pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Richter, Claudia

Schulqualität in Lateinamerika - Ein Überblick

Tertium comparationis 16 (2010) 1, S. 5-23

Quellenangabe/ Reference:
Richter, Claudia: Schulqualität in Lateinamerika - Ein Überblick - In: Tertium comparationis 16 (2010) 1, S. 5-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244314 - DOI: 10.25656/01:24431

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244314
https://doi.org/10.25656/01:24431

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 16, No. 1, pp. 5–23, 2010
Copyright © 2010 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Schulqualität in Lateinamerika – Ein Überblick

Claudia Richter

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

School effectiveness research (SER) has flourished since the 1980s, especially in industrialized countries like the USA, Canada, Great Britain, the Netherlands, Norway, Australia and New Zealand. Yet, school effectiveness studies in Latin America have so far not attracted worldwide attention in the international debate. For this reason, the following article provides an overview of the SER in Latin America in the last 40 years. The author illustrates the developmental history of educational effectiveness and presents some main fields of research and a few characteristics of the Latin American SER. Finally, she discusses central results based on two international studies that consider the different socioeconomics and cultural contexts in Latin America.

Seit den 1960er Jahren hat sich die Schulqualitätsforschung innerhalb der internationalen Bildungsforschung zu einer weltweit anerkannten Forschungsrichtung etabliert. Vor allem in den USA, Kanada, Großbritannien, den Niederlanden und später auch Norwegen, Australien und Neuseeland wurde eine Vielzahl an Untersuchungen durchgeführt. Studien zur Schulqualität bzw. Schulwirksamkeit[1] in Lateinamerika haben in der internationalen Diskussion bislang nur im Zusammenhang mit der Schulqualitätsforschung in Entwicklungsländern (Fuller & Clarke, 1994; Riddell, 1997) Beachtung gefunden.

Eine der wenigen Veröffentlichungen, die die internationale Schulqualitätsforschung differenziert nach Regionen (Lateinamerika, Pazifik, Asien, den Nahen Osten und Afrika) betrachtet, ist das 2007 von Townsend herausgebrachte zweibändige Sammelwerk *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, in dem vier Aufsätze mit Bezug zu Lateinamerika veröffentlicht wurden, welche sich den Themen der Entwicklung der lateinamerikanischen Schulqualitätsforschung (Murillo,

2007), Tendenzen der Bildungspolitik in Lateinamerika (Jacinto & Freytes, 2007), Schulentwicklungsprogrammen (Avalos, 2007) und Dezentralisierungsmaßnahmen im Bildungsbereich (Di Gropello, 2007) widmen.

Murillo (2006) sieht einen Grund in der geringen Beachtung darin, dass die meisten Untersuchungen in spanischer oder portugiesischer Sprache vorliegen und deshalb wenig rezipiert wurden. Es kann aber auch mit der weitläufigen Annahme bezüglich der universellen Gültigkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse zusammenhängen, so dass vermeintlich keine Notwendigkeit bestand, diese Studien gesondert zur Kenntnis zu nehmen (Richter, 2010). Allerdings muss auch konstatiert werden, dass bisher gegenüber den anglophonen Ländern vergleichsweise wenige Studien durchgeführt wurden, die die Schulqualität in Lateinamerika untersuchten. Die derzeit vorliegenden Analysen sind eher jüngeren Datums. So entstanden in Mexiko erste Studien zu ‚guten Schulen' in den 1990er Jahren (Zorrilla, 2003). Carvallo Pontón (2005, S. 81) begründet dies damit, dass diese Diskussion in Mexiko erst begann, nachdem bereits bestimmte Standards im Bildungsbereich verwirklicht waren. In den Jahren davor führten mexikanische Wissenschaftler entweder Studien in der Tradition des klassischen Produktionsfunktionalsatzes durch, die weitgehend auf Prozessvariablen von Schule und Unterricht verzichteten, oder sie beschäftigten sich mit der mangelnden Schulqualität im Allgemeinen.

Nach Auffassung von Murillo (2008) ist Schulqualität dann gegeben, wenn es gelingt, möglichst vielen Kindern unabhängig von ihrem persönlichen und sozioökonomischen Hintergrund eine allumfassende Schulbildung zu ermöglichen. Mit dieser Definition beschränkt sich Murillo nicht nur auf den Erwerb kognitiver Lernleistungen, sondern er betont gleichzeitig die Bedeutung affektiver und sozialer Schülerleistungen wie Kritikfähigkeit, Kreativität, Selbstwahrnehmung oder Schülerzufriedenheit. Darüber hinaus greift er – ähnlich wie andere lateinamerikanische Autoren (z.B. Schmelkes, 1996) das Konzept der ‚Gerechtigkeit' (*Equidad*) auf.

Vor diesem Hintergrund soll der folgende Beitrag einen Überblick über die lateinamerikanische Schulqualitätsforschung der letzten 40 Jahre liefern. Dabei wird wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt wird zunächst die historische Entwicklung der lateinamerikanischen Schulqualitätsforschung nachgezeichnet. Im Anschluss daran werden wesentliche Forschungsschwerpunkte und zentrale Merkmale aufgezeigt. Abschließend werden anhand der beiden internationalen Studien von Willms und Somers (2001) sowie Murillo et al. (2007) ausgewählte empirische Befunde dargestellt und diskutiert.[2] Bei beiden Studien handelt es sich um häufig zitierte und methodisch anspruchsvolle Untersuchungen, an denen mehrere Länder teilnahmen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die soziale und kulturelle Verschiedenheit Lateinamerikas berücksichtigt wurde. Darüber hinaus decken sich die Ergebnisse mit denen aus anderen empirischen Studien aus Lateinamerika (z.B. Velez, Schiefelbein & Valenzuela, o.J.; SE, UPNFM & UMCE, 2004).

Historische Entwicklung der lateinamerikanischen Schulqualitätsforschung

Die Anfänge der Schulqualitätsforschung in Lateinamerika datiert Murillo (2003, 2006) auf Mitte der 1970er Jahre, wobei ein Großteil der empirischen Untersuchungen erst in den 1990er Jahren entstand. Bei vielen dieser Studien handelt es sich vorwiegend um Dissertationen, nicht veröffentlichte Berichte oder Texte, die in den jeweiligen Ländern oder angrenzenden Nachbarstaaten nur begrenzt veröffentlicht wurden. Mit Ausnahme einiger weniger hatten viele dieser Untersuchungen kaum eine nachhaltige Wirkung; nur eine relativ geringe Zahl konnte bildungspolitische Entscheidungen maßgeblich beeinflussen oder wurde bei der Aufarbeitung weiterer Untersuchungen berücksichtigt. Darüber hinaus fand lange Zeit kaum ein wissenschaftlicher Austausch zwischen Wissenschaftlern verschiedener lateinamerikanischer Länder statt. Es war wenig von den Arbeiten der Kollegen in den Nachbarländern bekannt. Vielmehr wurde isoliert in kleinen Forschungsgruppen innerhalb des eigenen Landes gearbeitet (Fabara Garzón & Hernández Rincón, 2003; Murillo, 2006).

Weiter merkt Murillo (2003, S. 2) an, dass mit der Forschungsrichtung eine negative Konnotation in lateinamerikanischen Ländern verbunden war. Er begründet dies damit, dass Studien zur Schulqualität bzw. ‚guten Schulen' fälschlicherweise sehr häufig mit Produktionsfunktionsanalysen – die weniger den Schul- und Unterrichtsprozess analysieren als vielmehr den Zusammenhang ausgewählter Eingangsvariablen (i.d.R. finanzielle Ressourcen) zu Outcome-Variablen (z.B. Schülerleistungen) –gleichgesetzt wurden bzw. immer noch werden.

