

Zylka, Johannes

Schulentwicklung zwischen Schulalltag und Referenzrahmen. Eine diskursübergreifende Positionsbestimmung

Lehren & Lernen 51 (2025) 4, S. 4-8



Quellenangabe/ Reference:

Zylka, Johannes: Schulentwicklung zwischen Schulalltag und Referenzrahmen. Eine diskursübergreifende Positionsbestimmung - In: *Lehren & Lernen 51 (2025) 4, S. 4-8* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344356 - DOI: 10.25656/01:34435

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344356>

<https://doi.org/10.25656/01:34435>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

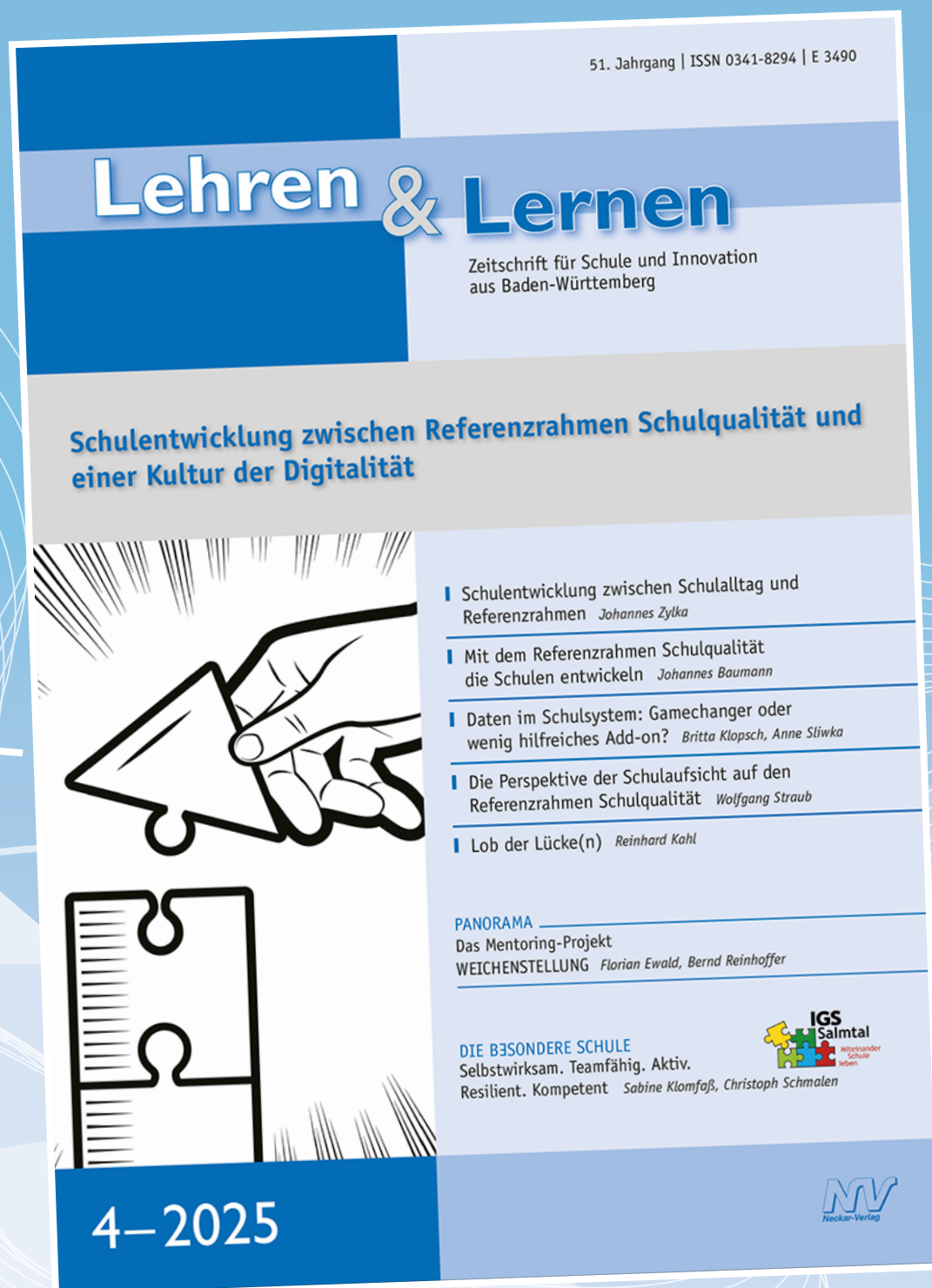
Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 4-2025 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V.i.S.d.P.)

