

Klein, Esther Dominique [Hrsg.]; Proskawetz, Franziska S. [Hrsg.]; Bieler, Nathalie [Hrsg.]; Czaja, Susanne J. [Hrsg.]
Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch

Münster ; New York : Waxmann 2026, 274 S.



Quellenangabe/ Reference:

Klein, Esther Dominique [Hrsg.]; Proskawetz, Franziska S. [Hrsg.]; Bieler, Nathalie [Hrsg.]; Czaja, Susanne J. [Hrsg.]: Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster ; New York : Waxmann 2026, 274 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-351860 - DOI: 10.25656/01:35186; 10.31244/9783818851149

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-351860>

<https://doi.org/10.25656/01:35186>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Esther Dominique Klein, Franziska S. Proskawetz,
Isabell van Ackeren-Mindl,
Nathalie Bieler & Susanne J. Czaja (Hrsg.)

Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Ein Lehr- und Arbeitsbuch



WAXMANN

Esther Dominique Klein, Franziska S. Proskawetz,
Isabell van Ackeren-Mindl, Nathalie Bieler,
Susanne J. Czaja (Hrsg.)

Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Ein Lehr- und Arbeitsbuch



Waxmann 2026
Münster • New York

Diese Publikation wird ermöglicht durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8188-0114-4
E-Book-ISBN 978-3-8188-5114-9
<https://doi.org/10.31244/9783818851149>

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © Adobe Stock | Pilangenceng art
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Einleitung

*Isabell van Ackeren-Mindl, Nathalie Bieler, Susanne J. Czaja,
Esther Dominique Klein und Franziska S. Proskawetz*
Schulentwicklung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit –
Einleitung in den Sammelband 9

Rahmenbedingungen von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Esther Dominique Klein und Christine Becks
Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung
an sozialräumlich benachteiligten Standorten 23

Esther Dominique Klein
Kapazitäten organisationalen Lernens als Schlüssel kontinuierlicher
Schulentwicklung an benachteiligten Standorten 51

Schulentwicklungskapazitäten (weiter-)entwickeln

Esther Dominique Klein und Christine Becks
Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schulentwicklung 75

*Barbara Muslic, Franziska S. Proskawetz, Miriam Kottmann,
Isabell van Ackeren-Mindl und Christine Becks*
Arbeitsstrukturen und -prozesse wirksam gestalten – Kooperation,
Wissensmanagement und Datennutzung für Schulentwicklung. 105

*Susanne Enssen, Philipp Hackstein, Brigitte Micheel und
Sybille Stöbe-Blossey*
Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten: Ein Werkzeugkasten . . 137

Amina Kielblock und Stephan Kielblock
Ganztag und außerunterrichtliches Lernen – Praxisnahe Materialien
und Strategien zur Qualitätsentwicklung im Ganztag von der Steuerung
bis zum Ganztagsangebot 163

*Franziska S. Proskawetz, Esther Dominique Klein und
Isabell van Ackeren-Mindl*
Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur 187

Esther Dominique Klein und Susanne J. Czaja
Führungsperson sein – Reflexion und Gestaltung der Führungsrolle
in einer flachen Hierarchie 217

Susanne J. Czaja, Esther Dominique Klein und Eunji Lee
Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit? 243

Autorinnen und Autoren 273

Einleitung

Isabell van Ackeren-Mindl, Nathalie Bieler, Susanne J. Czaja,
Esther Dominique Klein und Franziska S. Proskawetz

Schulentwicklung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit – Einleitung in den Sammelband

1 Einleitung

Wenn von *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* die Rede ist, dann richtet sich der Blick meist schnell auf die Rahmenbedingungen dieser Schulen. Wenngleich es keine einheitliche Definition für die in dieser Weise bezeichneten Schulen gibt (Manitius & Dobbstein, 2017), so werden damit in der Regel Schulen beschrieben, deren Schüler*innenschaft sich überwiegend aus armutsbetroffenen und/oder migrantisch geprägten Herkunftsmilieus speist. Aus dieser Zusammensetzung ergeben sich Bedürfnisse und Anforderungen an das schulische Handeln, zu denen das Schulsystem – auch trotz vielfältiger Reformbemühungen der letzten zwei Jahrzehnte – nicht so richtig passen will (Becks et al., 2025; vgl. den Beitrag „Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ von Klein und Becks in diesem Band). Hinzu kommt eine mangelnde Ressourcenausstattung im Bildungssystem insgesamt, welche an sozialräumlich benachteiligten Standorten häufig noch prekärer ist als an anderen Standorten (z. B. Richter & Marx, 2019) und durch das schulische Umfeld zudem weniger gut kompensiert werden kann. In der Folge werden Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten „nicht selten mit einer dysfunktionalen Schulorganisation mit problematischem Schulklima, defizitären Prozessmerkmalen und unterdurchschnittlichen Lernergebnissen“ (van Ackeren et al., 2021, S. 19) in Verbindung gebracht.

