

Tuesdays for Education

Kurzbericht

# **Tuesdays for Education – Wie steht es um die Schulqualität und Schulentwicklung an Grundschulen und wie relevant sind sie für die erreichte Lesekompetenz von Kindern?**

08.07.2025

Laura Becher, Ramona Lorenz & Nele McElvany



## Überblick über die zentralen Befunde anhand der IGLU-Stichprobe

- Die **Schulqualität** wurde anhand der Merkmale Schulmanagement, Steuerung des Lernens auf Schulebene, Arbeitsklima, Unterricht, Personal und Organisation sowohl von Schulleitungen als auch von Lehrkräften größtenteils **hoch eingeschätzt**.
- **Entwicklungspotenzial** zeigt sich für Grundschulen unter anderem besonders bei der **Zeit für neue Projekte**, den **festen Vereinbarungen über fachdidaktische Ansätze**, den **festen Verfahren zum Umgang mit Konflikten**, bei der **Nutzung externer Evaluationen zur systematischen Weiterentwicklung**, den **standardisierten Leistungstests**, dem Ausbau schulinterner Fortbildungen und **außerunterrichtlichen Angeboten**.
- **Weder Aspekte der Schulqualität noch der Schulentwicklung** stehen mit der mittleren **Lesekompetenz** der Viertklässler\*innen in direktem statistisch signifikantem **Zusammenhang**.

## Implikationen der Befunde

### für Bildungspraxis, Bildungsadministration und Bildungspolitik

- Durch die **Verwendung von standardisierten Leistungstests** und **externen Evaluationen** kann die **schulische Weiterentwicklung** systematisch unterstützt werden.
- Die **Schulqualität** kann unter anderem in Bezug auf den **Ausbau** und die **bessere Verzahnung außerunterrichtlicher Angebote mit dem Ganzttag**, die **Verbesserung** der Qualität **schulinterner Fortbildungen** und Verknüpfung dieser mit der **Entwicklung weiterer Lernkonzepte** (z. B. im Bereich Digitalisierung) **ausgebaut** werden.
- Es gibt **Grundschulen**, die in den Bereichen Schulqualität und Schulentwicklung **mehr Entwicklungsbedarf** haben als die Mehrheit. Diese müssen folglich **gezielt** in genau diesen Bereichen **unterstützt** werden.



## 1. Einleitung und zentrale Fragestellungen

Die Verbesserung der **Schulqualität** und der Ausbau der systematischen **Schulentwicklung** ist ein zentrales Ziel des Bildungsmonitorings. Unter Bildungsmonitoring ist die systematische und kontinuierliche Beobachtung sowie Analyse des Bildungssystems zu verstehen, um die zugrundeliegenden Prozesse und Bedingungen fortlaufend weiterzuentwickeln und zu verbessern. Zentrale Elemente hierfür sind in Deutschland unter anderem der nationale IQB-Bildungstrend und die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU).

Die **Schulqualität** nimmt Bezug auf die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (Schüler\*innen, Unterricht, Schule, Schulpolitik, außerschulischer Kontext) und die reziproken Beziehungen zwischen den Ebenen sowie den schulischen Akteur\*innen (Ditton & Müller, 2022; Kyriakides, 2020). Darüber hinaus wird aus der Literatur ersichtlich, dass es sich auch um ein situationspezifisches Konstrukt handelt, das von unterschiedlichen Prozessen und Faktoren, wie zum Beispiel dem schulischen Umfeld und den Bedürfnissen der Schüler\*innen, abhängig ist (Ditton & Müller, 2022). Mit Blick auf die schulischen Leistungen von Schüler\*innen konnten empirische Befunde Unterschiede nur teilweise durch individuelle Merkmale erklären, was bedeutet, dass Unterschiede auf Klassen- und Schulebene auch einen Teil zur Aufklärung von Leistungsunterschieden beitragen und so die Relevanz der Schule in diesem Zusammenhang hervorheben (Klieme, 2016; Vanlaar et al., 2015). Empirischen Befunden folgend lassen sich besonders relevante Bereiche auf schulischer Ebene identifizieren: Hierzu gehören beispielsweise eine effektive Schulleitung, Leistungsorientierung und hohe Leistungserwartung, ein positives Schulklima, Monitoring, elterliche Einbindung sowie die Weiterbildung des Personals (z. B. Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens, 2014).

Die **Schulentwicklung** nimmt die einzelne Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Maag Merki, 2021) in den Fokus. Somit werden schulische Prozesse und Entwicklungspotenziale der Einzelschule betrachtet und versucht in Abhängigkeit des jeweiligen schulischen Umfelds und der gegebenen Bedingungen zu verbessern (Pfeifer & Voss, 2022). Wie auch die Schulqualität berücksichtigt die Schulentwicklung den Mehrebenencharakter des Bildungssystems, wobei Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung die drei Hauptbereiche der Schulentwicklung darstellen (Rolff, 2013). Die schulischen Akteure wie die Schulleitungen und Lehrkräfte sind für die Schulentwicklung essenziell, da nur durch sie Veränderungsprozesse angestoßen und nachhaltig umgesetzt werden können (Postholm, 2019). Zur empirischen Erfassung der Schulentwicklung wird auf organisationstheoretische Ansätze und Mehrebenenanalysen zurückgegriffen, um ein möglichst ganzheitliches Bild erfassen zu können (Maag Merki, 2021). Vereinzelt Studien konnten zeigen, dass schulische Faktoren zwar auch direkt mit der Leistung von Schüler\*innen im Zusammenhang stehen, jedoch zeigt der Großteil der empirischen Studien einen indirekten Zusammenhang von Schulfaktoren und der Leistung von Schüler\*innen (z. B. Didion et al., 2019; Holzberger et al., 2020; Pfeifer & Voss, 2022).