Seit 2000 scheint sich die Forschungslandschaft in Lateinamerika jedoch bedeutsam gewandelt zu haben. Sie hat deutliche Fortschritte sowohl quantitativ als auch qualitativ erzielen können. Gleiches betrifft den wissenschaftlichen Transfer und die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Wissenschaftlern. So begann beispielsweise im Jahr 2001 unter Leitung des pädagogischen Dokumentations- und Forschungszentrums des spanischen Bildungsministeriums (*Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE*) eine internationale Studie zu ‚guten Schulen' (*Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*, *IIEE*), an der Wissenschaftlerteams aus Bolivien, Chile, Kolumbien, Cuba, Ecuador, Spanien, Panama, Peru und Venezuela teilnahmen. Unterstützt wurde dieses Projekt von dem *Convenio Andrés Bello*[3] und der UNESCO.

Darüber hinaus wurde im Oktober 2002 das Netzwerk *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)* gegründet, das inzwischen über 400 Mitglieder umfasst und in dem auch Forschungsinstitute und Bildungsministerien verschiedener lateinamerikanischer Länder involviert sind. Ziele der RINACE sind u.a.:

- Informationsaustausch zwischen Wissenschaftlern bezüglich Trends, Methoden, empirischen Befunden, Veröffentlichungen etc. fördern;
- Treffen zwischen Wissenschaftlern anregen, um gemeinsame Forschungsprojekte zu planen;

– Wissenschaftler, Lehrer, Schulleiter, Verwaltungsbehörden und Öffentlichkeit über zentrale Forschungsergebnisse der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung informieren;
– Lehrer, Schulleiter und Schulbehörden bezüglich von Schulentwicklungsprogrammen beraten und
– Teilnahme von Mitgliedern der RINACE an Forschungstrainings zu Schulqualität und -entwicklung in Lateinamerika.

Im Jahr 2003 veröffentlichte die RINACE auch die erste Ausgabe ihrer elektronischen Zeitschrift *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE),* die jährlich mehrmals erscheint. Zwei weitere elektronische Zeitschriften sind mittlerweile hinzugekommen: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)* und die *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva (RLEI)*.[4] Schließlich fand im Dezember 2007 in Santiago/Chile der schon lang geplante erste iberoamerikanische[5] Kongress zur Schulqualität (*Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados*) statt, an dem rund 650 Wissenschaftler, Schulpraktiker, Politiker etc. teilnahmen. Organisiert wurde dieser von OREALC und der UNESCO in Kooperation mit der RINACE.

Forschungsschwerpunkte

In Anlehnung an die internationale Diskussion nennt Murillo (2007, 2008) sechs zentrale Forschungsschwerpunkte lateinamerikanischer Schulqualitätsforschung. Dabei handelt es sich zum einen um klassische Studien zur *School Effectiveness* mit dem Ziel, Schul- und Unterrichtsvariablen zu identifizieren, die im Zusammenhang mit Schülerleistungen stehen (Herrera & López, 1992; Schmelkes, Martínez, Noriega & Lávin, 1996; Lastra, 2001; UNESCO, 2004; Murillo et al., 2007). Zum anderen führt Murillo Sekundäranalysen an, die auf Daten nationaler und internationaler Schulleistungsvergleichsmessungen basieren und bei denen es ebenfalls darum geht, die Faktoren zu identifizieren, die sich signifikant auf Schulleistungen auswirken (vgl. Willms & Somers, 2001). Seit den 1990er Jahren lässt sich weltweit ein zunehmendes Interesse an diversen internationalen *Large Scale Assessments* erkennen, die in Lateinamerika insbesondere durch das Regionalbüro der UNESCO und die OEI (*Organización de Estados Iberoamericanos*) gefördert wurden. 1998 führten die UNESCO und OREALC erstmalig in Lateinamerika eine Vergleichsstudie zu Schülerleistungen in Mathematik und Spanisch durch (*Primer Estudio Internacional Comparativo, PEIS*), an der 13 Länder beteiligt waren.[6] Pro Land wurden jeweils 100 Schulen und pro Schule jeweils 40 Schüler der dritten und vierten Klasse in die Stichprobe aufgenommen. Insgesamt wurden mehr als 50.000 Schüler mithilfe standardisierter Verfahren untersucht.

Ein dritter Schwerpunkt der lateinamerikanischen Schulqualitätsforschung hat sich erst in den letzten 20 Jahren herausgebildet. Unter Einsatz von Mehrebenenmodellen und der Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds wird versucht, nicht nur Schul- und Unterrichtsvariablen zu identifizieren, sondern auch das Ausmaß ihrer Wirkung zu bestimmen. Allerdings wurden aufgrund unzureichender Datenlage bislang nur wenige Untersuchungen dieses Typus durchgeführt. Erste Studien wurden seit 2001 in Brasilien und Mexiko realisiert (Ferrão & Fernandes, 2003; Lastra, 2001; Fernández & Blanco, 2004).

Als vierten zentralen Forschungsstrang nennt Murillo die Analyse und Bewertung von Schulverbesserungsprogrammen, bei denen interessante praxisrelevante Ergebnisse hinsichtlich der Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen einschließlich kontextueller Rahmenbedingungen innerhalb der Schule oder des Schulsystems festgestellt werden konnten (vgl. UNICEF, 1997; Ezpeleta & Weiss, 2000).

Nicht nur Untersuchungen zur *School Effectiveness* beschäftigen sich mit der Schulqualität im Allgemeinen bzw. mit Schul- und Unterrichtsvariablen im Speziellen, sondern auch andere wissenschaftliche Disziplinen. Aus diesem Grund verweist Murillo auf verschiedene Studien und Forschungsansätze angrenzender (Teil-)Disziplinen (z.B. Lehrerforschung, Schulklimaforschung, Unterrichtsforschung, Organisationsforschung etc.), die er unter der Überschrift *Studies that Seek to Find the Relationsship Between Specific School Factors and Student's Achievement* als fünften Forschungsstrang der (lateinamerikanischen) Schulqualitätsforschung zusammenfasst und dabei einmal mehr die Komplexität ihres Forschungsgegenstandes aufzeigt.

In den vergangenen Jahren haben ethnografische Studien zur Schule (Pastrana, 1997; Rodríguez, 2001) auch in Lateinamerika an Bedeutung gewonnen. Sie haben zu einem besseren Verständnis von Schulkultur und -management sowie institutionellen Rahmenbedingungen von Lehrern geführt und die lateinamerikanische Schulqualitätsforschung maßgeblich beeinflusst, so dass Murillo darin einen weiteren zentralen Forschungsstrang sieht.

Zentrale Merkmale empirischer Untersuchungen

Kennzeichnend für die lateinamerikanische Schulqualitätsforschung sind vier Merkmale, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll: ihr anwendungsbezogener Charakter, die Betonung von Chancengleichheit, die unterschiedlichen – teilweise widersprüchlichen – theoretischen Einflüsse und der Zusammenhang zwischen der Entwicklung eines Bildungssystems und dem Stand der Bildungsforschung im jeweiligen Land (Murillo, 2007, 2008).

