

# Schulentwicklung in Schulen mit großen Herausforderungen in England

## *Kontinuierliche Verbesserung durch evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung und (kollegiale) Hospitationen*

Roland Bernhard<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1038>

### *Zusammenfassung*

Im Rahmen des vom österreichischen Wissenschaftsfond finanzierten Projektes „School Quality and Teacher Education“ wurden 22 Führungskräfte in 11 verschiedenen hocheffektiven Schulen mit großen Herausforderungen in London und den englischen „Social Mobility and Opportunity Areas“ zu ihren Zugängen zu Schulentwicklung interviewt. In diesem Beitrag werden explorative Einsichten aus den Interviewdaten vorgestellt. Es zeigt sich, dass die interviewten Führungskräfte ihre Schulen als „professionelle Lerngemeinschaften“ verstehen, in denen ein großer Aufwand für die kontinuierliche Verbesserung von Unterricht betrieben wird. Dabei wird ein starker Fokus auf (kollegiale) Hospitation gelegt. Viele der besuchten Schulen erscheinen in den Interviews als „forschungsengagierte Schulen“. Solche Schulen treffen Entscheidungen hinsichtlich Schulentwicklungsmaßnahmen unter Heranziehung von bildungswissenschaftlichen Veröffentlichungen oder sie führen selbst Forschungsprojekte an der Schule durch, bevor sie Entscheidungen treffen.

#### *Keywords:*

Schulentwicklung  
School Turnaround  
London Effect  
Schulen mit großen Herausforderungen  
Evidenzbasierung

## 1 Hinführung

In den ausgehenden 1990er Jahren sahen sich viele öffentliche Schulen in englischen Großstädten wie London mit massiven Problemen im Zusammenhang mit Bandenwesen, Drogen, Gewalt und Radikalismus konfrontiert. Ein häufig gebrauchtes Diktum zu dieser Zeit war, dass Lehrkräfte die Kontrolle über die Gänge verloren hatten („teachers had lost control of the corridors“, Eyles & Machin, 2019, S. 1108). Damit zusammenhängend waren auch die Ergebnisse der Schüler\*innen solcher Schulen bei standardisierten Tests Anlass zur Sorge. Ein medialer Diskurs um innerstädtische „failing schools“ wurde ausgetragen und dabei auf die mangelhaften Lernergebnisse verwiesen (z.B. Hayes, 2005<sup>2</sup>). 16-jährige Schüler\*innen in England legen am Ende der 11. Schulstufe eine Reihe von Tests ab, die als GCSE (*General Certificate in Secondary Education*) bekannt sind. Von allen Regionen Englands waren die Ergebnisse der Schulen in der Londoner Innenstadt (*Inner London*) noch im Jahr 2001 die schwächsten. Auch was Schulinspektionsergebnisse betrifft, war die Londoner Innenstadt Schlusslicht (McAlevy & Elwick, 2016, S. 9).

Diese Situation änderte sich in den 2000er Jahren, die zahlreiche und nachhaltige School Turnarounds hervorbrachten und im Laufe derer sich die Lernergebnisse von Schüler\*innen in London stark verbesserten (Greaves, Macmillan & Sibieta, 2014; Baars et al., 2014). Bei den GCSE-Ergebnissen konnte London in den frühen

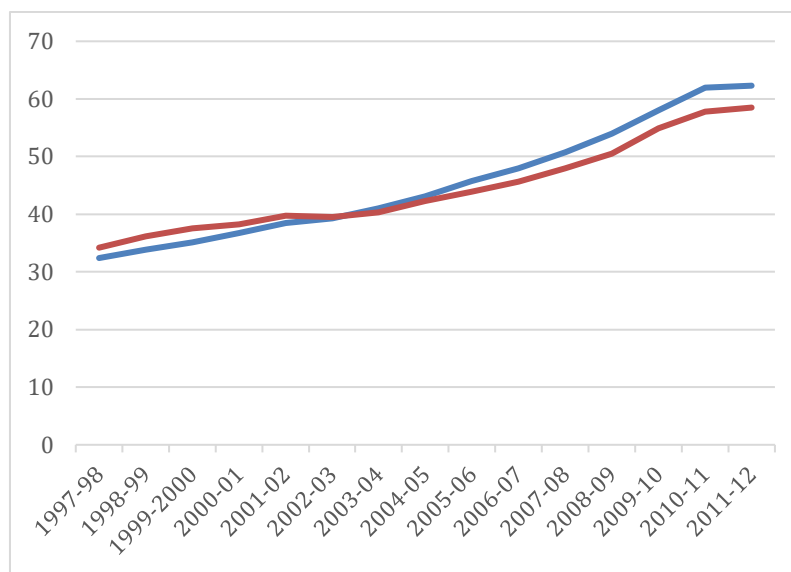
<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems; Lacknergasse 89, 1180 Wien

E-Mail: [Roland.Bernhard@kphvie.ac.at](mailto:Roland.Bernhard@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> Im Evening Standard vom 15. Mai 2005 ist diesbezüglich zu lesen: „London has the largest number of failing schools in England and the trend is on the rise, figures revealed today“ (Hayes, 2005).

2000er Jahren aufholen und hat den Rest des Landes um das Jahr 2003 überholt (siehe Abbildung 1). Im Jahr 2013 erzielte London die besten GCSE-Ergebnisse aller englischen Regionen. Die Londoner Innenstadt wurde nur noch von den Londoner Außenbezirken (*Outer London*) übertroffen (McAleavy & Elwick, 2016, S. 14; auch Burgess, 2014, S. 2). Besonders stark waren die Verbesserungen der Leistungen benachteiligter Schüler\*innen in den am stärksten von Deprivation geprägten Bezirken der Inneren Stadt (Blanden, Greaves, Gregg, Macmillan & Sibieta, 2015). Darüber hinaus hat sich London in dieser Zeit zur leistungsstärksten Region Englands entwickelt, wenn andere Maßstäbe angelegt werden, wie z.B. der Prozentsatz der Schüler\*innen, welche nach der Schulzeit in einer weiterführenden oder höheren Ausbildung bleiben (McAleavy & Elwick, 2016, S. 9). In der Literatur und in den Medien wird dieses Phänomen als „London Effect“ diskutiert und dieser hat internationale Aufmerksamkeit hervorgerufen.

Das Londoner Innenstadtviertel Tower Hamlets beispielsweise war noch im Jahr 1997 jener Schulbezirk (*local authority*), der hinsichtlich messbarer Lernergebnisse von den 149 englischen Schulbezirken den letzten Platz einnahm (Woods, Husbands & Brown, 2013, S. 8). Im Jahr 2011 galten 57 % der Kinder in Tower Hamlets als sozial benachteiligt, wenn als Indikator der *Free School Meal Score*<sup>3</sup> herangezogen wird. Im Jahr 2012 hatten 89 % der Schüler\*innen einen Migrationshintergrund. Im Zuge des London Effects haben sich die Schulen in Tower Hamlets ab 2005 allerdings dramatisch verbessert und im Jahr 2013 nationale Durchschnittswerte erreicht (Woods, Husbands & Brown, S. 12). In bildungswissenschaftlichen Publikationen über den Transformationsprozess von Tower Hamlets wird beinahe euphorisch ins Treffen geführt, man könne davon ausgehen, „that what Tower Hamlets has created are some of the best urban schools in the world“ (Woods, Husbands & Brown, 2013, S. 57). Der London Effect wird als außerordentliche Leistung bezeichnet, aus dem man für unterschiedlichste Kontexte in Bildungssystemen viel lernen könne (Greaves et al., 2014).