Während die Untersuchung der Schulqualität somit einen eher evaluativen Charakter und das Ziel hat, zunächst einmal den Stand der jeweiligen Schule abzubilden, verfolgt die Schulentwicklung das Ziel die Schulqualität langfristig zu verbessern, indem ein aktiver Veränderungsprozess und die Weiterentwicklung der Einzelschule angestrebt wird.

Ziel des vorliegenden Kurzberichts ist es, einen Überblick über diese beiden zentralen Bereiche – die Schulqualität und die Schulentwicklung – an Grundschulen in Deutschland zu geben. Hierfür werden folgende Forschungsfragen untersucht:



1. Wie sind Grundschulen in Deutschland in der Wahrnehmung der Schulleitungen und Lehrkräfte in dem Bereich a) *Schulqualität* (Schulmanagement, Steuerung des Lernens auf Schulebene, Arbeitsklima, Unterricht, Personal, Organisation) und in der Wahrnehmung der Schulleitungen in dem Bereich b) *Schulentwicklung* (allgemeine und lesebezogene Maßnahmen zur Qualitätssicherung) aktuell aufgestellt?
2. Wie hängen die Bereiche der a) *Schulqualität* (Schulmanagement, Steuerung des Lernens auf Schulebene, Arbeitsklima, Unterricht, Personal, Organisation) und b) *Schulentwicklung* (allgemeine und lesebezogene Maßnahmen zur Qualitätssicherung) mit der erreichten mittleren Lesekompetenz von Viertklässler\*innen an Grundschulen in Deutschland zusammen?

## 2. IGLU 2021 und Schulqualität und Schulentwicklung

Basis dieser Auswertung stellen die Daten von IGLU 2021<sup>1</sup> (McElvany et al., 2023) dar. Untersucht wurden hierfür die Angaben von 252 Schulleitungen (73.8 % weiblich), 272 Lehrkräften (90.2 % weiblich) und Leistungsdaten von insgesamt 4 611 Schüler\*innen der vierten Jahrgangsstufe.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden deskriptive Analysen zentraler Skalen aus den beiden Bereichen vorgenommen und Mehrebenenregressionen für die Aussagen zum Zusammenhang mit der mittleren Lesekompetenz gerechnet.<sup>2</sup>



## 3. Ergebnisse

### *Forschungsfrage 1a): Schulqualität an Grundschulen in Deutschland im Überblick*

#### *Einschätzung der Schulqualität aus Schulleitungssicht*

Die Schulleitungen gaben ihre Einschätzung bezüglich der Schulqualität an ihrer Schule zu den Aspekten *Schulmanagement* (z. B.: „An dieser Schule gibt es für alles sehr klare Regeln, auf deren Einhaltung wir sehr achten.“;  $\alpha = .80$ ; Schulleitungsfragebogen; 11 Items), *Steuerung des Lernens auf Schulebene* (z. B.: „Wir überprüfen zu festgelegten Zeiten mit festgelegten Instrumenten den erreichten Leistungsstand der Kinder und ziehen daraus Konsequenzen für den weiteren Unterricht.“;  $\alpha = .70$ ; Schulleitungsfragebogen; 5 Items) und *Arbeitsklima* (z. B.: „Das pädagogische Personal an dieser Schule zeichnet sich durch ein außergewöhnliches Engagement und Commitment aus.“;  $\alpha = .78$ ; Schulleitungsfragebogen; 5 Items) ab. Die Schulqualität wurde im Mittel hoch eingeschätzt (Schulmanagement:  $M = 3.3$ ,  $SD = 0.4$ ; Steuerung des Lernens auf Schulebene:  $M = 3.1$ ,  $SD = 0.4$ ; Arbeitsklima:  $M = 3.5$ ,  $SD = 0.4$ ). Wie sich die Verteilung innerhalb der einzelnen Aspekte zeigt, wird aus den Abbildungen 1–3 ersichtlich.

<sup>1</sup> Die Beteiligung Deutschlands an IGLU 2021 wurde finanziert durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) und die Kultusministerkonferenz (KMK).

<sup>2</sup> Fehlenden Werten wurde in den Analysen mit fallweisem Ausschluss begegnet. Darüber hinaus wurde das school level weight verwendet, um Aussagen über die Grundgesamtheit der Schüler\*innen treffen zu können (Almaskut et al., 2023). Um Abweichungen von der Stichprobe schätzen zu können, wurde in den Analysen zudem das Jackknife-Verfahren angewendet (Foy & Almaskut, 2023).