Redaktion

OSTD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Viktoria Franz, Trier

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Passau

Carmen Huber, Salem

Dr. Barbara Krebs, St. Gallen

Florian Marquart, Pfullendorf

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Prof. Dr. Anabelle Thurn, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Silke Weiß, Lorsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Johannes Baumann Dr. Johannes Zylka

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird

keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, D-78050 Villingen-Schwenningen

Tel. +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH

können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Anfragen gemäß EU-Verordnung über die allgemeine

Produktsicherheit (EU) 2023/988 (General Product

Safety Regulation – GPSR) richten Sie bitte an:

produktsicherheit@neckar-verlag.de

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel. +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel. +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen: beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr

(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann mit Frist

von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2025 Neckar-Verlag GmbH

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Schulentwicklung zwischen Referenzrahmen Schulqualität und einer Kultur der Digitalität

Editorial 3

Johannes Zylka

Schulentwicklung zwischen Schulalltag und Referenzrahmen

Eine diskursübergreifende Positionsbestimmung 4

Johannes Baumann

Mit dem Referenzrahmen Schulqualität die Schulen entwickeln 9

Britta Klopsch, Anne Sliwka

Daten im Schulsystem:

Gamechanger oder wenig hilfreiches Add-on? 15

Wolfgang Straub

Die Perspektive der Schulaufsicht auf den Referenzrahmen Schulqualität

Datengestützte Qualitätsentwicklung im Zusammenwirken zwischen

Schulleitung und Schulaufsicht 21

Reinhard Kahl

Lob der Lücke(n)

Wie Zukunft entsteht und wie sie versäumt wird 24

Panorama

Florian Ewald, Bernd Reinthoffer

Das Mentoring-Projekt WEICHENSTELLUNG

Chancengleichheit am Übergang von der Primar- an die Sekundarstufe 28

Die Besondere Schule

Sabine Klomfaß, Christoph Schmalen

Selbstwirksam. Teamfähig. Aktiv. Resilient. Kompetent

Wie die IGS Salmtal ihre Schüler/innen S.T.A.R.K. fürs Leben durch

personalisiertes Lernen macht 32

Für Sie gelesen

Mathias Rein zu:

Carola Junghans: Seminardidaktik 36

Jochen Vatter zu:

Wolfgang Beywl u. a.: Lernen sichtbar machen. Das Praxisbuch 38

Foto Titelseite: [istockphoto.com/alashi](https://www.istockphoto.com/alashi)

Themen der nächsten Hefte:

I Betriebskultur von guten Schulen

I Pädagogische Freiheit vs. Beliebigkeit

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Forum Verlag Herkert GmbH, 86504 Merching bei. Wir bitten um freundliche Beachtung.

Schulentwicklung zwischen Schulalltag und Referenzrahmen

Eine diskursübergreifende Positionsbestimmung

Der vorliegende Beitrag spannt einen Rahmen zwischen Entwicklungen der schulpädagogischen Forschungsansätze der vergangenen Jahre und den Herausforderungen im Alltag der Schulen vor Ort. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungen skizziert der Autor Kernbotschaften für Schulentwicklung in einer Kultur der Digitalität – zwischen Referenzrahmen Schulqualität und den Prozessen der Digitalisierung.

► Stichwörter: **Kultur der Digitalität, Digitalisierung, Schulentwicklung, Schulpädagogik**

Landauf, landab stehen Schulen in den 2020er Jahren vor massiven Herausforderungen, die sich in den vergangenen Jahren über Schulformen und Bundesländer hinweg deutlich zeigten und zeigen. Neben der vielfach geforderten Sicherung von Basiskompetenzen bei gleichzeitiger Förderung besonders leistungsstarker Schüler/innen und dem Personalmangel stehen auch die Konsequenzen aus den Prozessen der Digitalisierung im Fokus. Unsere Schulen stehen mit den in ihnen tätigen Personen tagtäglich, bewusst oder unbewusst, zwischen den Forderungen nach auf die Zukunft ausgerichteten, gesellschaftlichen Erfordernissen einerseits und sich in der schulischen Praxis ausgesprochen langsam verändernden Lern- und Arbeitsstrukturen andererseits. Sie sehen sich vielfältigen Ansprüchen und Herausforderungen gegenüber, die sich durch die gleichzeitige Notwendigkeit von Kontinuität (Bewahrung, Reproduktion) und Wandel (Veränderung, Transformation) (Schratz 2022, 43; Schratz/Steiner-Löffler 1996, 23) charakterisieren lassen.