Anwendungsbezogener Charakter

Die wachsende Nachfrage nach Erziehung und Bildung seit den 1950er Jahren und die daraus resultierende Bildungskrise in den 1980er Jahren waren Anlass für die in den 1990er Jahren umfassend beginnenden demokratischen und neoliberalen Prozesse innerhalb des Bildungssektors in Lateinamerika (Martinez Usarralde, 2006). In diesem Zusammenhang wurden und werden nach wie vor viele empirische Untersuchungen zur Verbesserung der Schul- und Bildungssituation durchgeführt, meist finanziert und realisiert von internationalen Organisationen wie der Weltbank, der BID, der GTZ, der UNESCO, UNICEF und der USAID.[7] Dabei geht es vorrangig um anwendungsbezogene Fragestellungen, deren praxisrelevante Befunde sich vornehmlich an Politiker, Schulleiter und Lehrer richteten und weniger an die internationale *Scientific Community*.[8] Hinzukommt, dass sie oftmals spezifische Interessen der Finanzgeber verfolgen und/oder häufig der Legitimation politischer Entscheidungen dienen; wissenschaftliche Erkenntnisse spielen tendenziell eher eine untergeordnete Rolle. Dies hatte zur Folge, dass zum einen die Untersuchungen innerhalb des internationalen wissenschaftlichen Diskurses wenig Beachtung fanden und zum anderen, ähnlich wie in der anglophonen Schulqualitätsforschung, Bemühungen um eine explizite Theorie auch in Lateinamerika lange Zeit unberücksichtigt blieben.

Untersuchungen zur Chancengleichheit

Ein zweites Merkmal der lateinamerikanischen Schulqualitätsforschung ist ihre Fokussierung auf Untersuchungen zur Chancengleichheit im Bildungsbereich seit den 1990er Jahren. Ein Grund hierfür ist, dass die soziale Ungleichheit eines der zentralen gesellschaftlichen Probleme in Lateinamerika darstellt. So ist das Einkommen dort ungleicher verteilt als in allen anderen Weltregionen. Für die gesamte Region Lateinamerikas beläuft sich der Gini-Koeffizient der Einkommensverteilung auf 0,57, während sich dieser in den OECD-Ländern um 0,34 bewegt, d.h. dass das Pro-Kopf-Einkommen der reichsten 20 Prozent die Löhne der ärmsten 20 Prozent um das 20-fache übersteigt (Mayer, 2010; UNDP, 2009). Dies spiegelt sich auch im Bildungssektor wider. Zwar ist der gleichberechtigte Zugang zu einer flächendeckenden Primarschulbildung in den meisten lateinamerikanischen Ländern in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter kein ernsthaftes Problem, allerdings haben noch immer viele Mädchen und Jungen keinen Zugang zu Bildung. Vor allem Kinder indigener Bevölkerungsgruppen oder aus ländlich ärmeren Regionen werden vom öffentlichen Schulsystem ausgeschlossen. In Honduras beispielsweise besuchen ungefähr 500.000 Kinder im Alter von 5 bis 16 Jahren keine Schule. Berücksichtigt man außerdem diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich im Vorschul- und Sekundarschulbereich befinden müssten, aber dort nicht anzutreffen sind, dann würde sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen außerhalb des Schulsystems auf über eine Million erhöhen (Richter, 2010, S. 164). Neben den niedrigen Schulbesuchsraten lassen sich die un-

gleichen Bildungschancen außerdem an den hohen Analphabetenraten, der niedrigen Verweildauer, den hohen Abbrecher- und Wiederholungsraten oder den mangelhaften Schülerleistungen erkennen. So ergab die PISA-Studie (2000), dass die Lernleistungen armer Kinder aus Argentinien, Brasilien, Chile, Mexiko und Peru in Spanisch/Portugiesisch vergleichsweise niedriger ausfielen als die gegenüber den Lernleistungen von Schülern reicher Familien.[9] Eine Vielzahl an Untersuchungen beschäftigte sich daher in den vergangenen Jahren z.B. mit der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten, den Auswirkungen der Bildungsexpansion auf soziale Ungleichheit, dem Einfluss des Schulkontextes oder der Schülerschaft auf die Lernleistungen[10] oder den Ursachen für die hohen Abbrecher- und Wiederholungsraten in vielen Bildungssystemen Lateinamerikas. Dabei konnte u.a. der Zusammenhang zwischen den sozioökonomischen Familienverhältnissen und den Wiederholungsraten in verschiedenen Studien mehrfach nachgewiesen werden. Marshall (2003) merkt jedoch an, dass bislang nur wenige Untersuchungen Variablen wie Lehrermerkmale, schulische Infrastruktur, Schülerzahlen berücksichtigt haben. Dadurch ist z.B. wenig über den Einfluss der Qualität von Bildungseinrichtungen auf die Wiederholungsrate oder über die Dynamik und die Mechanismen von Wiederholungen bekannt.[11] Ferner wurde über die Schule als Instrument sozialer Mobilität diskutiert, und nicht selten sahen Wissenschaftler hierbei die Schule als einen Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Unterschiedliche theoretische Einflüsse

Kennzeichnend für Lateinamerika ist, dass man in den vergangenen Jahren sich nicht nur im Bildungssektor an den Entwicklungen in Europa und den USA orientiert hat, sondern auch innerhalb der Forschungslandschaft. Für die lateinamerikanische Schulqualitätsforschung ist beispielsweise auffallend, dass in der Vergangenheit in Untersuchungen zu ‚guten Schulen' nicht selten ein Produktionsfunktionsansatz[12] verfolgt wurde und Prozessvariablen weniger berücksichtigt wurden. Erst seit den 1990er Jahren werden zunehmend auch Variablen verwendet, die die Schul- und Unterrichtskultur in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen und bei denen es hauptsächlich darum geht, herauszufinden, was in Schulen passiert, um diese verbessern zu können (Murillo, 2007).

Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Bildungssystems und der Bildungsforschung

Charakteristisch für die lateinamerikanische Schulqualitätsforschung ist schließlich, dass ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Anzahl von empirischen Untersuchungen zu ‚guten Schulen' einschließlich ihrer Qualität und dem aktuellen Stand der Bildungsforschung im jeweiligen Land festgestellt werden kann. Nach Aussage von Murillo (ebd.) besteht eine positiv signifikante Korrelation zwischen dem *Human Development Index* und der Anzahl an Studien zu ‚guten Schulen'. So sind Chile, Mexi-

ko, Kolumbien, Argentinien und Brasilien die Länder in Lateinamerika, in denen seit den 1970er Jahren die meisten empirischen Untersuchungen durchgeführt wurden, wohingegen für Zentralamerika nur vereinzelt Studien vorliegen. Dies hängt sicherlich auch mit den zur Verfügung stehenden personellen, administrativen und finanziellen Ressourcen in den einzelnen Ländern zusammen.

Zentrale Ergebnisse

Untersuchungen zur Schulqualität haben bereits mehrfach aufzeigen können, dass es bedeutsame Einflussgrößen gibt, die trotz unterschiedlichem Ansatz und Umfang nicht selten als universell gültig bezeichnet werden können und somit eine ‚gute Schule' kennzeichnen. Zu nennen wäre z.B. die aktiv genutzte Lernzeit, die universell als eine stark empirisch abgesicherte Einflussgröße angesehen werden kann. Auch die Qualifikation der Lehrer erweist sich weltweit als bedeutsam für die Schülerleistungen. Allerdings konnte auch nachgewiesen werden, dass es durchaus regionale und kulturelle Unterschiede gibt, die eine universelle Gültigkeit der Einflussgrößen relativieren. Fuller und Clarke (1994) konnten beispielsweise aufzeigen, dass die Nutzung moderner Unterrichtsmethoden auch von kulturellen Traditionen und Standards abhängig ist. So verbessern partizipative Unterrichtsmethoden in manchen Kulturkreisen die Schülerleistungen nicht bzw. werden nur dann akzeptiert, wenn damit nicht einhergeht, dass die Autorität des Lehrers in Frage gestellt wird.

Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse der Schulqualitätsforschung in Lateinamerika anhand der beiden internationalen Studien von Murillo et al. (2007) und Willms und Somers (2001) herausgearbeitet und diskutiert.

Die jüngst erschienene IIEE-Studie (Murillo et al., 2007) zählt zu einer der umfassendsten empirischen Untersuchungen innerhalb der lateinamerikanischen Schulqualitätsforschung, in der sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet wurden (z.B. Schülerleistungsmessungen, Fragebögen, Interviews, standardisierte Lehrerberichte, fokussierte Gruppeninterviews, Unterrichtsbeobachtungen und Dokumentenanalyse). Insgesamt waren 5.603 Schüler, 248 Unterrichtsklassen und 98 Schulen an dieser Studie beteiligt. Bei den teilnehmenden Nationen handelt es sich um die Mitgliedsländer des *Convenio Andrés Bello*, der für die Koordinierung und Finanzierung des Projekts zuständig war. Ziel der Untersuchung war es, die Faktoren – speziell Schul- und Unterrichtsmerkmale – zu bestimmen, die sich auf die Schülerleistungen auswirken. Darüber hinaus sollte geprüft werden, inwieweit die Wirkung dieser Faktoren in unterschiedlichen Leistungsbereichen (z.B. Mathematik und Spanisch/Portugiesisch) der Schüler konsistent ist, ob die Zusammenhänge über die Zeit stabil bleiben und in welchem Maße die Wirkung der Faktoren von Schülermerkmalen wie sozioökonomischer Status, Geschlecht, Vorwissen, ethnische Zugehörigkeit abhängig ist. Ferner sollte ein Modell zu ‚guten Schulen' entwickelt werden, das die soziokultu-

rellen, ökonomischen und pädagogischen Merkmale Lateinamerikas berücksichtigt (Murillo et al., 2007; vgl. Abb. 1).

In der häufig zitierten und methodisch anspruchsvollen Sekundäranalyse von Willms und Somers (2001)[13] wurden Daten aus 13 lateinamerikanischen Ländern zusammengestellt, die auf Daten der *Primer Estudio Internacional Comparativo* (PEIS; UNESCO & OREALC, 1998) basieren.[14] Mithilfe eines Mehrebenenmodells analysierten Willms und Somers den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen, Familienhintergrund sowie Unterricht und Schule. Ziel war es herauszufinden, in welchem Ausmaß sich Schulen hinsichtlich der Lernleistungen voneinander unterscheiden und welche Unterrichts- und Schulpraktiken die Schülerleistungen verbessern können. Verwendet wurden hierbei verschiedene standardisierte Verfahren. So wurden u.a. die Schülerleistungen durch Testscores in Lesen (Spanisch/Portugiesisch) und Rechnen (Mathematik) sowie die Wiederholungsrate (*time to completion*) gemessen. Der sozio-kulturelle Familienhintergrund wurde mit den vier Variablen ‚Ausbildung der Eltern', ‚zeitliche Präsenz der Eltern im Haushalt', ‚Anzahl Bücher im Haushalt' und ‚ein oder beide Eltern im Haushalt' erfasst. Durch die Variablen ‚alltägliche Pflege' (zwei Variablen), ‚Vorlesen der Eltern' (zwei Variablen) und ‚Hilfe der Eltern bei der kindlichen Hausarbeit' sollten außerdem die frühkindlichen Erfahrungen der Schüler berücksichtigt werden. Die Analyse des Unterrichtsgeschehens (*classroom practice*) umfasste sechs Messungen: ‚Altersstufen pro Klassenstufe', ‚Anwendung von Tests zur Überprüfung der Schülerleistungen', ‚Gruppierung der Schüler nach Fähigkeit und Personmerkmalen (Lernen, Geschlecht, Alter, Ethnie)', ‚elterliche Beteiligung' (zwei Variablen) und ‚Klassenklima'. Die Schulressourcen wurden durch die Variablen ‚Schüler-Lehrer-Verhältnis', ‚Ausstattung & Infrastruktur' (z.B. Verfügbarkeit von Bibliothek, Computer- und Sportraum), ‚Lernmaterialien' (z.B. Verfügbarkeit von Büchern, Videos sowie Overhead Projektoren), ‚Größe der Bibliothek' sowie ‚Lehreraus- und -fortbildung' ermittelt; und schließlich wurde noch das durchschnittliche ‚sozio-ökonomische Niveau der Schule' erhoben.

Niveau an Schulressourcen

In früheren Studien zur Schulqualität in Entwicklungsländern im Allgemeinen und in Ländern Lateinamerikas im Speziellen konnten im Gegensatz zu westlichen Industrieländern positive Wirkungen von ausreichend zur Verfügung stehenden Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien sowie das Vorhandensein von Schulbibliotheken auf die Schülerleistungen bereits mehrfach festgestellt werden (Fuller, 1986; Heyneman, Jamison & Montenegro 1984; Jamison, Sear, Heynemann & Galda, 1981; Lockheed & Verspoor, 1991). Willms und Somers (2001) und Murillo et al. (2007) bestätigen die positiven Effekte von ausreichend zur Verfügung stehenden Schulressourcen erneut. Eine mögliche Erklärung kann in dem Celling-Effekt gesehen werden. Gemeint ist damit, dass industrialisierte Länder in der Regel bereits über eine gute Ressourcenaus-

stattung verfügen, wohingegen in Entwicklungsländern das Versorgungsniveau so niedrig ist, dass eine Verbesserung der schulischen Ausstattung und Infrastruktur durchaus zu höheren Qualitätseffekten führen kann (Fuller, 1986, 1987).

Nach wie vor kann in einigen Ländern Lateinamerikas (z.B. Honduras, Nicaragua, Haiti, Peru) nicht jedem Schüler ein Lehrbuch zur Verfügung gestellt werden. Oftmals sind Lehrer sogar auf die finanzielle Unterstützung der Eltern angewiesen, um Kopien für den Unterricht anfertigen zu können, wobei nicht alle Eltern die Kopien sicherstellen können, so dass zum Teil die Lehrer von ihrem eigenen Geld die Kopien bezahlen oder den Schwerpunkt des Unterrichts auf das Diktieren von Lehrbuchtexten legen – mit der Folge, dass partizipative Unterrichtsmethoden gegenüber dem Frontalunterricht noch immer selten angewendet werden (Richter, 2010). Ähnliches betrifft auch die Ausstattung der Schulen. Stühle und Tische sind nicht immer in ausreichender Zahl vorhanden, insbesondere in ländlichen Regionen. Die Ausstattung der Klassenzimmer ist darüber hinaus nicht selten von dem persönlichen Engagement des Lehrers und der elterlichen Unterstützung abhängig. In Honduras verfügen beispielsweise nur 2 Prozent aller untersuchten Schulen über eine Schulbibliothek oder ein Unterrichtslaboratorium.[15] Darüber hinaus sind 62 Prozent dieser Schulen nicht mit Elektrizität ausgestattet und 20 Prozent haben noch immer keinen Zugang zu Trinkwasser. In vielen ländlichen Gegenden sind die sanitären Anlagen in den Schulen in einem unzumutbaren Zustand (SE & SCW, 2004).

