



# 100 Schulen – 1000 Chancen

## Projektleitfaden für Schulen

Julia Holzer, Luisa Grützmaker, Marko Lüftenegger,  
Manfred Prenzel & Barbara Schober

Universität Wien | Fakultät für Psychologie, Zentrum für Lehrer\*innenbildung

Porzellangasse 4, 1090 Wien

100schulen.univie.ac.at

Kontakt: [100schulen.forschung@univie.ac.at](mailto:100schulen.forschung@univie.ac.at)

doi: 10.17605/OSF.IO/BNA8Q

Vorgeschlagene Zitierweise:

Holzer, J., Grützmaker, L., Lüftenegger, M., Prenzel, M., & Schober, B. (2021). *100 Schulen – 1000 Chancen. Projektleitfaden für Schulen*. Universität Wien. doi: 10.17605/OSF.IO/BNA8Q

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1. Effektive Schulentwicklung aus wissenschaftlicher Perspektive .....	5
Was wir schon wissen und was das für das Projekt bedeutet .....	5
Checkliste für erfolgreiche Implementierung von Schulentwicklung .....	9
2. Das Wirkmodell im Projekt „100 Schulen – 100 Chancen“ .....	10
Warum ein Wirkmodell? .....	10
Das Wirkmodell im Projekt „100 Schulen – 100 Chancen“ .....	11
Anhang: Kriterien der Ergebnisqualität - Zentrale Zieldimensionen .....	14
Lernfortschritt .....	14
Lernmotivation .....	14
Schulisches Wohlbefinden .....	15
Literaturverzeichnis.....	17

## Einleitung

Aufgrund ihres Einzugsgebiets und ihrer sozialen Zusammensetzung stehen einige Schulen in Österreich vor besonderen Herausforderungen. An Schulen in herausfordernden Lagen sind tendenziell Schüler\*innen zu unterrichten, die im Elternhaus weniger kognitive und motivationale Anregung erfahren und dort auch weniger Unterstützung bei der Begleitung des schulischen Lernens erhalten. Oftmals haben die Eltern weniger Erwartungen an eine erfolgreiche Schullaufbahn und die Schüler\*innen sind weniger ambitioniert, sich auf schulische Angebote einzulassen (Baumert et al., 2006). Bei einem größeren Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund ist es eher wahrscheinlich, dass die Schulsprache Deutsch weniger kompetent beherrscht wird und die besuchte Schule mit ihren Inhalten und Umgangsweisen kulturell als weniger vertraut erscheint. Die Kombination herausfordernder Bedingungen und entsprechende Zusammensetzungen der Schulklassen wirken sich häufig negativ auf die Leistungsentwicklung aus (Dumont et al., 2013), führen öfter zu schulischem Problemverhalten, Gefühlen von Sinnlosigkeit in Bezug auf schulische Anstrengung und geringem Zugehörigkeitsgefühl der Schüler\*innen (Demanet & Van Houtte, 2014).

Doch es geht auch anders! Diese Befunde zeigen zwar Tendenzen über viele Schulen hinweg, in den Studien findet man aber ebenfalls Schulen, die ihre Situation bravourös meistern und Wege gefunden haben, mit ihren Herausforderungen umzugehen. Diese Schulen warten mit Innovation und Engagement auf, zeichnen sich durch hohe Schulqualität aus und unterscheiden sich auch bei standardisierten Schulleistungstests von Schulen in ähnlichen Lagen (Maaz & Dumont, 2019; Suchań et al., 2019). Beispiele solcher Schulen machen Mut, weil sie zeigen, dass es durch kluge Strategien und gezielten Ressourceneinsatz möglich ist, die Wirkungen ungleich verteilter Bildungschancen aufzufangen. Eines der erklärten Ziele des Entwicklungs- und Forschungsprojekts „100 Schulen – 1000 Chancen“ ist es daher, entsprechende Gelingensbedingungen genauer zu untersuchen und Beispiele erfolgreicher Praxis systematisch zusammenzutragen. Das Besondere an diesem Projekt: Die 100 teilnehmenden Schulen können zusätzliche, zeitlich begrenzte Ressourcenpakete beantragen, um Maßnahmen zu erproben, die ihre Schul- und Unterrichtsqualität systematisch voranbringen können. Der Einsatz der Ressourcen soll dabei in nachhaltige Schulentwicklung eingebettet sein, die auch über die Projektlaufzeit hinaus positive Wirkungen entfalten kann: auf das, worauf es letztlich ankommt, nämlich das Lernen der Schüler\*innen.

Einen solchen Prozess der gezielten Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzusetzen, in Gang zu bringen und aufrechtzuerhalten, ist komplex und anspruchsvoll. Schulentwicklung umfasst viele Ebenen, die mal näher, mal weiter weg vom Geschehen in der Klasse lokalisiert sind und im vielfältig herausfordernden Schulalltag unterschiedlich gut steuerbar sind. Zuweilen absorbiert das alltägliche Geschehen alle Aufmerksamkeit und Kapazitäten, und damit rückt die gewünschte Schulentwicklung

in den Hintergrund. Um das zu vermeiden, braucht es gut geplante Vorhaben. Diese sollten so komplex wie nötig und so einfach wie möglich angelegt sein und möglichst alle, die beitragen können, beteiligen (Mehr dazu in Kapitel 1). Aber worauf kommt es bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung besonders an? Welche Bedingungen sind dabei möglichst zu berücksichtigen? Um den Schulen hier Orientierung zu geben, hat das Forschungsteam auf der Basis vorliegender Erkenntnisse ein Wirkmodell der Schulentwicklung erstellt (Siehe Kapitel 2). Dieses bildet die unterschiedlichen Handlungsebenen und wesentlichen Wirkfaktoren von Unterricht und Schule ab. Am Ende dieser Wirkketten stehen drei zentrale Zielgrößen auf der Ebene der Schüler\*innen: Lernfortschritt, Lernmotivation und schulisches Wohlbefinden.

