs- und Qualitätsentwicklungssystems, wobei Analysen und Entwicklungsansätze noch stärker aufeinander bezogen werden sollten, etwa über einen verstärkten Austausch über Fortbildungsbedarfe und -interessen der Schulen sowie vorliegende Informationen aus den Berichten der Qualitätsanalyse und Zielvereinbarungen, um ein genauer an der Nachfrage orientiertes Angebot planen zu können. Hier kommt der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUALIS NRW) besondere Bedeutung zu, wobei die Fortbildungsstrukturen und darauf bezogenen Zuständigkeiten geklärt werden sollten.

Aufgrund der dargestellten Zusammenhänge zwischen der regionalen Lage einer Schule, den Kompositionseffekten der Schülerschaft, den sich daraus ergebenden Lern- und Entwicklungsmilieus und den Lernerträgen sollten insbesondere Schulen in herausfordernden Kontexten im Rahmen der Qualitätsanalyse spezifisch unterstützt werden. Hier bedarf es noch einiger Entwicklungsarbeit, um ein in der deutschen Schullandschaft nicht seltenes Beispiel ist das innerstädtische Traditionsgymnasium mit humanistisch-altsprachlicher Ausrichtung, das in der Gründerzeit die im Stadtzentrum wohnhafte bildungsbürgerliche Klientel versorgte und heute aufgrund der veränderten innenstädtischen Bevölkerungsstrukturen überwiegend Fahrschülerinnen und -schüler aus den bürgerlichen Vororten anzieht. Erkenntnisse zur Arbeit erfolgreicher Schulen in schwieriger Lage für den deutschen Kontext zu fundieren und in Fortbildungskonzepte zu überführen. Differenzielle Mittelallokation ohne Investition in die notwendige spezifische Professions- und Organisationsentwicklung wird allein wenig zur nachhaltigen Kompensation von Nachteilen beitragen können.

---

versorgte und heute aufgrund der veränderten innenstädtischen Bevölkerungsstrukturen überwiegend Fahrschülerinnen und -schüler aus den bürgerlichen Vororten anzieht.

## Literatur

- Ackeren, I. van (2007). *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Reihe Bildungsreform, Band 3, Bonn und Berlin. Verfügbar unter: [www.bmbf.de/pub/nutzung\\_grossflaechiger\\_tests\\_fd\\_schulentwicklung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nutzung_grossflaechiger_tests_fd_schulentwicklung.pdf) [11.01.2015].
- Ackeren, I. van, Heinrich, M. & Thiel, F. (Hrsg.) (2013): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-Förderschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem (SteBis). *Die Deutsche Schule*, Beiheft 12, S. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Otto, J. (2012). Schulische Netzwerke als Professionalisierungsstrategie. Erfahrungen und Forschungsbefunde aus dem Projekt "Schulen im Team". In M. Kobarg, C. Fischer, I.M. Dalehefte, F. Treppe & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten* (S: 117-130). Münster u.a.: Waxmann.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H. & Wendt, H. (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit. Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173-206). Wiesbaden: VS Verlag.
- Eßel-Ullmann, G. (2008). Effekte eines Konzepts zur Entwicklung von Schule und Unterricht an Schulen in benachteiligter Lage. Eine Evaluationsstudie des Programms EIKA zur Eingliederung Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. In: *Schule NRW* 06/11, S. 300-301.
- Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Risikoschüler in Deutschland. Identifikation und Beschreibung. *Schulverwaltung* 22, S. 56-59.
- Makles, A. (2014). *Bildungsinvestitionen und bildungspolitische Maßnahmen im Spannungsfeld von Gerechtigkeit und Effizienz. Eine empirische Analyse der Chancengerechtigkeit unter Verwendung amtlicher Statistiken und Sekundärdaten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- OECD (2004): Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen und Rolle des sozioökonomischen Hintergrunds als Bestimmungsfaktor. In: OECD, *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003* (S. 181-234). Paris.
- OECD (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Palardy, G.J. (2008). Differential School Effects among Low, Middle, and High Social Class Composition Schools: A Multiple Group, Multilevel Latent Growth Curve Analysis. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 19, S. 21-49.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013): Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.): *Bildungskontexte* (S. 239-267). Wiesbaden: VS Verlag.