Einfluss von Schule auf Lernleistungen

In den 1960er Jahren erregte Coleman mit seinen negativen Schlussfolgerungen über den Einfluss von Schule auf die Lernleistungen großes Aufsehen. Ein wesentlicher Befund seiner Studie war, dass sich der geringe Lernerfolg ‚schwarzer' Schüler sowie anderer ethnischer Minderheiten nicht wie ursprünglich angenommen auf die schlechte Schulausstattung zurückführen ließ, sondern auf den familiären und sozioökonomischen Hintergrund dieser Schüler. Nur etwa 10 Prozent der Gesamtvarianz in den Schülerleistungen ließ sich durch Unterschiede zwischen Schulen erklären; davon kommt ein Großteil vor allem durch die Zusammensetzung der Schülerschaft zustande, was wiederum bedeutet, dass der sozioökonomische Hintergrund von Schülern sowie ihre ethnische Zugehörigkeit auch auf der Schulebene eine zentrale Rolle spielen (Scheerens, 1999). Die Ergebnisse aus der Studie von Willms und Somers (2001) legen nahe, dass in lateinamerikanischen Ländern Schule durchaus einen ausgleichenden Effekt haben kann, da die Leistungsunterschiede in den Schulen in Mathematik und Spanisch/Portugiesisch geringer sind als der sozioökonomische Hintergrund erwarten lässt. Nach Aussage der beiden Autoren, machen Schul- und Unterrichtsvariablen schätzungsweise 15 Prozent der Varianz in den Schülerleistungen aus.[16] Murillo et al. (2007) kommen auf ähnliche Ergebnisse. Nach Aussagen der Autoren wird die Varianz der kognitiven Lernleistungen durch Schulmerkmale zu 18 Prozent (Mathe-

matik) bzw. 14 Prozent (Spanisch) aufgeklärt. Kontrolliert man allerdings den Einfluss der Schulklasse, dann vermindert sich in beiden Fällen der Effekt auf 10 Prozent. Merkmale auf der Unterrichtsebene erklären sogar 22 Prozent der Varianz (Mathematik) bzw. 11 Prozent (Spanisch/Portugiesisch).[17] Bei den sozioaffektiven Lernleistungen (Selbstkonzept, sozialer Zusammenhalt, Zufriedenheit, Verhalten) ist der Einfluss von Merkmalen der Schule jedoch deutlich geringer.

Einfluss sogenannter ‚Zwergschulen'[18]

Noch immer sind Landschulen mit nur einer Lehrkraft (*Escuelas Unidocentes*), in denen unterschiedliche Jahrgänge in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden, keine Seltenheit in vielen lateinamerikanischen Ländern (z.B. Brasilien, Chile, Honduras, Mexiko, Kolumbien, Paraguay etc.). Hintergrund hierfür ist, dass ein flächendeckendes Schulangebot, insbesondere was die weiterführenden Schulen anbelangt, in ländlich-marginalen Regionen nach wie vor nicht gewährleistet ist. Lehrer solcher Schulen sind dabei mit besonderen Herausforderungen (z.B. Unterrichtsdisziplin, unterschiedliche Alters- und Fähigkeitsstufen) konfrontiert, die sich wiederum auch auf die Schülerleistungen auswirken. So ergab ein nationaler Schülerleistungstest im Jahr 2002 in Honduras, dass die Schülerleistungen in Schulen mit mehr als einem Lehrer (*Escuelas Multidocentes*) etwas besser ausfielen als in Schulen mit nur einem Lehrer (SE, UPNFM & UMCE, 2005, S. 2).

Unterschiede zwischen einzelnen Schulen

Ähnlich wie in Industrieländern gibt es auch in den lateinamerikanischen Ländern beachtenswerte Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, die sich durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler erklären lassen. So zeigen Willms und Somers (2001), dass mit Ausnahme von Kuba in allen anderen der von ihnen untersuchten Ländern Unterschiede zwischen den Schulen zu einem erheblichen Teil auf den sozioökonomischen Status zurückzuführen sind. Diese Unterschiede sind dabei bemerkenswert höher als in industrialisierten Ländern. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die schulischen Rahmenbedingungen in Lateinamerika gegenüber Industrieländern von größerer Bedeutung sind als die Zusammensetzung der Schülerschaft, da die Unterschiede gleichen Schultyps[19] größer sind, selbst nach Kontrolle des sozioökonomischen Schülerhintergrunds (Scheerens, 2001).

Einfluss der Klassengröße auf Schülerleistungen

Ähnlich wie in westlichen Industrieländern lassen die Ergebnisse der beiden Studien von Willms und Somers (2001) und Murillo et al. (2007) darauf schließen, dass in Lateinamerika grundsätzlich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Klassengröße (d.h. Klassen mit ‚normaler Größe'[20]) und Schülerleistungen (Fuller, 1986; Fuller &

Clarke, 1994) besteht, wenngleich aus den Daten von Willms und Somers auch hervorgeht, dass – relativ kleine – Effekte in den ersten Klassenstufen zwischen Klassengröße und Schülerleistungen zu verzeichnen sind.

Einfluss der Systemebene

Obwohl für industrialisierte Länder bislang galt, dass der Einfluss von Variablen auf der Systemebene tendenziell eher gering ist, konnten Murillo et al. überraschenderweise einen bedeutsamen Einfluss der Systemebene (*País/Land*) auf die kognitiven Lernleistungen – insbesondere in Mathematik – feststellen. Nach Aussagen der Autoren erklärt die Systemebene hier eine Varianz von 15 Prozent bei den kognitiven Schülerleistungen. Schließlich identifizierten beide Studien folgende drei Merkmale einer ‚guten Schule':

- Klassen, in denen die Schülerleistungen häufig überprüft werden,
- hohes Niveau an elterlicher Beteiligung[21] und
- Klassen mit einem positiven Klima und Disziplin.

Darüber hinaus nennen Murillo et al. noch weitere fünf Variablen:

- ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl,
- gutes Schul- und Unterrichtsklima,
- starke Schulleitung,
- große Partizipation innerhalb der Schule,
- gut qualifizierte Lehrer und hohe Erwartungshaltungen gegenüber den Schülerleistungen.

Die Abbildung 1 zeigt das von Murillo et al. (2007) entwickelte Modell zur Schulqualität, das soziokulturelle, ökonomische und pädagogische Merkmale Lateinamerikas berücksichtigt.[22] Ähnlich wie in anderen Mehrebenenmodellen sind die Variablen nach Kontext, Input, Prozess und Output/Outcome sowie nach Schul-, Unterrichts- und Personenebene unterteilt (Creemers, 1994; Scheerens, 1990; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997), so dass damit dieses Modell ebenfalls die strukturelle und die dynamische Dimension des Schulsystems berücksichtigt. Nach Auffassung von Murillo et al. besteht der Unterschied zwischen diesem und anderen Modellen zum einen in der Struktur und den einzelnen Komponenten, aus denen sich das Modell zusammensetzt, zum anderen basiert es auf einer breiten empirischen Grundlage, die sich aus Studien zusammensetzt, die in Lateinamerika einschließlich Spanien durchgeführt wurden. Darüber hinaus führen Murillo et al. (2007, S. 280) an, dass die Schülermerkmale (z.B. familiäre Unterstützung, kulturelles Kapital, Fähigkeiten und Fertigkeiten etc.) sowohl als Eingangsvoraussetzungen definiert als auch der Prozessebene zugeordnet sind. Damit soll verdeutlicht werden, dass in diesem Modell der Schüler eine aktive Rolle