Von TIMSS zur evidenzbasierten Bildungssteuerung

So sind die Ergebnisse der ersten TIMS- (1997) und PISA- (2001) Studien interessant. Bereits vor etwa zwei Dekaden diagnostizierten diese einen massiven Handlungsbedarf im bundesdeutschen Bildungswesen, aus dem Anfang der 2000er Jahre erheblicher Druck auf Bildungspolitik und Bildungsverwaltung resultierte (Steffens/Ditton 2022, 13). Die genannten Studien stellten nicht lediglich „den Durchbruch eines neuen Paradigmas, der datengestützten Dauerbeobachtung im Bildungswesen“ (Konrad 2022, 41) dar, sondern zeigten auch die Herausforderungen für Schulen in Deutschland auf: so etwa die „mangelhafte Unterrichtsqualität an vielen Schulen, die fortbestehende soziale Selektivität im Sekundarbereich sowie die fehlende Integrationskraft im Blick auf die leistungsschwächsten Schüler

und Schülerinnen (häufig mit Migrationshintergrund)“ (Konrad 2022, 41). Bereits *Klieme et al.* (2003, 27) stellten heraus, dass eine Konzentration auf Mindeststandards für die „Qualitätsentwicklung im Bildungssektor von entscheidender Bedeutung“ ist, weil diese insbesondere darauf abziele, „dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden“. Und weiter: „Die national und schulformübergreifend verbindliche Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen kann einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten in unserem Bildungssystem leisten“ (ebd.).

Im Anschluss an die ersten Ergebnisse wurden etwa bundesweit verbindliche Standards definiert, Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und von Sprachkompetenz eingeführt sowie Ganztagsangebote ausgebaut (Ackeren-Mindl et al. 2024, 170). In dieser Phase wurden, so *Altrichter/Maag Merki* (2022, 63), die folgenden drei Ebenen als zentrale Herausforderungen identifiziert:

- Die Sorge um die systemweite Qualität, weil diese von einzelnen Schulen kaum alleine zu bewältigen war.
- Die Frage nach und Entwicklung von (über Länder- und Schulartgrenzen hinweg) gültigen Qualitätskriterien zur Schulentwicklung, die letztlich zur Akzeptanz der Lernergebnisse der Schüler/innen sowie der sozialen Gerechtigkeit als zentrale Gütekriterien führte.
- Die Frage nach der Unterrichtsentwicklung, weil Unterrichtsqualität, verstanden als die Qualität von Lehr- und Lernprozessen, zunehmend als zentrales Element der Schulentwicklung angesehen wurde.

In Deutschland reagierten die Länder auf diese Herausforderungen, indem sie evidenzbasierte Steuerungssysteme einführten, deren Kernidee darin besteht, wissenschaftlich fundiertes und somit belegtes Wissen für Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems bereitzustellen (Altrichter/Maag Merki

2022, 64), was sich insbesondere insofern auswirkte, als unter anderem eine Politik der Leistungsstandards und der vergleichenden Messung von Leistungen auf Grundlage eben dieser Standards etabliert wurde, die sich auch in der Gründung von Instituten zum Bildungsmonitoring/ Leistungsmessung sowie in der Beauftragung nationaler Bildungsberichte zeigte (ebd.). So führte der evidenzbasierte Steuerungsansatz nicht lediglich zu der derzeit wahrzunehmenden öffentlichen und medialen Aufmerksamkeit, sondern mit dieser auch zu „konkreten Veränderungen in den Strukturen und den Arbeitsprinzipien von Schulsystemen“ (Altrichter/Maag Merki 2022, 65).