Mit dem vorliegenden Projektleitfaden möchten wir Sie als Schule dabei unterstützen, individuelle Strategien zur Bewältigung ihrer Herausforderungen auf Basis neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse zu entwickeln. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf Prozessen, also vertiefenden Informationen über das „Wie“ von Schulentwicklung. Damit knüpft der vorliegende Projektleitfaden direkt an den Qualitätsrahmen für Schulen des BMBWF an (siehe [www.qms.at](http://www.qms.at)) und spezifiziert einige wesentliche Aspekte des Qualitätsmanagementsystems für Schulen mit Blick auf die besonderen Anliegen der 100 teilnehmenden Schulen.

# 1. Effektive Schulentwicklung aus wissenschaftlicher Perspektive

## Was wir schon wissen und was das für das Projekt bedeutet

Die Anforderungen an Inhalte und Formen des Lernens sind einem ständigen Wandel unterworfen. Die 100 am Projekt teilnehmenden Schulen sind stets gefordert, diesen zu begegnen. Sie befinden sich daher allesamt mit ihren SQM in einem stetigen Schulentwicklungsprozess (siehe Qualitätsrahmen für Schulen des BMBWF). Im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ soll es für einen bestimmten Zeitrahmen eine Beschleunigung und eine Schwerpunktsetzung dieses Schulentwicklungsprozesses geben um Lernfortschritte, Lernmotivation und Wohlbefinden von Schüler\*innen systematisch zu verbessern.

Im Kontext des Projekts wird Schulentwicklung als die Weiterentwicklung der Qualität von Schule unter Beteiligung möglichst aller, die in der Schule tätig und am Schulleben beteiligt sind, aufgefasst. Der Qualitätsbegriff wird dabei in drei Dimensionen unterteilt (Donabedian, 1988):

- Die **Strukturqualität** umfasst die Rahmenbedingungen am Standort, darunter etwa die Ausgangslage der Lernenden, die Qualifikation der Lehrpersonen, die Beschaffenheit des Schulgebäudes, etc.
- Die **Prozessqualität** umfasst alle pädagogischen und organisatorischen Aktivitäten, darunter die Unterrichtsgestaltung, die organisatorischen Strukturen und das Schulleitungshandeln.
- Unter **Ergebnisqualität** wird der Grad der Zielerreichung bei den Lernenden verstanden. Im Kontext des Projekts „100 Schulen – 1000 Chancen“ sind das die drei zentralen Zielgrößen auf Schüler\*innenebene: Lernfortschritt, Lernmotivation und schulisches Wohlbefinden.

Das Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ rückt vor allem die Entwicklung der Prozessqualität in den Fokus. Im Zentrum der Forschung, wie auch in der Entwicklung der Schulen sollen Merkmale der pädagogischen Arbeit und der Schulorganisation stehen, um die Ergebnisqualität im Sinne von Lernfortschritt, Lernmotivation und schulischem Wohlbefinden zu erhöhen.

**Schulentwicklung ist komplex und anspruchsvoll.** Neben den Rahmenbedingungen, also der Strukturqualität eines Schulstandortes, ist stets zu bedenken, wie Konstellationen von Bedingungen sowie Personen am Standort miteinander interagieren und damit die Prozessqualität beeinflussen. Diese Wirkketten reichen zum Beispiel vom Agieren der Schulleitung und dem Schulklima insgesamt (Bonsen, 2016; Huber & Muijs, 2010; Klein, 2018) über die Zusammenarbeit und Abstimmung im Kollegium bis zur Unterrichtsqualität im Klassenzimmer (Opdenakker & Damme, 2001; Rjosk et al., 2014; Zimmer & Toma, 2000). Dadurch, dass viele Ansatzpunkte von Schulentwicklung eher Prozesse denn feste Strukturen betreffen, sind sie in ihrer Wirkung mitunter schwierig im Auge zu behalten.

Umso wichtiger sind daher die gemeinsame Absprache und gemeinsam geteilte Zielvorstellungen von allen, die am Schulentwicklungsprozess beteiligt sind. Nur so kann sichergestellt werden, dass an einem Strang gezogen wird und Schulentwicklung wie vorgesehen umgesetzt wird.

**Schulentwicklung ist eine Frage der Implementierung.** Zahlreiche Studien verweisen auf Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß einer getreuen Implementierung – also, dass Maßnahmen von allen so wie vorgesehen umgesetzt werden – und der Effektivität von Maßnahmen (Burke et al., 2011; Hirschstein et al., 2007; Lillehoj et al., 2004). Daher ist es bereits in der Planungsphase von Schulentwicklungsmaßnahmen relevant, Wirkmodelle aufzustellen und die wesentlichen Kernelemente des Schulentwicklungsprozesses als solche festzulegen (Domitrovich et al., 2008; Nelson et al., 2012). Für das Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ heißt das, dass sich die 100 Schulen während ihrer Projektteilnahme über eine eingegrenzte Problemlage verständigen und auf jene bestimmten Maßnahmen fokussieren, die im Projekt durch Ressourcen unterstützt werden. Der Umsetzung dieser Maßnahmen sollten Vorstellungen über ihre Wirkungen zugrunde liegen (siehe Kapitel 2). Ausgehend von den Wirkketten kann die Durchführung geplant werden und Verantwortlichkeiten können als solche festgelegt werden. Wesentlich bei der Zuweisung von Verantwortlichkeiten ist, dass Ausführende mit geeigneten Strategien und Handlungswissen vertraut sind, um die Kernelemente von Maßnahmen wie geplant umsetzen zu können (Blase & Fixsen, 2013).

Im Schulkontext werden Richtlinien bezüglich der Implementierung von Maßnahmen zumeist in Leitfäden festgeschrieben (Olweus & Limber, 2010; Schultes et al., 2014). Im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ wird daher jeder Schule empfohlen, die Eckpunkte ihrer Vorhaben im Schulentwicklungsplan (siehe [www.qms.at](http://www.qms.at)) schriftlich festzuhalten. Von diesem Papier ausgehend kann im Sinne des Qualitätskreislaufs regelmäßig darüber gesprochen werden, wie die Ausführung gelingt und welche Probleme auftreten, um die Implementierungsstrategie gegebenenfalls zu adaptieren.