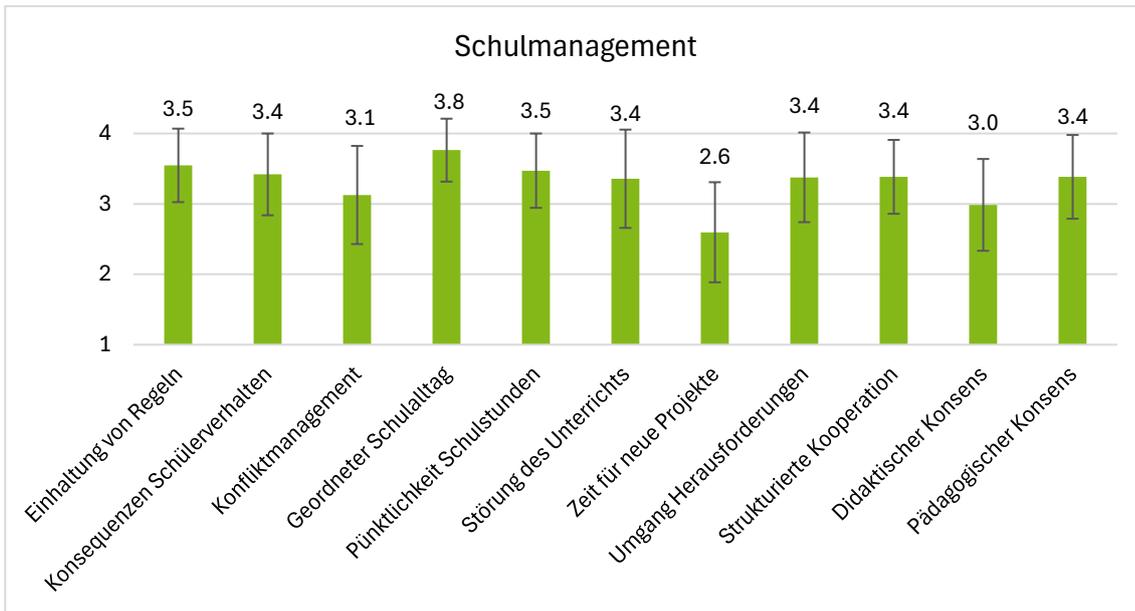


Abbildung 1. Übersicht der Einzelitems zu Schulmanagement (1=stimme überhaupt nicht zu-4=stimme stark zu; rekodiert).

Aus Abbildung 1 geht die mittlere Einschätzung der Schulleitungen in Bezug auf die einzelnen Aspekte des Schulmanagements hervor. 45.2 Prozent der Schulleitungen stimmen eher nicht oder überhaupt nicht zu, Zeit für neue Projekte zu haben und 98.7 Prozent der Schulleitungen stimmen eher oder stark zu, dass der Schulalltag im Mittel geordnet verläuft. Die beiden Befunde unterscheiden sich statistisch signifikant voneinander. Darüber hinaus stimmen 20.9 Prozent der Schulleitungen nicht oder überhaupt nicht zu, dass es an ihrer Schule feste Vereinbarungen über fachdidaktische Ansätze gibt und 16.7 Prozent der Schulleitungen stimmen eher nicht zu feste Vereinbarungen zum Umgang mit Konflikten zu haben.

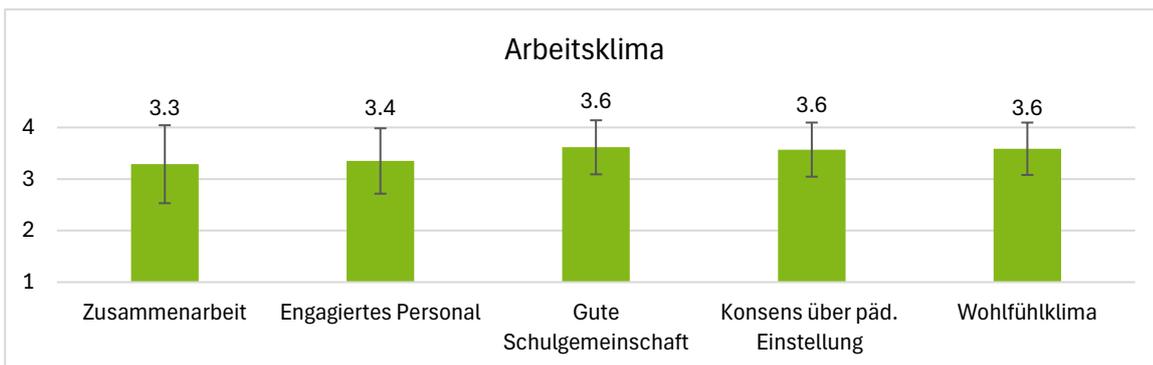


Abbildung 2. Übersicht der Einzelitems zu Arbeitsklima (1=stimme überhaupt nicht zu-4=stimme stark zu; rekodiert).

Angaben zu den Einzelitems des Arbeitsklimas werden aus Abbildung 2 ersichtlich. Hier geben die Schulleitungen bei allen Punkten eine hohe Ausprägung an, was im Mittel auf ein zufriedenstellendes Arbeitsklima hinweist.