**Abbildung 1:** Prozentsatz der Schüler\*innen, die bei den GCSEs in den Jahren 1997–2012 fünf oder mehr gute Noten (A\* bis C) inklusive Mathematik und Englisch erreicht haben, London (blau) und der Rest von England rot, Daten bereitgestellt durch das Parlament des Vereinigten Königreiches (UK Parlament, 2013), Diagramm: eigene Darstellung

Es wird versucht, den sogenannten London Effect auf andere englische Regionen mit einer großen Zahl von Schulen in schwierigen Verhältnissen auszudehnen. Seit 2017 wurden dafür 12 „Social Mobility and Opportunity Areas“ ausgewiesen – in der Folge „Opportunity Areas“, die eine besondere Aufmerksamkeit erfahren. Diese Gebiete sind jene Schulbezirke, die in den Jahren 2016 und 2017 im *Social Mobility Index* (SMI) und im *Achieving Excellence Areas Index* am schwächsten abschnitten (Department of Education, 2017, 2017a). In Österreich wurde von 2017–2022 eine Initiative mit ähnlichen Zielen durchgeführt. Im Rahmen von „Grundkompetenzen absichern“ werden Schulen, die in einem fairen Vergleich unerwartet schwach abschneiden, individuell von Pädagogischen Hochschulen begleitet und beraten (Hofmann & Carmignola, 2019; Altrichter, Kemethofer &

<sup>3</sup> Der Free School Meal Score (FSM) gibt an, welcher Prozentsatz der Schüler/innen einer Schule eine soziale Förderung zur Bezahlung des Schulmittagessens erhalten und gilt als verlässlicher Indikator für soziale Benachteiligung.

Soukup-Altrichter, 2021). Das Thema der Schulen in großen Herausforderungen ist damit auch in Österreich präsent.

## 2 Theoretischer Rahmen und Fragestellung

Schulentwicklung wird auf unterschiedlichen Ebenen analysiert. Innerhalb der Schuleffektivitäts- und Entwicklungsforschung (*School Effectiveness and Improvement Research*, SEIR) wird Schulentwicklung nach dem *Dynamic Model* oder der davon ausgehenden Weiterentwicklung (DASI Model: *Dynamic Approach to School Improvement*) (Creemers & Kyriakides, 2006, 2008, 2010, 2012) als ein dynamischer Prozess auf der Ebene des Makrosystems („National/Regional policy for education“), des Mesosystems („School policy“), des Mikrosystems („Quality of teaching“) und der Ebene der Charakteristika der Schüler\*innen diskutiert.

In verschiedenen Forschungsprojekten wird derzeit eruiert, wie die Verbesserung der Schulen und die zahlreichen School Turnarounds in London zustande gekommen sind bzw. welche Maßnahmen im Makrosystem diese unterstützt haben. Baars et al. (2014, S. 7) identifizieren auf der politischen Ebene vier Schulentwicklungsinitiativen, die in der aktuellen Forschung mit dem London Effect assoziiert werden: 1. die „London Challenge“ – eine Initiative, die von 2003 bis 2011 auf die Professionalisierung von bestehenden Schulleitungen und Lehrkräften abzielte (Woods, & Brighouse, 2014); 2. „Teach First“ – ein Programm zur Rekrutierung von hocheffektiven Lehrkräften, die dann in Schulen mit schwierigen Umständen unterrichten; 3. das Academies-Programm, das eine umfassende Schulautonomie seit dem Jahr 2003 ermöglichte (Eyles & Machin, 2019); und 4. eine verbesserte Unterstützung der Schulen durch die lokalen Behörden. Darüber hinaus lassen sich Verbesserungen laut den Autoren auch auf „effective leadership at every level of the system“ (Baars et al., 2014, S.12; auch Sammons, Matthews, Day & Gu, 2007) zurückführen. In einer Studie von Greaves et al. (2014) wird darüber hinaus herausgearbeitet, dass die Leistungssteigerungen auch mit Initiativen in den Primarstufenschulen zusammenhängen können, wobei dabei die im Jahr 1998 gestarteten Lese- und Rechenförderprogramme („*National Literacy and Numeracy Strategies*“) erwähnt werden.

In dem vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) finanzierten Mixed Methods Forschungsprojekt „School Quality and Teacher Education“<sup>4</sup> wird Schulentwicklung in England auf verschiedenen Ebenen mit qualitativen und quantitativen Methoden erforscht. Dabei stehen insbesondere School Turnarounds in London und in den *Social Mobility and Opportunity Areas* im Zentrum des Interesses. Politische Initiativen, welche zum London Effect beigetragen haben (Makrosystem), werden innerhalb des Projektes derzeit von Melanie Zehetmayer und Sheela Taheri genauer in den Blick genommen. Die Einsichten und Zugänge von schulischen Führungskräften im Rahmen ihres Schulleaderships (Mesosystem) bilden das Hauptinteresse der Studie. Erste Ergebnisse wurden auf internationalen Konferenzen vorgestellt (u.a. Bernhard, Tulis & Hasenhüttl, 2022; Bernhard & Harnisch, 2021; Greiner, Wiesner & Bernhard, 2021; Tulis, Harnisch & Bernhard, 2021; Bernhard, Burn, Greiner & Sammons, 2021).

In der wissenschaftlichen Literatur wird das Potenzial von professionellen Lerngemeinschaften im Zusammenhang mit Schulentwicklung hervorgehoben (Hord, 1997; Stoll et al., 2006). Dabei handelt es sich um Gemeinschaften, „in which the teachers in a school and its administrators continuously seek and share learning, and act on their learning. The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professionals for the students' benefit“ (Hord, 1997, S. 6). Schulen werden als professionelle Lerngemeinschaften beschrieben, wenn in ihnen 1) eine gemeinsame Vision existiert, die oft moralisch ausbuchstabiert wird und explizit auf die Steigerung von Lernergebnissen der Heranwachsenden abzielt; 2) kollektiv Verantwortung für das Lernen der Schüler\*innen übernommen wird; 3) in einer Art und Weise synergetisch zusammengearbeitet wird, die über oberflächliche Hilfeleistungen oder Unterstützung hinausgehen; 4) sowohl kollektives als auch individuelles Lernen stark gefördert wird und dabei ein starker Fokus auf die evidenzbasierte Verbesserung von Unterricht gelegt wird (Stoll et al., 2006, Stoll et al., 2010, Dimmock, 2012; Hord, 1997).

In den letzten Jahren hat sich im Zusammenhang mit der Forderung nach Evidenzbasierung im Schulsektor das Forschungsfeld „Research Engagement“ (Forschungsengagement) in Schulen entwickelt. Godfrey und Brown (2018, S. 138) beschreiben „research engaged schools“ als Bildungseinrichtungen, in denen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Schulleitungen, Lehrkräfte und das weitere Schulpersonal sich kontinuierlich weiterentwickeln, indem sie selbst Forschungen durchführen oder sich mit bestehender, bereits veröffentlichter

<sup>4</sup> Das Projekt war von 2018 bis 2020 an der Universität Oxford angesiedelt, von 2020 bis 2021 an der School of Education der Universität Salzburg und hat mit 1.9.2021 an die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems gewechselt.

