

Holtappels, Heinz Günter; Ackeren, Isabell van; Kamarianakis, Eva; Kamski, Ilse; Bremm, Nina; Hillebrand-Petri, Annika; Webs, Tanja

## Das Schulentwicklungsdesign des Projekts "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"

Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"*. Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 38-71



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Holtappels, Heinz Günter; Ackeren, Isabell van; Kamarianakis, Eva; Kamski, Ilse; Bremm, Nina; Hillebrand-Petri, Annika; Webs, Tanja: Das Schulentwicklungsdesign des Projekts "Potenziale entwickeln – Schulen stärken" - In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"*. Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 38-71 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213848 - DOI: 10.5281/zenodo.449888

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213848>

<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.449888>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## 2. Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

Heinz Günter Holtappels, Isabell van Ackeren, Eva Kamarianakis, Ilse Kamski, Nina Bremm, Annika Hillebrand & Tanja Webs

Schulentwicklung als Bemühungen, Schulen im Sinne erfolgreicher Qualitätsverbesserungen oder innovativen Wandels weiterzuentwickeln, damit sie die an sie gestellten Anforderungen des Bildungsauftrags möglichst optimal bewältigen können, hat sich zumeist als schwieriger und langwieriger erwiesen als es von Bildungsadministrationen, von der Wissenschaft oder von Schulen selbst erwartet wurde. Die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen und die Implementation von Neuerungen haben vielfach nicht zu einer Institutionalisierung von Veränderungen der Alltagspraxis oder zu Qualitätsverbesserungen geführt. Dies liegt zum Teil zunächst an der besonderen Verfasstheit und Komplexität der Bildungsinstitution Schule (als Organisation von Expert\*innen mit individuellem Autonomieanspruch) und an der Charakteristik und Komplexität der Innovationen selbst (Rogers, 2005), so dass Voraussetzungen für Veränderungen (z. B. Motivationen, Strukturen, Strategien) erst mühsam hergestellt werden müssen (Holtappels, 2014).

Nicht zuletzt mag der schwerfällige Erfolg von Qualitätsverbesserungen jedoch auch an untauglichen oder unpassenden Verfahren und Strategien von Schulentwicklung liegen, vor allem wenn sie als Standardkonzept an alle Schulen adressiert werden. Erfolgreiche Verbesserungen sind zudem häufig nicht nachhaltig (Johansson et al., 2009; Hochbein, 2012). Bislang liegt aber noch zu wenig Wissen dazu vor, wie ein möglicher Erfolg nachhaltig gemacht werden kann – wie also in den Schulen förderliche Strukturen gebildet, eine Veränderung von Einstellungen und Routinen erzielt und neue Praktiken entfaltet werden können, die diese auch dann aufrechterhalten können, wenn die erste Euphorie verblasst ist oder Unterstützungsstrukturen wegfallen.

## 1 Implikationen und Begründungen des Schulentwicklungsdesigns

Die generell bestehende Herausforderung, Schulen zu entwickeln, erweist sich möglicherweise als besonders ambitioniert, wenn Schulen sich in einer schwierigen Lage, in besonderen Belastungen oder in akuten Problemsituationen befinden (Mujis et al., 2004; Teddlie & Reynolds, 2006; Huber, 2017). Die problematische Lage der Schule kann durch extern erzeugte Bedingungen und Erschwernisse oder interne Entwicklungsbedarfe entstanden sein (Teddlie, Stringfield & Reynolds, 2000; Holtappels, 2008; Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016; Holtappels et al., 2017). Was immer auch überwiegt: Die Balance zwischen Anforderungen und Bewältigungsformen scheint hier jedenfalls gestört. International wurden für Schulen in herausfordernden Lagen besondere Entwicklungsansätze entfaltet, die teilweise, aber nicht durchgängig erfolgreich waren (Reynolds et al., 2001; Harris & Chapman, 2004; Hargreaves, 2004; Mujis et al., 2004).

Neuere Ansätze der adaptiven und datenbasierten Schulentwicklung oder der designbasierten Schulentwicklung und ‚Improvement Science‘ in den USA sehen deshalb von schablonenhaften Lösungen ab und entwerfen in Zusammenarbeit zwischen Forschung, Administration und Praxis kontextspezifische Entwicklungskonzepte für einzelne Schulen (Bryk et al., 2015; Mintrop, 2016; Bremm et al., 2017) oder Schulnetzwerkkonzepte, in denen Schulen mit- und voneinander lernen und Entwicklungsarbeit betreiben (Chapman, 2008; Berkemeyer et al., 2010; Brown & Poortman, 2018; Yancovic et al., 2019).

### *Design-Based School Improvement*

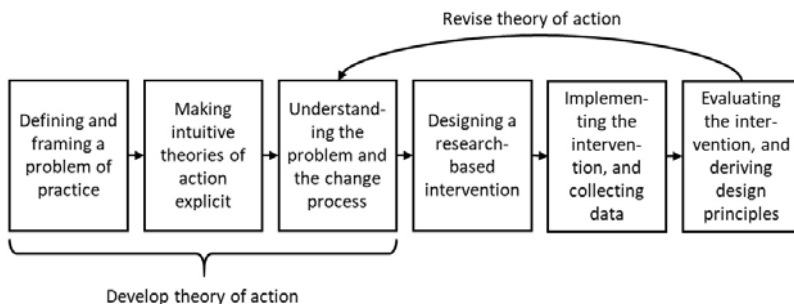
Eine weiterführende Alternative zu früheren Schulentwicklungs- und Transferansätzen stellt das ‚Design-Based-Improvement‘ (Mintrop, 2016; Mintrop, 2019) dar. Die Vorteile der Konzeption bestehen darin, dass Schulentwickler\*innen (z. B. aus Wissenschaft oder Unterstützungssystemen) in Kooperation mit den Schulbeteiligten unter Zuhilfenahme von standardisierten Verfahren der Organisationsentwicklung ein gemeinsames Problemverständnis, Zielorientierungen und Problemlösungen entwickeln, die nach einer zuvor erarbeiteten Handlungstheorie unter Einbezug möglichst vieler Kolleg\*innen umgesetzt werden. Hierdurch will man vor allem der in früheren Ansätzen oft unterschätzten Komplexität der Veränderung einzelner Schulen und der sonst mangelnden Kontextsensibilität begegnen und zudem ‚Sense-Making-Prozesse‘ (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005) sowie Verantwortungsübernahme und Identifikation (Dalin, Rolff & Buchen, 1995) in Schulen befördern. Der Einsatz standardisierter Verfahren soll es möglich machen, kontextspezifischen Herausforderungen durch eine festgelegte Logik und vorgegebene Prozessschritte zu begegnen, die die Bearbeitung ganz unterschiedlicher und kontextspezifisch

variierender Herausforderungen nach einer vordefinierten und schrittweise eingeübten Logik möglich machen und so mittelfristig den Aufbau von Kapazitäten und Strategien zur Eigenentwicklung zu stärken.

Was meint „designbasierte Schulentwicklung“? In einem allgemeinen Verständnis bezeichnet der Begriff zunächst ein Design oder Plan im Sinne eines theoretisch begründeten beziehungsweise empirisch fundierten Konzepts für die Art und Weise mit Schulen Schulentwicklungsarbeit zu praktizieren. Dabei sollte das Design eine ‚Theorie of Action‘ enthalten, also eine Handlungstheorie, die einer Handlungslogik mit Annahmen über die Ziele, Vorgehensweisen, Prozessabläufe und -schritte sowie tragende Verfahrenselemente und Strategien folgt. Wie schon bei der Organisationsentwicklung (Dalin, 1999; Dalin, Rolff & Buchen, 1995) oder dem Vorgehen beim Organisationslernen (Argyris & Schön, 1999; Senge, 1990) gibt es hier durchaus unterschiedliche Verständnisse und Ansätze für ein designbasiertes Schulentwicklungskonzept. Das grundlegendste Modell hat Mintrop (2016) mit dem besonders elaborierten Konzept des ‚Design-Based School Improvement‘ entwickelt, praktisch erprobt und erforscht, wobei die Erfolge mit einzelnen Schulen unterschiedlich sind. Die Besonderheit des Ansatzes liegt darin, dass hier Schulentwicklung individuell mit einzelnen Schulen gemeinsam vollzogen wird, also kein Ansatz der standardmäßig allen Schulen quasi übergestülpt wird sondern die jeweils besondere Situation, den Entwicklungsstand, die zu bearbeitenden Probleme, die vorhandenen Kompetenzen und den Schulkontext berücksichtigt und kontextsensibel Problemlösungen mit und für die Schule passgenau entfaltet.

Für die Entwicklung einer schulspezifischen ‚Theory of Action‘, die dann den Entwicklungsprozess in den Schulen strukturieren soll, folgt nach Mintrop ein schrittweise strukturierter Prozessablauf in einzelnen Prozess-Schritten (s. Abb. 1), wobei der Autor dies eher als Instrumentarium einer strukturieren Organisationsentwicklung versteht, das je nach Bedarf auch in unterschiedlicher oder wiederholender Reihenfolge eingesetzt werden kann: 1) Problem definieren und rahmen, 2) vorläufige Handlungstheorie explizieren, 3) Verstehen des Problems und des möglichen Veränderungsprozesses, 4) ein forschungsbasiertes Interventionsdesign entwickeln, 5) Intervention implementieren und Daten sammeln, 6) Evaluation der Intervention und gegebenenfalls Revision der Handlungstheorie. Dabei werden für nicht schon bekannte Problemlösungen iterative Prozesse nötig; zugleich sind Stakeholder und Triebkräfte für Veränderung, unterstützende Strukturen und Widerstände zu berücksichtigen (Mintrop, 2016); der Veränderungsprozess muss durch die Schulentwicklungsakteure nachvollzogen werden. Der schleifenförmige Ablauf von Problem- und Bedarfsanalysen, Diagnose, Zielformulierung, Planung, Durchführung und Evaluation weist hier durchaus Parallelen auf zu Ansätzen der Organisationsentwicklung, woraus sich Erfordernisse für Entwicklungsprozesse und Change Management ergeben.

Abb. 1: Modell der designbasierten Entwicklungslogik (Mintrop, 2016)



Der entscheidende Vorteil des Modells nach Mintrop (2016) besteht darin, dass mit Schulen gemeinsam Schulentwicklung betrieben wird und somit ihre Perspektiven, Problemsichten, Veränderungsmotive und spezifischen Möglichkeiten und Potenziale zur Geltung kommen; so wird Schulentwicklung nicht von externer Seite – z. B. durch von außen unterbreitete Schulkonzepte, pädagogische Modelle, Methoden oder Organisationslösungen – dominiert oder gar aufoktroziert. Schulentwicklung wird hier schulindividuell bzw. schulspezifisch praktiziert und führt eher zu lokal und kontextbezogen passenden Lösungen oder Konzepten. Zudem werden ganz praktische Methoden und Techniken der Organisationsentwicklung eingeübt, die den Schulen helfen sollen, auch zukünftig mit ihren sich ja stets verändernden kontextspezifischen Herausforderungen umgehen zu können. Der Ansatz reiht sich damit in organisations- und personenbezogene Strategien für Wandel ein, die auf den ‚Human-Relations‘-Ansätzen beruhen (Dalin, 1999), schafft aber aufgrund der ‚Theory of Action‘ womöglich eine elaboriertere Grundlage als etwa ein Schulprogramm.

### *Konsequenzen für die Realisierung des eigenen Schulentwicklungsdesigns*

Wenn in einem stark schulbasiert ausgerichteten Vorgehen die Einzelschule mit ihrer Innenperspektive und Eigenlogik eine aktive Rolle spielen soll, bestehen allerdings Risiken: *Erstens* können einerseits Schulen mit niedrigem Entwicklungspotenzial (z. B. wegen fehlender Steuerung, Teamarbeit) überfordert sein oder andererseits Schulen mit schwacher Veränderungsmotivation Innovationen verweigern oder bloß Wege mit kurzer Reichweite wählen. Somit werden in beiden Fällen nur geringe Qualitätsentwicklungen erreichbar, denn Schulentwicklung bedeutet mehr als eine kurzfristige Lösung für ein sichtbares einzelnes Problem. Diese Schulen benötigen zunächst deutlich mehr Impulse, Beratung und Begleitung von externer Seite. *Zweitens* muss gesichert werden, dass schulbasierte Lösungsansätze über pragmatisches Alltagswissen und den mehr oder weniger eingegrenzten Erfahrungshorizont bisher gelebter Praxis hinauskommen, also neue Routinen und veränderte mentale Modelle erfahren.