Und doch gibt es sowohl Praxisberichte als auch wissenschaftliche Evidenz zu Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, die trotz dieser Rahmenbedingungen sehr erfolgreich darin sind, sowohl die Bildungs- und Teilhabechancen ihrer Schüler*innen substanziell zu verbessern als auch das Wohlbefinden von Schüler*innen, Lehrkräften, weiterem Personal und Eltern zu stärken. Wie es diesen Schulen gelingt, erfolgreich zu sein, wurde in der internationalen Schulentwicklungsforschung in den vergangenen zwei Jahrzehnten intensiv untersucht.

Der Sammelband bündelt dieses Forschungswissen, bereitet es für Studium sowie Praxis auf und macht es für die Schulentwicklung konkret nutzbar.¹ Die Beiträge sind entsprechend aufbereitet: Sie präsentieren empirische Befunde in möglichst praxis-

1 Die Beiträge des Sammelbandes sind im Rahmen des Projektes *Schule macht stark* (*SchuMaS*) entstanden. Bei *SchuMaS* handelte es sich um ein durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; ab 2025 Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend; BMBFSFJ) gefördertes Verbundprojekt, in dem 200 Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten bundesweit über fünf Jahre vom *SchuMaS*-Forschungsverbund unterstützt und wissenschaftlich begleitet wurden. Der Großteil der Texte dieses Sammelbandes wurde in dem *Virtuellen SchuMaS-Raum* „*Schulentwicklung im Sozialraum*“ für alle teilnehmenden Schulen zugänglich gemacht und unterstützte den kollegialen

naher Form, illustrieren diese durch schulische Fallbeispiele, enthalten Reflexionsimpulse und stellen konkrete Instrumente zur Entwicklungsarbeit vor.

Forschungsergebnisse zeigen, wie sehr gerade die schulische Handlungspraxis selbst – und nicht allein die Rahmenbedingungen – einen Unterschied machen kann. Erfolgreiche Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sind auch deshalb erfolgreich, weil ihr grundsätzlicher Blick auf sowie Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, deren Ursachen und die sich daraus ergebenden Aufgaben für Schule häufig von dem abweicht, was im gesellschaftlichen Diskurs vorherrschend angenommen wird. In dieser Einleitung beginnen wir deshalb zunächst mit dem Blick auf Bildungsgerechtigkeit, warum das Handeln der Schulen aus dieser Perspektive so bedeutsam ist und welche Konsequenzen diese Erkenntnisse für Bildungsgerechtigkeit als schulisches Entwicklungsziel und darauf bezogene Handlungsstrategien haben. Am Ende der Einleitung findet sich zudem ein Überblick über die einzelnen Beiträge und deren Aufbau.

2 Die Bedeutung schulischer Handlungspraxis für den Bildungserfolg

Um zu veranschaulichen, warum die einzelne Schule und ihre Handlungspraxis für Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus² entscheidend sein können, greifen wir auf eine Studie des amerikanischen Bildungsforschers Gregory Palardy (2008) zurück. In der Studie wurde die Lernentwicklung von Highschool-Schüler*innen über einen Zeitraum von vier Jahren verfolgt.

Die Schulen, die von diesen Schüler*innen besucht wurden, wurden in drei Gruppen aufgeteilt:

- Schulen, deren Schüler*innen einen sehr hohen SES³ hatten,
- ‚durchschnittliche‘ Schulen
- sowie Schulen, deren Schüler*innen einen sehr niedrigen SES hatten – also Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten.