Forschung beschäftigen und davon ihre Praxis inspirieren lassen. In solchen Schulen ist nach Dimmock (2016, S. 45) das Lehren und Lernen „underpinned by evidence informed ideas and practices, drawn from both research evidence of ‘what works’ and tacit knowledge, knowledge based on teachers’ practical experience“. Die Beschäftigung mit Forschung in solchen Schulen verfolgt das ultimative Ziel, die Praxis zu verändern und zu verbessern, damit Schüler\*innen besser lernen. Als zentrales Merkmal einer forschungsgewandelten Schule wird dabei das evidenzbasierte Treffen von Entscheidungen auf allen Ebenen hervorgehoben (Godfrey 2016, S. 305).

Nach Godfrey (2016, S. 305) zeichnet forschungsgewandelte Schulen aus, dass sie 1) Aktionsforschung der Lehrpersonen in der Schule fördern; 2) Mitarbeiter\*innen ermutigen, publizierte Forschung zu lesen und in ihre Praxis einfließen zu lassen; 3) Wissenschaftler\*innen von außen für Forschung in der Schule willkommen heißen, einerseits um davon selbst zu lernen und andererseits aus einem Gefühl der Verantwortung für das Gesamtsystem heraus; 4) Forschung rezipieren, um durch diese ihre Entscheidungen auf allen Ebenen inspirieren zu lassen; 5) eine Außenorientierung verfolgen, indem sie sich mit anderen Schulen und Universitäten gemeinsam auf Forschung einlassen.

Davon ausgehend lauten die Forschungsfragen, die in diesem Beitrag gestellt werden:

- 1) Inwiefern gibt es in Interviews mit Führungskräften hochgradig effektiver Schulen in herausfordernden Lagen Indikatoren dafür, dass diese ihre Schulen als professionelle Lerngemeinschaften konzeptualisieren?
- 2) Inwiefern gibt es in Interviews mit Führungskräften hochgradig effektiver Schulen in herausfordernden Lagen Indikatoren dafür, dass Forschungsengagement und Evidenzbasierung als zentrale Elemente ihrer Effektivität angesehen werden?

Das Ziel dieses Beitrags ist es, explorative Einsichten in die Praxis von Führungskräften in hocheffektiven Schulen in herausfordernden Lagen in England vorzustellen. Die Beschäftigung mit Perspektiven und Erfahrungen von Schulleitungen trägt potenziell dazu bei, unser Verständnis von erfolgreicher Schulentwicklung zu erweitern und praxisrelevantes Wissen für die Entscheidungsfindung auf verschiedenen Ebenen in Bildungssystemen zu generieren. Während in diesem Beitrag erste explorative Einsichten vorgestellt werden, laufen derzeit systematische inhaltsanalytische Auswertungen der Daten sowie eine auf ersten qualitativen Befunden beruhende quantitative Erhebung mit schulischen Führungskräften aus ganz England.

### 3 Stichprobe, Methoden und Daten

Um eine Stichprobe hocheffektiver und sich verbessernder nicht-selektiver Schulen aus den am stärksten von Benachteiligung geprägten Bezirken in London und den englischen Opportunity Areas zu ziehen, verwendeten wir die folgenden Kriterien<sup>5</sup>:

- (1) Ein Inspektionsurteil „outstanding“ für Gesamteffektivität der Schule gemäß dem *Office for Standards in Education (OFSTED)*, der nationalen Inspektionsbehörde in England – OFSTED nimmt eine Reihe von Effektivitätskriterien von Schulen in den Blick, worunter neben Indikatoren wie Effektivität von Führung und Management, Qualität des Unterrichts und Lernergebnisse auch weichere Indikatoren wie persönliche Entwicklung und Wohlbefinden von Schüler\*innen in Betracht gezogen werden.
- (2) Die Verbesserung des OFSTED-Inspektionsurteils für die Gesamteffektivität der Schule von einem niedrigen Niveau (in der Regel von „inadequate“ oder „requires improvement“) auf „outstanding“ seit 2003
- (3) Starke Zuwächse bei den Lernergebnissen der Schüler\*innen in der Schule – Dafür wurde mit dem Progress 8 Score ein nationaler und fairer Benchmark-Wert für den Lernfortschritt von Schüler\*innen in einer Schule herangezogen (Progress 8 höher als 0,40)<sup>6</sup>.
- (4) Ein hoher Anteil an benachteiligten Schüler\*innen in der Schule (gemessen am *Free School Meal Score*) – Dadurch sollte gewährleistet werden, dass die Schulen der Stichprobe tatsächlich in herausfordernden Umständen agieren.

<sup>5</sup> Als die Studie geplant wurde, waren Daten aus dem Jahr 2017 verfügbar, die als Grundlage für die Stichprobe dienen.

<sup>6</sup> Der durchschnittliche Progress 8 Score aller englischen staatlich finanzierten Schulen liegt bei -0,03. Mehr als 0,40 bedeutet, dass der Wert weit über dem Durchschnitt liegt. Es gibt ganz vereinzelt Schulen in England, die einen Wert über 1.0 erreichen. Der Progress 8 Score wird als der wichtigste Wert einer Schule akzeptiert, weil er den Fortschritt von Schüler\*innen zu messen imstande ist.

Wir analysierten die Daten aller Schulen in sieben der am stärksten von sozialen Herausforderungen geprägten Bezirke in der Londoner Innenstadt (Camden, Southwark, Islington, Hackney, Tower Hamlets, Lambeth, Westminster) sowie aller Schulen in den *Social Mobility and Opportunity Areas* (West Somerset, Derby, Bradford, Doncaster, Blackpool, Oldham, Norwich, Scarborough, Ipswich, Fenland und East Cambridgeshire, Hastings, Stoke-on-Trend). Wir fanden 13 Schulen, die unsere Kriterien erfüllten und nahmen Kontakt mit ihnen auf. Acht Schulen erklärten sich bereit, an unserer Studie mitzuwirken. Im Durchschnitt galten mehr als die Hälfte der Schüler\*innen der mitwirkenden von OFSTED mit „outstanding“ beurteilten Stichprobenschulen als benachteiligt (durchschnittlicher Free School Meal Score: 51,11 %).

Darüber hinaus nahmen wir Kontakt zu sechs hochgradig effektiven Schulen eines *Multi Academy Trust*<sup>7</sup> auf, die sich auf School Turnarounds in London spezialisiert haben und auf eine hohe Ergebnisqualität im Zusammenhang mit den Lernergebnissen benachteiligter Schüler\*innen verweisen können. Die Schulleitungen von drei dieser Schulen, die viel Erfahrung mit School Turnarounds in mehreren Institutionen mitbrachten, erklärten sich ebenfalls dazu bereit, an der Studie teilzunehmen und uns ein Interview zu geben.