Die Grenzen der evidenzbasierten Steuerung

Dennoch zeigt die Empfehlung der *Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz* aus dem Jahr 2015, also über eine Dekade nach dem Erscheinen der ersten PISA-Studie, inhaltlich durchaus mit den Aussagen der Klieme-Kommission vergleichbare Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Grundschule, indem sie eine Konzentration auf die Förderung grundlegender sprachlicher und mathematischer Kompetenzen im Hinblick auf das Erreichen der Mindeststandards in Deutsch und Mathematik forderte (Köller et al. 2022). Auch die jüngsten Ergebnisse der PISA-Studie 2022 (OECD 2023, 42) sowie des Bildungstrends 2022 (Stanat et al. 2023, 449) stellen wenig erfreuliche Ergebnisse im Hinblick auf die Lernstände der Schüler/innen dar:

- Für die Sekundarstufe I belegten die 2023 veröffentlichten Befunde des IQB – insbesondere für das Fach Deutsch – besorgniserregende Ergebnisse (Ackeren-Mindl et al. 2024, 188). So erfüllt etwa im Bereich des mittleren Schulabschlusses ein großer Teil der die neunte Klasse besuchenden Schüler/innen nicht die Mindestanforderungen im Lesen (33%), Zuhören (34%) sowie Orthographie (22%) (Stanat et al. 2023, 438).
- Für den ersten Schulabschluss resümieren Stanat et al. (2023, 446): „Im Fach Deutsch ist der Anteil der Schüler/innen, die den Mindeststandard verfehlen, sowohl in der Gesamtpopulation der Neuntklässler/innen als auch in der MSA-Population in fast allen Ländern in den drei Kompetenzbereichen angestiegen, während der Anteil der Schüler/innen, die in der MSA-Population mindestens den Regelstandard erreichen, nahezu durchgängig gesunken ist.“
- Nur etwas mehr als die Hälfte der Viertklässler/innen erreichten beim IQB-Bildungstrend 2021 den KMK-Regelstandard, nur ausgesprochen wenige den Optimalstandard, etwa 20 % verfehlten den Mindeststandard „und verfüg[en] damit am Ende der Grundschulzeit nicht über grundlegende sprachliche und mathematische Kompetenzen, die zentral für das Weiterlernen in der Sekundarstufe I sind“ (Ackeren-Mindl et al. 2024,

187). Dies betrifft insbesondere auch Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund (Stanat et al. 2023, 208).

- Es zeigen sich zwischen den Bundesländern deutliche Unterschiede bei der Sicherung von Mindest- und Regelstandards (ebd.).

Die im Rahmen der Studien erfassten Daten zu Schülerleistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch zeigen deutlich einen großen Handlungsbedarf auf (Ackeren-Mindl et al. 2024, 179). So belegen die Studienergebnisse, dass die Ansätze der Modernisierung des schulischen Bildungswesens in den vergangenen beiden Jahrzehnten nicht den gewünschten Effekt mit sich brachten.

Der Transfer wissenschaftlich fundiert gewonnener und ausgewerteter Daten in die Praxis bleibt – das dokumentieren die oben vorgestellten und mittlerweile vielfach besprochenen Ergebnisse der gängigen Studien – in der Fläche weit hinter den Erwartungen zurück.

Auch ist „die Hoffnung, dass aufgrund von Rückmeldungen wissenschaftsbasierter Leistungsindikatoren oder systematischer Evaluationen an die schulischen Akteure zielgenaue und effektive Entwicklungsprozesse angestoßen und umgesetzt werden können, bisher so nicht aufgegangen“ (Altrichter/Maag Merki 2022, 67). Diese Aussage bestätigen auch die Daten von ICILS 2023, die im Anschluss an die Erkenntnisse aus den Jahren 2013 und 2018 zeigen, dass die Entwicklung und Einführung von zeitgemäßen Lehr-Lernsettings in den Schulen Deutschlands, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, nach wie vor weit hinter den gegebenen Möglichkeiten zurückbleibt (Eickelmann et al. 2024, 295). Es scheint, dass viele deutsche Schulen sich strukturell eher an Vergangenem orientieren als an Gegenwart und Zukunft (Sliwka/Klopsch 2024).