Hier bedarf es unbedingt eines produktiven Austauschs mit anderen Schulen (im Sinne von Vergleich und Monitoring) sowie wissenschaftlich aufgeklärten Wissens, das zu neuen Einsichten und Erkenntnissen führt, wie Schule anders bzw. innovativ zu gestalten wäre. Schulen müssen sich dabei auch mit quasi-objektiver Evidenz zu ihrem Entwicklungsstand und ihrer Situation sowie mit erprobten Konzepten für die Praxis und Forschungsbefunden zur Schulwirksamkeit auseinandersetzen. Auch deshalb wird ein wirksamer designbasierter Ansatz von ‚School Improvement‘ ganz entschieden externe Unterstützung in das Schulentwicklungs-konzept einbeziehen.

Die individuelle Arbeit mit Schulen hat freilich auch praktische Grenzen: Mit jeder Schule ein umfassendes und spezielles Schulentwicklungsdesign mit dem Kollegium zu erarbeiten, scheint nur begrenzt realistisch, allein wegen des hohen Aufwands für externe Unterstützungsakteure und das Kollegium im Hinblick auf Zeit, Engagement und Kompetenzen. Eine Fokussierung auf ein schulindividuelles Schulprogramm mit einem Entwicklungsplan scheint eher umsetzbar, widerspricht auch nicht der Praxis eines designbasierten Schulentwicklungsansatzes, sondern weist im Ablauf hohe Ähnlichkeiten auf (Holtappels, 2004b). Zwar sind Kulturen, Gestaltungspraxen und Entwicklungen einzelner Schulen individuell und einzigartig; zugleich ist aber zu konstatieren, dass Probleme, Bedarfe und Entwicklungsstände von Schulen in zahlreichen Aspekten genügend Ähnlichkeiten aufweisen, um ein Basiskonzept für Schulentwicklung anwenden zu können. Denn die Schulentwicklungsforschung hat durchaus Gelingensbedingungen für Entwicklungsprozesse identifiziert, die grundlegende und generalisierbare Prinzipien und Komponenten für Schulentwicklung hergeben. Und auch die schulpädagogische Forschung kann mit erprobten Ansätzen für die pädagogisch-praktische Schulgestaltung (z. B. Unterrichtsmethoden, evaluierte Förderkonzepte) aufwarten.

Dies sollte zu einem erweiterten Verständnis führen, das einen designbasierten Schulentwicklungsansatz modifiziert eher als ‚Rahmenkonzept‘ oder als ‚Dachkonstruktion‘ denken lässt, der für die Entwicklung von einer Reihe von Einzelschulen ein grundlegendes Design vorsieht, das aber zugleich einen variablen Handlungsansatz hat, der die Individualität der Einzelschule berücksichtigt und nach den jeweils spezifischen Entwicklungsständen und Problemstellungen flexibel und modifizierbar ist (Holtappels, 2019). Ähnlich wurde dies in Modellversuchen oder spezifischen Modellprojekten schon praktiziert; SINUS (Ostermeier et al., 2004) könnte hier ein Beispiel sein, weil ein elaboriertes Transferkonzept einbezogen war.

Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ hat sich vom Ansatz des ‚Design-Based-School-Improvement‘ inspirieren lassen, dabei Vor- und Nachteile und bisherige Erfahrungen berücksichtigt und dann ein modifiziertes Schulentwicklungsdesign in Form eines Rahmenkonzeptes entwickelt. Dabei basieren die Überlegungen zu unserem

Schulentwicklungsdesign (Bremm et al., 2017) zugleich aber auch zum einen auf Ansätze von Organisationslernen, die insbesondere folgende handlungsleitende Aspekte für die Schulentwicklungsarbeit mit Schulen berücksichtigen (Senge, 1990; Holtappels, 2014): a) Veränderungsmotivationen und Entwicklungsziele, b) eine Infrastruktur für Innovationen und Qualitätsverbesserungen und c) Verfahren und Strategien für systematische Entwicklungsarbeit. Zum anderen basiert die Konzeption unseres Schulentwicklungsprogramms auf dem bisherigen empirischen Forschungsstand zu Schulentwicklungsprozessen und zu Entwicklungsprogrammen für Schulen in herausfordernden Lagen.

Das designbasierte Schulentwicklungskonzept, wie es im Projekt „Potenziale entwickeln, Schulen stärken“ entwickelt und umgesetzt wurde, musste vor allem berücksichtigen, dass es in Schulen häufig an Schulentwicklungskapazitäten fehlt, die Schulen erst zu wirksamer Entwicklungsarbeit und zu Change Management befähigen. Das bedeutet, dass sich Schulen womöglich vielfach nicht ohne Unterstützung von außen entwickeln: Insbesondere haben Schulen als besondere soziale Organisation dann mit selbstgesteuerten Entwicklungsprozessen Probleme, wenn Visionen und Veränderungsmotivationen, eine schulinterne Infrastruktur für die Verarbeitung neuen Wissens und die Adaption von Innovationen und letztlich auch Fähigkeiten zur Anwendung systematischer Schulentwicklungsinstrumente sowie Prozesswissen fehlen (Holtappels, 2014): Solche Schulen sind mit ihrem Kollegium als Kollektiv, auch wenn sie Veränderungen durchaus in Betracht ziehen, oftmals nicht in der Lage, die eigene Entwicklung zu initiieren und zu planen, aktiv handelnd voranzubringen und selbst zu steuern. Dies gilt umso mehr, als Schulen durch eine herausfordernde Lage, im Sinne externer Belastungsfaktoren und interner Schwächen in der Prozessqualität, vor besondere Schwierigkeiten gestellt sind und grundlegende Ziele zu verfehlen drohen. Bedeutsam ist somit, dass von externer Seite Daten und Wissen, Verfahren und Strategien bereitgestellt werden, also Potenziale, über die die Schulen meist selbst nicht verfügen. Entwicklungsförderliche Strukturen (Steuergruppe, professionelle Lehrer\*innenteams, Entwicklungszirkel, Nutzung von Netzwerken und externer Beratung) müssen also prozessbegleitend ebenso von Beginn an geschaffen werden wie Kompetenzen und Methoden für systematische Entwicklungsarbeit gelernt werden.

Trotz dieser externen Unterstützung der Schulen durch die verschiedenen Projektkomponenten des Schulentwicklungsdesigns können betroffene Akteure auf Schulebene aktivierend einbezogen werden, um an die Eigenlogik und die Innenperspektive der einzelnen Schulen anzuschließen und Commitment, Akzeptanz und zielbezogene Implementation in den Schulen zu erreichen. Das Ziel ist, dass in den Schulen eine Infrastruktur, vor allem durch eine Steuergruppe und Entwicklungsteams (Holtappels, 2004a; Rolff, 2007) und ein systematisches Qualitätsmanagement aufgebaut wird, um möglichst nachhaltig

Qualitätsverbesserungen in Bezug auf die besonderen Herausforderungen dieser Schulen über neue Ansätze in der Praxis erzielen zu können.

Punktuelle Schulentwicklungsmoderation oder Ansätze systemischer Schulentwicklungsberatung für einzelne Schulen erlangen enorme Bedeutung, haben sich bislang aber nicht durchgängig als probates Mittel für effektive und nachhaltige Entwicklung erwiesen (Dedering et al., 2013). Dies liegt möglicherweise an wenig kontinuierlichen Prozessen, unzureichender Systematik, fehlender Evidenzbasierung bezüglich der Schulsituation oder am fehlenden Alignment, z. B. weil Kompetenzen fehlen oder vorhandene Potenziale nicht ausgeschöpft werden. Die meisten Beratungsansätze basieren darauf, dass der „Klient“ aktiv an der eigenen Entwicklung mitwirkt. Dies gelingt aber nur begrenzt, wenn es an mentalen Haltungen, Motivationen, gemeinsamen Zielorientierungen und strukturierten Prozessabläufen fehlt; all dies ist durchaus über eine moderne externe Schulentwicklungsberatung produktiv und wirksam zu leisten. Fehlt es jedoch an Wissen und Kompetenzen, erforderlichen Organisationsstrukturen, Energien und konzeptioneller Fähigkeit, werden neben Beratung weitere Instrumente und Strategien erforderlich, insbesondere Wissenstransfer, Fortbildung und Trainings. Auch diese Komponenten haben jedoch offensichtlich Grenzen für Schulentwicklung im Hinblick auf die wirksame Etablierung von Qualitätsveränderungen.

Eine Aktivierung von Schulen für zielorientierte und systematische Schulentwicklungsprozesse scheint am ehesten dann vonstatten zu gehen, wenn Schulen gemeinsam mit anderen Schulen in solche Prozesse involviert werden (z. B. in Modellprojekten, Schulnetzwerken). Beide Formen bieten einen zielbezogenen und konzeptionellen Rahmen, also eine ‚Dachkonstruktion‘, unter dem sich Entsandte aus einzelnen Schulen, wie in semiprofessionellen Lerngemeinschaften, gemeinsam auf den Weg machen. Das Dach eines Modellprojekts oder eines organisierten Schulnetzwerkes liefert in aller Regel auch einen gewissen Handlungsrahmen, der aus einem „designbasiertes Schulentwicklungskonzept“ mit zielbezogenen und systematischen Entwicklungsstrategien, Maßnahmen und Unterstützungsformen besteht, wobei Austausch, Wissenstransfer, Analyse, gemeinsame Entwicklungsarbeit und Evaluation organisiert und ermöglicht wird. Schulen treffen nicht selten dabei auf andere Schulen, die ähnliche Anliegen und Vorhaben, Probleme und Belastungen aufweisen, was offenbar entlastend und zugleich motivierend sein kann, weil Gemeinsamkeiten erkannt und Isolation reduziert werden.

Für passgenaue Instrumente von Schulentwicklungsberatung einerseits und schulbezogener Fortbildung andererseits sowie für die Netzwerkarbeit zwischen Schulen werden jedoch zuvor sorgfältige Analysen und eine fundierte Diagnose über die Schulsituation erforderlich. Ohne eine solide Evidenzbasierung durch datengestützte und damit gesicherte Erkenntnisse über den Entwicklungsstand einer Schule (über Stärken und Schwächen, Potenziale und Defizite) lassen sich

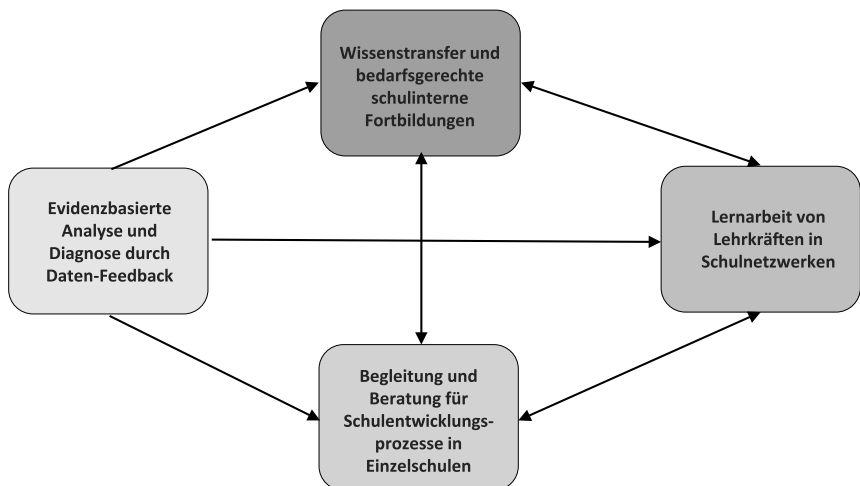


geeignete Konzepte, Strategien und Schulentwicklungsmaßnahmen kaum bedarfsgerecht, passgenau und kontextsensibel erarbeiten und umsetzen.