Der vorliegende Beitrag stützt sich in diesem Sinne auf Experteninterviews (Bogner & Menz, 2009) mit 22 Führungskräften in 11 hocheffektiven und sich verbessernden Schulen in London und den Opportunity Areas. Die Interviewpartner\*innen wurden *face to face* in ihren Schulen zu ihren Erfahrungen mit Schulentwicklung und School Turnarounds befragt. Die für diesen Beitrag ausgewerteten Interviews stammen aus einer größeren Stichprobe von 43 Interviews mit Schulleitungen und anderen Führungskräften, die im Rahmen des übergeordneten Projektes an 17 Schulen unterschiedlicher Art und in verschiedenen Regionen Englands geführt wurden.

Bei der Durchführung der Interviews wurde darauf geachtet, die Fragen so offen wie möglich zu formulieren, um auf diese Weise die Relevanzsetzungen der Interviewpartner\*innen einzufangen und die Antworten so wenig wie möglich in eine bestimmte Richtung zu lenken (Gläser & Laudel, 2004). Alle Interviews wurden vollständig transkribiert (Dresing & Pehl, 2013).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Kontinuierliche Professionalisierung, Unterrichtsentwicklung und (kollegiale) Hospitationen

Die Interviewdaten zeigen, dass die Schulleitungen hocheffektiver Schulen in schwierigen Lagen in London und den Opportunity Areas ihre Einrichtungen in einer Weise beschreiben, die dem entspricht, was in der pädagogischen Literatur als „professionelle Lerngemeinschaft“ definiert wurde. So betonen zahlreiche Führungskräfte die Bedeutung einer klaren Vision, die sie im Rahmen ihrer Leitungstätigkeit an der Schule etablieren und die darauf abzielt, dass Schüler\*innen besser lernen: „[...] there is a very very clear vision for the school and it’s a very simple vision and that is that every child makes as much progress as is possible and so it’s very clear what our job is“ (S9\_Op\_H18\_f)<sup>8</sup>. Nahezu alle interviewten Führungskräfte sprechen im Laufe des Interviews die Bedeutung einer klaren Vision an. In diesem Zusammenhang wird wiederholt mit der sozialen und moralischen Verantwortung in Hinblick auf die Zukunfts- und Verwirklichungschancen der Heranwachsenden argumentiert. Als Beispiel sei ein Zitat eines Direktors einer Schule in einer Opportunity Area angeführt: „[...] but when we have children’s lives in our hands, we can’t afford to mess about and let things go. [...] And if you are not doing your job well, you’re letting not just a child down but you’re letting a generation down“ (S10\_Op\_H19). Die Etablierung einer moralisch unterfütterten Vision des eigenen Tuns – ein Charakteristikum von

<sup>7</sup> Durch die hohe Schulautonomie, die mit der im Jahr 2003 eingeführten „Academisation“ des englischen Schulsystems einherging, entwickelte sich die Mehrzahl der Sekundarstufenschulen in autonome Academies, die zwar staatlich finanziert, aber nicht mehr von den lokalen Behörden abhängig sind. Diese Schulen genießen zahlreiche Freiheiten, werden aber wie alle staatlich finanzierten Schulen regelmäßig durch OFSTED inspiziert (Eyles & Machin, 2019). Die Devise dahinter ist „high autonomy“, aber auch „high accountability“ (große Freiheit, aber umfassende Rechenschaftspflicht hinsichtlich Lernergebnissen, insbesondere auch von benachteiligten Schüler\*innen). Im Zuge der Academisation schlossen sich viele Schulen organisatorisch zusammen und bilden Academy Chains, Academy Trusts oder Multi Academy Trusts, unter anderem um Synergieeffekte bei der Qualitätsentwicklung zu erreichen. Es existieren heute Trusts, denen über 50 Schulen angehören.

<sup>8</sup> S9\_Op\_H18\_f steht für Schule 9, Opportunity Area, Führungskraft 9, weiblich.



professionellen Lerngemeinschaften – wird auch in der bisherigen Literatur zum London Effect beschrieben (z.B. Baars et al., 2014, S. 12).

In professionellen Lerngemeinschaften übernehmen Lehrkräfte und Schulleitungen – trotz ungünstiger Kontextbedingungen – kollektiv die Verantwortung für die Lernergebnisse von Schüler\*innen. Diese Haltung manifestiert sich in zahlreichen Interviews. S3\_L\_H3\_m beispielsweise ist Direktor einer Londoner Schule mit über 65 % benachteiligten Kindern (gemessen am *Free School Meal Score*) und mehr als 80 % Kindern mit nicht englischer Muttersprache, die von 2009 bis 2013 einen radikalen Turnaround erfuhr, im Zuge dessen sich sowohl die Lernergebnisse drastisch steigerten als auch die Schulkultur verbessert wurde, wie dies aus Inspektionsberichten und Schulleistungsdaten hervorgeht. Er drückt die Erwartungen zur kollektiven Verantwortungsübernahme an seiner Schule folgendermaßen aus: „*So, it is not acceptable whoever, to say, 'Oh, he is not achieving because of this.' Let's work together to find a solution [...] being clear that we have to provide high quality teaching and learning every day and we are going to monitor that. And we will provide support to help you if there are issues around that*“ (S3\_L\_H3\_m).

Die Befragten in allen Schulen (S1–S11) betonen die entscheidende Bedeutung der kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung (CPD = *Continuing Professional Development*) für ihre Lehrkräfte und die Einrichtung starker Strukturen zur Unterstützung derselben. „So, the CPD is, you know, the best thing“, kommentierte ein Direktor und teilte seine Überzeugung mit, dass er durch die Fortbildung den direktesten Einfluss („*most direct impact*“ (S6\_L\_H11\_m)<sup>9</sup> im Rahmen seiner Schulleitungstätigkeit ausüben kann. Dabei liegt der Schwerpunkt der Fortbildung auf Unterrichtsentwicklung – die Verbesserung der Qualität des „Lehrens und Lernens“, für die nach den Schilderungen der Interviewpartner\*innen in ausnahmslos allen besuchten Schulen ein großer Aufwand betrieben wird. In zahlreichen der besuchten Schulen – so auch in S3 – gibt es eine Führungskraft, die als „*Headteacher of Teaching and Learning*“ für die Unterrichtsentwicklung freigespielt ist. Führungskräfte aller Schulen, in denen Interviews durchgeführt wurden, beschrieben in diesem Zusammenhang eine ausgeprägte Hospitationstätigkeit, was in der Literatur als Deprivatisierung der Praxis (Stoll, 2010, S. 153) bezeichnet wird. Sogenannte „*learning walks*“ oder „*classroom walkthroughs*“, die aus kurzen oder längeren Unterrichtsbeobachtungen in den Klassenzimmern mit anschließendem Feedback bestehen, werden in allen untersuchten hocheffektiven Turnaround-Schulen häufig von der für die Unterrichtsentwicklung zuständigen Führungskraft, den Schulleitungen selbst oder auch von Kolleg\*innen ohne Führungsverantwortung durchgeführt (Hospitationen bzw. kollegiale Hospitationen). Auf diese Weise – so betonen interviewte Führungskräfte – erhalten die Lehrpersonen der untersuchten Schulen regelmäßig ein maßgeschneidertes individuelles Feedback für die Verbesserung ihrer Unterrichtsaktivitäten. In der Literatur werden *learning walks* als effektive Methode verhandelt, um evidenzbasierte Unterrichtszugänge in die Unterrichtspraxis zu transferieren (Godfrey & Brown 2018, S. 144).