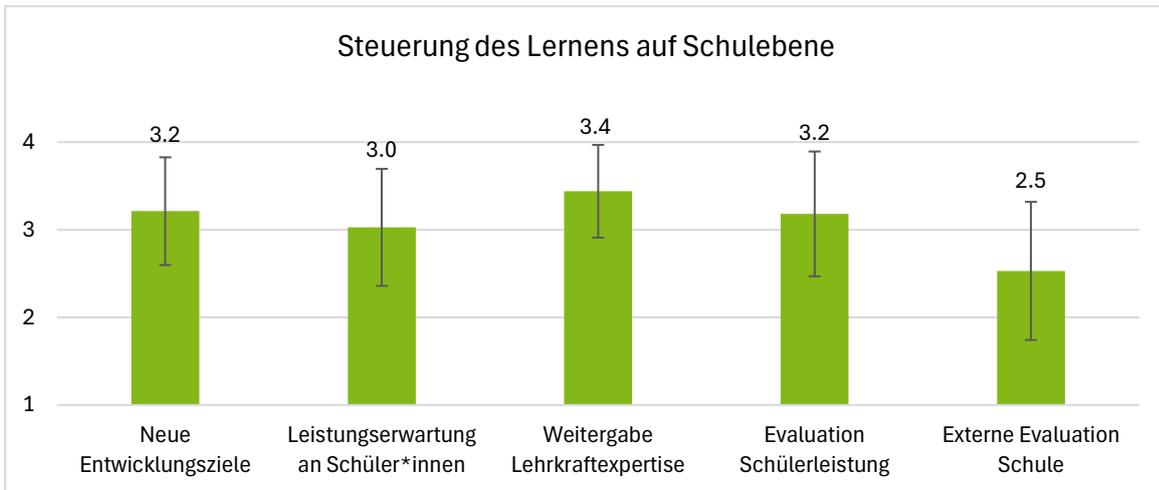


Abbildung 3. Übersicht der Einzelitems zur Steuerung des Lernens auf Schulebene (1=stimme überhaupt nicht zu; 4=stimme stark zu; rekodiert).

Bei den Antworten zu den Einzelitems zu der Steuerung des Lernens auf Schulebene gaben 51.2 Prozent der Schulleitungen an, im Mittel eher nicht bis überhaupt nicht externe Evaluationen zur systematischen Weiterentwicklung der Schulen zu nutzen, wohingegen 98.9 Prozent der Schulleitungen eher zu oder stark zustimmten, dass die Expertise von erfolgreichen Lehrkräften an das Kollegium weitergegeben wird (s. Abb. 3). Die beiden Befunde unterscheiden sich statistisch signifikant voneinander. Des Weiteren ist zu betonen, dass 18.1 Prozent der Schulleitungen eher nicht oder überhaupt nicht zustimmten, hohe Leistungserwartungen an ihre Schüler\*innen zu stellen.

### *Einschätzung der Schulqualität aus Lehrkraftsicht*

Angaben zur Schulqualität liegen auch aus der Sicht der Lehrkräfte vor. Hier wurden Lehrkräfte gebeten ihre Wahrnehmung des *Ist-Zustandes* an ihrer Schule zu den Aspekten *Unterricht* (z. B.: „Identifikation und Umsetzung von Förderkonzepten für bestimmte Schülergruppen“;  $\alpha = .84$ ; Lehrkräftefragebogen; 9 Items), *Personal* (z. B.: „Arbeits- und Kommunikationskultur innerhalb des Kollegiums.“;  $\alpha = .69$ ; Lehrkräftefragebogen; 5 Items) und *organisatorische Prozesse beziehungsweise Abläufe* (z. B.: „Effektivität organisatorischer Prozesse“;  $\alpha = .81$ ; Lehrkräftefragebogen; 5 Items) abzugeben. Die Lehrkräfte schätzten den Ist-Zustand an ihrer Schule in Bezug auf den Unterricht ( $M = 4.6$ ,  $SD = 0.5$ ), das Personal ( $M = 4.8$ ,  $SD = 0.6$ ) und die organisatorischen Prozesse ( $M = 4.6$ ,  $SD = 0.6$ ) insgesamt eher hoch ein. Wie sich die Wahrnehmung innerhalb der drei Aspekte zusammensetzt wird in den Abbildungen 4–6 aufgeschlüsselt.