Altrichter & Maag Merki (2022, 66) stellen fest, dass die systemisch-strukturellen Entwicklungen der vergangenen Jahre ein ausgesprochen durchwachsendes Bild im Hinblick auf

- die Lernentwicklung und Leistungen der Schüler/innen,
- die Weiterentwicklung der Lehr-Lernsettings sowie
- die Reduktion von Bildungsbenachteiligung

zeichnen. So offenbaren die Entwicklungen rund um die regelmäßig erhobenen und publizierten Daten, dass Datenrückmeldungen aus nationalen vergleichenden Leistungstests **selten nachhaltige Verbesserungen im Unterricht evozieren** (Altrichter et al. 2016; Wurster et al. 2017). Rolff (2023, 241) geht noch weiter, indem er betont, dass Wissenschaftswissen Handlungswissen nicht direkt generieren könnten:

„Das Verhältnis beider zueinander ist nicht linear und auch nicht als Verschränkung zu verstehen, sie stehen in einem Juxtapositionsverhältnis zueinander. Wissenschaftlich erzeugte Daten und deren politische wie bildungspraktische Nutzung sind zweierlei Welten, die jeweils eigenen Regeln gehorchen. Die Daten stammen aus der Welt der Wissenschaft, die Nutzung passiert in der Welt der politischen Entscheidungen und der pädagogischen wie bildungspolitischen Praxis.“

Ergänzend stellt *Schatz* (2022, 49) fest, dass inzwischen „so viele wissenschaftliche Befunde zur Verbesserung von Schule und Unterricht“ bestehen, dass sie gar nicht mehr „ohne Weiteres zusammengefasst werden können, um praxiswirksam werden zu können“. So böten die diversen Aufzählungen über verschiedene Faktoren und Variablen einen hohen Stand an Analysewissen, „als solche haben sie aber einen geringen Umsetzungswert. Schulen können die Ergebnisse aus der empirischen Bildungsforschung nämlich nicht einfach abarbeiten“ (*Schatz* 2022, 50). Die Möglichkeiten und vielfachen, gegenseitigen Abhängigkeiten der Faktoren von Unterrichtsqualität verdeutlichen die Schwierigkeiten, aus Metaanalysen wissenschaftliche Evidenz für die Wirksamkeit pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen zu gewinnen“ (*Louis/Van Velzen* 2012; *Pant* 2014; *Schatz* 2022, 50).

Diese Situation, die *Sliwka & Klopsch* (2024, 14) als „Konsequenz aus der Stagnation der Weiterentwicklung schulischer Lehr-Lernarrangements“ bezeichnen, offenbart die schleichenden Entwicklungen im schulischen Bildungswesen in Deutschland über die vergangenen Jahre und Jahrzehnte hinweg. Zwar liegen hinreichend Daten vor und „die Brisanz der Situation ist vermessen und gewogen“, doch wird diese „vom bloßen Wiegen, d.h. von Darstellung und Analyse allein, [...] nicht besser“ (ebd.). *Sliwka & Klopsch* (2024, 18) gehen, ebenso wie *Schatz* (2022, 46), *Schleicher* (2019) wie auch *Rolff* et al. (2025, 8), davon aus, dass eine umfassendere Transformation des schulischen Bildungswesens in Deutschland unmittelbar bevorsteht, „in dessen Zentrum ein künftiges Konzept von Lernen steht: Personalisiertes und Kooperatives Lernen“ (*Rolff* et al. 2025, 9). Ohne eine deutliche Weiterentwicklung der Bildungssysteme und der Einzelschulen „wird sich die soziale Spaltung der Gesellschaft weiter verschärfen, sodass Demokratie und Sozialstaat existenziell herausgefordert sind“ (*Sliwka/Klopsch* 2024, 18).

Schulentwicklung: Zwischen Top-down und Bottom-up

Zeitgleich mit den skizzierten, rasanten Entwicklungen in einer Kultur der Digitalität verlaufen die Prozesse der Schulentwicklung an deutschen Schulen vielerorts

ausgesprochen langsam. Zwar wurden an so manchen Schulstandorten zum Teil langjährige Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben umgesetzt, was (aus pädagogischer bzw. didaktischer Perspektive) in sehr weit entwickelten, zum Teil hybriden Lehr-Lernsettings mündete (vgl. bspw. *Zylka* 2017). In der Fläche allerdings zeigen sich in Deutschland vielerorts (oft aus durchaus nachvollziehbaren Gründen) die schulischen Lehr-Lernsettings nahezu identisch wie vor Jahren und Jahrzehnten. Die in der Fläche wenig erfreulichen Entwicklungen der Lehr-Lernsettings dokumentierte jüngst, wie bereits oben benannt, *Eickelmann* et al. (2024, 298) am Rande der multinationalen ICIL-Studie. Der an einer Veränderung der schulischen Praxis orientierten, schulpädagogischen Forschung kommt also derzeit – insbesondere im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse – eine maßgebliche Rolle zu.