Schulleiter H1\_m einer Londoner Schule (S1\_L), die auch zwischen 2009 und 2013 einen Turnaround erlebt hat, ist der Ansicht, dass diese Politik der (kollegialen) Unterrichtshospitationen einer der größten Treiber der Verbesserung seiner Schule darstellte („*makes a big difference, probably the biggest*“ S1\_L\_H1\_m). In einer hocheffektiven Turnaround-Schule in einer Opportunity Area beschreibt der Schulleiter S10\_Op\_H19\_m<sup>10</sup>, dass Führungskräfte auf der obersten Ebene („*Senior Leadership Team*“) jeden Tag bei jeder Lehrperson eine kurze Hospitation durchführen: „[...] every lesson, every day – so senior leadership will be walking around the school during the day and going in and out of every single classroom, every single lesson“.

In den Interviews gibt es damit zahlreiche Indikatoren dafür, dass die interviewten Führungskräfte ihre Schulen als professionelle Lerngemeinschaften verstehen und führen. Kollektives und individuelles Lernen wird unter anderem durch (kollegiale) Hospitationen stark gefördert und dabei wird ein enormer organisatorischer und personeller Aufwand betrieben. Weit über oberflächliche Unterstützung hinausgehend wird – nach den Schilderungen der Führungskräfte – intensiv zusammengearbeitet. Ziel dieser Aktivitäten ist die Verbesserung der Effektivität der in der Schule arbeitenden Personen, um die Lernergebnisse von Schüler\*innen zu verbessern.

<sup>9</sup> S6\_L\_H11\_m steht für Schule 6, London, Führungskraft 3, männlich.

<sup>10</sup> 40 % der Schüler\*innen der Schule S10 gelten als benachteiligt, für mehr als 60 % der Kinder ist Englisch nicht die Muttersprache. Im Jahr 2014 wurde die Schule nach einem negativen OFSTED-Inspektionsbericht von einem Multi Academy Trust übernommen und ein dramatischer Verbesserungsprozess setzte ein. Im Jahr 2017 wurde die Gesamteffektivität der Schule in einer neuerlichen OFSTED-Inspektion bereits mit „*outstanding*“ bewertet. Der Progress 8 Score der Schule betrug im Jahr 2018 1,04 und im Jahr 2019 1,07. Damit gilt diese Schule als eine der effektivsten Schulen in ganz England, wenn der Anstieg von Lernergebnissen von Schüler\*innen als Kriterium herangezogen wird. Die interviewten Führungskräfte gehen davon aus, dass ihre Politik der Hospitationen einen wichtigen Grund für ihre Effektivität darstellt.

## 4.2 Forschungsengagement und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung

In den Interviews mit Führungskräften hocheffektiver Schulen in herausfordernden Umständen war das Thema der Evidenzbasierung und der Beschäftigung mit Forschung ein zentrales, wenn die interviewten Personen über die Gründe für den Erfolg ihrer Schule sprachen. So lässt sich die Kategorie „Forschungsengagement“ als eine zentrale Dimension aus den Interviewdaten herausarbeiten (Bernhard, Burn & Sammons, 2020). In Anlehnung an die Arbeiten von Brown und Zhang (2016), Godfrey und Brown (2018) und Dimmock (2016) wurde zur Analyse der Interviewdaten ein Kategoriensystem erstellt, mit dem derzeit geprüft wird, welche Dimensionen von Forschungsengagement („research engagement“) und Evidenzbasierung von Führungskräften in effektiven Schulen in herausfordernden Umständen als besonders relevant für die Schulentwicklung und die Aufrechterhaltung der Effektivität einer Schule gesehen werden. Für den vorliegenden Artikel werden die Kategorie „forschungsbasierte Entscheidungen“ und die Unterkategorien „basierend auf veröffentlichter Forschung“ und „basierend auf selbst durchgeführter Forschung“ näher beleuchtet.

Mit der Kategorie „forschungsbasierte Entscheidungen“ wurden all jene Textstellen in den Interviews codiert, in denen Schulleitungen davon sprechen, dass sie sich bei ihren Entscheidungen im Bereich der Schulqualitätsentwicklung von publizierter bildungswissenschaftlicher Forschung inspirieren lassen oder selbst Forschungsprojekte an ihrer Schule durchgeführt hatten bzw. durchführen hatten lassen, bevor sie Entscheidungen trafen. Der Code wurde auch verwendet, um all jene Textstellen zu indizieren, bei denen die interviewte Führungskraft beschreibt, wie Lehrkräfte an ihren Schulen kleine Forschungsprojekte durchführen, um zu Einsichten zu ihrem eigenen Unterricht zu gelangen und diesen aufbauend auf diesen Einsichten weiterzuentwickeln.

Als die interviewten Führungskräfte über die Strategien sprachen, welche sie für die Effektivität ihrer Schulen als förderlich ansahen, taten viele der Befragten ihre Überzeugung kund, dass die in der Schule zu treffenden Entscheidungen auf Forschungsergebnissen beruhen müssen: „So, we’ve got to know that what we’re saying is as aligned with the evidence“ (S10\_Op\_H20\_m). Als besonders wichtig werden evidenzbasierte Einsichten im Bereich des Lehrens und Lernens erkannt. Führungskraft H8 aus einer Londoner Schule, die in den Jahren von 2007 bis 2011 einen Turnaround erlebt hat, beschreibt in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkräfte einmal in der Woche zusammenkommen und in – wie sie es bezeichnete – „learning communities“ über ihre eigene Beschäftigung mit Forschung und darüber, wie diese ihren Unterricht inspiriert, sprechen.

In den Teilen der Interviews, in denen die Schulleitungen über forschungsbasierte Entscheidungen sprachen, brachten sie die Themen Kognitionswissenschaft oder Gedächtnis (H19, H20, H22, H11), Förderung der Selbstregulierung und Einsatz von Metakognitionsstrategien (H20, H22), Umgang mit hochbegabten Schüler\*innen (H2), Einsatz von Differenzierungsstrategien (H19), Förderung des Wachstumsdenkens im Sinne von *Growth Mindset* (H21) und das Fallenlassen bestimmter Arbeitsweisen, die nicht evidenzbasiert sind, wie z.B. der Einsatz von Lerntypen, d.h. die Vermittlung von Inhalten auf eine Art und Weise, die den von den Schüler\*innen selbst angegebenen Präferenzen in Bezug auf Lerntypen entspricht (H1, H22, H13). Im Verlauf des Interviews nannte der Schulleiter H20\_m eine Reihe von Themen, mit denen sich seine Schule beschäftigt, um Unterricht zu verbessern: Hirnforschung, effektives Feedback sowie Metakognition und Selbstregulation. Wie drei andere Schulleitungen (H1, H21, H22) meinte auch er, in seiner Praxis den von der *Education Endowment Foundation* erstellten *Teaching and Learning Toolkit* zu verwenden, wenn er Entscheidungen trifft: „So, the Education Endowment Toolkit is always where I start and always where I point people towards“.<sup>11</sup>