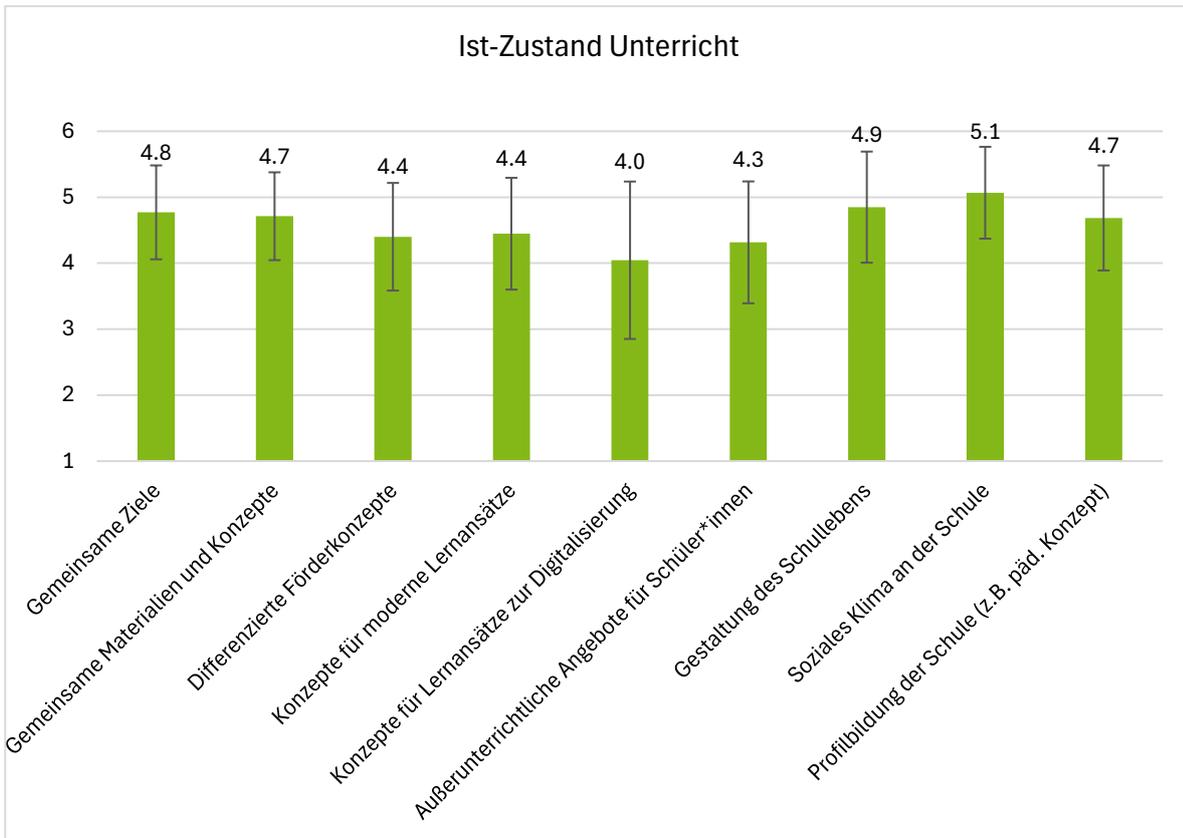


Abbildung 4. Übersicht der Einzelitems zum Ist-Zustand Unterricht (1=ungenügend-6=sehr gut; rekodiert).

Abbildung 4 zeigt die mittlere Einschätzung der Lehrkräfte zum Ist-Zustand des Unterrichts an ihrer Schule. 29.4 Prozent der Lehrkräfte schätzten die Konzepte für und die Umsetzung von Lernansätzen in Bezug auf die Digitalisierung als ausreichend bis ungenügend ein. 17.4 Prozent der Lehrkräfte bewerteten die außerunterrichtlichen Angebote für Schüler\*innen im Mittel als ausreichend bis ungenügend und 10.5 Prozent der Lehrkräfte bewerteten die Umsetzung von Förderkonzepten für bestimmte Schülergruppen im Mittel als ausreichend bis mangelhaft. Darüber hinaus wurde die Umsetzung von Konzepten für moderne Lernansätze von 12.6 Prozent der Lehrkräfte als ausreichend bis ungenügend bewertet. Positiv hervorgehoben wird jedoch das soziale Klima an den Schulen.

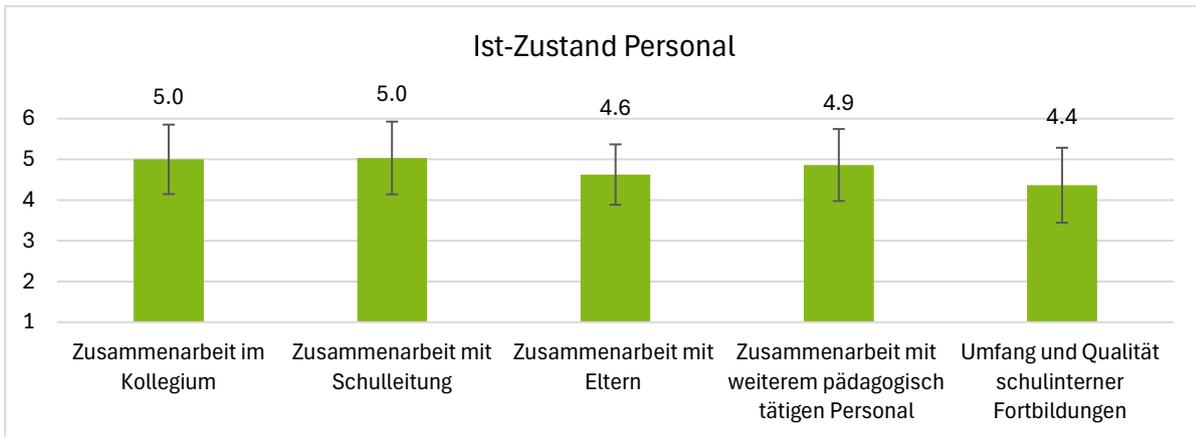


Abbildung 5. Übersicht der Einzelitems zum Ist-Zustand Personal (1=ungenügend-6=sehr gut; rekodiert).

Die Lehrkräfte schätzten den Ist-Zustand ihrer Schule im Bereich Personal eher positiv ein (s. Abb. 5). Allerdings wurden die schulinternen Fortbildungen in deren Umfang und Qualität von 15.2 Prozent der Lehrkräfte und die Zusammenarbeit mit den Eltern von 6.1 Prozent der Lehrkräfte als ausreichend bis ungenügend eingestuft.