Es wurden die Lernzuwächse gemessen; zudem wurden folgende Merkmale der Schulpraxis erhoben:

- das Sicherheitsgefühl der Schüler*innen in ihrer Schule,
- inwiefern sich die Schüler*innen fair behandelt fühlten,

Austausch sowie das gemeinsame Lernen in regionalen Schulnetzwerken (Proskawetz et al., 2023). Für den Sammelband wurden diese Texte umfassend überarbeitet; zudem sind neue Texte hinzugekommen.

- 2 Der Begriff der marginalisierten Herkunftsmilieus wird im Beitrag „Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ von Klein & Becks in diesem Band erläutert.
- 3 *Socioeconomic Status* bzw. sozioökonomischer Status der Schüler*innen: Zur Ermittlung nutzte Palardy (2008) in dieser Studie das Haushaltseinkommen, das elterliche Bildungsniveau sowie das berufliche Ansehen der Eltern.

- inwiefern die Schule Unterrichtsangebote für leistungsstarke Schüler*innen hatte und
- wie viele sehr gute Lehrkräfte an der Schule unterrichteten.

Palardy analysierte, wie stark sich die Lernzuwächse der Schüler*innen unterschieden und welcher Anteil dieser Unterschiede dadurch erklärt werden konnte, dass die Schüler*innen unterschiedliche Schulen besuchten, in denen die o. g. Merkmale variierten. Die Schulen wurden dabei nur *innerhalb* der drei Gruppen verglichen, nicht über die Gruppen hinweg.

Das Ergebnis war eindeutig (vgl. Abbildung 1): In den Schulen mit einem hohen und einem durchschnittlichen SES war der Anteil der Unterschiede in den Lernzuwächsen, der durch die Praxis der Schulen erklärt werden konnte, mit 17 und 23 Prozent eher klein. Der Großteil der Unterschiede schien also Ursachen zu haben, die nicht auf Schulebene lagen (dies könnten z. B. Voraussetzungen der Schüler*innen oder individuelle Unterrichtsgestaltung einzelner Lehrkräfte sein).

In der Gruppe der Schulen mit einem niedrigen durchschnittlichen SES – den Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten – wurde dagegen *mehr als die Hälfte* der Unterschiede, nämlich 54 Prozent, dadurch erklärt, dass die Schüler*innen verschiedene Schulen besuchten. Hier hatten die Merkmale der schulischen Praxis also einen immensen Einfluss auf die Lernzuwächse der Schüler*innen. Die Studie von Palardy kann damit sehr eindrücklich zeigen, welche Relevanz die konkrete Praxis der Schulen gerade an sozialräumlich benachteiligten Standorten auf die Frage hat, wie gut die Schüler*innen lernen können.

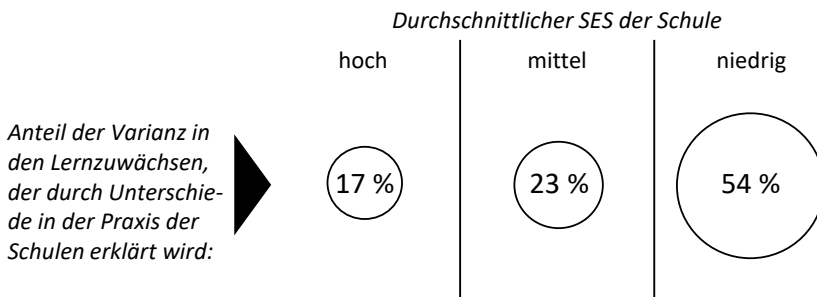


Abbildung 1: Einfluss der schulischen Handlungspraxis auf die Lernzuwächse der Schüler*innen – Längsschnittstudie aus den USA (Quelle: Palardy, 2008; eigene Darstellung; Anm.: SES = socioeconomic status / Sozioökonomischer Status)



Ein fachlich und kognitiv anspruchsvoller Unterricht ist eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg der Schüler*innen.

Schaut man sich die Merkmale der schulischen Praxis an, die in der Studie von Palardy (2008) untersucht wurden, so fällt auf, dass einerseits anspruchsvolle Unterrichtsangebote für leistungsstarke Schüler*innen einen Unterschied zwischen den Schulen an benachteiligten Standorten erzeugt haben. Auch andere Studien zeigen,

dass Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, deren Schüler*innen sehr gute Lernergebnisse haben, sich auf das *fachliche Lernen* konzentrieren und versuchen, einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht zu gestalten (Potter et al., 2002). Dies meint einen Unterricht, der nicht nur auf das Einüben von Routinen und das Reproduzieren von Wissen zielt, sondern auf tiefere Verstehensprozesse, Problemlösen, Transferleistungen und eigenständiges Denken.