Die *Education Endowment Foundation* ist eine im Jahr 2011 mit einer 125 Millionen Pfund hohen Förderung des Bildungsministeriums gegründete Organisation von Bildungswissenschaftler\*innen, deren Mission darin besteht, die validesten Forschungsergebnisse zu effektivem Lehren und Lernen in einfacher Sprache zusammenzufassen, damit Schulen darauf aufbauend Verbesserungen implementieren können. Die Organisation, die damit Lehrpersonen und Schulleitungen dabei unterstützt, evidenzbasierte Verbesserungsprojekte in ihren Schulen umzusetzen („what works knowledge“), dürfte einen sehr starken Einfluss auf Entscheidungen von Führungskräften in England ausüben<sup>12</sup>: „Yes, so the EEF is brilliant in kind of collating all of this research, and working out what are the high impacts strategy, or what will actually not going to have that much impact, what is really time-consuming and costly, what is not. So, we know what we should

<sup>11</sup> Der Toolkit (Werkzeugkoffer) kann online unter folgendem Link abgerufen werden:  
[https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit?cost=0\\_2&evidence=3\\_5&impact=-2\\_8](https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit?cost=0_2&evidence=3_5&impact=-2_8)

<sup>12</sup> In der quantitativen Studie untersuchen wir innerhalb des SQTE-Projektes die Frage nach der Verwendung des Toolkits durch Führungskräfte in England derzeit gerade genauer.

be focusing on, and we know what the principles of good lessons are“ (S1\_L\_H1\_m). In einer derzeit laufenden quantitativen Erhebung innerhalb des SQTE-Projektes wird unter anderem auch der Einfluss der *Education Endowment Foundation* auf die Entscheidungen von Schulleitungen näher untersucht.

Als S1\_L\_H1\_m einer hocheffektiven Turnaround-Schule in London im Interview danach gefragt wurde, was Lehrpersonen seiner Ansicht nach lernen müssten, um zur Erhöhung der Qualität einer Schule beizutragen, ging er unter anderem auf die Beschäftigung mit den Ergebnissen der *Education Endowment Foundation* ein, beschrieb aber auch die Arbeit mit einem Buch, das für ihn evidenzbasierte Zugänge praxisnahe vermitteln würde und das seiner Meinung nach alle angehenden Lehrpersonen lesen sollten. Es handelt sich um ein Buch von Doug Lemov mit dem Titel „*Teach like a Champion*“ (Lemov, 2015). „The thing I go back to a lot is what I learned in teach[er] training, and which is „Teach like a Champion“. Which is just if, you know, if you want one that for every teach[er] to read, I think it should be that. [...] It is very evidence-informed“ [...] (S1\_L\_H1\_m). Das Buch, in dem 63 Techniken für den Unterricht praxisnah vorgestellt werden und das sich in den letzten Jahren zu einem internationalen Bestseller entwickelt hat, wird gerade in einer Kooperation der *KPH Wien/Krems* mit dem *Wiley Verlag* ins Deutsche übersetzt und für den deutschen Sprachraum passfähig gemacht. Die angeführte Passage aus dem Interview war der Anlass dafür, dieses Kooperationsprojekt zu starten und die 63 Techniken im deutschen Sprachraum bekannt zu machen.<sup>13</sup>

In den Interviews beschreiben Schulleitungen einiger hocheffektiver Turnaround-Schulen darüber hinaus auch einen Prozess, bei dem Führungskräfte oder Lehrpersonen zu bestimmten Themen in der Schule kleinere oder größere Forschungsprojekte durchführten, um ihren Unterricht anhand von evidenzbasierten Entscheidungen weiterzuentwickeln. Die Schule S1\_L beispielsweise unterhält ein Programm für neu an die Schule kommende Lehrkräfte, in dessen Rahmen diese ein Problem innerhalb des eigenen Verantwortungsbereichs erforschen und darüber einen Artikel schreiben. Schule S3 hat ein ähnliches Programm eingeführt, im Rahmen dessen die Neulehrer\*innen ihre Ergebnisse vor dem Lehrerkollegium präsentieren und zur Diskussion stellen. In Schule S11 werden Lehrpersonen angehalten, selbst Forschungsfragen zur Effektivität bestimmter Unterrichtszugänge zu formulieren, die dann selbstständig durchgeführt werden. Schule S2 führt regelmäßige Projekte durch, um Einstellungen der Schüler\*innen und Lehrpersonen zu eruieren und um darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen. An der Schule S9\_Op, die noch im Jahr 2014 von OFSTED mit „inadequate“ bewertet worden war, danach einen Turnaround erlebte und nun als eine der effektivsten Schulen der Region gilt, führte die Führungskraft H\_18\_f eine Studie durch, um herauszufinden, warum die Buben in bestimmten Kontexten nicht so gut abschneiden wie die Mädchen: „We were looking at how boys and girls were being spoken to by the teachers and we discovered that the boys were being given far more closed questions and were being allowed to answer informally“. Nachdem die Führungskraft die Ergebnisse dieser Forschung im Kollegium besprochen hatte, wurden an der Schule gemeinsam Strategien entwickelt, um die Art und Weise zu ändern, wie mit Buben gesprochen wird: „So, once I'd kind of got that evidence, so I went back to the staff and I did some training for the staff and presented that data to them and then we talked about strategies to do more in-depth questioning, strategies to engage boys to have higher expectations“.

Schulleitungen, die angaben, dass sie versuchen, ihre Entscheidungen von Forschung beeinflussen zu lassen, scheinen jedoch Forschungsergebnisse nicht unkritisch zu rezipieren und aus diesen in allen Fällen präskriptiv Handlungsanweisungen abzuleiten. Auf die Frage, warum sie ihre Schule für effektiv hält, antwortete die Führungskraft S11\_Op\_H22\_f: „We used to have slightly smaller classes [...] and I know studies have said that class size shouldn't really matter, but I think it has. I think it did have a big difference on the outcomes“. Auch für die Führungskraft S9\_Op\_H18\_f hatte die Einführung einer kleineren Klassengröße große Auswirkungen auf ihre Schule, obwohl „research says that by itself it doesn't have much of an impact“<sup>14</sup>. Dies verweist auf die Bedeutung der Erfahrungen von Schulleitungen und Lehrpersonen und auf die Notwendigkeit, die ihnen von der Forschung vorgestellten evidenzbasierten Praktiken bzw. die Angemessenheit deren Anwendung in der eigenen Schule kritisch zu reflektieren und in den eigenen Kontext zu integrieren (Burn & Mutton, 2015, S. 225).

Insgesamt gibt es in den Interviews zahlreiche Indikatoren dafür, dass Forschungsengagement in dem oben genannten Sinne in der Kultur einer Mehrzahl der besuchten hocheffektiven Schulen mit großen Herausforderung vorhanden ist (S1\_L, S2\_L, S3\_L, S4\_L, S5\_L, S9\_Op, S10\_Op, S11\_Op). Auffallend ist, dass vier

<sup>13</sup> Das SQTE-Projekt zielt explizit darauf ab, internationale Expertise zu wirksamen Methoden der Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum in der Praxis bekannt zu machen und auf diese Weise Ideen für Schulentwicklungsprozesse vorzustellen.