**Schulentwicklung benötigt Akzeptanz.** In der Implementierungsforschung besteht breiter Konsens darüber, dass Akzeptanz der Ausführenden Leitindikator für die erfolgreiche Implementierung von Maßnahmen ist (Bowen et al., 2009; Fixsen et al., 2015; Hasselhorn et al., 2014; Proctor et al., 2011). Lehrpersonen, die Schulentwicklung an Schulen umsetzen, sollten die vereinbarten Ziele soweit wie möglich mittragen. Dabei spielen auch die individuellen pädagogischen Konzepte und Haltungen von Lehrpersonen in Bezug auf ihren Beruf eine Rolle (Durlak, 2010). Gehen die persönlich präferierten Herangehensweisen der Lehrpersonen mit jenen der zu implementierenden Maßnahmen einher, werden Maßnahmen eher umgesetzt (Carroll et al., 2007; Stein et al., 2008). Studien zeigen, dass Maßnahmen, die von den Akteuren des Systems nicht getragen werden, insgesamt deutlich schlechtere Chancen haben überhaupt implementiert zu werden (Hasselhorn et al., 2014). Dadurch

ergibt sich auch eine große Problematik für die Wirkungsmessung: Am Ende ist nicht mehr klar, ob Änderungen, die sich (nicht) ergeben haben, überhaupt auf die Maßnahme zurückzuführen sind.

Für den Kontext des Projekts „100 Schulen – 1000 Chancen“ bedeutet das, dass Schulen gefordert sind, sich bei der Entwicklung ihrer gemeinsamen Vorhaben auch die Frage zu stellen, inwiefern diese vom Kollegium getragen werden und einen offenen Dialog darüber zu führen, welcher größte gemeinsame Nenner etabliert werden kann. Das im Qualitätsmanagementsystem für Schulen verankerte Instrument der Pädagogischen Leitvorstellungen gibt diesbezüglich einen geeigneten Rahmen vor, um festzuschreiben, wie Lern- und Lehrprozesse an der Schule grundsätzlich gestaltet werden. Bei der Erstellung, die in der Verantwortung der Schulleitung liegt, wirken die Pädagog\*innen zusammen und stärken ihr gemeinsames Verständnis pädagogischen Handelns (siehe [www.qms.at](http://www.qms.at)).

**Schulentwicklung braucht Motivation.** Die Erwartung-mal-Wert Theorie (Wigfield & Eccles, 2000) besagt, dass Handlungsmotivation von zwei Einschätzungen abhängt:

- der subjektiven Einschätzung, dass die Handlung gelingt (Erwartung)
- die subjektive Bewertung des Handlungsergebnisses (Wert).

Dies bestätigen auch Durlak und DuPre (2008), die vier Merkmale bei Ausführenden identifizierten, die sich konsistent als relevant für die Implementierung von Maßnahmen erwiesen haben:

- ✓ die Wahrnehmung der Notwendigkeit
- ✓ die Wahrnehmung von Nützlichkeit
- ✓ das Selbstwirksamkeitskonzept – also der Glaube, die Maßnahme umsetzen zu können
- ✓ das Vorhandensein entsprechender Fähigkeiten für die Umsetzung der Maßnahmen

Lehrpersonen sind also dann für Schulentwicklung motiviert, wenn sie (1) *erwarten*, dass diese Prozesse gelingen können und sie die entsprechenden Fähigkeiten haben, daran mitzuwirken, und (2), wenn sie die Maßnahmen als notwendig und nützlich wahrnehmen, ihnen also *Wert* beimessen.

Für Schulen im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ ergeben sich dadurch zwei wichtige Punkte, an denen jedenfalls angesetzt werden kann um die Motivation im Team zur Umsetzung von Maßnahmen zu stärken:

- *Erwartung*: offen über Umsetzungsprozesse reflektieren, dadurch etwaige Fortbildungsbedarfe identifizieren - als Konsequenz (schulinterne) Fortbildungen initiieren und Fähigkeiten für die Umsetzung der Maßnahmen stärken.
- *Wert*: Notwendigkeit und Nützlichkeit der Maßnahmen reflektieren und vergegenwärtigen, Maßnahmen mit Bezug auf Zielvorstellungen und erreichte Zwischenziele reflektieren (siehe unten – „Schulentwicklung braucht klare Ziele“).

**Schulentwicklung braucht ein Wir-Gefühl.** Ein konsistentes Ergebnis aus der Motivationsforschung besagt zudem, dass eine gemeinsame Vorstellung von Realität und gemeinsam geteilte Ziele das eigene Zielstreben intensivieren (Carr & Walton, 2014; Shteynberg & Galinsky, 2011). Für die Implementierung von Maßnahmen an Schulen braucht es also eine geteilte Philosophie der an der Implementierung einer Maßnahme beteiligten Personen (Smythe-Leistico et al., 2012). Um diesbezüglich gute Rahmenbedingungen und ein von Bereitwilligkeit geprägtes Umfeld zu schaffen kommt der gemeinsamen Entscheidungsfindung bei der Gestaltung von Maßnahmen und Prozessen eine bedeutende Rolle zu (Durlak & DuPre, 2008). Den Beginn des Schulentwicklungsprozesses im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ markiert daher im Idealfall ein gemeinsamer Zielfindungsprozess, indem sich Schulleitung und Lehrpersonen über gemeinsam geteilte Zielvorstellungen verständigen, an denen sie im Zuge der Projektteilnahme arbeiten.