Demgegenüber zeigen verschiedene Studien, dass gerade an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus das fachliche Lernen oftmals in den Hintergrund rücken kann. Die untersuchten Schulen fokussieren ihre Bemühungen häufig auf die „Herstellung von unterrichtlicher Ordnung“ (Fölker et al., 2016, S. 165), während die Entwicklung des Fachunterrichts dahinter zurückgestellt wird (Fölker et al., 2016; Herrmann, 2010).



Wie mit ‚unangepasstem‘ Verhalten der Schüler*innen umgegangen wird, ist ebenfalls entscheidend für deren Lernerfolg.

Die zweite Dimension, die sich in der Studie von Palardy (2008) als entscheidend erwies, war die Frage, ob sich die Schüler*innen in der Schule ‚fair behandelt‘ fühlen. War dies der Fall, dann waren ihre Lernzuwächse auch größer. Die Variable verweist auf die Bedeutung eines responsiven Umgangs mit solchem Verhalten, das von den Lehrkräften als ‚Störung‘ oder als ‚abweichend‘ wahrgenommen wird. Von Lehrkräften wird dieses Verhalten häufig als besonders belastend empfunden (Fölker et al., 2013; Racherbäumer & van Ackeren, 2015).

Schüler*innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus machen häufig Armuts- und Ausgrenzungserfahrungen. Damit einher gehen Verhaltensstrategien, die für sie oft notwendig, da selbstwerterhaltend sind, aber nicht unbedingt zu dem in Schule erwarteten Verhalten passen. Eigentlich sind diese Verhaltensweisen, zum Beispiel



Abbildung 2: Coping-Strategien als ‚störendes Verhalten‘ (Quelle: Kuttner, 2016; eigene Darstellung)

Widerstand gegen oder das Unterlaufen von Anforderungen, Ausdruck der Resilienz und Anpassungsfähigkeit der Kinder, doch in Schule wirken sie ‚störend‘. Abbildung 2 illustriert dieses Missverständnis: Das Kind in der rechten Bildhälfte hat keine Möglichkeit, über den Zaun zu blicken, während es sieht, dass dies für andere möglich ist, weil die Bedingungen bei ihnen günstiger sind. In seinem Bedürfnis nach Teilhabe macht das Kind ein Loch in den Zaun, um auch an dem teilzuhaben, was hinter dem Zaun ist. Versteht man die Situation des Kindes nicht, dann weiß man nicht, dass das Verhalten für das Kind eine sinnvolle Coping-Strategie ist; ohne diesen Kontext wirkt das Verhalten abweichend, zerstörerisch oder störend (Kuttner, 2016).

3 Bildungsgerechtigkeit gestalten – Aber mit welchem Anspruch?

Die beschriebene Metapher stellt einige Annahmen, die häufig über Bildungsgerechtigkeit herrschen, auf den Kopf. Nicht die Schüler*innen und ihre familiäre Herkunft sind alleine ursächlich für ihren geringeren Bildungserfolg, und das Verhalten der Schüler*innen ist nicht Ausdruck endogener ‚Defizite‘, die durch eine ‚mangelhafte‘ Sozialisation in den Herkunftsmilieus entstehen. Stattdessen wird der Blick in der Metapher verschoben auf die Rolle des Bildungssystems, das die Schüler*innen strukturell benachteiligt. Die Bildungsressourcen der Schüler*innen sind nicht *per se* zu gering und das Verhalten ist nicht *per se* abweichend, sondern sie sind es, weil im Bildungssystem bestimmte Normen vorausgesetzt und Anforderungen, Lernprozesse und Lehrinhalte an diese Norm angepasst sind (Gomolla, 2020; Kramer, 2014).