Im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ wurde auf der Basis bisheriger empirischer Forschungsbefunde zu Entwicklungsmaßnahmen für Schulen in herausfordernden Lagen deshalb ein Schulentwicklungsansatz konzipiert, der alle wesentlichen Komponenten, die für wirksame Schulentwicklung als förderlich betrachtet werden, beinhaltet (s. Abb. 2):

- (1) *Evidenzbasierung*: Analyse und Diagnose interner und externer Bedingungen von Schulen auf der Basis von Qualitätserhebungen zum Entwicklungsstand der Prozessqualität und Daten-Feedback an die einzelnen Schulen.
- (2) *Lernarbeit in Schulnetzwerken*: Schlüsselpersonen der Schulen (Netzwerkentsandte) arbeiten im Netzwerk zusammen per Austausch, Reflexion, Analyse, Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Entfaltung von Potenzialen und Problemlösungen mit projektseitiger Moderation.
- (3) *Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung*: Schulentwicklungsarbeit in Einzelschulen durch prozessbezogene Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsmoderator\*innen (begleitende Lehrkräfte).
- (4) *Wissenstransfer*: Begleitende Schulentwicklungsexpertise für Leitungs- und Steuerungspersonal und problem- und bedarfsorientierte Fortbildung in Schulen für Problemlösungen und innovative Ansätze.

Abb. 2: Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“



Diese vier Komponenten (Evidenzbasierung, Schulnetzwerkarbeit, Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung und Wissenstransfer) bilden das designbasierte Rahmenkonzept für eine kontextsensibel geführte Schulentwicklungsintervention in Schulen mit herausfordernder Lage. Kontextsensibel bedeutet, dass einzelne Schulen (oder Gruppen von Schulen) in ihrer inneren Verfasstheit und in Bezug auf extern bedingte Konstellationen ein unterschiedliches Bündel von Unterstützungsmaßnahmen benötigen statt wenig passender Standardmaßnahmen.

Für zahlreiche Schulen erweist es sich als erforderlich und hilfreich, wenn die Arbeit mit den Schulen durch externe Schulentwicklungsbegleitungen geführt wird, also als ‚Guided Process‘ gestaltet wird. Bei Schulen in Schwierigkeiten bzw. mit Entwicklungsbedarf ist davon auszugehen, dass sie insbesondere für Schulentwicklungsprozesse – vor allem wegen fehlender Kenntnis von Instrumenten und Strategien der Entwicklungsarbeit und von alternativen Ansätzen der Schulgestaltung und Problemlösung – eine geführte Prozessmoderation brauchen und häufig auch nachfragen. In unserem Projekt wurde die geführte Schulentwicklungsarbeit in jedem Schulnetzwerk im Wesentlichen jeweils durch zwei Personen geleistet: a) eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Projektteams als Netzwerkkoordinatorin, b) eine begleitende Lehrkraft als Schulentwicklungsbegleiter\*in im Netzwerk und für die Schulentwicklungsarbeit in den Einzelschulen. Das Landesinstitut QUA-LiS NRW finanzierte für jedes Netzwerk eine begleitende Lehrkraft, die zum einen die einzelschulische Prozessbegleitung für die Schulen je eines Netzwerks verantwortete und zusätzlich auch an den Netzwerktreffen teilnahm. Hierdurch wurde eine enge Verzahnung von Netzwerkarbeit und einzelschulischer Entwicklung begünstigt.

Ein ‚geführter Prozess‘ im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ geht dabei auf mehreren Ebenen vorstatten:

*Ebene 1 – Netzwerkkoordination durch wissenschaftliches Projektpersonal:* Im Schulnetzwerk organisieren die wissenschaftlichen Projektmitarbeiterinnen als Netzwerkkoordinatorinnen die Netzwerkarbeit im Hinblick auf Tagesordnung, Inhalte und Ablauf des Netzwerktreffens, sie moderieren die Lern- und Entwicklungsarbeit und die Beratungen und Diskussionen im Netzwerk. Zudem organisieren sie auch die erforderlichen Dokumentationen und die Evaluation im Netzwerk.

*Ebene 2 – Schulentwicklungsbegleitung in einzelnen Schulen:* Die Begleitung der Schulentwicklungsarbeit in den einzelnen Schulen ist im Wesentlichen auch ein geführter Prozess, um Schulen von ihrer Ausgangslage über einen zielbezogenen und systematischen Schulentwicklungsprozess zum angestrebten Entwicklungsstand zu bringen oder eine Innovation einzuführen. Die externe Begleitung durch begleitende Lehrkräfte mit Schulentwicklungskompetenz beschränkt sich also nicht auf Beratung, denn insbesondere für Verfahren und

Methoden der Entwicklungsarbeit benötigen und wollen Schulen eine solche steuernde Unterstützung durch Prozessbegleitung.

*Ebene 3 – Systematische Verbindung von Netzwerkarbeit, Schulentwicklungsbegleitung und Fortbildungen:* Darüber hinaus lenken die Netzwerkkoordinator\*innen koordinierend und beratend die Schulentwicklungsarbeit, indem Gegenstandsbereiche der Netzwerktreffen in zielbezogener und systematischer Weise zum einen mit der einzelschulischen Beratung und Begleitung durch die begleitenden Lehrkräfte, die in den Schulen des Netzwerks die Schulentwicklungsprozesse unterstützen, verbunden werden; zum anderen werden entsprechend die Bedarfe der Schulen im Netzwerk hinsichtlich schulinterner Fortbildung ermittelt und eine diesbezüglich passende Fortbildung wird ausgewählt, die durch externe Fortbildungsinstitutionen und -personen durchgeführt wird. Schulentwicklungsbegleitung und unterstützende Fortbildung für einzelne Schulen werden mit den Netzwerkentsandten oder anderen Schlüsselpersonen der Schulen abgestimmt. Gleichwohl werden Schulen auch beraten und sowohl die Verfahren und Strategien für die Schulbegleitung als auch die offerierten Fortbildungen sorgsam zwischen Netzwerkkoordination und Schulentwicklungsbegleitung ausgewählt. Diese Auswahl erfolgt nach Qualitätsaspekten und nach Passung zum Problem und Ziel der Schule sowie zur Phase und zum Fortschritt des jeweiligen Schulentwicklungsprozesses. Die passgenaue und kontextsensible Verknüpfung von Netzwerkarbeit, Schulbegleitung und Fortbildungen geschieht somit durch schulexterne Steuerung durch die Projektmitarbeiter\*innen.

## **2 Programmkomponenten des Schulentwicklungsdesigns**

### **2.1 Evidenzbasierung**

Der Begriff der Evidenzbasierung taucht vor dem Hintergrund einer verstärkten Datenorientierung der Bildungspolitik und Systemsteuerung vermehrt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf. Im Anschluss an die Definition von Demski et al. (2012, S. 132) werden Evidenzen als „systematisch generierte, quasi-objektivierte und explizite Informationen und Wissensbestände zur Wirksamkeit von Bildungsprozessen und ihren fördernden Rahmenbedingungen“ verstanden; eine systematische Handlungsorientierung an solchen als eine Grundlage für Entscheidungen und Praxen kann als Evidenzbasierung verstanden werden. Studien zeigen, dass wirksame und damit offenbar kompetenzorientierte Schulen in herausfordernden Lagen überdurchschnittlich häufig evidenzbasiert arbeiten (z. B. Reynolds et al., 2001) und Daten stark in ihre Schulentwicklungspraxis einbeziehen (Racherbäumer et al., 2013a).

Bisherige Analysen zum Anspruch und den Wirkungen einer evidenzbasierten Schulentwicklung zeigen, dass es keinen Automatismus positiver Effekte externer Evaluationen bei einer Erhöhung (teil-)autonomer Handlungsspielräume der Schulen gibt (van Ackeren, Heinrich & Thiel, 2013). Dabei wird unter anderem mit Blick auf die Datenstruktur problematisiert, dass aufgrund von Differenzen zwischen dem im schulpädagogischen Professionalitätsdiskurs dominanten Bezug auf den Einzelfall auf der einen Seite und aggregierten Datenbeständen auf der anderen Seite, Übersetzungsschwierigkeiten für die einzelne Lehrkraft entstehen können. So können Daten, die auf einem hohen Aggregatniveau für die Bildungsadministration Steuerungswissen beinhalten, auf der Individualebene als wenig aussagekräftig wahrgenommen werden, da ihnen die „kulturelle Bedeutsamkeit“ bezogen auf den jeweils spezifischen Kontext in der Einzelschule fehlt (Heinrich, 2013, S. 188) oder sie nicht im Einklang mit dem Erfahrungswissen der Akteure stehen (van Ackeren et al., 2013). Eine besonders geringe Rezeption und Handlungsorientierung zeigt sich faktisch bei standardisierten, outputorientierten Steuerungsinstrumenten wie Lernstandserhebungen und Schulinspektionsberichten (ebd.). Als ursächlich könnte somit auch eine als unzureichend wahrgenommene Passung des Rückmeldeformats vermutet werden, das unter Umständen zu wenig an die schulspezifischen Interessenlagen und Bedarfe anschließt. Unterstützung erfährt diese These durch den Befund, dass Schulen solche Datenquellen besonders aktiv nutzen, die einen starken Bezug zur Einzelschule bzw. zur eigenen Schulpraxis aufweisen (ebd.). Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ greift diesen Aspekt auf und stellt Schulen Datenquellen zur Verfügung, die einzelschulische Informationen enthalten. Jedoch kann auch hier nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass die Informationen ohne Brüche in praktisches Handeln überführt werden.

Die Herausforderung besteht darin, Daten so aufzubereiten, dass sie sich möglichst anschlussfähig an den spezifischen Kontext der Einzelschule zeigen. Hierzu bedarf es einer spezifischen Interaktions- und Kommunikationspraxis, die zum Ziel hat, zum einen die wahrgenommene Qualität und Glaubwürdigkeit der Evidenzen und der sie vermittelnden Organisationen und Personen zu transportieren, und zum anderen die Relevanz für die Praxis möglichst zeitnah und mit hoher Kommunikationsqualität an die Projektschulen heranzutragen. Besonders wichtig erscheint dabei, dass Schulen die Gelegenheit erhalten, rückgemeldete Sachverhalte in ihrer spezifischen einzelschulischen Situation zu rekontextualisieren (Fend, 2006) und Rückschlüsse auf daraus resultierende akute Handlungsbedarfe und -mittel sowie langfristige Zielsetzungen abzuleiten. Besonders hilfreich scheinen Formate zu sein, die eine längerfristige Begleitung der dadurch angestoßenen Prozesse leisten, z. B. im Rahmen von Schulnetzwerken und einzelschulischer Entwicklungsbegleitung.

Im Potenziale-Projekt kamen evidenzbasierte Ansätze für den Schulentwicklungsansatz in zweierlei Hinsicht zum Tragen:

- (1) für die datengestützte Zusammenstellung der Schulnetzwerke nach ähnlichen Schulqualitätsprofilen auf der Basis von Merkmalen der Prozessqualität über die Erhebung der Ausgangslage;
- (2) bei der einzelschulischen Daten-Rückmeldung in Form von Ergebnisberichten zu Beginn und zum Abschluss des Projekts.

Schulqualitätsprofile und Ergebnisberichte wiederum waren Gegenstand im Rahmen der Netzwerkarbeit, aber auch bei der Abstimmung bedarfsgerechter und passgenauer einzelschulischer Entwicklungsmaßnahmen. Im Forschungsteil des Projekts erfolgen die empirischen Analysen der Längsschnittdaten und der Programmwirkungen der Schulentwicklungsinterventionen selbstverständlich evidenzbasiert nach forschungsmethodischen Standards und Verfahren.