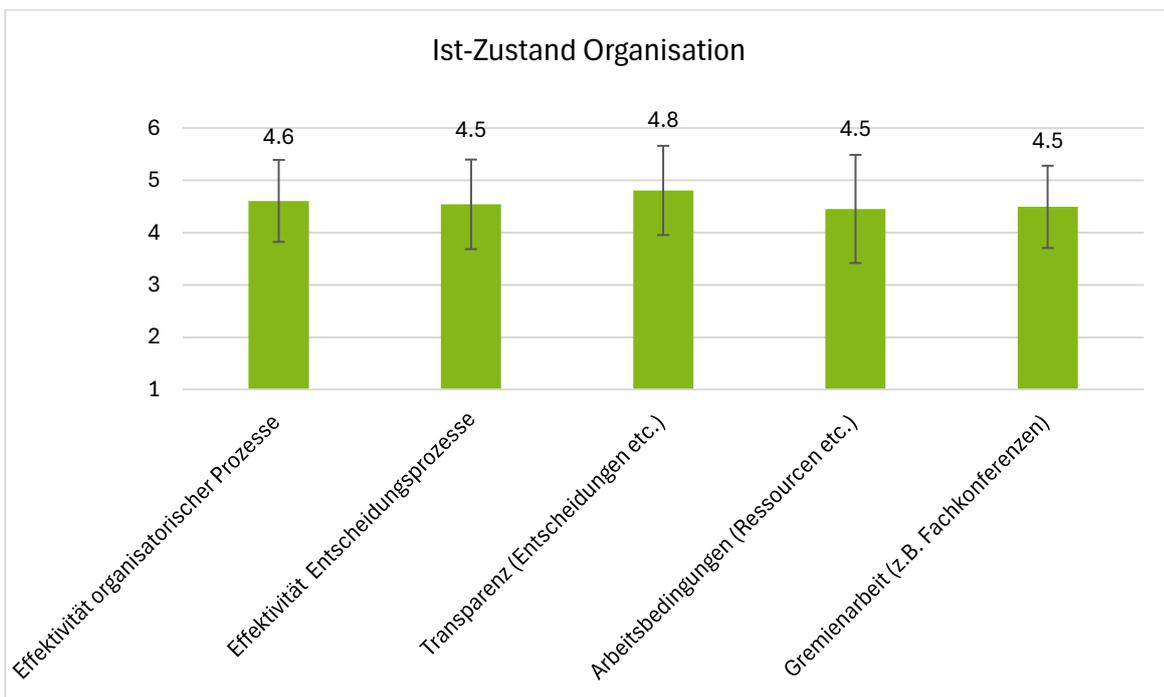


Abbildung 6. Übersicht der Einzelitems zum Ist-Zustand Organisation (1=ungenügend-6=sehr gut; rekodiert).

Der Ist-Zustand der Schulen im Bereich der Organisation fiel in allen Bereichen ähnlich hoch aus (s. Abb. 6).



## Forschungsfrage 1b): Schulentwicklung an Grundschulen in Deutschland im Überblick

### Einschätzung der Schulentwicklung aus Schulleitungssicht

Hinsichtlich der Schulentwicklung gaben die Schulleitungen an, inwiefern sie *allgemeine Maßnahmen* (z. B.: „Gemeinsame Vereinbarung von Entwicklungsprioritäten“;  $\alpha = .71$ ; Schulleitungsfragebogen; 7 Items) und *lesebezogene Maßnahmen* (z. B.: „Gemeinsame Vereinbarung zu Entwicklungszielen im Bereich Lesen innerhalb der Klassenstufen.“;  $\alpha = .88$ ; Schulleitungsfragebogen; 3 Items) zur Qualitätssicherung und -entwicklung an ihrer Schule innerhalb der vergangenen fünf Jahre durchgeführt haben. Sowohl die Durchführung von allgemeinen Maßnahmen ( $M = 2.6$ ,  $SD = 0.5$ ) als auch von lesebezogenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung an der Schule ( $M = 2.4$ ,  $SD = 0.7$ ) erfolgte im Mittel eher wenig intensiv. Die Aufführung welche Maßnahmen im Detail intensiver oder weniger intensiv verfolgt wurden, geht aus den Abbildungen 7 und 8 hervor.

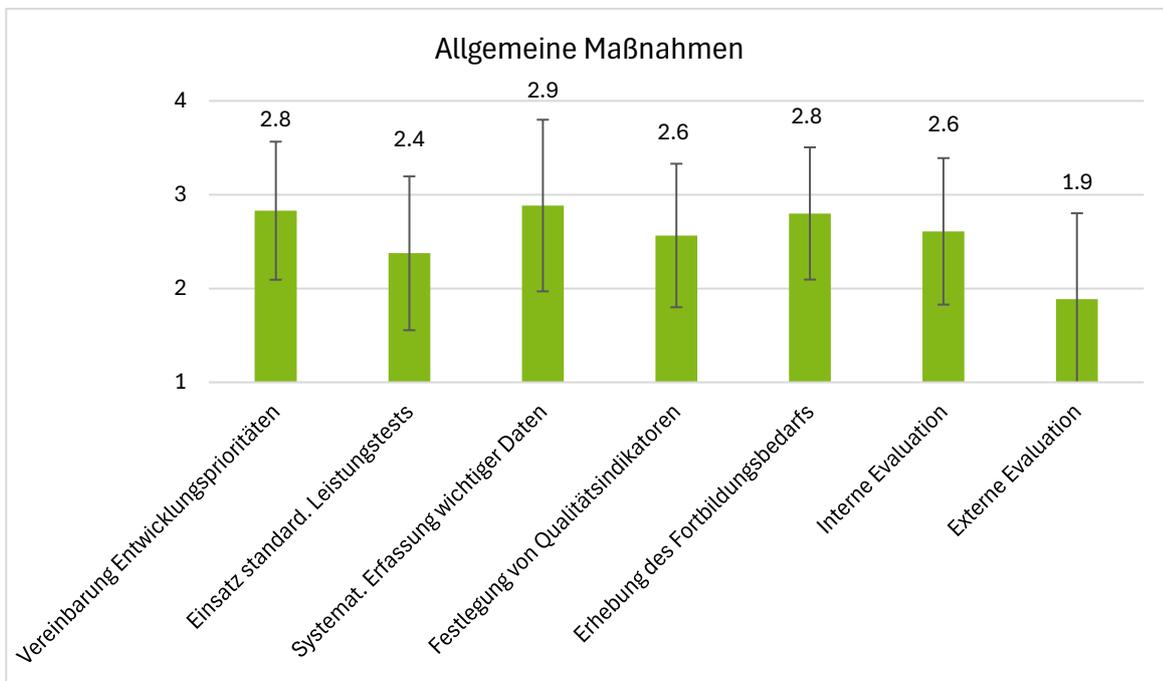


Abbildung 7. Übersicht der Einzelitems zu allgemeinen Maßnahmen der Qualitätssicherung (1=nein-4=sehr intensiv).