3.1 Das traditionelle Verständnis: Verteilungsgerechtigkeit

Im Alltagsverständnis wird Bildungsgerechtigkeit meist so verstanden, dass Menschen entsprechend ihrer individuellen Leistungen, Kompetenzen und Anstrengungsbereitschaft belohnt werden, indem sie bei der Verteilung von knappen Gütern – wie beispielsweise dem Zugang zu höheren Bildungswegen, Ausbildungsplätzen oder Stipendien und in der Folge Eigentum, Macht und sozialem Status innerhalb der Gesellschaft – gewisse Vorteile erhalten (Meritokratieprinzip, vgl. Becker & Hadjar, 2009). Dieses Prinzip kann nur dann funktionieren, wenn gleichzeitig davon ausgegangen werden kann, dass die ungleiche Verteilung tatsächlich *gerecht* ist, wenn also gewährleistet ist, dass diejenigen, die von dieser Ungleichverteilung profitieren, sich dies auch selbst ‚verdient‘ haben. Wird die Ungleichheit durch Umstände des familiären Hintergrundes oder Bildungsentscheidungen der Eltern bedingt, ist das Kind nicht selbst verantwortlich und dürfte infolgedessen auch nicht dafür ‚belohnt‘ oder ‚bestraft‘ werden (Stojanov, 2011).

Im ersten Moment erscheint dieses Prinzip logisch, bei genauerem Hinsehen offenbaren sich aber grundlegende Herausforderungen. Werden die eigenverantwortlich erbrachten Leistungen und Anstrengungsbereitschaft als Maßstab für die Vertei-

lung genommen, setzt dies voraus, dass das Individuum diese überhaupt eigenverantwortlich erbringen *kann*. Die Aufgabe von Schule besteht aber nun gerade darin, Eigenverantwortlichkeit von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen überhaupt erst zu ermöglichen (Stojanov, 2011; vgl. auch Fend, 2008).

Auch empirisch lässt sich die Annahme der Verteilungsgerechtigkeit nicht halten. So müssen Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Herkunftsmilieus beispielsweise in der Grundschule deutlich höhere Leistungen erbringen, als Schüler*innen aus privilegierteren Gruppen, um von ihren Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten; dieser Zusammenhang ist in den letzten zwanzig Jahren trotz diverser Bemühungen, das Schulsystem gerechter zu gestalten, unverändert hoch (Stubbe et al., 2023).

Ferner zeigt sich, dass der Glaube an das Meritokratieprinzip auch Spuren bei den Betroffenen selbst hinterlässt. Glauben Schüler*innen und Studierende aus benachteiligten Herkunftsmilieus an das Meritokratieprinzip, haben sie häufig eine niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung, tendieren dazu, die ‚Schuld‘ für die geringeren Bildungschancen bei sich selbst zu suchen, und haben stärker stereotypisierende Ansichten über ihre eigene Herkunft (Madeira et al., 2019).

3.2 Das Verständnis in diesem Band: Anerkennungsgerechtigkeit

Vor diesem Hintergrund stellen wir dem Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit in diesem Band das Prinzip der *Anerkennungsgerechtigkeit* gegenüber, das im deutschen Sprachraum vor allem durch den Bildungsforscher Krassimir Stojanov (2011) geprägt wurde. Stojanov stellt fest, dass Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus „nicht dadurch ungerecht behandelt [werden], dass ihnen keine pädagogischen Sondermaßnahmen zur Seite gestellt werden“ (Stojanov, 2011, S. 42) – die Ursache ungleicher Bildungserfolge liege also nicht darin, dass das Bildungssystem die (vermeintlichen) herkunftsbedingten ‚Defizite‘ der Schüler*innen nicht ausreichend ‚kompensiere‘.

Vielmehr würden die Schüler*innen, so Stojanov, „in erster Linie dadurch [ungerecht behandelt], dass sie als *festgelegt* durch ihre Herkunft, oder als *Produkte* einer als abweichend postulierten familiären Enkulturation betrachtet werden“ (ebd.; Hervorhebungen im Original). Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus würden in Schule häufig nicht als Individuen mit den gleichen individuellen Voraussetzungen, Kompetenzen, Träumen und Zielen wahrgenommen wie Schüler*innen aus privilegierteren Herkunftsmilieus. Die Art und Weise, wie die Interaktion in Schule erfolge, was den Schüler*innen zugetraut werde, was ihnen an Unterstützung und Ermutigung zukomme, wie Lernprozesse für sie gestaltet würden, sei davon geprägt, dass sie aufgrund ihrer Herkunft als ‚defizitär‘ wahrgenommen würden.