Für die Netzwerkzusammenstellung wurden basierend auf einschlägigen Forschungsergebnissen zu Merkmalen effektiver Schulen in herausforderndem Umfeld Gestaltungsmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene als Klassifizierungsvariablen ausgewählt, die aus Sicht unterschiedlicher schulischer Akteure eingeschätzt werden (vgl. vertiefend Drucks & Webs in diesem Band). Eingeschlossen wurden Merkmale zum Arbeits- und Schulklima, zur Lehrer\*innen-Gesundheit, schulischen Qualitätsentwicklung, Unterrichtsqualität, Kooperation und Teamarbeit zwischen Lehrkräften und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Während Unterrichtsmerkmale – bis auf eine Ausnahme – aus Sicht der Lernenden beurteilt wurden, sind die weiteren Merkmale vornehmlich aus der Perspektive der Lehrkräfte bewertet worden; Ausnahmen bilden die Schüler-Lehrer-Beziehung und die Schule-Elternhaus-Kooperation, für die Beurteilungen aus Perspektive der Schüler\*innen und der Eltern vorliegen. Für eine tiefere Differenzierung der Entwicklungsprofile der Schulgruppen wurde unter anderem die Schüler\*innenkomposition als Differenzierungsvariable hinzugezogen. Alle Skalen weisen eine zufriedenstellende bis gute interne Konsistenz auf.

### *2.1.1 Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen*

Vor allem die Zusammenstellung der Netzwerke (wie nach Themenschwerpunkt, Problemlage, lokaler Nähe oder Schulformen) wird als „maßgeblich für den Erfolg der Netzwerkarbeit“ (Otto et al., 2015, S. 68) erachtet. Zu große Unterschiedlichkeit und zu wenig Gemeinsamkeiten von Schulen in einem Netzwerk können die Netzwerkarbeit behindern oder zumindest die Netzwerkkoordination erschweren (ebd.). Im Projekt wurde vorab entschieden, die Schulen weder nach Schulformen noch nach Regionen in Netzwerken zusam-

menzubringen; die Schulformzugehörigkeit war nicht zentraler Bezugspunkt des Schulentwicklungsansatzes. Eine Zuordnung nach Region würde Probleme der lokalen Schulformkonkurrenz aufwerfen. Weitaus plausibler erscheint die vorgenommene Netzwerkzuordnung nach schulischen Problemlagen und Schwerpunkten schulischer Entwicklungsarbeit, für die die Entwicklungsstände der einzelnen Schulen in Bezug auf ihre Gestaltungs- und Prozessqualität (Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität) die Basis bildeten. Damit wurde am ehesten eine geeignete Grundlage für eine problembasierte und kontextsensible Entwicklungsarbeit geschaffen, die der Situation der Einzelschulen und ihren spezifischen Problemlagen und Entwicklungsständen gerecht werden konnte. Allerdings führte die Clusteranalyse dazu, dass in einem Netzwerk zwar Schulen mit ähnlichen Problemlagen zusammengeführt worden sind, sie dennoch in einer Stadt liegen.

Die Identifikation von Schulgruppen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen, auf deren Grundlage themenbezogene Netzwerke (mit Schulen mit ähnlichem Entwicklungsstand und Problemschwerpunkt) gebildet wurden, erfolgte mittels latenter Profilanalyse (Hillebrand, Webs, Kamarianakis, Holtappels, Bremm & van Ackeren, 2017). Die Entscheidung über die Anzahl der Schulgruppen fiel aus inhaltlichen und statistischen Gründen zugunsten von vier Schulgruppen aus. Die Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen sind entlang der Klassifizierungsmerkmale in Abbildung 1 visualisiert, die ausschließlich z-Werte enthält. Durch die Z-Standardisierung ( $M=0$ ,  $SD=1$ ) können die Merkmalsausprägungen der Schulgruppen ins Verhältnis zum Gesamtmittelwert gesetzt werden. Die vier Schulgruppen können wie folgt beschrieben werden:

- *Entwicklungsprofil 1* (4 Realschulen, 3 Gymnasien und 2 Gesamtschulen): In dieser Schulgruppe sind Schüler-Lehrer-Beziehung aus Schüler\*innensicht, Lehrer\*innensicht und zur Kooperation zwischen Schule und Elternhaus aus Elternsicht leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Jedoch fallen Arbeitsklima, Teamarbeit und leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht aus Lehrer\*innensicht am schwächsten aus. Gleiches gilt auch für Aktivitäten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Unterrichtsqualitätsmerkmale aus Schüler\*innensicht liegen hingegen über dem Durchschnitt. Datengestützt resultiert für dieses Netzwerk folgender Themenschwerpunkt: „*Lehrkräftekooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen*“.
- *Entwicklungsprofil 2* (8 Gymnasien, 1 Real- und 1 Gesamtschule): In Schulen dieser Gruppe sind die Merkmale der Unterrichtsqualität auffällig schwach, die sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch der Lernenden deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Hinzu kommt, dass Schüler\*innen die Schüler-Lehrer-Beziehung am negativsten einschätzen. Parallel dazu ist die Teamarbeit zwischen Lehrkräften leicht unterdurchschnittlich. Zwar klagen

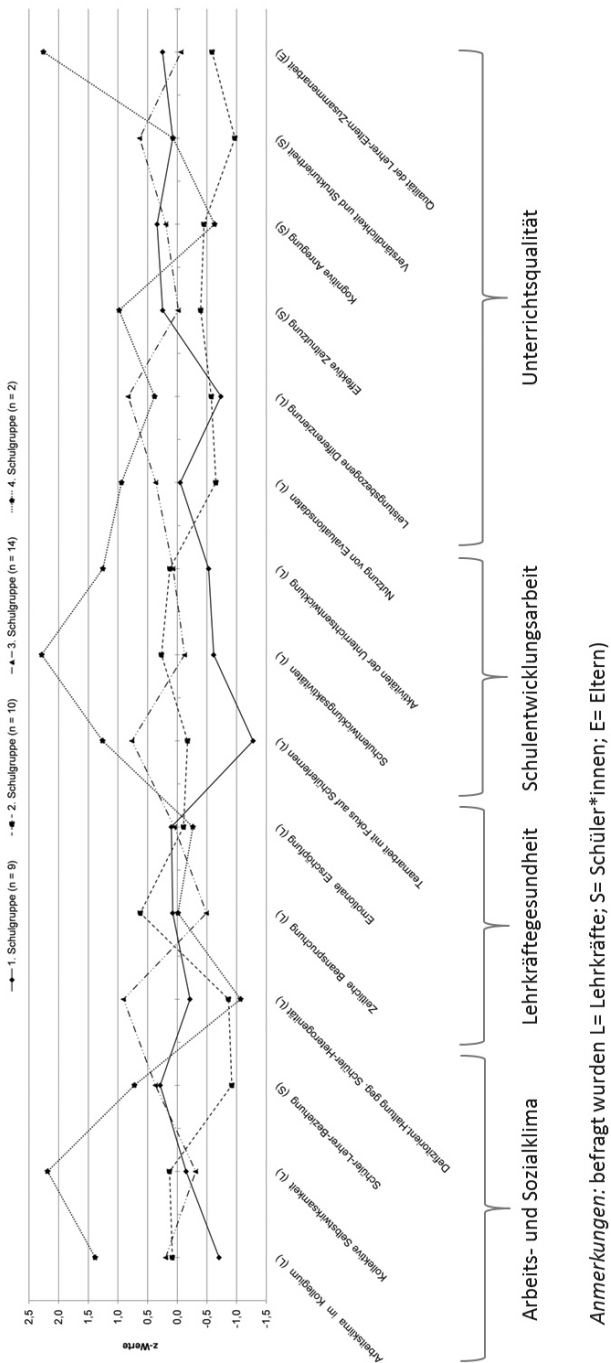
Lehrkräfte an Schulen dieser Gruppe über die höchste zeitliche Belastung, die sich allerdings nicht gleichzeitig in einer höheren psychischen Beanspruchung und emotionalen Erschöpfung widerspiegelt. Datengestützt ergibt sich für dieses Netzwerk folgendes Handlungsfeld: „*Kooperative Unterrichtsentwicklung*“.

- *Entwicklungsprofil 3* (6 Hauptschulen, 7 Gesamtschulen und 1 Gymnasium): Lehrer\*innenkollegien an Schulen der größten Gruppe berichten am häufigsten defizitorientierte Haltungen gegenüber einer kulturell heterogenen und sozioökonomisch benachteiligten Schülerschaft und die niedrigste kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. Dennoch fallen Teamarbeit und Unterrichtsqualität relativ hoch aus. Gleichzeitig äußern die Kollegien die geringste zeitliche Belastung. Finden weitere Merkmale Berücksichtigung, zeichnen sich die Schulen durch die ressourcenärmste Schülerzusammensetzung aus, verhältnismäßig geringes Wohlbefinden in der Schule aus Schüler\*innensicht und relativ geringe Schule-Elternhaus-Kooperation aus Lehrer\*innensicht. Auf dieser Grundlage wird „*Ressourcennutzung*“ als Themenfeld für die Arbeit dieses Netzwerkes gewählt. Schwerpunktmäßig soll dabei an einer wertschätzenden Haltung gegenüber Heterogenität, der kollektiven Selbstwirksamkeit und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gearbeitet werden.
- *Entwicklungsprofil 4* (1 Gesamtschule und 1 Gymnasium): Beide Schulen der kleinsten Gruppe weisen überdurchschnittliche Ausprägungen in allen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität auf. Ausnahme stellt einzig die kognitive Anregung in der Unterrichtsqualität dar. Daher wurden diese beiden Schulen nach Rücksprache dem Entwicklungsprofil resp. Netzwerk 2 zugeordnet, das sich hauptsächlich mit Unterrichtsqualität beschäftigt.

Um die Gruppengröße der Netzwerke zu verringern und zu gewährleisten, dass die Projektschulen nicht nur in einem Netzwerk mit ähnlichem Entwicklungsprofil, sondern auch mit ähnlicher Schüler\*innenkomposition fusioniert werden, kam der Sozialindex (auf Basis von Befragungsdaten zum ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Familien) zum Einsatz: Mithilfe eines Mediansplits anhand des Indexwertes wurden die drei Gruppen jeweils in zwei gleich große Untergruppen von Schulen unterteilt, sodass insgesamt sechs Netzwerke entstanden. Ein Indexwert über dem Median steht für eine relativ privilegierte, ein Wert unter für eine verhältnismäßig deprivilegierte Schülerschaft.

Die Ergebnisse zu den Entwicklungsprofilen der vier Schulgruppen dienen als Ausgangspunkt für den Zusammenschluss von Schulnetzwerken und gaben einen Ansatzpunkt für themenbezogene Netzwerkarbeit (siehe unten). Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse der Clusterlösung und die vier Entwicklungsprofile.

Abb. 3: Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen (Latent-Class-Analyse)



Anmerkungen: befragt wurden L=Lehrkräfte; S=Schüler\*innen; E=Eltern.



### 2.1.2 Einzelschulischer Ergebnisbericht

Die Schulrückmeldung gliederte sich in drei Teile:

1. Beschreibung des Projekts
2. Erläuterungen zur Ergebnisrückmeldung
3. Schulspezifische Rückmeldung der Ergebnisse

Innerhalb der Projektbeschreibung wurden der Projekthintergrund, Ziele und Verlauf des Projekts sowie Forschungs- und Entwicklungsdesign beschrieben. Erläutert wurden zudem der Aufbau der Rückmeldung und die Auswahl zurückgemeldeter Variablen, ebenso wie die grafische Aufbereitung der Ergebnisse. Der Aufbau der Rückmeldung basierte auf einschlägigen Schulqualitätsmodellen, die sich im Wesentlichen durch ihre Mehrebenenstruktur und Prozessdynamik auszeichnen (z. B. Holtappels & Voss, 2008; Creemers & Kyriakides, 2012). In der Rückmeldung wurde zwischen *Merkmale des Schulumfeldes*, *Merkmale schulischer und unterrichtlicher Gestaltungsqualität* sowie *Merkmale der Ergebnisqualität* differenziert. Die Auswahl zurückgemeldeter Variablen orientierte sich an entsprechenden Forschungsbefunden zu Merkmalen effektiver Schulen in herausforderndem Umfeld (siehe oben). Als *Merkmale des Schulumfeldes* fanden unter anderem sozioökonomische Schülerkomposition und kognitive Fähigkeiten der Lernenden Berücksichtigung. *Merkmale schulischer Gestaltungsqualität* setzen sich z. B. aus unterrichtsbezogenem Schulleitungshandeln, Schüler-Lehrer-Beziehungen und Kooperation im Kollegium zusammen. *Merkmale unterrichtlicher Gestaltungsqualität* umfassen Variablen wie beispielsweise Sprachförderung im Unterricht und kognitive Anregung. Als *Merkmale der Ergebnisqualität* wurden unter anderem Fähigkeitsselbstkonzept und Lernmotivation der Lernenden beachtet. Durch die multiperspektivischen Befragungen konnten Angaben verschiedener schulischer Akteure, wie der Gesamtkollegien, Schüler\*innen und deren Eltern aus je zwei Klassen des 6. und 8. Jahrgangs, aufgegriffen und gegenübergestellt werden.