Rolff konstatierte bereits Ende des vergangenen Jahrhunderts im Untertitel seines im Jahrbuch der Schulentwicklung erschienenen Beitrags „Entwicklung von Einzelschulen“, dass bezüglich der Entwicklung von Einzelschulen „Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“ zu beobachten sei (*Rolff* 1998). Auch derzeit ist festzustellen, dass, obwohl mittlerweile auf Basis empirischer Studien ausdifferenzierte Erkenntnisse zu Schulentwicklungsprozessen und -ergebnissen vorliegen, „Erträge für die Weiterentwicklung der Theorien bescheiden [bleiben, JZ], so dass aktuell weder ein geklärtes Verständnis zur Frage besteht, was unter Schulentwicklung zu verstehen ist, noch, welches die entsprechenden Einflussfaktoren, Prozesse und Ergebnisse sind und ob oder wie Schulentwicklung angestoßen und als intendierter Prozess in der Alltagspraxis realisiert oder nur ermöglicht, aber nicht (schulextern oder -intern) gesteuert werden kann“ (*Maag Merki* et al. 2021, 161).

Das bereits von *Rolff* (1998) konstatierte Theoriedefizit hat sich kaum verändert (*Maag Merki* et al. 2021, 161), insbesondere bleibt die Frage unbeantwortet, wie die Prozesse der Schulentwicklung mit den Strukturen des schulischen Alltags derart verknüpft werden können, dass diese zu einer Verbesserung der schulischen Arbeits- und Lernumgebung führen kann (*Maag Merki* et al. 2021, 161). So ist auf der Suche nach Antworten auf die Frage nach den für die bspw. von *Altrichter & Maag Merki* (2022, 66) skizzierten und oben besprochenen, durchwachsenen Entwicklungen der vergangenen Jahre ursächlichen Faktoren (vgl. auch *Ackeren-Mindl* et al. 2024, 188) das im Zusammenhang mit Schulentwicklungsforschungen weit verbreitete Verständnis des Schulsystems als Mehrebenenmodell (vorwiegend unterteilt in Makro-, Meso- und Mikroebene, vgl. zuletzt *Rolff* (2023, 20), hilfreich. So betont etwa *Rolff* (2023, 23) vor dem Hintergrund der zwischen den Ebenen Wissenschaft, Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und den schulischen Akteuren vor Ort wirkenden, komplexen Konstellationsgefügen (*Ackeren-Mindl* et al.

2024, 100), dass Reformen und Innovationen insbesondere deshalb oftmals nicht gelungen sind, „weil Politik und Behörden eine 1:1-Implementation top-down versucht und kaum auf Schulentwicklung gesetzt haben“ und versuchten, Veränderungsprozesse durch Gesetze, Erlasse und Verordnungen zu initiieren.

„Das aber ist nicht wirksam genug. Allein durch Verordnungen und Anweisungen kann man keinen vernünftig denkenden Menschen zu anderen Einstellungen, Handlungen und Überzeugungen bringen“ (ebd.). Auch Schratz (2022, 50) konstatiert: Innovationen lassen sich kaum bis in die Mikroebene zentral administrieren, geschweige denn, „nach einem vorgefertigten (Master-)Plan umsetzen“.

Aus der Unterscheidung der beteiligten Ebenen wird die Komplexität der Umsetzung von Empfehlungen und/oder Entscheidungen schnell nachvollziehbar. So wiesen bereits Kussau & Brüsemeister (2007, 288) darauf hin, dass „bei schulischen Veränderungen mit nicht-linearen Entwicklungen zu rechnen [ist, JZ], mit konflikt- und umwegreichen Prozessen, mit Unsicherheit, mit Such- und Probierphasen, mit Erfolgen und Rückschlägen, mit Verzögerungen, mit Beharrungstendenzen, mit Orientierungsverlusten und Reorientierung, mit Veränderungsabbruch, mit unvollendeten Veränderungen, mit Stagnation, mit ungleichgewichtigen Entwicklungen etc.“.