Ein Blick auf die mittleren Schulleitungsangaben zu den allgemeinen Maßnahmen zur Qualitätssicherung an den Grundschulen zeigt, dass diese eher mit mittlerer Intensität verfolgt wurden (s. Abb. 7). Besonders auffällig ist, dass Schulleitungen angegeben haben, wenig intensiv oder gar nicht standardisierte Leistungstests (59.0 %) und externe Evaluationen (75.7 %) einzusetzen. 47.2 Prozent der Lehrkräfte gaben auch an wenige bis keine Qualitätsindikatoren festgelegt zu haben.

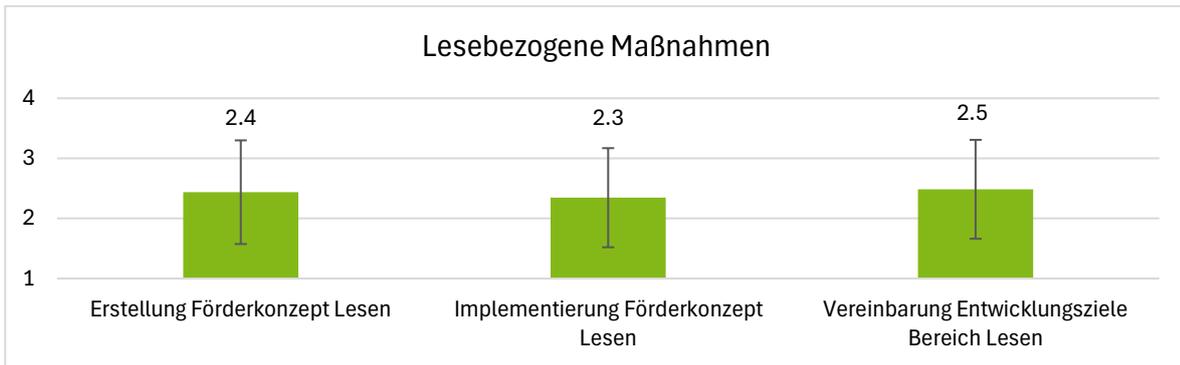


Abbildung 8. Übersicht der Einzelitems zu lesebezogenen Maßnahmen der Qualitätssicherung (1=nein-4=sehr intensiv).

Ein ähnliches Befundmuster zeigt sich bei den lesebezogenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Auch hier fallen die durchschnittlichen Angaben der Schulleitungen in allen Bereichen eher mittelmäßig aus (s. Abb. 8). So gaben 55.2 Prozent der Schulleitungen an wenige bis keine Leseförderkonzepte erstellt und 58.5 Prozent der Schulleitungen wenige bis keine Leseförderkonzepte implementiert zu haben. Auch in Bezug auf die Entwicklungsziele im Bereich Lesen gaben 47.5 Prozent der Schulleitungen an wenig bis keine vereinbart zu haben.

### **Forschungsfrage 2: Zusammenhang von Schulqualität und Schulentwicklung mit der mittleren Lesekompetenz von Viertklässler\*innen**

Anknüpfend an die bestehende Literatur wurden zudem die Zusammenhänge der untersuchten Aspekte aus den Bereichen Schulqualität und Schulentwicklung mit der mittleren Lesekompetenz der Schüler\*innen in der vierten Klassenstufe analysiert. Es zeigte sich ein positiver statistisch signifikanter Zusammenhang von Schulqualitätsskalen und der mittleren Lesekompetenz der Schüler\*innen (Steuerung des Lernens auf Schulebene:  $r = .164$ ,  $p = .023$ ; Ist-Zustand Unterricht:  $r = .217$ ,  $p = .002$ ; Ist-Zustand Personal:  $r = .217$ ,  $p = .004$ ). Wurden allerdings die individuellen Hintergrundmerkmale der Schüler\*innen (Migrationshintergrund, sozioökonomischer Hintergrund, kognitive Fähigkeiten) berücksichtigt, so blieb der Zusammenhang nicht bestehen. Das bedeutet, dass hier keine direkten statistisch signifikanten Zusammenhänge gefunden werden konnten.