Gerade Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Gesellschaftsgruppen erleben deshalb in der Gesellschaft insgesamt, aber auch in Schule systematisch weniger Anerkennung (z. B. Wellgraf, 2012). Vor diesem Hintergrund geht Stojanov (2011) davon aus, dass die Benachteiligung der Schüler*innen nur dann überwunden werden kann, wenn es Schule – dem Schulsystem als Ganzes, aber auch jeder einzelnen

Schule – gelingt, ihre Normen und Ansprüche sowie die damit verknüpften Strukturen und Praktiken so weiterzuentwickeln, dass Respekt, Empathie und soziale Wertschätzung im Zentrum stehen.

Anerkennungsgerechtigkeit ist nach diesem Verständnis nur dann möglich, wenn der Ausgangspunkt von Maßnahmen nicht darin besteht, die vermeintlichen ‚Defizite‘ der Schüler*innen durch zusätzliche Ressourcen ausgleichen zu wollen oder sie deswegen zu pathologisieren, also als weniger leistungsfähig, als problematisch oder als abweichend zu etikettieren, sondern darin, die Schüler*innen so zu stärken, dass sie in der Lage sind, über sich hinauszuwachsen, dadurch die Bedingungen ihrer sozialen Herkunft hinter sich zu lassen und in der Schule erfolgreich zu sein.

4 Überblick über den Sammelband

Dieses Verständnis von Anerkennungsgerechtigkeit ist der rote Faden, der die Beiträge in diesem Band durchzieht: Es strukturiert die Beiträge, rahmt ihre Argumentation und verweist darauf, dass alle vorgestellten Ansätze und Instrumente letztlich auf das Ziel ausgerichtet sind, die Bildungschancen von Schüler*innen zu verbessern.

4.1 Inhalte der Beiträge

Die Idee von Bildungsgerechtigkeit wird im ersten Beitrag „Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ (*Klein und Becks*) weiter entfaltet. Der Text erläutert den Begriff der ‚marginalisierten Herkunftsmilieus‘ sowie Folgen der Marginalisierung und bietet die Möglichkeit, den Blick weg von den Herausforderungen der Lehrkräfte und hin auf die Erfahrungs- und Lebenswelten der Schüler*innen zu richten.

Im Beitrag „Kapazitäten organisationalen Lernens als Schlüssel kontinuierlicher Schulentwicklung an benachteiligten Standorten“ (*Klein*) wird erläutert, warum die Entwicklung von Anerkennungsgerechtigkeit eine ‚lernende Schule‘ voraussetzt. Das Prinzip der lernenden Organisation wird erläutert und es werden Kapazitäten organisationalen Lernens beschrieben, die an Schulstandorten mit sehr herausfordernden Rahmenbedingungen besonders relevant sind. Aufgrund ihrer hohen Bedeutung werden diese Kapazitäten im Verlauf des Bandes immer wieder aufgegriffen und vertieft.

Welche Voraussetzungen dafür bestehen, dass sich Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen, Schüler*innen und Eltern überhaupt für längerfristige und intensive Veränderungsprozesse begeistern und welche Stolpersteine berücksichtigt werden müssen, wenn eine Schule vor großen Herausforderungen steht oder bereits zahlreiche Misserfolgserfahrungen gemacht hat, wird im Beitrag „Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schulentwicklung“ (*Klein und Becks*) erläutert.

Der Beitrag „Arbeitsstrukturen und -prozesse wirksam gestalten – Kooperation, Wissensmanagement und Datennutzung für Schulentwicklung“ (*Muslic, Proskawetz, Kottmann, van Ackeren-Mindl und Becks*) beschreibt daran anschließend, wie Schulen ihr tatsächliches Handeln auf ihre Visionen und Ziele ausrichten können. Dabei

steht im Zentrum, wie zum Beispiel Ansätze der kollegialen Kooperation, Formen des Wissensmanagements oder Strategien der datengestützten Arbeit so gestaltet werden können, dass sie es den Mitgliedern in der Organisation Schule ermöglichen, auf die gemeinsam beschlossenen Entwicklungsziele hinzuarbeiten und sich selbst professionell weiterzuentwickeln.