Ganz in diesem Sinne belegen mittlerweile zahlreiche Studien, dass es sich bei Professionalisierungs- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben um komplexe und voraussetzungsreiche Prozesse handelt, die „einzig stimuliert sowie durch Strukturvorgaben und intermediäre Unterstützungsstrukturen in ihrer Ausformung moderiert werden können“ (Altrichter/Maag Merki 2022, 74).

Die Schulentwicklungskapazität einzelner Schulstandorte als Ausgangspunkt

Bei Fokussierung der Einzelschulebene wurden seit einigen Jahren die sehr unterschiedlichen Schulentwicklungskapazitäten der Schulen als ein Grund für die Durchführung oder das Ausbleiben von Schulentwicklungsprozessen ausgemacht. So wird unter der Schulentwicklungskapazität von Schulen ihre Fähigkeit verstanden, „auf schulinterne (z.B. Leistungsdefizite bei den Lernenden) und schulexterne Herausforderungen (z.B. Veränderungen im sozialen Umfeld der Schule) kompetent zu reagieren und ihr schulisches Angebot zielgerichtet in Abhängigkeit dieser Herausforderungen weiterzuentwickeln, um das Lernen zu verbessern

und in der Folge allen Schülerinnen und Schülern die erfolgreiche Erreichung der Lernziele zu ermöglichen“ (Altrichter/Maag Merki 2022, 73).

Die Schulentwicklungskapazitäten stehen in einem systematisch positiven Zusammenhang mit dem Erfolg der Lernenden (Hallinger/Heck 2010). Das Konzept fokussiert folglich „die Fähigkeit von Schulen zur Initiierung, Realisierung und nachhaltigen Implementierung von Schulentwicklungsprozessen, um in der Folge die Qualität des Unterrichts weiterzuentwickeln sowie die Förderung der Schüler und Schülerinnen zu stärken“ (Altrichter/Maag Merki 2022, 73). Nach diesem Verständnis sind einerseits die den Schulalltag strukturierende Routinen der am Schulalltag Beteiligten relevant, ebenso aber auch schulentwicklungsbezogene Regulationsprozesse, die es dann zu nutzen gilt, wenn etablierte Vorgehensweisen nicht zu dem gewünschten Ergebnis führen.

Im Zusammenhang mit dem Initiieren, Begleiten und Fortführen von Schulentwicklungsprozessen ist die Berücksichtigung der dafür vorhandenen oder generierbaren Kapazitäten essenziell, da nur so mittel- bis langfristig ausgerichtete Entwicklungsmaßnahmen der Einzelschulen erfolversprechend sind (Ackeren-Mindl et al. 2024, 145).

Aus der Forschung zu Schulentwicklungskapazitäten ergeben sich bspw. Fragen im Hinblick auf

- die Entwicklung und Justierung von Visionen und Zielen, die für konkrete Entwicklungsschritte handlungsleitend sein können,
- den Auf- und Ausbau zielorientierter Arbeitsstrukturen und Prozesse,
- eine entwicklungsförderliche Gestaltung der Organisationskultur an den Schulen,
- die Förderung von Führungskompetenzen der (erweiterten) Schulleitung.

So bleibt die Einzelschule – vor dem Hintergrund der vor Ort gegebenen oder entwickelten Schulentwicklungskapazitäten – weitestgehend in der Verantwortung, den unmittelbaren Schulalltag vor dem Hintergrund knapper, zum Teil ineffektiv eingesetzter Ressourcen ebenso zu organisieren, wie on-the-job Entwicklungsprozesse im Sinne der Ermöglichung qualitativ hochwertiger Lernprozesse auf Seite der Lernenden, und sinnvoller, positive Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichende Arbeitsprozesse auf Ebene der Mitarbeitenden zu organisieren (Schmidt 2021, 226). Zwar sind (etwa in Form von Bildungsplänen und/oder Bildungsstandards) grobe Ziele von Seiten der Schulverwaltung bzw. der Ministerien festgelegt, allerdings entwickeln sich in der schulspezifischen Rezeption der vorgegebenen Ziele schulspezifische, inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Rahmen des rechtlichen Spielraums (van Ackeren-Mindl et al. 2024, 146).