**Schulentwicklung braucht klare Ziele.** Sind Ziele vage kann dies dazu führen, dass sie von den Beteiligten unterschiedlich aufgefasst und nicht gemeinsam geteilt werden. Dem kann durch eine Zielexplicationsphase entgegengewirkt werden. In workshopähnlichen Settings (z.B. einer Lehrer\*innenkonferenz) sollten messbare oder zumindest gut beobachtbare Ziele festgelegt, präzisiert und bei Bedarf Zielhierarchien erstellt werden. Möglichkeiten, Grenzen und Verantwortlichkeiten sollten als solche festgelegt werden (siehe insbesondere „SMARTe Ziele“ & „Projektplan zur Erreichung des Zieles“ laut Schulentwicklungsplan [www.qms.at](http://www.qms.at)). Zudem sollte ein gemeinsames Verständnis über die Wirkungslogik geschaffen werden. (Um diesen Prozess zu unterstützen, wird im folgenden Kapitel ein Rahmenmodell illustriert.) Für die Aufrechterhaltung von Motivation spielt es insbesondere auch eine Rolle, die Zielerreichung in Phasen einzuteilen und Zwischenziele festzulegen, die in regelmäßigen Abständen rekapituliert werden. Regelmäßige Reflexion und Rekapitulation hilft zudem, die Implementierung im Auge zu behalten und Ziele sowie deren Umsetzung bei Bedarf zu adaptieren. Hierfür empfiehlt es sich, den Schulentwicklungsprozess in regelmäßigen Abständen zu reflektieren (beispielsweise in einer monatlichen Lehrer\*innenkonferenz). Der im Qualitätsmanagementsystem für Schulen verankerte Qualitätskreislauf (siehe [www.qms.at](http://www.qms.at)) ist hierfür grundlegendes Prinzip, um alle Beteiligten dabei zu unterstützen, Schule und Unterricht laufend zu verbessern: Nach diesem Modell werden Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte zunächst sorgfältig geplant und danach möglichst professionell und effizient umgesetzt. In der nächsten Phase wird überprüft, ob die in der Planungsphase definierten Ziele und deren Umsetzung tatsächlich funktioniert und zu den erhofften Ergebnissen geführt haben. Für diese Überprüfung stehen Evaluations- und Feedbackinstrumente zur Verfügung. In der letzten Phase schließlich werden Schlussfolgerungen gezogen und auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse Ziele und Maßnahmen beibehalten oder Verbesserungen eingeleitet.



## Checkliste für erfolgreiche Implementierung von Schulentwicklung

Um die dargestellten Informationen zu bündeln haben wir eine Checkliste erstellt, die Schulen dabei unterstützen soll, ihre Schulentwicklungsprozesse in Gang zu bringen und zu steuern. Wir empfehlen, dass sich Schulen insbesondere mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- ✓ Welche Problemlage adressieren wir im Zuge der Projektteilnahme schwerpunktmäßig? Welche Prozesse sollen optimiert werden?
- ✓ Welche Maßnahmen sollen – unterstützt durch die zusätzlichen Ressourcen - ergriffen werden?
- ✓ Welche Wirklogik unserer Maßnahmen und des Ressourceneinsatzes nehmen wir an? (Siehe Kapitel 2)
- ✓ Mindestziele - Welche Ziele sollen durch die Maßnahmen *allenfalls* erreicht werden? Wie kann die Mindestzielerreichung festgestellt werden? Wie erreichen wir, dass Mindestziele jedenfalls erreicht werden?
- ✓ Maximalziele – Welche Ziele können wir im Idealfall erreichen? Unter welchen Bedingungen ist auch die Erreichung von Maximalzielen denkbar? Wie können wir diese Bedingungen durch unser Handeln begünstigen?
- ✓ Welchen Wert haben die formulierten Zielvorstellungen für uns? Was macht diese Ziele notwendig und nützlich?
- ✓ Welche Zwischenziele stecken wir uns, anhand derer wir erkennen, dass wir auf einem guten Weg sind? Wann rekapitulieren wir die Erreichung der Zwischenziele – auch um Prozesse, wenn nötig, zu adaptieren?
- ✓ Wo liegen die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der Maßnahmen? Möchten wir ein Steuerungsteam initiieren?
- ✓ Welche Kompetenzen benötigen die Ausführenden für die Umsetzung der Maßnahmen? Sind alle Ausführenden der Ansicht, Maßnahmen und Prozesse in ihrem Verantwortungsbereich umsetzen zu können? Gibt es diesbezüglich Fortbildungsbedarf, die in Fort- und Weiterbildungsplanungsgesprächen festgelegt werden sollten?
- ✓ Wie ergänzen sich Schulentwicklungsmaßnahmen im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ mit allen unseren anderen Anstrengungen?