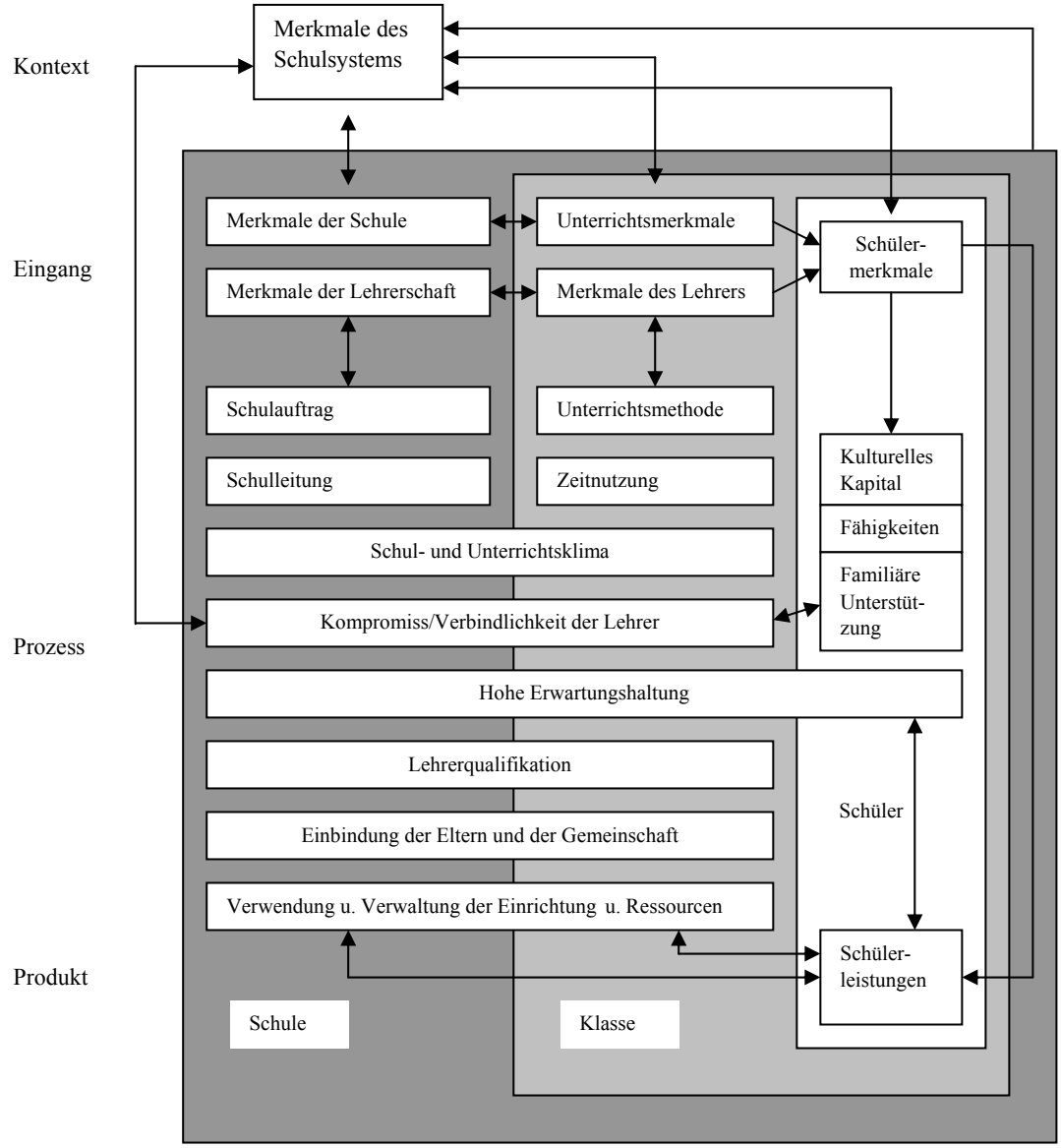
innerhalb der Lehr- und Lernprozesse einnimmt und nicht nur als passiver Empfänger gesehen wird.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurde die historische Entwicklung der lateinamerikanischen Schulqualitätsforschung der letzten 40 Jahre nachgezeichnet und auf wesentliche Forschungsschwerpunkte und zentrale Merkmale eingegangen. Darüber hinaus wurden anhand der IIEE-Studie (Murillo et al., 2007) und der Sekundäranalyse von Willms und Somers (2001) einzelne zentrale Ergebnisse der Schulqualitätsforschung in Lateinamerika herausgearbeitet. So konnten u.a. positive Effekte von ausreichend zur Verfügung stehenden Schulressourcen in Lateinamerika bestätigt werden. Auch zeigte sich, dass es ähnlich wie in westlich industrialisierten Ländern beachtenswerte Unterschiede zwischen einzelnen Schulen in Lateinamerika gibt, die sich durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler erklären lassen. Allerdings legen die Ergebnisse aus der Studie von Willms und Somers (2001) gleichzeitig nahe, dass Schule durchaus einen ausgleichenden Effekt in lateinamerikanischen Ländern haben kann.

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, einen Überblick über die bislang nur wenig beachtete lateinamerikanische Schulqualitätsforschung zu liefern. Dabei wurde deutlich, dass die Forschung zu ‚guten Schulen' seit Mitte der 1990er Jahren in Lateinamerika zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Ungeachtet der methodischen Einschränkungen und der fehlenden Theorie (Richter, 2010), ist seitdem die Zahl an Studien stetig gestiegen. Auch die Qualität der Durchführung hat sich sichtbar verbessert einschließlich des wissenschaftlichen Transfers und der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern verschiedener Länder. Beispielsweise beschränkt sich der Definitionsansatz von Schulqualität bei Murillo et al. (2007) nicht nur auf die einfach verfügbaren und leicht messbaren kognitiven Schülerleistungen (*basic skills*, Beherrschung grundlegender Kulturtechniken), sondern das Forscherteam hat in ihrer internationalen Studie gleichermaßen affektive und soziale Lernleistungen als ‚Output' von Schule erfasst.

Abbildung 1: Modell zu ‚guten Schulen'



Quelle: Murillo et al., 2007; von der Autorin frei übersetzt.

Anmerkungen

1. Ähnlich wie im anglophonen wird auch im lateinamerikanischen Sprachraum der Terminus ‚(Schul)Wirksamkeit' (*eficacia escolar*) anstelle des Begriffs ‚Schulqualität' (*calidad escolar*) bevorzugt verwendet. In diesem Beitrag wird jedoch der weiter gefasste Terminus ‚Schulqualität' gewählt, da dieser zum einen verschiedene Forschungsansätze (z.B. Lehrerforschung, Schulklimaforschung etc.) berücksichtigt und eine normative Komponente beinhaltet, ohne die eine Gestaltung von Schule nur schwer möglich und ziellos wäre. Zum anderen soll eine „theoretisch unkontrollierte Begriffsvielfalt" (Büeler, 1996, S. 88) vermieden werden, vor allem vor dem Hintergrund dessen, dass im deutschsprachigen Raum der Begriff ‚Schulqualität' gebräuchlicher ist.

Gleichzeitig wird er für einige englisch- und spanischsprachige Begriffe wie *school effectiveness, eficacia escolar, escuela eficaz, efectividad escolar* etc. als Synonym verwendet.