Ausblick: Schulentwicklung zwischen Schulentwicklungskapazitäten und Referenzrahmen Schulqualität

Die in den vergangenen Jahren in den meisten Bundesländern implementierten Qualitätsrahmen für Schulqualität sind vor diesem Hintergrund einerseits als gemeinsame Bezugsgröße ganz im Sinne von Schule in einer Kultur der Digitalität, denn nur „über einen kollektiv getragenen Referenzrahmen können Bedeutungen stabilisiert, Handlungsoptionen generiert und Ressourcen zugänglich gemacht werden“ (Stalder 2017, 7). Allerdings erscheint vor dem Hintergrund der gegebenen Schulentwicklungskapazitäten vielerorts fragwürdig, inwieweit die Einführung der Qualitätsrahmen für Schulqualität dazu geeignet ist, zu einer zeitnahen, schulpraktischen Weiterentwicklung vor Ort zu führen. Oder im Klartext: **Uns läuft die Zeit davon.**“

Literatur

- Ackeren-Mindl, I. van/Klemm, K./Schmid-Kühn, S. M.: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung. 2024.
- Altrichter, H./Maag Merki, K.: Wohin entwickelt sich die „Neue Steuerung“ im Bildungswesen? In Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. 2022, 63-82.
- Altrichter, H./Moosbrugger, R./Zuber, J.: Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden 2016, 235-277. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9
- Eickelmann, B./Fröhlich, N./Bos, W./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Vahrenhold, J. (Hrsg.): ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler/innen im internationalen Vergleich. 2024. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>
- Hallinger, P./Heck, R. H.: Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management* 30 (2010), H. 2, 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin 2003, 224. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Köller, O./Thiel, F./van Ackeren, I./Anders, Y./Becker-Mrotzek, M./Cress, U./Diehl, C./Kleickmann, T./Lütje-Klose, B./Prediger, S./Seeber, S./Ziegler, B./Kuper, H./Stanat, P./Maaz, K./Lewalter, D.: Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn 2022, 190. <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Konrad, F.-M.: Schule im 20. Jahrhundert. In Handbuch Schulpädagogik. 2022, 33-42.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (Hrsg.): Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation. 2007. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9>
- Louis, K. S./Van Velzen, B. (Hrsg.): Educational Policy in an International Context. Palgrave Macmillan US. 2012. <https://doi.org/10.1057/9781137046758>
- Maag Merki, K./Wullschleger, A./Rechsteiner, B. (Hrsg.): Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In: Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden 2021, 159-180. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5>
- OECD (Hrsg.): PISA 2022 Ergebnisse: Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. 2023. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Pant, H. A.: Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2014, 17(S4), 79-99. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0510-9>
- Rolff, H.-G.: Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. *Jahrbuch der Schulentwicklung* 1998 (19), 295-326.
- Rolff, H.-G.: Komprehensive Bildungsreform: Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann. 2023.
- Rolff, H.-G./Sawatzki, D./Schaumburg, H.: Schule in Transformation: Wie Schule auf eine unbekannte Zukunft vorbereiten und gleichzeitig die Strukturdebatte entspannen kann. 2025.
- Schleicher, A.: Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. 2019.
- Schmidt, M. (Hrsg.): Übersetzungen von Schulentwicklung. Überlegungen zur kulturellen Transformation im Schulischen am Beispiel der Verwendung/Verwendung von Schulinspektionen. In: Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden 2021, 225-244. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5>
- Schatz, M.: Schule im 21. Jahrhundert. In: Handbuch Schulpädagogik. 2022, 33-42.
- Schatz, M./Steiner-Löffler, U.: Gemeinsam Schule lebendig gestalten: Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. 1996.
- Sliwka, A./Klopsch, B.: Das lernende Schulsystem: Paradigmenwechsel in der Bildung. Mit E-Book inside. 2024.
- Stalder, F.: Kultur der Digitalität. 2017.
- Stanat, P./Schipolowski, S./Schneider, R./Weirich, S./Henschel, S./Sachse, K. A. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. 2023. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Steffens, U./Ditton, H.: Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. 2022, Bd. 5.
- Zylka, J. (Hrsg.): Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung: Modelle neuen Lehrens und Lernens. 2017.

Dr. Johannes Zylka

Seminar für Ausbildung und Fortbildung
der Lehrkräfte (GWHRS) Weingarten
Redaktionsleitung LEHREN & LERNEN
zylka@mailbox.org