## **4. Diskussion und Fazit**

Die nun vorliegenden Befunde von IGLU 2021 ermöglichen Erkenntnisse zum Status quo ausgewählter Bereiche der Schulqualität und Schulentwicklung sowie deren Zusammenhang mit der mittleren Lesekompetenz. Deskriptive Analysen verdeutlichten, dass insgesamt die Schulqualität sowohl von Schulleitungen als auch von Lehrkräften überwiegend hoch eingeschätzt wurde und die Schulentwicklung im Mittel als eher gering wahrgenommen wurde. Ein genauerer Blick in die Einzelaspekte konnte im Bereich der Schulqualität insbesondere eine positive Einschätzung des Arbeitsklimas, die Förderung der Weitergabe von Expertise unter den Lehrkräften und das soziale Klima an den Schulen zeigen. Davon abgesehen stellten sich auch Entwicklungspotenziale heraus. Im Bereich der Schulqualität gaben 45.2 Prozent der Schulleitungen an, eher keine oder gar keine Zeit für neue Projekte zu haben, 20.9 Prozent der Schulleitungen stimmen nicht oder überhaupt nicht zu, dass es feste Vereinbarungen über fachdidaktische Ansätze an ihrer Schule gibt und 29.4 Prozent der Lehrkräfte bewerteten die Konzepte für und die Umsetzung von Lernansätzen in Bezug auf die Digitalisierung auf der Schulnotenskala von 1 bis 6 nur als ausreichend bis ungenügend. Im Bereich der Schulentwicklung konnten ebenso zentrale Entwicklungspotenziale aufgezeigt werden,



da 59.0 Prozent der Schulleitungen angegeben haben in den letzten 5 Jahren wenig intensiv oder gar keine standardisierten Leistungstests zu verwenden und 75.7 Prozent der Schulleitungen externe Evaluationen in den letzten 5 Jahren wenig intensiv oder gar nicht eingesetzt haben. Zudem konnten hinsichtlich der Schulqualität und der Schulentwicklung keine direkten statistisch signifikanten Zusammenhänge mit der mittleren Lesekompetenz von Viertklässler\*innen gezeigt werden, wenn für zentrale Hintergrundmerkmale der Schüler\*innen kontrolliert wurde.

Eine vermehrte Implementation systematischer Schulentwicklungsprozesse kann auf die beiden thematisierten Aspekte – Verwendung von standardisierten Leistungstests und externe Evaluationen – aufbauen. Beides trägt dazu bei, auf Schüler\*innen- und auf Schulebene eine datenbasierte Grundlage für kontinuierliche Weiterentwicklungen zu haben und so eine Verbesserung der Leistung und der Schulqualität anzustreben. Die Schulqualität wurde zwar überwiegend positiv wahrgenommen, allerdings wären auch hier zum Beispiel konkrete Implikationen mehr außerunterrichtliche Angebote zu schaffen, was beispielsweise durch eine bessere Verzahnung des Ganztags geschehen könnte, und der Ausbau und die Verbesserung der schulinternen Fortbildungen, wodurch auch Konzepte zur Umsetzung der Digitalisierung im Unterricht ausgebaut werden könnten. Die Optimierung der Schulqualität durch systematische Schulentwicklungsprozesse ist dabei eine Aufgabe aller schulischen Akteure, setzt aber insbesondere auch Kompetenzen und Bereitschaft auf Seiten der Schulleitungen und Lehrkraftkollegien voraus – sowie die Zeit, sich mit aktuellen empirischen Evidenzen zu beschäftigen und sich darauf aufbauend schulinternen Entwicklungsprozessen zu widmen.

## 5. Literatur

- Almaskut, A., LaRoche, S. & Foy, P. (2023). *Sample design in PIRLS 2021*. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb9560>
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2019). Teacher Professional Development and Student Reading Achievement: A Meta-Analytic Review of the Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Ditton, H., & Müller, A. (2022). Schulqualität. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_31)
- Foy, P. & Almaskut, A. (2023). *Estimating Standard Errors in the PIRLS 2021 Results*. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb1576>
- Holzberger, D., Reinhold, S., Lüdtke, O., & Seidel, T. (2020). A meta-analysis on the relationship between school characteristics and student outcomes in science and maths – evidence from large-scale studies. *Studies in Science Education*, 56(1), 1–34. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735758>
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45–64). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_71-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1)
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Pfeifer, M. & Voss, A. (2022). Schulentwicklungsforschung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_32)
- Postholm, M. B. (2019). The school leader's role in school-based development. *Educational Research*, 61(4), 437–450. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1677171>
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The international handbook of school effectiveness research* (S. 134–159). Falmer Press.
- Rolf, H. (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.



- Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: Some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 282–290.
- Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panyiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and low-achieving student groups to the same extent? A cross-country study. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.101027724>.

– *Tuesdays for Education* –

Unsere Programmreihe *Tuesdays for Education* richtet sich an Multiplikator\*innen aus Bildungspraxis, Bildungsadministration, Bildungspolitik sowie aus der Medienlandschaft und findet einmal im Quartal statt. Der Austausch von Wissenschaft und Praxis steht dabei im Vordergrund. Inhaltlich werden vor dem Hintergrund akuter Herausforderungen wie den Ergebnissen bei internationalen Vergleichsstudien, der schleppenden Digitalisierung von Schulen in Deutschland sowie dem Lehrkräftemangel aktuelle Themen aus dem Bildungskontext thematisiert und diskutiert. Bestehend aus einem Webinar, einem Kurzbericht sowie einer Pressemitteilung präsentiert jeder *Tuesdays for Education* ausgewählte Befunde unserer aktuellen Forschung als Ausgangspunkt für die gemeinsame Diskussion zur Weiterentwicklung des Schulsystems.

Informationen zu *Tuesdays for Education*, zum Programm und weiteren Kurzberichten können online eingesehen werden unter:

<https://ifs.ep.tu-dortmund.de/praxis-videoportal/praxisportal/tuesdays-for-education/>