2. An der IIEE-Studie (Murillo et al., 2007) nahmen neun Nationen teil (Bolivien, Chile, Kolumbien, Kuba, Ecuador, Spanien, Panama, Peru und Venezuela); an der Sekundäranalyse von Willms und Somers (2001) folgende 13 Länder: Argentinien, Bolivien, Brasilien, Kolumbien, Costa Rica, Kuba, Chile, Honduras, Mexiko, Paraguay, Peru, Dominikanische Republik und Venezuela. Allerdings konnten die Daten aus Costa Rica aufgrund technischer Schwierigkeiten nicht ausgewertet werden. Die beiden Studien repräsentieren sowohl Nord-, Süd- und Zentralamerika, als auch die Karibik sowie Europa.
3. Der *Convenio Andrés Bello* ist eine zwischenstaatliche und internationale Organisation mit Sitz in Bogota/Kolumbien, die seit 1970 in den Bereichen Bildung, Wissenschaft, Technologie und Kultur in Lateinamerika arbeitet.
4. Verfügbar unter: *REICE:* http://www.rinace.net/reice/; *RIEE*: http://www.rinace.net/riee/ und *RLEI:* http://www.rinace.net/rlei/ [Stand: 20.06.10].
5. Die Bezeichnung ‚Iberoamerika' wird in der spanischsprachigen Literatur als Sammelbegriff für alle spanisch- und portugiesischsprachigen Länder Amerikas verwendet; er berücksichtigt zusätzlich Spanien und Portugal. In diesem Beitrag werden allerdings vorrangig lateinamerikanische Studien in den Blick genommen, so dass der Begriff nur im Zusammenhang mit der IIEE-Studie (Murillo et al., 2007) verwendet wird, da an dieser Untersuchung auch Spanien teilnahm.
6. Siehe Anmerkung 2.
7. Banco Interamericano de Desarrollo (BID); Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ); United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), United States Agency International Development (USAID).
8. Es geht z.B. um die Frage, wie der Zugang zu Bildung insbesondere von Mädchen und Jungen benachteiligter Bevölkerungsgruppen verbessert werden kann.
9. In der PISA-Studie von 2000 erreichten z.B. 20 Prozent der ärmsten Schüler aus Chile eine Punktzahl von 378 in Spanisch, wohingegen 20 Prozent der reichsten Schüler 460 Punkte erlangten (PREAL, 2006, S. 38).
10. Raczynski und Muñoz (2005) gingen beispielsweise in ihrer Studie der Frage nach, warum einige Schulen in Chile trotz schlechter sozialer Lage dennoch beachtenswerte Schülerleistungen erbringen.
11. Hierbei stellt sich beispielsweise die Frage, warum ein Schüler aus einer ärmlichen Familie in der Schule scheitert? Scheitert er aufgrund mangelhafter Lernleistungen bedingt durch häufiges Fernbleiben von der Schule oder durch fehlende familiäre Unterstützungssysteme bzw. Marginalisierung seitens des Lehrers mit der Folge, dass der Schüler nicht ausreichend am Unterrichtsprozess beteiligt wurde (vgl. McGinn et al., 1991)?
12. In Studien, die den Produktionsfunktionsansatz verfolgen, werden Modelle verwendet, die einfache und direkte Zusammenhänge zwischen ausgewählten Input- und Outputvariablen erklären sollen. Sie basieren auf der Annahme, dass eine Erhöhung des Inputs (z.B. Finanzierung) zu einer Verbesserung des Outputs (z.B. Schülerleistungen) führt.
13. Die Studie von Willms und Somers (2001) wurde in 9 Jahren 62-mal zitiert. Die Zitation wurde von der Autorin mit dem Programm ‚Publish or Perish' (www.harzing.com) festgestellt (vgl. Richter, 2010).
14. Pro Land wurden jeweils 100 Schulen und pro Schule jeweils 40 Schüler der dritten und vierten Klasse in die Stichprobe aufgenommen. Insgesamt wurden mehr als 50.000 Schüler untersucht.
15. Gemäß dem Stand von 2004 existierten 17.367 öffentliche und private Schulen in Honduras: 5.358 Kindergärten, 11.133 Primarschulen und 876 Mittelschulen (SE & SCW, 2004).

16. Allerdings stellten Park und Sandefur (2006) fest, dass der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds in lateinamerikanischen Ländern wiederum größer ist als in asiatischen Ländern. In ihrer Studie analysierten sie auf der Grundlage von PISA-Daten den Einfluss von Familie und Schule auf die Lernleistungen von 15-jährigen Schülern aus jeweils vier asiatischen (Hong Kong, Korea, Indonesien und Thailand) und lateinamerikanischen (Argentinien, Chile, Mexico und Peru) Ländern. Außerdem fanden sie heraus, dass sich zwar in allen acht Ländern das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler zu ihrer Schule bedeutsam auf die Schülerleistungen auswirkt, aber nur das Schulklima in den vier asiatischen Ländern einen signifikanten Einfluss auf den Schulerfolg hat.
17. Der Einfluss der Klasse/des Unterrichts ist bei sozioaffektiven Lernleistungen sogar höher im Vergleich zu den kognitiven Lernleistungen (zwischen 10 und 35 % aufgeklärte Varianz) (Murillo et al., 2007).
18. Eine ‚Zwergschule' ist eine kleine, meist in ländlichen Regionen anzutreffende Schulform, in der alle Klassenstufen in einem Raum von einer Lehrkraft unterrichtet werden.
19. Gemeint ist hierbei der Unterschied zwischen staatlich-privaten oder städtisch-ländlichen Schulen.
20. Klassen mit ‚normaler Größe' heißt an dieser Stelle ein durchschnittliches Schüler-Lehrer-Verhältnis von 40:1. Seit dem Jahr 2002 setzt die *‚Education for All' – Fast Track Initiative* (EFA-FTI) Standards für die Bewertung von Grundbildungssystemen ein, die im sogenannten Indicative Framework definiert sind. Mit dem Benchmark 40:1 orientiert sich auch die UNESCO an diesem Verhältnis.
21. Interessant ist hierbei, dass bei Willms und Somers (2001) der Einfluss der elterlichen Beteiligung auf der Schulebene bedeutsamer ist als auf der individuellen bzw. personellen Ebene. Die Autoren erklären dies damit, dass Eltern erst dann ihre Kinder unterstützen, wenn sie schlechte Schülerleistungen aufweisen.
22. Dafür sichteten Murillo et al. zunächst die vorhandene Literatur zur internationalen Schulqualitätsforschung und entwickelten einen ersten Modellentwurf, der sich an bereits existierende Modelle anlehnte (vgl. Scheerens, 1990; Stringfield & Slavin, 1992; Cremers, 1994; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997). Vor diesem Hintergrund definierten sie in einem nächsten Schritt die zu untersuchenden Variablen, bestimmten die Datenerhebungsmethoden und entwickelten die dafür erforderlichen Erhebungsinstrumente. Im Anschluss daran führten sie sowohl quantitative als auch qualitative Untersuchungen durch. Die Ergebnisse entsprachen weitgehend den Erwartungen und bestätigten das Modell. Um die Gültigkeit der Ergebnisse zu überprüfen, verglichen Murillo et al. diese mit einigen der klassischen Untersuchungen aus den 1980er und 1990er Jahren (z.B. Edmonds, 1979; Purkey & Smith, 1983; Levine & Lezotte, 1990; Cotton, 1995; Sammons, Hillmann & Mortimore, 1995; Scheerens & Bosker, 1997). Dieser Datenabgleich führte schließlich zu dem Schulqualitätsmodell, das in der Abbildung 1 dargestellt ist.