## 2. Das Wirkmodell im Projekt „100 Schulen – 100 Chancen“

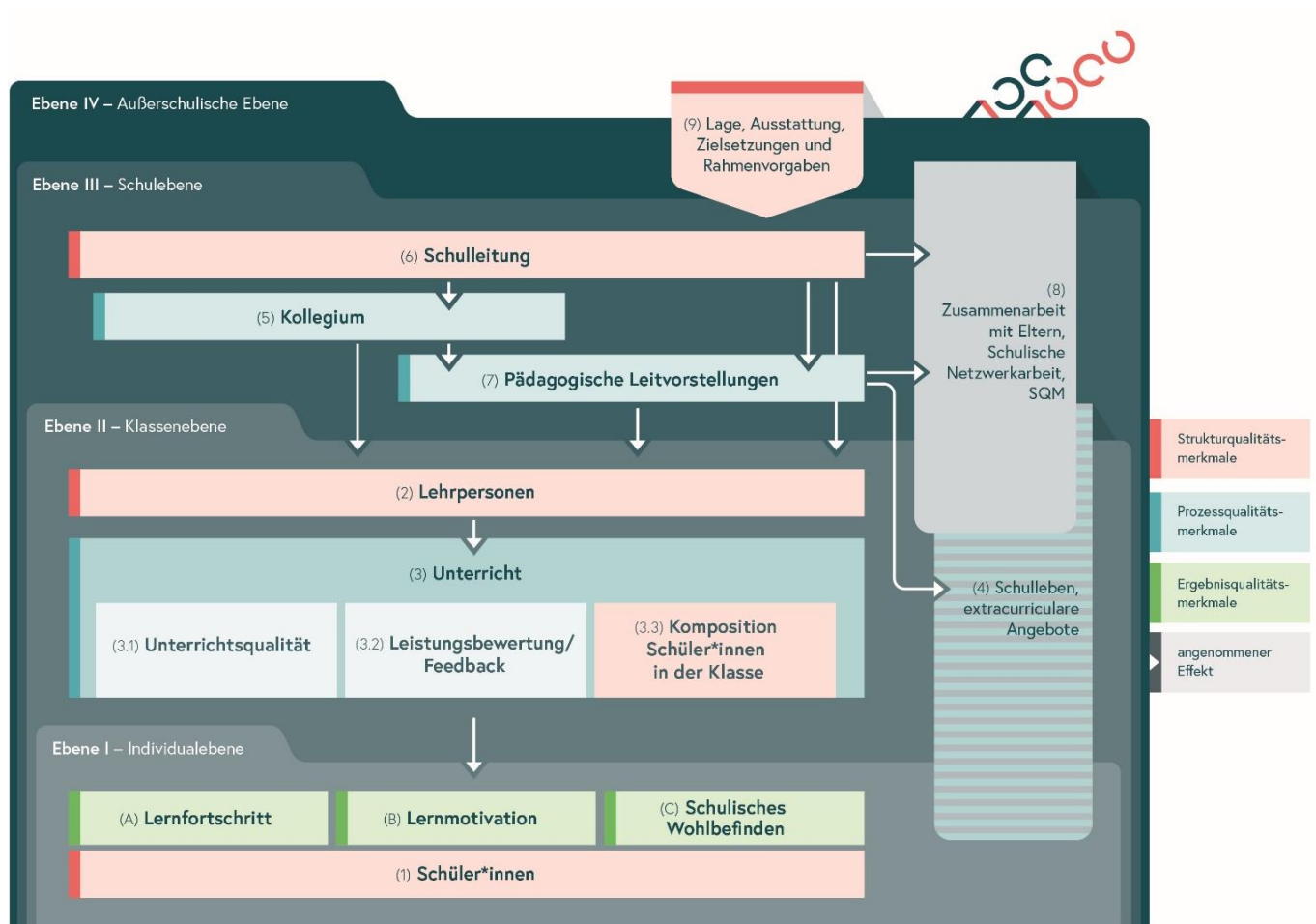
### Warum ein Wirkmodell?

Schulalltag ist komplex, spontan, oft emotional und voller Anforderungen. Schulen sind soziale Organisationen die sich durch verflochtene Interaktionen auszeichnen, die mal kongruenter, mal widersprüchlicher sind. Kurzum: Zumindest dem pädagogischen Personal wird dort selten langweilig. Sollen Veränderungen in solch komplexen Systemen erzielt werden, kann ein Wirkmodell einen wichtigen Beitrag leisten, effektive Maßnahmen zu entwerfen und effizient umzusetzen. Wirkmodelle sollten - wann immer möglich - auf wissenschaftlicher Evidenz beruhen.

Um Sie bei der Planung ihres Schulentwicklungsprozesses zu unterstützen, hat das Forschungsteam ein Rahmenmodell für Wirkannahmen im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ entwickelt. Innerhalb dieses Rahmenmodells können Schulen ihre geplanten Maßnahmen verorten:

- ✓ Wo setzt die Maßnahme / die Ressource an?
- ✓ Welche Effekte werden angenommen? Wo befinden sich wichtige Schnittstellen?
- ✓ Wo befinden sich mögliche Stolpersteine, die von vornherein mitbedacht werden müssen?
- ✓ Welche Anstrengungen benötigt es auf den „letzten Metern“ der Wirkkette, sodass Maßnahmen wirklich bei den einzelnen Schüler\*innen ankommen?

## Das Wirkmodell im Projekt „100 Schulen – 100 Chancen“



Das Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ sieht drei zentrale Zielgrößen auf Schüler\*innenebene vor: **Lernfortschritt**, **Lernmotivation** und **schulisches Wohlbefinden**. (Eine genauere Beschreibung dieser Dimensionen finden Sie im Anhang.) Letztlich sollten alle in der Schule verfügbaren Ressourcen so eingesetzt werden, dass sie direkt oder indirekt auf diese Zielgrößen wirken. Im Wirkmodell sind diese Ziele auf Ebene I angesiedelt. Ebenso auf Ebene I befindet sich die Ausgangslage der **Schüler\*innen**, welche mit der Zielerreichung interagiert. Dazu zählen die Ausgangsleistung, soziodemographische Merkmale (z.B. Geschlecht oder sozioökonomischer Hintergrund), Erfahrungen, Erwartungen, Einstellungen etc.

Ebene II, die Klassenebene hat eine wichtige vermittelnde Rolle. Auf dieser Ebene finden die allermeisten jener Prozesse statt, die Ressourcen so kanalisieren, dass sie bei den einzelnen Schüler\*innen ankommen. Auf Ebene II sind auch die **Lehrpersonen**, die in der Klasse unterrichten verortet – ihr Rollenverständnis, ihre Erwartungen und Überzeugungen, sowie ihre Professionalität sind wichtige Strukturqualitätsmerkmale. Lehrpersonen haben maßgeblichen Einfluss auf den **Unterricht**. Bedeutsame Prozessqualitätsmerkmale der **Unterrichtsqualität** umfassen inhaltliche Klarheit & Kohärenz des Unterrichts, kognitive Aktivierung der Schüler\*innen, Klassenführung,

konstruktive Unterstützung sowie ein unterstützendes Lernklima. Ein weiteres wichtiges Prozessqualitätsmerkmal von Unterricht ist **Leistungsbewertung bzw. Feedback**. Ein Strukturmerkmal, das mit Prozessen auf Unterrichtsebene agiert ist die **Komposition der Schüler\*innen in der Klasse**.