Insgesamt enthielt die Ergebnisrückmeldung zu Projektbeginn 53 Variablen in Form von Einzelitems, Skalen und Indizes. Es wurden entweder Säulendiagramme oder Liniendiagramme zur Veranschaulichung der Ergebnisse genutzt. Um die Anonymität zu wahren, wurden die Individualdaten auf Schulebene aggregiert und nur dann als Werte ausgewiesen, wenn mindestens fünf Angaben vorlagen. Zur Einschätzung der Aussagekraft und Repräsentativität der dargestellten Ergebnisse für die eigene Schule wurden die Quoten des Fragebogenrücklaufs für die einzelnen Befragtengruppen sowie zu jeder Grafik die Fallzahlen der eigenen Schulen angegeben.

Damit Schulen die Ergebnisse für die eigene Schule einordnen und vergleichen konnten, wurden zusätzlich zum Schulwert zwei Referenzwerte ausgewie-

sen: Zum einen der Wert für all diejenigen Projektschulen, die derselben Schulform angehören, und zum anderen der Wert für alle Projektschulen insgesamt. Da es sich um eine systematische Quotenstichprobe handelte, konnten valide Aussagen ausschließlich für die eigene Schule im Vergleich zu den Projektschulen getroffen werden. Zugleich konnten die Schulen – unabhängig von Vergleichen – anhand der rückgemeldeten Daten für alle Qualitätsmerkmale auf der jeweiligen Skala ablesen, wo sie selbst stehen, also welcher Qualitätsstand (durch Lehrkräfte, Schüler\*innen oder Eltern beurteilt) jeweils erreicht war.

Die Rückmeldung wurde den Schulen in Papierform und als Power-Point Präsentation zur Verfügung gestellt. Zudem wurde angeboten, dass ein Mitglied des wissenschaftlichen Projektteams die Daten in der Schule präsentierte, was von den meisten Schulen in Anspruch genommen wurde. Diese Form der Datenrückmeldung wurde in fast allen Schulen in eine das Kollegium aktivierende Maßnahme eingebunden, die es den Schulen erlaubte, die präsentierten Daten mit eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen und durch kommunikative Validierung an die schulspezifische Situation zu rekontextualisieren und anschließend in entsprechenden Gremien einzelschulische Schwerpunkte und Ziele für die anstehende Entwicklungsarbeit abzuleiten.

In ähnlicher Weise können Schulen mit den Projektergebnissen der Längsschnittauswertung arbeiten, denn im Abschlussjahr des Projekts erhielten alle Projektschulen die Ergebnisse zu Prozess- und Ergebnismerkmalen im Längsschnitt der beiden Erhebungszeitpunkte (vor und nach der etwa dreijährigen Entwicklungsarbeit) zurückgemeldet. Aus den Abbildungen kann jede Schule ablesen, welche Entwicklung im Zeitverlauf für ihre Schule zu jedem Merkmal vonstattengegangen ist. Diese Qualitätsveränderungen konnten wiederum mit den Differenzen für alle Projektschulen und Schulen derselben Schulform verglichen werden.

Für den vorliegenden Band wurden die Daten umfassender in bi- und multivariaten sowie qualitativen Analysen ausgewertet, sodass Aussagen über Zusammenhänge und Kausalwirkungen möglich werden und somit auch Bedingungen von Qualitätsentwicklungen in herausfordernden Lagen aufzeigen. Dies wird flankiert durch vertiefende qualitative Fallanalysen, die aufgrund von intensiven Interviews mit Schlüsselpersonen in Schulen gewonnen wurden. All diese Befunde geben den Projektschulen sowie weiteren Schulen im Regelsystem Aufschluss über Gelingensbedingungen für Schulentwicklung und Ansatzmöglichkeiten für wirksame Weiterentwicklung.

## 2.2 Netzwerkbasierte Schulentwicklung: Lernarbeit in Schulnetzwerken

Die Bedeutung interschulischer Vernetzung für die schulische Qualitätsentwicklung ist vielfach beschrieben worden (z. B. Berkemeyer, 2008). Insbesondere effektive Schulen in herausfordernder Lage zeichnen sich verstärkt durch Kooperationen mit anderen Schulen aus (Racherbäumer et al., 2013b). Positive Effekte der Vernetzung von Schulen zeigen sich in erster Linie in der professionellen Weiterentwicklung der Lehrkräfte, die sich auf fachliche und fachdidaktische sowie übergeordneter Kompetenzen zur Schulentwicklung richten kann (Müthing, Berkemeyer & van Holt, 2009). Sie verdeutlichen sich überdies im Unterrichtshandeln der Lehrkräfte, z. B. durch stärkeren Anwendungsbezug und höhere Methodenvielfalt. Aus diesem Grund kann die vorsichtige Annahme formuliert werden, dass mit Schulnetzwerken die Steigerung von Fachkompetenzen der Schüler\*innen einhergehen kann (Glesemann & Järvinen, 2015).

Damit Schulnetzwerke ihr Innovationspotenzial und ihre positive Einflusskraft entfalten und Transferprozesse erfolgreich verlaufen, bedarf es einiger Voraussetzungen. Auf Netzwerkebene sind unter anderem klare Zielsetzungen und gemeinsam getragene Arbeitsschwerpunkte, ein erkennbarer Nutzen und gegenseitige Wertschätzung der Netzwerkmitglieder entscheidend; auf Schulebene sind unter anderem Akzeptanz des Gesamtkollegiums sowie Rückhalt und Unterstützung durch die Schulleitung relevant (Berkemeyer et al. 2010; Bos et al., 2010). Bei der Transferarbeit gelten insbesondere Informationsfluss, Gründung von Arbeitsgemeinschaften, Passung zwischen schulspezifischen Bedarfen und Netzwerkaktivitäten als bedeutsam (Dedering, 2007).

Während sich im deutschsprachigen Raum in Projekten zur netzwerkbasierter Schulentwicklung die Zusammenstellung der Netzwerke entweder an Wünschen und Interessen oder an lokaler Nähe und Schulformzugehörigkeit der beteiligten Schulen orientiert (Müthing, Berkemeyer & van Holt, 2009), wurde bei „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ eine alternative Vorgehensweise realisiert: Die Schulen wurden kriteriengeleitet und datengestützt zu überregionalen und schulformübergreifenden, themenbezogenen Schulnetzwerken mit ähnlichen Ausgangslagen zusammengeschlossen. Hierbei bildeten solche Schulen ein Netzwerk, die hinsichtlich relevanter schulischer Qualitätsmerkmale und schulischer Kontextbedingungen ähnliche Entwicklungsprofile und -bedingungen aufwiesen.

Übergeordnetes Ziel der Netzwerkarbeit im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ war neben der Förderung schulischer Entwicklungsarbeit durch bedarfsgerechte Qualifizierung, die Erzeugung von Synergieeffekten durch das Lernen der Schulen von- und miteinander. Die Arbeit in sechs Schulnetzwerken stellte einen zentralen Baustein der Unterstützungsleistung

für alle 36 Projektschulen dar und sollte den Schulen die Möglichkeit bieten, gemeinsam bestehende und neue Konzepte der Schul- und Unterrichtsentwicklung auszutauschen, auszuprobieren, zu reflektieren und zu entwickeln. So sollte ein Beitrag dazu geleistet werden, in den Projektschulen Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, schulische Problemlösefähigkeit zu stärken und Organisationsstrukturen sowie Prozessqualitäten auf- und auszubauen, insbesondere mit Bedacht auf die Verbesserung der Lernumgebungen und -gelegenheiten für Schüler\*innen aus ressourcenschwachen Herkunftsfamilien.

### 2.2.1 Akteure der Netzwerkarbeit

Zu den pro Schuljahr vier Mal stattfindenden Netzwerktreffen waren jeweils *zwei bis drei Vertretungen der Projektschulen* eingeladen, deren Auswahl schulintern erfolgte; empfohlen wurde im Hinblick auf Transferleistungen im Projekt, Netzwerkmitglieder mit besonderer Funktion innerhalb der schulischen Steuerungsstrukturen auszuwählen (z. B. Mitglieder von Steuergruppen, eines erweiterten Schulleitungsteams, didaktische Leitungen oder Schulleitungen). Die von den Schulen entsandten Netzwerkmitglieder waren innerhalb der Netzwerke gleichsam Lernende und Experten (Berkemeyer, 2008), darüber hinaus besaßen sie zentrale Funktionen als Multiplikatoren und Transfergestalter über die Netzwerktreffen hinaus.

Die Prozessbegleitung, Organisation und Moderation der Netzwerkarbeit in Form von Netzwerktreffen wurde von wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen der beiden Universitäten verantwortet, die als Netzwerkkoordinator\*innen bzw. -begleiter\*innen fungierten und somit die Treffen konzipierten, organisierten, vor- und nachbereiteten, protokollierten sowie Materialien bereitstellten und Fortbildungsangebote organisierten. Die begleitenden Lehrkräfte waren in der Regel bei den Netzwerktreffen anwesend und gegebenenfalls inhaltlich und unterstützend tätig. Bei den Netzwerktreffen bestand die Herausforderung der Netzwerkkoordinator\*innen in der Aktivierung und Stärkung des Informations-, Wissens- und Erfahrungsaustauschs inklusive der Identifikation, Verfügbarmachung und Ergänzung von Wissensbeständen der Netzwerkmitglieder. Zusätzliche fachliche Expertise wurde bei Bedarf hinzugezogen, wobei auf die begleitenden Lehrkräfte, Fortbildner\*innen, Referent\*innen und Schulentwicklungsberater\*innen aus dem Regelsystem und Akteur\*innen aus den wissenschaftlichen Projektteams zurückgegriffen wurde. Jede Schulleitung erhielt Informationen über die Netzwerkarbeit als fester Bestandteil der Kommunikationsstrukturen.

Die Rolle der Netzwerkkoordinator\*innen bzw. -begleiter\*innen umfasste neben den Aufgaben im Rahmen der Netzwerktreffen, die Abwicklung der formalen Aspekte rund um die Unterstützung der Organisation der Schulinternen Lehrkräftefortbildungen (SchiLF) wie etwa die Belange rund um das „Auf-

tragsklärungsblatt‘ und den ‚Evaluationsbogen‘. Außerdem waren sie die Verantwortlichen und Garanten für eine zielführende Kooperation und Kommunikation mit den begleitenden Lehrkräften, die die Schulentwicklungsberatung und -begleitung vor Ort in den Einzelschulen realisierten. Alle Netzwerkmitglieder, inklusive der Netzwerkkordinator\*innen (= wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen) und begleitenden Lehrkräfte, verantworteten prinzipiell gemeinsam den Informations- und Erfahrungsaustausch sowohl innerhalb des Netzwerks, als auch jeweils den Informationsfluss zu den Projektschulen, den Projektteams der Universitäten und dem Regelsystem.

### *2.2.2 Elemente der Netzwerkarbeit*

Den Ausgangspunkt für die Netzwerkarbeit bildete die sorgfältige Analyse der externen und internen Bedingungen schulischer Arbeit, wobei die empirisch begründete Netzwerkzuordnung offengelegt und vom Projektteam während des ersten Netzwerktreffens detailliert vorgestellt und erklärt wurde. Diese wurde im Sinne einer externen, deskriptiven Bestandsaufnahme dargestellt und stellte gleichsam Stärken und Entwicklungsbedarfe hervor, die das spezifische Entwicklungsprofil der Schulen eines Netzwerks kennzeichnen. Zusätzlich erhielten die Netzwerkmitglieder Informationen zur Lebenswelt ihrer Schüler\*innen und wissenschaftliche Erkenntnisse zu Qualitätsmerkmalen von Schulen in vergleichbarem Umfeld.