<sup>14</sup> Zum geringen Kosten-Nutzen-Effekt von kleinen Klassen z.B. Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014 sowie die in England weit bekannte Zusammenfassung der wissenschaftlichen Literatur zu dem Thema der Education Endowment Foundation online abrufbar unter <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/reducing-class-size>



Führungskräfte jenes *Multi Academy Trusts* in London, der sich auf School Turnaround spezialisiert hat (S5\_L, S6\_L, S7\_L, S8\_L), in den Interviews kaum über die Nutzung von wissenschaftlichen Evidenzen zur Untermauerung ihrer Entscheidungen sprachen. Dies könnte auf die stark zentralisierte Organisation dieser Institution zurückzuführen sein, in der der Grad der Standardisierung hoch ist. Dennoch geht aus den Erzählungen dieser Führungskräfte über die Fortbildung an ihren Schulen hervor, dass sich diese an aktuellen Forschungsdiskursen orientieren. Fortbildungen werden jedoch von einer höheren Ebene innerhalb des Trusts organisiert. Die Schulleitungen selbst scheinen sich in diesen Schulen daher nicht intensiv mit dem Lesen von publizierter Forschung oder der Durchführung von eigenen Forschungsprojekten zu befassen.

Eine andere Interpretation könnte sein, dass Forschungsengagement für die Kernaufgabe, welche die Organisation erfüllt – School Turnaround nach der Übernahme von Schulen in sehr schwierigen Umständen – möglicherweise nicht die erste Priorität darstellt. „[A] policy of research engagement would be more appropriate in good or effective (and presumably excellent) schools“, wie Godfrey (2016, S. 315) feststellt. Der Turnaround der meisten Schulen, die wir im Rahmen des Projekts besucht haben und die nun stark forschungseingebunden sind, wurde vor mehreren Jahren vollzogen, sodass ihr Hauptaugenmerk nun darauf liegt, das Niveau zu halten.

## 5 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Die im Rahmen des SQTE-Projektes besuchten hocheffektiven und sich verbessernden Schulen in schwierigen Lagen in London und den Opportunity Areas scheinen sich als durch starkes Leadership gesteuerte professionelle Lerngemeinschaften mit einem Fokus auf die evidenzbasierte Verbesserung von Lehren und Lernen darstellen zu lassen. Ausgehend von einer klaren Vision konzentrieren sich die interviewten Führungskräfte auf die Professionalisierung ihrer Lehrkräfte durch forschungsbasierte Weiterentwicklung und stützen ihre Entscheidungen oft auf veröffentlichte oder selbst durchgeführte Forschung. In diesem Zusammenhang gibt es in den Interviews zahlreiche Indikatoren dafür, dass die interviewten Führungskräfte ihre Schulen als „professionellen Lerngemeinschaften“ konzeptualisieren: Starke gemeinsame Vision und Werte, kollektive Verantwortungsübernahme für das Lernen von Schüler\*innen statt einer resignativ-pessimistischen Haltung hinsichtlich deren Potentiale, intensive Zusammenarbeit aller Beteiligten in Schulentwicklungsaktivitäten, Förderung und Unterstützung von kontinuierlicher Verbesserung von Unterricht durch Gruppenaktivitäten, Fortbildungen und selbständiges Lernen statt einer Kultur des geschlossenen Klassenzimmers.

Besonders stark zeigt sich in den besuchten Schulen die Ermöglichung von individueller Professionalisierung durch (kollegiale) Hospitationen, Dialog über die eigene Praxis und das supervidierte Ausprobieren neuer Ideen, wodurch es zu einer „Deprivatisierung der Praxis“ kommt. Was in den einzelnen Klassenzimmern passiert, wird in diesem Sinne insofern nicht als „privat“ angesehen, als an diesen Tätigkeiten aufgrund des großen Einflusses von Unterrichtsqualität auf die Lernergebnisse von Schüler\*innen insbesondere in Schulen in schwierigen Lagen (McAleavy & Elwick, 2016, S. 27) und damit auf deren Lebens- und Verwirklichungschancen ein öffentliches Interesse besteht. So unternehmen ausnahmslos alle besuchten hocheffektiven Schulen große Anstrengungen, Unterricht in der ganzen Schule öffentlich weiterzuentwickeln, wobei in diesem Prozess die Türen zu den Klassenzimmern weit für (kollegiale) Hospitationen offenstehen.

Damit eng zusammenhängend gibt es in den meisten Interviews auch Indikatoren dafür, dass die untersuchten Führungskräfte Forschungsengagement und Evidenzbasierung als zentrale Grundlagen der Effektivität ihrer Schule ansehen. Mitarbeiter\*innen werden ermutigt, publizierte Forschung zu rezipieren und in der Praxis umzusetzen, Wissenschaftler\*innen werden für Forschung an der Schule (offensichtlich) willkommen geheißen, Aktionsforschung wird in einigen Schulen der Stichprobe gefördert. Laut Dimmock (2016, S. 45) gelingt es forschungseingebundenen Schulen, evidenzbasiertes Wissen effektiv in die Praxis zu transferieren. In den Daten gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass Entscheidungen im Bereich der Schulqualitätsentwicklung in den Schulen der interviewten Führungskräfte unter Heranziehung von bereits publizierter Forschung getroffen werden oder dass dafür selbst kleinere Forschungsprojekte an der Schule durchgeführt werden.

Derzeit werden die beiden Kategorien „Professionelle Lerngemeinschaften“ und „Forschungsengagement“ innerhalb des Projektes weiter vertieft und die Interviewdaten umfassend und unter Zuhilfenahme eines weiter ausdifferenzierten Kategoriensystems ausgewertet.

Welche vorsichtigen Einsichten lassen sich in dieser Projektphase aus den vorliegenden Daten für die Praxis der Schulqualitätsentwicklung in Österreich ziehen? Prinzipiell unterstreicht die Analyse der Perspektiven von Führungskräften hocheffektiver englischer Schulen in schwierigen Lagen die Bedeutung von Schulleadership für die Verbesserung von Lernergebnissen. Sammons et al. (2014) haben in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung von „Redesigning the organisation“, „setting directions for school improvement“ und einem

starken Fokus auf „developing people“ unter der Verwendung von Daten und Evidenzen aus der Forschung (Sammons, Davis, Gu & Day, 2014; Day, Gu & Sammons, 2016) als zentrale Betätigungsfelder von effektiven Führungskräften hervorgehoben. Damit Führungskräfte in Schulen aber auch tatsächlich ihre Führungsverantwortung wahrnehmen können, bedarf es Freiraum, Zeit und Ressourcen. Wenn Schulleitungen mit administrativen Tätigkeiten „zugedeckt“ werden – dies ist eine häufige Klage von Schulleitungen in Österreich – wird echtes pädagogisches Leadership kaum möglich sein. Im *OECD Review of Schools Resources* für Österreich 2016 wurde dieses Problem ebenfalls angesprochen und ein Kulturwandel hin zu mehr pädagogischem Leadership an Schulen empfohlen („foster a cultural change towards greater pedagogical leadership“ (Nusche et al., 2016, S. 37<sup>15</sup>). Die im Rahmen des Projektes interviewten Führungskräfte werden von ihren Schulen für evidenzbasierte Schulentwicklung und Forschungsengagement „freigespielt“. In den besuchten Schulen gibt es darüber hinaus – laut den Erzählungen der Schulleitungen – immer auch ein mehr oder weniger großes „Senior Leadership Team“ und dazu meist noch ein mittleres Management. In diesem Sinne ist die Verantwortung für die Schulentwicklung unter mehreren Personen, deren Lehrverpflichtung dafür reduziert wird, aufgeteilt.