Ebene III, die Schulebene, umfasst Rahmenbedingungen für Prozesse und Strukturen auf Ebene II, sowie für Ergebnisse auf Ebene I. Es handelt sich um die Steuerungsebene am Standort mit der **Schulleitung** und dem **Kollegium**. Kohäsion, Kooperation und Kollegialität sind hier relevante Prozessqualitätsmerkmale. Diese haben auch Auswirkung auf die Ausformung **pädagogischer Leitvorstellungen** mit inhaltlichen Schwerpunkten, welche wiederum auf die Klassenebene wirken. Ebenso haben diese Elemente Relevanz für die Bereiche **Zusammenarbeit mit Eltern, schulische Netzwerkarbeit und die Arbeit mit den SQM**, für das **Schulleben** im weiteren Sinne, sowie die **extracurricularen Angebote**. Diese Dimensionen stellen Bereiche dar, die sich über mehrere Ebenen erstrecken und damit das Potenzial haben, sehr breitgefächerte Wirkungen zu entfalten, wenn Prozesse qualitativ gestaltet sind.

Auf Ebene IV sind schlussendlich **Lage, Ausstattung, Zielsetzungen und Rahmenvorgaben** angesiedelt, die von der Systemebene ausgehen. Dabei handelt es sich um Strukturqualitätsmerkmale.

Im Kontext des Projekts „100 Schulen – 1000 Chancen“ sollen Schulen ab dem Zeitpunkt der Beantragung zusätzlicher Ressourcen ihre Vorstellungen über die Wirkung der mit den Ressourcen geplanten Maßnahmen formulieren. Dabei gilt aus wissenschaftlicher Perspektive grundsätzlich: Je näher Maßnahmen und Ressourcen an den Schüler\*innen – also an Ebene I – ansetzen, desto eher kann davon ausgegangen werden, dass sie auch dort ankommen und Ziele auf Schüler\*innenebene erreicht werden. Setzen Maßnahmen und Ressourcen distal, also weiter weg von den Schüler\*innen an, besteht die Gefahr, dass sie „verwässern“ und ihre volle Wirkung weniger gut entfalten. Dem kann durch wohlüberlegte Planung und systematische Implementierung von Maßnahmen bzw. Ressourceneinsatz entgegengewirkt werden. Das Wirkmodell soll dabei unterstützen, den Weg vom Ansatzpunkt der Maßnahmen und Ressourcen bis in die Klasse zu den Schüler\*innen zu vergegenwärtigen und zu planen. Im Idealfall legen sich Schulen für alle Etappen der Wirkketten Strategien zurecht, um eine maximale Wirkungsentfaltung zu erzielen. Zentral ist also die Qualität der Prozesse, die Ressourcen so transportieren, dass sie bei den Schüler\*innen zu Lernfortschritt, Lernmotivation und schulischem Wohlbefinden führen. Insbesondere Merkmale des Unterrichts sind für diesen Transport relevant.

**Zusammenfassend lässt sich also sagen:**

Das Wirkmodell im Projekt „100 Schulen – 100 Chancen“...

- ✓ orientiert sich auf Schüler\*innen und Unterricht.
- ✓ unterscheidet proximale vs. distale Ansatzpunkte (d.h. Ansatzpunkte von Maßnahmen und Ressourcen die näher vs. weiter weg von den einzelnen Schüler\*innen ansetzen).
- ✓ rückt die Qualität von Prozessen in den Fokus der Betrachtung.

## Anhang: Erläuterung der Kriterien der Ergebnisqualität - Zentrale Zieldimensionen

### Lernfortschritt

Lernfortschritt von Schüler\*innen ist eine zentrale Zielsetzung schulischen Lernens. Dabei handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozess des Lernzuwachses, der jedoch meist durch punktuell erbrachte Leistungen bewertet wird. Bisher haben unzählige Meta-Analysen Einflussfaktoren auf die Leistung von Lernenden identifiziert (Boonk et al., 2018; Dent & Koenka, 2016; Gajda et al., 2017; Hattie & Anderman, 2019; Huang, 2012; Hulleman et al., 2010; Piquart, 2016; Roth et al., 2015; Schneider & Preckel, 2017). Zu den einflussreichsten Studien zählen die Meta-Meta-Analysen von John Hattie (z.B. Hattie & Zierer, 2019). Hier werden bis zu 252 Faktoren, die schulische Leistung beeinflussen, berücksichtigt, welche sieben Bereichen zugeordnet werden können: die Lernenden, das Elternhaus, die Schule, das Curriculum, das Klassenzimmer, die Lehrperson und das Unterrichten. Diese Faktoren beeinflussen Lernen in unterschiedlichem Ausmaß. Grundsätzlich gilt: Je näher die Einflussfaktoren auf Schüler\*innenebene angesiedelt sind, desto eher wirken sie sich auf Lernergebnisse aus.

Aufgrund ihrer Bedeutung für das Lernen in anderen Schulfächern werden Ergebnisse in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik besonders häufig zur Messung von Lernfortschritten herangezogen. Sie repräsentieren dennoch nur einen Ausschnitt aus dem Zielspektrum der Schulen, das auf eine breitere fachliche Grundbildung und die Entwicklung von Motivation, Selbstregulation, sozialen Kompetenzen und Werthaltungen bezogen ist. Auch das Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ fokussiert nicht ausschließlich auf Leistungsergebnisse, sondern erweitert den Blickwinkel der Ergebnisqualität auf Lernmotivation und schulisches Wohlbefinden als wichtige Ziele von Schule und Unterricht.