Netzwerkmitglieder wurden im Verlauf der ersten Netzwerktreffen im Umgang mit den Daten des Netzwerks und den Daten ihrer Einzelschule und Möglichkeiten zur Nutzung dieser in konkreten Schulentwicklungsprozessen geschult. Sie wurden darin unterstützt, die Daten zu reflektieren und an ihre jeweils eigene schulspezifische Situation zu rekontextualisieren. Ziel dieser kommunikativen Validierung war es, die Ergebnisse akteurszentriert zu interpretieren, Ergebnisse zu sichern und sie in Handlungsbedarfe zu übersetzen. Netzwerkmitglieder arbeiteten in diesen Phasen mit Materialien, die die individuelle Auseinandersetzung und Rekontextualisierung der externen Evaluation fördern und zudem ohne weitere Modifikation in ähnlichen Arbeitsphasen in ihren Schulen, bspw. mit dem Kollegium oder in schulischen Gremien genutzt werden können.

Stärken und Entwicklungsbedarfe der Schulen eines Netzwerkprofils wurden während des ersten Netzwerktreffens durch das Projektteam präsentiert und anschließend im Dialog mit den Netzwerkmitgliedern zu einer gemeinsamen Diagnose verdichtet, die als Basis für anschließende Ursachenforschung und die Formulierung eines selbstgesetzten, geteilten Netzwerkfokus innerhalb des evidenzbasierten Rahmenprofils diente. Durch die enge Verknüpfung von empirischen und praktischen Wissensbeständen hin zu einer gemeinsam getragenen Zielvorstellung konnte eine hohe Passung verschiedener Wissensbe-

stände, bei gleichzeitiger Wahrung der einzelnen Handlungsautonomie, hergestellt werden. Die Herstellung solcher „Kohärenz“ gilt als „zentrale Bedingung für die erfolgreiche Verbreitung von Innovationen [...], da Lehrkräfte nur passende Innovationen als für sie relevant erachten“ (Gräsel & Fussangel, 2010, S. 123). Der Einbezug mehrerer Perspektiven, der prinzipielle Verzicht auf Wertungen und die Berücksichtigung der Autonomie der Akteure haben sich in diesen Phasen bewährt (Rolff, 2013) und positiv auf die Offenheit gegenüber einer gemeinsamen Entwicklungsperspektive ausgewirkt.

Um Wissens- und Erfahrungsaustausch zu initiieren und den ressourcenorientierten Blick der Mitglieder zu stärken, wurde bevorzugt auf das Expertenwissen der Netzwerkmitglieder zurückgegriffen. Zunächst wurden hierzu Stärken der einzelnen Schulen identifiziert und für das Netzwerk zugänglich gemacht. Langfristig gesehen basiert die diesbezüglich notwendige Offenheit auf Vertrauen. Da Vertrauen innerhalb des Netzwerkes erst entwickelt werden musste, mussten insbesondere in der Phase der Netzwerkentstehung eingegangene Tauschbeziehungen vorteilhaft bzw. ertragreich sein. Deswegen wurden verstärkt Methoden angewendet, die den gegenseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch initiierten und dessen Inhalte und Anregungen durch zusammenfassende Reflexion zum expliziten Wissensbestand machen.

Die Netzwerktreffen wurden bei Bedarf durch externe Wissensträger und Impulsgeber unterstützt. Eine thematische Fokussierung erfolgte für die jeweiligen Netzwerke auf Grundlage des datenbasierten Netzwerkthemas sowie der gemeinsam ermittelten Unterstützungsbedarfe. Alle Unterstützungsmaßnahmen wurden eingeleitet durch eine detaillierte Auftragsklärung mit Fortbildungs-Referent\*innen sowie Schulentwicklungsbegleiter\*innen für die Einzelschulen und systematisch in Entwicklungsplänen verankert und abschließend evaluiert.

### **2.3 Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung**

Die externe Schulentwicklungsberatung stellt ein Steuerungsinstrument dar, welches darauf ausgerichtet ist, durch systematische Schulentwicklungsarbeit die Qualität der Einzelschule zu verbessern (Goecke & Tilmann, 2014). Die Begrifflichkeit der Beratung wird hierbei als eine Oberkategorie für unterschiedliche Beratungsformen, wie etwa die Supervision, Coaching oder die Moderation von Problemanalysen verstanden (Dedering et al., 2013). Ziel der Beratung ist es, die Verbesserung der Schulqualität zu unterstützen. Jene Zieldimension schließt nicht aus, dass sich die Beratung auch ausschließlich an einzelne Adressaten oder Gruppen richten kann und demnach nur ein Teil des Gesamtsystems Schule beraten werden (Arnold & Reese, 2010). Die Bezugsnorm stellt jedoch stets die Schule als Ganzes dar, sodass auch Ergebnisse aus Einzelberatungen stets in den Wandel der gesamten Schule einfließen sollten

(Schönig & Brunner, 1993). Eine solche organisationale Beratung kann durch systemische Beratungsansätze systematisiert werden (Dedering et al., 2013). In Anlehnung an das adaptierte Modell der *Organisationalen Beratung als soziales System* von Goecke (2018) kann die Interaktion zwischen Beratenden und Klienten (hier die Schule) als Beratungssystem definiert werden. Das Beratungssystem wird zum einen durch das wissenschaftliche Wissen, die Beratungsstrategien und die Beobachtungen zweiter Ordnung des Beratenden (dem Beratersystem) geprägt. Darüber hinaus fließen die Erwartungshaltungen, die Wahrnehmung über das Beratungshandeln sowie die wahrgenommenen Folgen der Beratung von Seiten der Schule (dem Klientensystem) in das Beratungssystem ein (ebd., 2018). Demnach stellt ein Beratungsverlauf eine höchst individuelle und spezifische Begebenheit dar, bei dem die Zieldimension stets in Abhängigkeit zum Beratenden und Klienten definiert werden kann.

Trotz jener individuellen Beratungsverläufe gibt es erste Erkenntnisse über externe Schulentwicklungsberatung. Bisherige empirische Ergebnisse zeigen auf, dass die Schulentwicklungsberatung ein weitverbreitetes Unterstützungsinstrument darstellt, welches bereits seit mehreren Jahren von Schulen in Anspruch genommen wird (Dedering et al., 2013; Adenstedt, 2016). Die Ergebnisse einer landesweiten Schulleitungsbefragung im WiBB-Projekt (Wie Beraten die Berater und Beraterinnen) können erstmalig empirische Ergebnisse hinsichtlich objektivierbarer Rahmenbedingungen von externer Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen ausmachen. Bezüglich der Dauer von Beratung kann resümiert werden, dass Schulen häufig längerfristig angelegte Beratungen in Anspruch nehmen. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Beratung lassen sich in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung sowie der Organisations- und Personalentwicklung verorten. Darüber hinaus kann die Studie einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Niveau von Schulentwicklung einer Schule und Beratung nachweisen. So zeigt sich, dass Schulen mit einem höheren Niveau der Schulentwicklung eine höhere Affinität zu Beratung aufweisen (Dedering et al., 2013; Goecke, 2018). Jener Befund wirft die Frage auf wie es um den Zusammenhang von Schulen in herausfordernden Lagen, „die sich mit besonderen strukturellen Herausforderungen auseinandersetzen müssen“ (Goecke, 2018, S. 397), und Schulentwicklungsberatung steht?

Einen theoretischen Zugang stellt nach Dedering (2017) ein kontextsensibler und integrativer Beratungsansatz dar. Eine kontextsensible Beratung beinhaltet eine individuelle Anpassung der Beratung an die Gegebenheiten der Einzelschule. Sie beinhaltet demnach zum einen eine passgenaue Entwicklung von Schulentwicklungszielen und -maßnahmen sowie darüber hinaus eine Anpassung der Beratungsziele im Beratungsprozess, sodass stetig die individuellen Problemlagen und Potenziale der Schule im Beratungsverlauf Berücksichtigung finden (ebd., 2017). Der integrative Beratungsansatz beinhaltet ein Beratungsteam von einem schulnahen und schulfernen Beratenden. Schulnahe

Beratende meint hierbei Akteure, die an einer Schule arbeiten bzw. gearbeitet haben. Schulferne Beratende weisen einen anderen professionellen Hintergrund auf, sodass sie durch ihren externen Blick auf den Beratungsverlauf andere Impulse einbringen können, als die schulnahe Beratung, welche den Beratungsprozess durch ihr internes Wissen bereichert (ebd., 2017).

### *Schulentwicklungsbegleitung im Potenziale-Projekt*

Im Potenziale-Projekt stellt die Schulentwicklungsbegleitung (sogenannte ‚Begleitende Lehrkräfte‘) die dritte Projektkomponente dar. Die Beratung und Begleitung von Schulen durch Schulentwicklungsbegleiter\*innen stellt eine Art der externen Schulentwicklungsberatung dar. Die Schulentwicklungsbegleiter\*innen sind Lehrkräfte, die aktiv an Schulen tätig sind. Darüber hinaus handelt es sich um Lehrkräfte aus den Kompetenzteams sowie um Lehrkräfte mit zusätzlichen Qualifikationen im Bereich der systemischen Beratung. Alle Schulentwicklungsbegleiter\*innen weisen demnach Erfahrungen im Umgang mit Beratung von Schulen auf.

Insgesamt waren sieben Schulentwicklungsbegleiter\*innen im Projekt tätig. Jedem datengestützt ermittelten Netzwerk wurde eine Person als Schulentwicklungsbegleiter\*in zugeordnet. Jede Schulentwicklungsbegleitung unterstützte demnach im Zeitraum von drei Projektjahren fünf bis sieben Schulen in der einzelschulischen Entwicklungsarbeit. Neben mindestens drei Vor-Ort-Besuchen der Schulen pro Schuljahr nahm die Schulentwicklungsbegleitung zudem an den viermal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen teil. Die Organisation und inhaltlichen Ausgestaltung der Netzwerktreffen oblag der jeweiligen Netzwerkkoordinatorin (einer wissenschaftlichen Projekt-Mitarbeiterin), wurde jedoch durch den stetigen Austausch der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und der Schulentwicklungsbegleitung befruchtet. Um die gemeinsame Zusammenarbeit, die Rollenklärung sowie die inhaltliche Aufgabenverteilung zwischen der externen Begleitung und der wissenschaftlichen Mitarbeitenden festzulegen wurde zum Projektbeginn ein gemeinsames Rollenklärungsblatt entwickelt. Das Dokument beschreibt ausführlich die Ziele und Arbeitsschwerpunkte der Schulentwicklungsbegleitung und die Kooperation zwischen der Netzwerkmoderatorin und dem Begleitenden mit den Projektschulen (vgl. hierzu Kamski, Kamarianakis & Hennen in diesem Band).

Die Ziele der Schulentwicklungsbegleitung im Potenziale-Projekt sind sehr vielfältig. Neben der Begleitung und Moderation von Zielfindungsprozessen und der Mitbestimmung von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen sowie der Initiierung von Schulentwicklungsmaßnahmen unterstützt die Begleitung zudem bei der Interpretation der ermittelten Daten, der Suche nach passgenauen Fortbildungsangeboten sowie dem Transfer von Wissen aus den Netzwerktreffen in die Einzelschule. Des Weiteren obliegt ihm die Pflege des sogenannten



Schulentwicklungsportfolios, zur Dokumentation und Wissensweitergabe des aktuellen Schulentwicklungsverlaufes an das Projektteam. Die Strukturierung der unterstützenden Zielstellungen sowie die daraus abgeleiteten und initiierten Maßnahmen vollzieht die Schulentwicklungsbegleitung durch die Umsetzung eines kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatzes.