Literatur

Avalos, B. (2007). School improvement in Latin America over 25 years. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness research and improvement. Part one* (pp. 183–207). Doderecht: Springer.

Büeler, X. (1996). Die Verwirklichung guter Schulen: Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum. In Ch. Szaday, X. Büeler & B. Favre, *Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 79–192). Bern: Ebikon.

Carvallo Pontón, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los otros paises. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3* (2), 80–108.

Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Verfügbar unter: http://www.nwrel.org/ scpd/esp/esp95.html [06.02.09].

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom.* London: Cassell.

Di Gropello, E. (2007). Education decentralisation and accountability relationship in Latin American and the Caribbean region. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness research and improvement. Part one* (pp. 503–522). Doderecht: Springer.

Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37* (1), 15–27.

Ezpeleta, J. & Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación del programa para abatir el rezago educativo.* Mexico: IPN'S Center for Research and Higher Studies.

Fabara Garzón, E. & Hernández Rincón, L. (2003). La educación y la investigación educativa en Iberoamérica. In F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión* (pp. 8–36.) Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Fernández, T. & Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2* (1). Verfügbar unter: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf [30.06.10].

Ferrão, M.E. & Fernandes, C. (2003). O efeito-escola e a mudança – dá para mudar? Evidências da investigação Brasileira. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1* (1). Verfügbar unter: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.pdf [30.06.10].

Fuller, B. (1986). *Raising school quality in developing countries.* Washington, DC: World Bank.

Fuller, B. (1987). What factors raise achievement in the Third World? *Review of Educational Research, 57,* 255–292.

Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring the culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research, 64* (1), 119–157.

Herrera, M. & López, M. (1992). *Estudio comparativo de fe y alegría y escuelas oficiales (nacionales y municipales).* Documento inédito. Caracas: Banco Mundial/CICE.

Heyneman, S.P., Jamison, D.T. & Montenegro, X. (1984). Textbooks in the Philippines: Evaluation of the pedagogical impact of a nationwide investment. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 6* (2), 139–150.

Jacinto, C. & Freytes, A. (2007). Coming and going: Educational policy and secondary school strategy in the context of poverty – Latin American case studies. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness research and improvement. Part one* (pp. 859–870). Doderecht: Springer.

Jamison, D.T., Sear, B., Heyneman, S.P. & Galda, K. (1981). *Improving elementary mathematics education in Nicaragua: An experimental study of the impact of textbooks and radio on achievement.* Discussion Paper No 81-5. Washington, DC: World Bank.

Lastra, E.F. (2001). *La efectividad escolar: Un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana.* Tesis doctoral inédita, Stanford: Universidad de Stanford.

Levine, D.K. & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.* Madison, Wise: Nat. Centre for Effective Schools Research and Development.

Lockheed, M.E. & Verspoor, A. (1991). *Improving primary education in developing countries.* London: Oxford University Press.

Marshall, J.H. (2003). Grade repetition in Honduran primary schools. *International Journal of Educational Development, 23*, 591–605.

Martinez Usarralde, M.J. (2006). *Erziehung und Ausbildung in Lateinamerika. Zwischen Qualität und Gerechtigkeit.* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Mayer, S. (2010). *Lateinamerikas gespaltene Gesellschaften. Sozialer Wandel durch linke Regierungen? Eine Zwischenbilanz.* Verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/iez/07149.pdf [30.06.10].

McGinn, N.F. et al. (1991). *Asistir y aprender o repetir y desertar. Un estudio sobre los factores que contribuyen a la repitencia en la escuela primaria en Honduras*. Sintesis del Informe. Cambridge, MA.: Harvard University, Bridges.

Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1* (1), 1–14. Verfügbar unter: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf [22.11.08].

Murillo, F.J. (2006). Un buen momento para la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4* (3). Verfügbar unter: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/editorial.htm [09.02.08].

Murillo, F.J. (2007). School effectiveness research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness research and improvement. Part one* (pp. 75–93). Doderecht: Springer.

Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6* (1), 4–28.

Murillo, F.J. et al. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar.* Bogotá: Convenio Andres Bello. Verfügbar unter: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf [04.12.08].

Park, H. & Sandefur, G.D. (2006). Families, schools, and reading in Asia and Latin America. In B. Fuller & E. Hannum (Eds.), Children's lives and schooling across societies. *Research in the Sociology of Education*, *15*, 133–162.

Pastrana, L. (1997). *La organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica.* Colección Tesis del DIE. México: DIE.

PREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Verfügbar unter: http://www.preal.org [14.11.10].

Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal, 4*, 427–452.

Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Contextos de Pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Richter, C. (2010). *Schulqualität in Lateinamerika am Beispiel von ‚Education for All (EFA)' in Honduras.* Münster: Waxmann.

Riddell, A.R. (1997). Assessing designs for school effectiveness research and school improvement in developing countries. *Comparative Education Review, 41* (2), 178–204.

Rodríguez, N. (2001). Estilos de dirección en escuelas venezuelas. *Revista de Pedagogía, 22* (64), 189–218.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research.* London: OFSTED.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments.* London: Paul Chapman Publishing.

Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement, 1* (1), 61–80.

Scheerens, J. (1999). *School effectiveness in developed and developing countries. A review of the research evidence.* Washington, DC: World Bank.

Scheerens, J. (2001). Monitoring school effectiveness in developing countries. *School Effectiveness and School Improvement, 12* (4), 359–384.

Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Schmelkes, S. (1996). *La evaluación de los centros escolares.* Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos. Cancún, Q.R. (México), 11–13 de junio. Verfügbar unter: http://www.oei.es/calidad2/sylvia. htm [22.02.09].

Schmelkes, S., Martínez, F., Noriega, M.C. & Lávin, S. (1996). *The quality of primary education in Mexico: A study of five zones.* Paris: International Institute for Educational Planning.

SE & SCW. (2004). *Honduras school facility master plan April 2004. National report.* Tegucigalpa/Honduras. Verfügbar unter: http://www.hondurasplanmaestro.com/index.php?option =com_remository& Itemid=75&func=fileinfo&parent=category&filecatid=1 [23.02.09].

SE, UPNFM & UMCE. (2004). *Estudio cualitativo de escuelas eficaces*. Tegucigalpa/Honduras.

SE, UPNFM & UMCE. (2005). *Informe comparativo nacional del rendimiento académico 2002–2004.* Tegucigalpa/Honduras.

Stringfield, S. & Slavin, R. (1992). A hierarchical, longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35–69). Groningen: Interuniversity Center for Educational Research.

Townsend, T. (Ed.). (2007). *International handbook of school effectiveness research and improvement. Part one and two*. Doderecht: Springer.

UNDP. (2009). *Human Development Report 2009: Overcoming barriers: Human mobility and development.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

UNESCO. (2004). *Education for all. The quality imperative* (EFA Global Monitoring Report 2005). Verfügbar unter: http://www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2005-quality/ [24.01.09].

UNESCO & OREALC. (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado.* Santiago, Chile. Verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123143s.pdf [30.06.10].

UNICEF. (1997). *Los niños han sido nuestro ejemplo*. Quito: UNICEF.

Velez, E., Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (o.J.). *Factores que afectan el rendimiento academico en la educación primaria*. Verfügbar unter: http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF [27.07.10].

Willms, J.D. & Somers, M.-A. (2001). Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement, 12* (4), 409–445.

Zorrilla, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del Arte. In F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión* (pp. 353–390). Bogotá: Convenio Andrés Bello.