Organisationen wie die *Education Endowment Foundation* machen in England die harte wissenschaftliche Forschung über das, was wirklich im Zusammenhang mit Schulqualitätsmanagement und Unterricht wirkt, praxisorientiert verfügbar, sodass Schulen daraus konkrete Module für die Implementierung evidenzbasierter Praktiken ableiten können. Solche Zugänge wären auch hierzulande hilfreich, um die Ergebnisse der Forschung in der Praxis stärker zu verankern und um die Schulen bei ihrem Forschungsengagement bzw. der evidenzbasierten Weiterentwicklung zu unterstützen.

## Literatur

- Altrichter, H., Kemethofer, D. Soukup-Altrichter, K. (2021). Grundkompetenzen absichern – Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitingner, K. Soukup-Altrichter (Eds.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (177–194). Münster: Waxmann,
- Baars, S., Bernardes, E., Elwick, A., Malortie, A., McAleavy, T., McInerney, L., Riggall, A. (2014). *Lessons from London Schools: Investigating the Success*. London, UK: CfBT Educational Trust.
- Bernhard, R., Tulis-Oswald, M., & Hasenhüttel, C. (2022, April). ‘Outstanding teachers are made, not born’: Views from highly effective schools in England [Conference Presentation]. American Educational Research Association AERA 2022, San Diego, United States.
- Bernhard, R., & Harnisch, D. (2021, September). “Why do you think your school is effective?” School leaders’ strategies for improving quality in highly effective schools in disadvantaged contexts [Conference Presentation]. European Educational Research Association ECER 2021, Geneva, Switzerland.
- Bernhard, R., Harnisch, D., Burn, K., Greiner, U., & Sammons, P. (2021, April). „We want your child to go to university“: Raising aspirations in difficult circumstances in London [Conference Presentation]. American Educational Research Association AERA 2021, Orlando, USA.
- Bernhard, R., Burn, K., & Sammons, P. (2020, April). *Research-based school improvement: How highly effective and improving schools in England apply research* [Conference Presentation]. American Educational Research Association AERA 2020, San Francisco, USA (paper accepted, conference cancelled).
- Blanden, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2015). *Understanding the improved performance of disadvantaged pupils in London*. London, UK: Centre for the Analysis of Social Exclusion.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Eds.) (2009). *Interviewing experts. Methodology and Practice*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

<sup>15</sup> In dem Bericht wird England ausdrücklich als „interessantes Beispiel“ für Österreich im Zusammenhang mit pädagogischem Leadership erwähnt (Nusche et al., 2016, S. 38).

- Bogner, A., & Menz, W. (2009). The theory-generating expert interview: Epistemological interest, forms of knowledge, interaction. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Eds.), *Interviewing experts. Methodology and Practice* (S. 43–80). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Brown, C., & Zhang, D. (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British Educational Research Journal*, 42(5), 780–801. <https://doi.org/10.1002/berj.3239>
- Burgess, S. M. (2014). Understanding the success of London's schools. *Centre for Market and Public Organisation (CMPO) Working Paper*, 14(333).
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217–233. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). What makes great teaching? Review of the underpinning research. *Centre for Evaluation & Marketing (Durham University)*. Retrieved from <http://dro.dur.ac.uk/13747/>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347–366. <https://doi.org/10.1080/09243450600697242>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London, UK: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 263–294. <https://doi.org/10.1080/00313831003764529>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. London, UK: Routledge.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/2F0013161X15616863>
- Department of Education (2017). *Implementation of Opportunity Areas: An independent evaluation. Final Research report*. London, UK.
- Department of Education (2017a). *Opportunity Areas Selection Methodology*. London, UK.
- Dimmock, C., (2012). *Leadership, capacity building and school improvement: concepts, themes and impact*. London: Routledge.
- Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research-practice-professional development nexus: mobilising schools as 'research-engaged' professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>
- Drehsing, T., & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg.
- Eyles, A. & Machin, S. (2019). The Introduction of Academy Schools to England's Education, *Journal of the European Economic Association*, 17(4), 1107–1146. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvy021>
- Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer.
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301–321. <https://doi.org/10.1177/2F1741143213508294>
- Godfrey, D. (2017). What is the proposed role of research evidence in England's 'self-improving' school system? *Oxford Review of Education*, 43(4), 433–446.
- Godfrey, D., & Brown, C. (2018). How effective is the research and development ecosystem for England's schools? *London Review of Education*, 16(1), 136–151. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.1.12>

- Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.) (2019). *An ecosystem for research-engaged schools. Reforming education through research*. London/New York: Routledge.
- Greiner, U., Wiesner, C., & Bernhard, R., (2021, September). „Cross the Border – Close the Gap“. *Using interviews with headteachers from highly effective schools to reason about school improvement in initial teacher education* [Conference Presentation]. European Educational Research Association ECER 2021, Geneva, Switzerland.
- Greaves, E., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2014). Lessons from London schools for attainment gaps and social mobility. *London: Social Mobility and Child Poverty Commission*. Retrieved from [http://www.cemmap.ac.uk/uploads/publications/docs/london\\_schools\\_june2014.pdf](http://www.cemmap.ac.uk/uploads/publications/docs/london_schools_june2014.pdf)
- Hayes, D. (2005). *Fifty-five failing schools in London*. Evening Standard 15.5.2005. Retrieved from: <https://www.standard.co.uk/hp/front/fiftyfive-failing-schools-in-london-7247174.html>
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt »Grundkompetenzen absichern«. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung* 7(6), 165—169.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Lemov, D. (2015). *Teach Like a Champion 2.0: 62 Techniques that Put Students on the Path to College*. Wiley.
- McAleavy, T., Elwick, A. (2016). School improvement in London: a global perspective. Education Development Trust. Reading UK. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565743.pdf>
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M., & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Publishing, Paris.
- Sammons, P., Davis, S., & Gray, J. (2016). Methodological and scientific properties of school effectiveness research: Exploring the underpinnings, evolution and future directions of the field. In *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice* (S. 25—76). London, UK: Routledge International Handbooks of Education.
- Sammons, P., Davis, S., Gu, Q., & Day, C. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 565—589. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0121>
- Sammons, P., Matthews, P., Day, C., & Gu, Q. (2007). Exploring the impact of aspects of the London leadership strategy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(4), 425—439. <https://doi.org/10.1080/10824660701758991>
- Stoll, L. (2010). Professional learning community. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (S. 151—157). Oxford: Elsevier.
- Tulis-Oswald, M., Harnisch, D., & Bernhard, R. (2021, August 25). *Adaptive orientations towards failure and growth mindset in effective schools in difficult contexts* [Conference Presentation]. European Association for Research on Learning and Instruction EARLI 2021, Gothenburg, Sweden.
- UK Parliament (2013). Written Answers to Questions. Wednesday 12 June 2013. Retrieved from: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201314/cmhansrd/cm130612/text/130612w0001.htm>
- Woods, D., & Brighouse, T. (2014). *The Story of the London Challenge*. London: London Leadership Strategy.
- Woods, D., Husbands, C., & Brown, C. (2013). *Transforming education for all: The Tower Hamlets story*. Retrieved from [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1570688/1/Transforming\\_Education\\_final.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1570688/1/Transforming_Education_final.pdf)