## 2.4 Wissenstransfer in Fortbildungen und im Schulnetzwerk

Soll nachhaltige Qualitätsverbesserung in Schulen erreicht werden, wird Wissenstransfer erforderlich, sowohl zu den Gestaltungsfeldern, in denen die Schul- und Unterrichtsqualität verbessert werden soll (fachliche, didaktische und schulpädagogische Fortbildung), als auch zu den zu beherrschenden Verfahren und Strategien von Schulentwicklung (Steuerungs- und Prozesswissen) und im Change Management. Denn in den inhaltlichen Gestaltungsfeldern hängen Entwicklungsbedarfe auch mit fehlenden Kenntnissen oder Kompetenzen in Teilen des Kollegiums zusammen, so dass Neues dazugelernt werden muss, um Problemlösungen und erfolgreiche und innovative Ansätze einzuführen. Schulentwicklungskapazität (= Wissen und Fähigkeit zu systematischer Schulentwicklungsarbeit) müssen Schulen erlangen, um auch nach begleiteten Modellprojekten selbst Qualitäts- und Veränderungsmanagement zu betreiben. Wissenstransfer erfolge im Projekt auf dreierlei Weise:

- a) im Schulnetzwerk durch Transfer von Schulentwicklungswissen sowie von Transfer neu generierten Wissen in der netzwerkinternen Entwicklungsarbeit (Ansätze, Konzepte, Problemlösungen) in die Einzelschule, wobei hier die Schulentwicklungsbegleitung eine entscheidende Rolle spielte;
- b) über Fortbildungen, Trainings und Coaching für die Einzelschule, die bedarfsgerecht und problembezogen gewährt wurden und sowohl inhaltlichen Wissenstransfer in pädagogischen und fachlichen Feldern als auch Wissenstransfer zu Schulentwicklungsverfahren und -strategien;
- c) über die Fortbildung in Form der ‚Potenziale-Akademie‘ als Wissenstransfer zu Schul- und Change-Management (z. B. für Schulleitungen und Steuergruppen) und zu speziellen Queraufgaben der Schulen (Schulkonzepte, Öffentlichkeitsarbeit etc.).

Wissenstransfer setzt den Transfer einer Neuerung für ein System, eine Gruppe, Teilgruppe oder Einzelperson voraus. Unter „Transfer von Innovationen“ wird in der Bildungsforschung die Verbreitung wissenschaftlich fundierter Innovationen im Bildungssystem verstanden (Gräsel, 2010, S. 7). In neueren Analysen werden Befunde aus den 1920er und 1930er Jahren bestätigt, dass sich Innovationen im Bildungsbereich vergleichsweise langsam verbreiten und die Beharrungskräfte besonders groß sind (Rogers & Schoemaker, 1971). Letztend-

lich werden verschiedene Gründe diskutiert, weshalb es zu einer Innovationsfähigkeit des Bildungssystem, insbesondere des Schulsystems, kommt. Als Hinderungsgründe für den Transfer werden beispielsweise ein Mangel an ‚Change Agents‘, das Fehlen einer anerkannten wissenschaftlichen Autorität im Bildungsbereiche sowie ein Fehlen ökonomischer Anreize für Veränderungen gesehen (Gräsel et al., 2006). Sicher ist, dass im Bildungsbereich kulturell geprägtes Wissen, tradierte Werthaltungen und Einstellung stark beeinflussen, ob und auf welche Weise wissenschaftsbasierte Innovationen Verbreitung finden und somit ein Transfer stattfindet.

Durch das ‚designbasierte Schulentwicklungskonzept‘ von ‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘, mit seinen zielbezogenen und systematischen Entwicklungsansätzen und Unterstützungsformaten, wurden bereits Transferstrategien und -prozesse auf der Ebene der Lernarbeit in den Schulnetzwerken und der Schulentwicklungsbegleitung (a), der Schulinternen Fortbildungen (b) und der Fortbildungen im Rahmen der ‚Potenziale-Akademie‘ (c) berücksichtigt. Es ging dabei um Aspekte wie ‚Wissenstransfer‘, ‚Lerntransfer‘ oder um den ‚Transfer von Maßnahmen‘, die in den Designentwicklungsprozess einbezogen wurden. Zu bedenken gilt es jedoch, dass bei diesen Begriffen verschiedene Bedeutungen von Transfer zu berücksichtigen sind, da sie unterschiedliche Komplexitäten beinhalten und dennoch miteinander verwoben sind. Transfer im Schulbereich bedeutet folglich mehr und bezeichnet somit ‚einen interaktiven Prozess, in dem auf der Basis eines intendierten Handlungsansatzes mit mehr oder weniger zielbezogenen und systematischen Verfahren und Strategien versucht wird, fundierte, bewährte und ausgewählte Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für Schulsysteme oder Schulen von einem Kontext in einen anderen in kommunikativer Weise zu übertragen‘ (Holtappels, 2019, S. 276). Dabei können die Transferadressaten auch verschiedene Ziel- und Personengruppen in den Schulen sein, wie etwa das Schulkollegium als Organisation, Teilgruppen wie eine Steuergruppe oder bei ‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘ die sogenannte ‚PeSs-Gruppe‘ und Einzelpersonen wie die Schulleitungskräfte.

Im Zuge der Rahmenkonzeption für das Projekt wurden bereits Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung zu Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen – explizit der Transferforschung – berücksichtigt. Transferstrategien für die verschiedenen Transferformate wurden entwickelt. Dabei ging es wie bereits aufgezeigt darum, in einem interaktiven Prozess, Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für und mit den Schulen von einem Kontext in einen anderen zu übertragen. Das im Projekt entwickelte ‚Schulentwicklungsportfolio‘ (vgl. Kamski et al. in diesem Band), das unter anderem den ‚Transferbogen‘, das ‚Auftragsklärungsblatt‘ und den ‚Evaluationsbogen‘ für Fortbildungen enthält, stellte dafür ein wesentliches Instrument dar.

## *Lernarbeit im Schulnetzwerk*

Bei allen Netzwerktreffen waren auch Transferphasen verbindliche Elemente. Sie dienten der Planung und Reflexion des Transfers der Netzwerkinhalte in die Einzelschule. In der Transferplanung wurden die Netzwerkmitglieder durch den Einsatz des ‚Transferbogens‘ der im Schulentwicklungsportfolio integriert ist (Kamski, 2016) unterstützt, konkrete Ziele und Vorhaben zu formulieren und deren zeitliche, organisatorische und inhaltliche Umsetzung zu planen. Bei der Reflexion des Transfers zu Beginn des folgenden Netzwerktreffens wurden die Netzwerkmitglieder dazu angeregt, die einzelschulischen Entwicklungen zu rekapitulieren und zu beschreiben. Im Fokus standen transferförderliche und -hemmende Erfahrungen sowie mögliche Unterstützungsbedarfe. Alle Netzwerkmitglieder erhielten dadurch die Gelegenheit, voneinander zu lernen und sich hinsichtlich ihrer Vorhaben und Entwicklungen gegenseitig zu beraten. Die *begleitenden Lehrkräfte*, die die Schulentwicklungsbegleitung in den Einzelschulen realisierten und an den Netzwerktreffen teilnahmen, hatten in diesem Transferprozess eine entscheidende Rolle. Sie unterstützten den Transfer der Inhalte aus den einzelnen Netzwerktreffen in die Schulen, indem sie die Themen und Erkenntnisse daraus in die Strategieentwicklungen mit den Netzwerkmitgliedern und Leitungsgremien bei den Vor-Ort-Besuchen einbezogen. Im Zuge ihrer Aufgabe, der Unterstützung der Schulen bei der Festlegung ihrer anstehenden und zukünftigen Ziele und Vorhaben, der schrittweisen Planung und Umsetzung von Entwicklungen und der inhaltlichen Planung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen, wirkten sie als Katalysator im Transferprozess.

## *Fortbildungen für Einzelschulen*

Jedem Unterstützungsangebot (Fortbildung, Training, Beratung, Coaching) ging eine detaillierte und verschriftlichte Auftragsklärung mittels des ‚Auftragsklärungsblattes‘ voraus, die die Maßnahme in einen größeren schulischen Entwicklungszusammenhang einordnet. So wurde verhindert, dass Unterstützungsleistungen unsystematisch erfolgen und darauf hingearbeitet, dass eine Einbettung in mittel- und langfristige Entwicklungsperspektiven erfolgte. Eine enge Verknüpfung zwischen Netzwerkinhalten und einzelschulischer Entwicklung konnte unter anderem auch durch den Einsatz derselben Referent\*innen in Netzwerken und Schulen begünstigt werden.

Für die SchiLFs (Schulinternen Fortbildungen) wurde neben dem ‚Auftragsklärungsblatt‘ ein weiteres Instrument entwickelt. Einerseits fand das ‚Auftragsklärungsblatt‘ Anwendung. Dieses beinhaltet Fragen zum geplanten thematischen Inhalt, den Zielen der Veranstaltung in Kombination mit dem gesamten Schulentwicklungsprozess sowie zur organisatorischen Umsetzung und war von den Verantwortlichen in den Schulen, gegebenenfalls mit Unter-

stützung der ‚begleitenden Lehrkraft‘ auszufüllen. Die Verantwortlichen in den Schulen waren somit angehalten, sich ausführliche und intensive Gedanken zur schulinternen Fortbildung selbst, als auch im Kontext des Schulentwicklungs-geschehens zu machen. Das Instrument diente darüber hinaus als Grundlage für die Bewilligung von finanziellen Zuschüssen durch das Projekt. Anderer-seits wurde ein speziell für das Projekt entwickelter ‚Evaluationsbogen‘ bei allen durch das Projekt finanzierten Fortbildungen eingesetzt. Die Auswertung erfolgte an den Universitäten. Die Ergebnisse wurden im Anschluss an die Schulleitung sowie an die ‚begleitende Lehrkraft‘ übermittelt. Der darauffolgende ‚Vor-Ort-Termin‘ der ‚begleitenden Lehrkraft‘ wurde unter Einbeziehung der Evaluationsergebnisse und des ‚Auftragsklärungsblattes‘ genutzt, die Veranstaltung „nachzubesprechen“. Der Transfer von Erkenntnissen wurde so auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt und fand kreisförmig statt.

### *Fortbildungen im Rahmen der ‚Potenziale-Akademie‘*

Schulen können als selbstreferentielle Systeme bezeichnet werden, die dazu neigen externes Wissen zunächst eher auszublenden, abzuwehren und nicht aufzugreifen, wenn externe Anregungen aktuell als eher wenig anschließbar empfunden werden (Gräsel et al., 2006). Eine Intervention von außen wird mancherorts überdies als Gefährdung der Selbststeuerungsfähigkeit gedeutet. Speziell der Schulleitung und der Kooperation im Kollegium wird bei der Übernahme bzw. dem Transfer von Wissen und Neuerungen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Transfer von Erkenntnissen und Wissen hat am ehesten eine Chance, wenn in den Einzelschulen förderliche Bedingungen für die Aufnahme und produktive Verarbeitung bestehen und wenn zumindest ansatzweise Kapazitäten organisationalen Lernens in den Schulen etabliert sind (Holtappels, 2019). Schulen in herausfordernden Lagen stehen diesbezüglich vor besonderen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Projektes die sogenannte ‚Potenziale-Akademie‘ ins Leben gerufen, in der begleitend zur Lernarbeit in den Netzwerken, zur Schulentwicklungsbe-gleitung und den schulinternen Fortbildungen, eintägige Fortbildungsveranstaltungen für die Projektschulen stattfanden. Eingangs wurden speziell für die Schulleitungskräfte zwei aufeinander aufbauende Veranstaltungen zum Führungshandeln angeboten sowie eine ausdifferenzierte Fortbildungsreihe für Steuergruppen, von den Grundlagen zu Arbeitsweisen bis zu Unterrichts- und Schulentwicklung mit Hilfe der Steuergruppe, entwickelt und umgesetzt. Um der bekannten Neigung von Schulen – externes Wissen zunächst eher auszu-blenden und abzuwehren – entgegen zu wirken, wurden die Netzwerkmitglie-der des Projektes nach ihren Wünschen und Erfordernissen im Hinblick auf Fortbildungsveranstaltungen befragt. Darauf basierend wurden für das Folge-jahr in der ‚Potenziale-Akademie‘ thematisch unterschiedliche Veranstaltungen

angeboten, die von *Öffentlichkeitsarbeit* über *Resilienz* und *Bildungssprache als Instrument für Schulerfolg*, bis zu *Hospitationsreisen zu Preisträgerschulen* reichten. Mit den Veranstaltungen speziell für Schulleitungskräfte und Steuergruppen, sollten die Selbststeuerungsfähigkeit der Schulen unterstützt und Befähigungen für organisationales Lernen in den Schulen ermöglicht werden, um so erforderliche Kenntnisse kennen zu lernen und erlangen zu können und somit förderliche Bedingungen in den Projektschulen für den Transfer von Wissen und Erkenntnissen zu schaffen.