### Lernmotivation

Motivation bezeichnet diejenigen psychischen Prozesse, die die Einleitung und Aufrechterhaltung zielbezogenen Handelns leisten (Ziegler, 1999) und spielt eine zentrale Rolle in Lernprozessen. Einerseits belegen zahlreiche Studien die Relevanz von unterschiedlichen motivationalen Aspekten für das Zustandekommen von Leistung (z.B. Steinmayr & Spinath, 2009). Andererseits bestehen auch klare Zusammenhänge von Motivation und Wohlbefinden in der Schule (Holzer, Buerger, Lüftenegger, et al., 2021; Kaplan & Maehr, 1999; Tuominen-Soini et al., 2012). Motivation setzt sich aus unterschiedlichen Aspekten zusammen, die Lernprozesse unterschiedlich beeinflussen (Pintrich, 2003). Hierbei spielen insbesondere die Erwartung auf Erfolg und der zugeschriebene Wert von Aufgaben eine wichtige Rolle (Wigfield & Eccles, 2000). Dabei beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung – also der Glaube, etwas

schaffen zu können – die Auswahl von Lernaufgaben, das Ausmaß der Anstrengung sowie die Ausdauer bei der Durchführung. Besonders beim Auftreten von Schwierigkeiten weisen Lernende mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung höhere Ausdauer und Beharrlichkeit auf. Lernende mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung zeigen hingegen eher vermeidendes Verhalten oder geben bei Problemen schneller auf (Bandura, 1997). Annahmen über eigene Fähigkeiten sind im Fähigkeitsselbstkonzept vereint. Hattie und Anderman (2019) führen die Erwartung über die eigenen Fähigkeiten als stärksten Prädiktor für Leistung an. Weitere wichtige motivationale Konstrukte, die mit Leistung zusammenhängen, sind Attributionen bei Erfolg und Misserfolg (Hattie & Zierer, 2019) sowie Ziele (Pintrich, 2003).

In Bildungskontexten ist insbesondere die Unterscheidung von Lern- und Leistungsmotivation relevant. Während Lernmotivation die Bereitschaft bezeichnet, sich dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Themengebieten auseinanderzusetzen und neues Wissen sowie Fähigkeiten zu erwerben, bezeichnet Leistungsmotivation das Bestreben, bestimmten Gütekriterien zu entsprechen. Da Motivation in Bildungskontexten darauf ausgerichtet ist, Lernhandlungen erfolgreich abzuschließen, spielen Bewertungen eine große Rolle. Insofern besteht eine enge Verbindung zwischen Lern- und Leistungsmotivation (Krapp et al., 2014). In der Psychologie wird zur Unterscheidung von Lern- und Leistungsmotivation auf die Konzepte von intrinsischer vs. extrinsischer Motivation (Ryan & Deci, 2000) zurückgegriffen. Diese werden als Endpunkte eines Kontinuums konzeptualisiert. Intrinsisch motiviertes Verhalten wird dabei als autonom und interessenbestimmt definiert, während Anreize für extrinsisch motiviertes Verhalten im erwarteten Output bzw. den erwarteten Konsequenzen liegen. Die hohe Bedeutung intrinsischer Motivation liegt aus bildungspsychologischer Perspektive insbesondere in der Begünstigung tiefergehender Lernprozesse (Schiefele, 2001) und ist eng mit der Entwicklung von Interessen verknüpft (Krapp, 2005). Das Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“ fokussiert in der Messung der Ergebnisqualität insbesondere auf intrinsische Lernmotivation, auch im Sinne von erlebter Lernfreude.

### **Schulisches Wohlbefinden**

Wohlbefinden gilt als wichtige Ressource für positive Entwicklung und als kognitive und emotionale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (Hascher & Hagenauer, 2010). Längsschnittstudien zeigen Zusammenhänge von Wohlbefinden im Jugendalter mit wünschenswerten Outcomes wie allgemeiner Gesundheit, weniger riskantem Gesundheitsverhalten (Hoyt et al., 2012) sowie höherem Wohlbefinden im Erwachsenenalter (Olsson et al., 2013). In Bildungskontexten zeigte sich, dass Schüler\*innen mit hohem bzw. durchschnittlichem subjektiven Wohlbefinden geringere Fehlzeiten in der Schule verzeichnen (Suldo et al., 2011). Gesteigertes emotionales, psychologisches und soziales Wohlbefinden korrelierte in einer weiteren Studie (Howell, 2009) mit adaptiven kognitiven und

verhaltensbezogenen Variablen bei Studierenden. Lernende mit hohem Wohlbefinden wiesen höhere Lernzielorientierung sowie Selbstkontrolle auf und prokrastinierten seltener. Während Wohlbefinden lange Zeit auf einer globalen Ebene erforscht wurde (z.B. im Sinne von allgemeiner Lebenszufriedenheit; OECD, 2017), legen neuere Forschungsergebnisse nahe, sowohl Multidimensionalität als auch Kontextspezifität des Konstrukts zu berücksichtigen. Dies umfasst die Auffassung von Wohlbefinden als Prozess (z.B. als Prozess der Selbstentfaltung; eudaimonisches Wohlbefinden), sowie als Outcome (z.B. positiver Affekt; hedonisches Wohlbefinden) (Deci & Ryan, 2008). Die Berücksichtigung multipler Dimensionen ist insbesondere relevant, um differenzierte Aussagen über Zusammenhänge mit anderen Outcomes wie Motivation und Leistung zu treffen und Interventionsbedarfe abzuleiten (Holzer, Buerger, Samel-Krenkel, et al., 2021).

Ein Modell, das dies leistet, ist das EPOCH Modell mit den Dimensionen Engagement (i.S. von Aufgehen in Aufgaben, Flow), Perseverance (i.S. von Beharrlichkeit), Optimism (Optimismus), Connectedness (i.S. von sozialer Verbundenheit), und Happiness (i.S. von positiven Gefühlen). In einer zweistufigen Validierung wurde EPOCH in einer Arbeitsgruppe an der Universität Wien an den Schulkontext angepasst und ein entsprechender Fragebogen zur Erfassung des schulbezogenen Wohlbefindens von Jugendlichen entwickelt (EPOCH-G-S, Buerger et al., 2021; Holzer, Buerger, Samel-Krenkel, et al., 2021). Das EPOCH-Modell, adaptiert an den Schulkontext ist Ausgangspunkt für die Messung schulischen Wohlbefindens im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“.



## Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4)
- Blase, K. A., & Fixsen, D. L. (2013). *Core intervention components: Identifying and operationalizing what makes programs work*. US Department of Health and Human Services.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 301–323). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11)
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., Bakken, S., Kaplan, C. P., Squiers, L., Fabrizio, C., & Fernandez, M. (2009). How We Design Feasibility Studies. *American Journal of Preventive Medicine, 36*(5), 452–457. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.002>
- Buerger, S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2021). *The German Version of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being Adapted for the School Context (EPOCH-G-S) – A Validation Study [Manuscript in Revision]*.
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O., & DelGaudio, M. B. (2011). Implementation of a Classroom Management Program with Urban Elementary Schools in Low-Income Neighborhoods: Does Program Fidelity Affect Student Behavior and Academic Outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 16*(3), 201–218. <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.585944>
- Carr, P. B., & Walton, G. M. (2014). Cues of working together fuel intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology, 53*, 169–184. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.03.015>
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science, 2*(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2014). Social–ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51(4), 659–675. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.001>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Donabedian, A. (1988). The Quality of Care. *JAMA*, 260(12), 1743. <https://doi.org/10.1001/jama.1988.03410120089033>
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 60(3), 163–183. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, “Implementation research in early childhood education.” *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 348–357. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.003>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2015). Implementation Science. In J. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 695–702). Elsevier.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269–299. <https://doi.org/10.1037/edu0000133>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merken, & L. Stecher (Eds.), *Jahrbuch Jugendforschung* (pp. 15–45). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1)

- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000216>
- Hattie, J., & Anderman, E. (2019). *Visible learning guide to student achievement: Schools edition*. Routledge.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002226>
- Hirschstein, M. K., Edstrom, L., Frey, K. S., Snell, J. L., & MacKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect program. *School Psychology Review*, 36(1), 3–21.
- Holzer, J., Buerger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2021). *Revealing Associations Between Students' School-related Well-being, Achievement Goals, and Academic Achievement*.
- Holzer, J., Buerger, S., Samel-Krenkel, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). *Conceptualisation of Students' School-related Well-being: Students' and Teachers' Perspectives [Manuscript in Revision]*.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439760802043459>
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., & Adam, E. K. (2012). Positive Youth, Healthy Adults: Does Positive Well-being in Adolescence Predict Better Perceived Health and Fewer Risky Health Behaviors in Young Adulthood? *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.05.002>
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48–73. <https://doi.org/10.1037/a0026223>
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In *School Leadership - International Perspectives* (pp. 57–77). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1_4)
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>

- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 330–358. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993>
- Klein, E. D. (2018). Transformationale Führung und Daten in Schulen in sozial deprivierter Lage. *Die Deutsche Schule, 110*(1), 27–46.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*(5), 381–395. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>
- Krapp, A., Geyer, C., & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. Seidel & A. Krapp (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (8th ed., pp. 193–222). Beltz.
- Lillehoj, C. J. (Goldberg), Griffin, K. W., & Spoth, R. (2004). Program Provider and Observer Ratings of School-Based Preventive Intervention Implementation: Agreement and Relation to Youth Outcomes. *Health Education & Behavior, 31*(2), 242–257. <https://doi.org/10.1177/1090198103260514>
- Maaz, K., & Dumont, H. (2019). Ungleichheiten des Bildungserwerbs nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß, & K. Zimmer (Eds.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Klinkhardt.
- Nelson, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L., & Sommer, E. C. (2012). A Procedure for Assessing Intervention Fidelity in Experiments Testing Educational and Behavioral Interventions. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 39*(4), 374–396. <https://doi.org/10.1007/s11414-012-9295-x>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2013). A 32-Year Longitudinal Study of Child and Adolescent Pathways to Well-Being in Adulthood. *Journal of Happiness Studies, 14*(3), 1069–1083. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9369-8>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Opdenakker, M.-C., & Damme, J. (2001). Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal, 27*(4), 407–432. <https://doi.org/10.1080/01411920120071434>
- Pinquart, M. (2016). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(3), 475–493.

<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>

- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction, 32*, 63–72.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence, 53*, 118–137.  
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In S. Messick & J. M. Collins (Eds.), *Intelligence and personality* (pp. 177–214). Erlbaum.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin, 143*(6), 565–600.  
<https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring Implementation of a School-Based Violence Prevention Program. *Zeitschrift Für Psychologie, 222*(1), 49–57. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000165>
- Shteynberg, G., & Galinsky, A. D. (2011). Implicit coordination: Sharing goals with similar others intensifies goal pursuit. *Journal of Experimental Social Psychology, 47*(6), 1291–1294.  
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.04.012>
- Smythe-Leistico, K. J., Young, C. P., Mulvey, L. A., McCall, R. B., Petruska, M., Barone-Martin, C., Capozzoli, R., Best, T., & Coffee, B. A. (2012). Blending Theory with Practice: Implementing Kindergarten Transition Using the Interactive Systems Framework. *American Journal of*

- Community Psychology*, 50(3–4), 357–369. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9505-y>
- Stein, M. L., Berends, M., Fuchs, D., McMaster, K., Saenz, L., Yen, L., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2008). Scaling Up an Early Reading Program: Relationships Among Teacher Support, Fidelity of Implementation, and Student Performance Across Different Sites and Years. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(4), 368–388. <https://doi.org/10.3102/0162373708322738>
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Suchań, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (Eds.). (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam. <https://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 103–113). Huber.
- Zimmer, R. W., & Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 75–92. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6688\(200024\)19:1<75::AID-PAM5>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6688(200024)19:1<75::AID-PAM5>3.0.CO;2-W)