Die Netzwerkmoderator\*innen bzw. -begleiter\*innen waren die zentralen ‚Change Agents‘ im Transfergeschehen. Sie konzipierten, moderierten und organisierten die Netzwerktreffen, waren die Ansprechpersonen für die begleitenden Lehrkräfte und entwickelten gegebenenfalls gemeinsam mit ihnen Strategien für die einzelne Schulentwicklungsbegleitung. Bei den Fortbildungen für die Einzelschulen achteten sie auf die Anwendung und Nutzung der Instrumente und unterstützten die Akteur\*innen in den Schulen gemeinsam mit den begleitenden Lehrkräften bei Bedarf. Die Überzeugungsarbeit bei den Projektschulen, sich für Veranstaltungen bei der Potenziale-Akademie anzumelden, wurde von ihnen geleistet. Sie agierten und wirkten gemeinsam mit den begleitenden Lehrkräften als Lotsen und Lenkende in einem „geführten Prozess“.

### **3 Zusammenführung der Programmkomponenten zur Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen**

„Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ hat parallel zur Netzwerkebene einzelschulische Entwicklungsprozesse in den Blick genommen, da die Forschung zeigt, dass vielfach Schwierigkeiten bezogen auf den Transfer von Netzwerkinhalten in Schule hinein beobachtet werden konnten, wenn sich Unterstützungsangebote und Arbeitsprozesse (zunächst) nur auf Netzwerkstrukturen beziehen. Die Netzwerkarbeit hat den Teilnehmenden die Möglichkeit der datengestützten Ideengenerierung für einzelschulische Entwicklungen geboten. Diese Ideen wurden zumeist unterschiedlich ausdifferenziert. Um den Transfer von Netzwerkipulsen in die Einzelschule zu unterstützen und die Aktivierung weiterer schulischer Akteure zu forcieren, wurde im Projekt eine Prozessbegleitung auf Einzelschulebene realisiert. Diese einzelschulische Begleitung wurde durch die Kooperation mit QUA-LiS durch die Bereitstellung von sechs begleitenden Lehrkräften – eine je Netzwerk – ermöglicht. Pro Kalenderjahr erfolgen von jeder begleitenden Lehrkraft mindestens drei Besuche an fünf bis sieben Einzelschulen.

Im Mittelpunkt standen Zielfindungsprozesse und die Festlegung kurz-, mittel- und langfristiger Ziele, die die Ausdifferenzierung und Spezifizierung von Entwicklungsideen sowie die Auswahl von transferwürdigen Inhalten er-

möglichten. Dieser Prozess erfolgte in einer formalen Gruppierung, bestehend aus der Schulleitung, den Mitgliedern der Steuergruppe und den Netzwerkteilnehmenden. Die Zusammensetzung dieser Gruppe besaß eine besondere Relevanz für die Effektivität von Schulentwicklungsarbeit. So wurde unter anderem die Schulleitung als bedeutsamer Akteur für Veränderungsprozesse in Schule verstanden. Aufgrund ihrer Position hat sie die Befugnis, Entwicklungsprozesse durch die Veränderung, Erweiterung oder Wiederherstellung organisationaler Strukturen zu begünstigen. Der Steuergruppe kommt eine ähnlich relevante Rolle zu, da sie sich unter anderem für die Entwicklung von Leitzielen einsetzt und den anstehenden Transferprozess unterstützt (Berkemeyer, 2008). Damit eine Verbindung zwischen der Netzwerkarbeit und der einzelschulischen Entwicklungsarbeit aufgebaut und erhalten werden kann, sind auch die Netzwerkteilnehmenden in dieser Gruppe präsent.

Die gemeinsame Zielfindung auf der Einzelschulebene gestaltete sich prozessorientiert und thematisierte neben den Anliegen der einzelschulischen Entwicklungsarbeit auch die vorhandenen Ressourcen der Schule sowie die Nutzung von Arbeitsgruppen und -gremien zur Förderung des Veränderungsprozesses. Die Ergebnisse der Datenerhebung dienten – ähnlich wie auf der Netzwerkebene – als Perspektivenerweiterung und als latentes Steuerungsinstrument des Zielfindungsprozesses. Die Erarbeitung von Schulentwicklungszielen wurde durch die Klärung weiterer Unterstützungsangebote ergänzt. Diese konnten sich auf Fortbildungen für das gesamte Kollegium beziehen und damit spezifische Inhalte fokussieren (*Was-Ebene*), aber auch auf Workshops und Trainings für Schulleitungen und Steuergruppen, um die Erweiterung struktureller Gefüge zu gewährleisten, die die Implementation von Inhalten stützen (*Wie-Ebene*). Falls der Veränderungsprozess eine intensivere Form der Begleitung verlangte, wurden den Schulen Schulentwicklungsberater\*innen an die Seite gestellt, ermöglicht durch die Kooperation mit den Kompetenzteams NRW. Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsbegleitung wurden aufgrund unterschiedlicher Aufgabenprofile differenziert betrachtet. Die begleitende Lehrkraft war in ihrer Funktion primär als Prozessbegleitung zu verstehen.

Die Einbeziehung der Daten im Zielfindungsprozess bot die Möglichkeit der Identifikation von einzelschulischen Ressourcen und Herausforderungen, die auf der Einzelschulebene bisher nicht fokussiert und kommuniziert wurden. Der moderierte Austausch zu datengestützten Inhalten leistete zudem den Abgleich und die Erweiterung bestehender Perspektiven über die Beschaffenheit der Einzelschulsituation und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten. Dies bot die Gelegenheit, Schulentwicklungsziele unter Einbezug von Mehrperspektivität herauszuarbeiten und zu spezifizieren. Hierzu gehört auch, Stärken und Schwächen der bisherigen Schulentwicklungsstrategien der Schulen herauszuarbeiten, erfolgreiche Strategien beizubehalten und auszubauen und weniger erfolgreiche

fallen zu lassen. Da insbesondere individuelle Einstellungen einen Einfluss auf den Umgang mit evidenzbasierten Wissensbeständen ausüben (van Ackeren et al., 2011), wurden im Zielfindungsprozess Moderationsinstrumente genutzt, die eine reflexive Haltung gegenüber evidenzbasierten Inhalten fördern. Dies kann unter anderem durch den Gebrauch von offenen Frageformaten im Moderationsprozess ermöglicht werden. Offene Fragen steuern durch thematische Setzung den Prozess, bieten den Beteiligten jedoch ebenso die Möglichkeit der individuellen Relevanzsetzung, sodass ein diskursiver Prozess entstehen kann. Sie unterstützen die Konkretisierung von Sachverhalten und fördern die Offenlegung von Konsens oder Dissens in der Gruppe. Damit unterstützen sie ebenso die Reflexion individueller Einstellungen und Deutungen (Sperling & Wasserveld-Reinhold, 2011).

## Literatur

- Ackeren, I. van, Heinrich, M. & Thiel, F. (2013). Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? [Themenheft]. *Die Deutsche Schule* (12). Münster: Waxmann.
- Ackeren, I. van, Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C. & Preisendörfer, P. et al. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.
- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzel-schulischer Entwicklung; Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes*. Dissertation. Verlag Julius Klinkhardt.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation: Grundlage, Methode, Praxis*. 3. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, C. & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis* (8443: Schulpädagogik, 1. Aufl., S. 298–302). Stuttgart: UTB.
- Berkemeyer, N. (2008). Transfer von Innovationen – eine organisationstheoretische Reflexion. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Band 1, S. 271–281). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., Müthing, K. & van Holt, N. (2010). Schulreform durch Innovationsnetzwerke – Entwicklungen und Bedingungen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3, S. 213–235). Münster: Waxmann.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Münster: Waxmann.

- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. *Die Deutsche Schule*, (4), 323–340.
- Bryk, A., Gomez, L. M., Grunow, A. & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve. How America's schools can get better at getting better*. Cambridge/MA: Harvard Education Press.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403–420.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education. Dynamic approaches to school improvement*. London & New York: Routledge.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*. Bönen: Kettler.
- Dedering, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel* (Schule und Gesellschaft, Bd. 37, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Maniutis & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 159–175). Waxmann.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Demski, D., Rosenbusch, C., van Ackeren, I., Clausen, M. & Schmidt, U. (2012). Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes EviS. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 131–150). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>.
- Glesemann, B. & Järvinen, H. (2015). Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Ganztagschule. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 129–151). Münster: Waxmann.
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung*. Dissertation. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21317-6>.
- Goecke, M. & Tillmann, K.-J. (2014). Wenn Berater in die Schule kommen – Schulentwicklungsberatung als Stütze innovativer Schulen? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 219–240). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2010). Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3, S. 117–131). Münster: Waxmann.



- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hargreaves, A. (2004). Distinction and Disgust: The emotional politics of school failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (1), 27–41.
- Harris, A. & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52 (4), 417–431.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (Bd. 100, S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9).
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Ackeren, I. van (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research online* 9 (1), 118–143.
- Hochbein, C. (2012). Relegation and Reversion: Longitudinal Analysis of School Turnaround and Decline. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(1–2), 92–107. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.636728>.
- Holtappels, H. G. (2004a). Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur. Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung* (S. 175–194). Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2004b). Prozessformen für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung* (S. 245–261). Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand Qualität von Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (1), 10–19.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274–293.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann, S. 62–76.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & Ackeren, I. van (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitiuis & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Problemlagen*. Münster, New York: Waxmann, S. 17–35.
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen. Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitiuis & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Problemlagen*. Münster, New York: Waxmann, S. 36–62.

- Johansson, O., Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2009). Sustaining Success in an American School. A Case for Governance Change. *Journal of Educational Administration* 47 (6), 753–764.
- Kamski, I. (2016). Schulische Netzwerke für die Schulentwicklung nutzen. In K. Glasmachers & I. Kamski (Hrsg.), *Veränderungsprozesse an Schulen aktiv gestalten. Grundlagen, Methoden und Beispiele für die Umsetzung zentraler Aspekte* (S. 71–89). Köln: Carl Link.
- Koch, S. (2011). *Einführung in das Management von Geschäftsprozessen*. Berlin, Heidelberg: Springer. Verfügbar unter DOI 10.1007/978-3-642-01121-4\_2.
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Mintrop, H. (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Waxmann, Münster & New York: Waxmann.
- Müthing, K., Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2009). Fachbezogene Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Wie Netzwerke entstehen. In H.-G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen* (S. 194–203). Köln: LinkLUchterhand.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013a). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Die Deutsche Schule*. 2013 (12), 226–254 [Themenheft]. Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013b). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D. & Chapman, C. (2001). *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice*. London: Department for Education and Skills.
- Rogers, E. M. & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of innovations: a cross-cultural approach*. New York: Free Press.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schönig, W. & Brunner, E. J. (1993). Einführung: Organisationen beraten. In W. Schönig & E. J. Brunner (Hrsg.), *Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis* (S. 9–30). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Senge, P. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett.

- Sperling, J. B. & Wasseveld-Reinhold, J. (2011). *Moderation. Effiziente Besprechungen und Projektmeetings; [die besten Methoden und Instrumente für die Praxis; auf CD-ROM: Moderationstools, Zeitpläne, Checklisten und Sofortmaßnahmen* (Haufe Praxisratgeber, 1. Aufl.). Freiburg: Haufe Verlag. Verfügbar unter [http://www.wiso-net.de/document/HAUF,AHAU\\_\\_9783648012802277](http://www.wiso-net.de/document/HAUF,AHAU__9783648012802277).
- Teddlie, C., Stringfield, S. & Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.) *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 160–185). London: Falmer Press.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense-making. *Organization science*, 16(4), 409–421.
- Yancovic, M. P., Torres, A. G., Figueroa, L. A., & Chapman, C. (2019). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering Systemic Change in Challenging Contexts*. Emerald Group Publishing.