Die nächsten beiden Beiträge widmen sich zwei konkreten Aspekten der schulischen Strukturen und Prozesse. Der Beitrag „Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten: Ein Werkzeugkasten“ (*Enssen, Hackstein, Micheel und Stöbe-Blossey*) greift die Herausforderung einer Entwicklung von Schule im Zusammenspiel verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Handlungslogiken auf und stellt einen Werkzeugkasten vor, der im Kontext des Projekts *SchuMaS* entstanden ist und Schulen darin unterstützt, Entwicklungsprozesse unterschiedlicher Zielstellung multiprofessionell und partizipativ zu gestalten.

In dem Beitrag „Ganztag und außerunterrichtliches Lernen – Praxisnahe Materialien und Strategien zur Qualitätsentwicklung im Ganztag von der Steuerung bis zum Ganztagsangebot“ (*Kielblock und Kielblock*) werden ebenfalls konkrete Strategien und Materialien vorgestellt, die von Schulen direkt genutzt werden können; im Zentrum steht dabei die strategische Gestaltung von außerunterrichtlichen Angeboten.

Anerkennungsgerechtigkeit erfordert einen Perspektivwechsel, der auch an den bewussten und unbewussten, geteilten Werten, Normen und Überzeugungen der Lehrkräfte und anderen Pädagog*innen in der Schule rührt. Der Beitrag „Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur“ (*Proskawetz, Klein und van Ackeren-Mindl*) bietet daher eine Folie, die Schulen darin unterstützt, sich systematisch mit der Frage auseinanderzusetzen, welche gemeinsamen Überzeugungen sie mit Blick auf ihre Schüler*innen und ihr Arbeiten haben und welche Auswirkungen diese auf ihr Handeln und damit auf die Bildungschancen der Schüler*innen haben.

Zuletzt greift der Band auch die Frage auf, wie Führung gelingen kann, wenn es nicht nur um die Steuerung einzelner Maßnahmen geht, sondern um die ganzheitliche Gestaltung von Schule im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. Der Beitrag „Führungsperson sein – Reflexion und Gestaltung der Führungsrolle in einer flachen Hierarchie“ (*Klein und Czaja*) greift dabei zunächst die Tatsache auf, dass Schulleitungen in Deutschland traditionell nur wenig Weisungsbefugnisse mit Blick auf das pädagogische Arbeiten der Lehrkräfte haben, und beschreibt, wie in einem solchen Kontext eine Führungsrolle ausgestaltet sein kann, die organisationales Lernen ermöglicht.

Der Beitrag „Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit?“ (*Czaja, Klein und Lee*) adressiert schließlich die Frage, welches Führungshandeln in der Fülle unterschiedlicher Führungstheorien und -ansätze besonders hilfreich an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sein kann.

4.2 Aufbau der Texte

Der Sammelband versteht sich als Lehr- und Arbeitsbuch für Studium, Schulpraxis sowie Schulverwaltung und schulische Unterstützungssysteme. Das Ziel des Bandes besteht darin, grundlegende Bedingungen und erfolgreiche Maßnahmen der Schul-

entwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten auf Basis empirischer Befunde praxisnah darzustellen, Lesenden den Raum zu geben, die zentralen Themen des Buches mit Blick auf ihre eigene Erfahrungswelt zu reflektieren, und sowohl Studierenden als auch Lehrkräften, Schulleitungen, Schulaufsichten, Schulentwicklungsbegleitungen usw. Impulse anzubieten, um die eigene Praxis evidenzorientiert weiterzuentwickeln.



Aufschließende Aussagen: Dazu sind die Texte so aufgebaut, dass sie empirische Befunde verständlich und zielgerichtet vorstellen. Um ein schnelles Erfassen der Inhalte zu ermöglichen, sind einzelnen Sinnabschnitten aufschließende Aussagen vorangestellt. Diese fassen die Kernaussage des Abschnitts komprimiert zusammen und ermöglichen es den Lesenden somit, diejenigen Abschnitte zu überspringen, für die keine vertieften Informationen benötigt werden, und trotzdem alle Kernaussagen des Beitrags zu erfassen.



Beispiele aus der Praxis: Wo dies möglich ist, werden abstrakte Inhalte durch schulische Beispiele veranschaulicht. Teils sind diese fiktiv, teilweise handelt es sich bei ihnen um authentische Beispiele aus Forschungsprojekten, die für den Band lediglich entfremdet wurden.



Reflexionsimpulse: Die Texte enthalten darüber hinaus Reflexionsimpulse, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den beschriebenen Inhalten anregen und es den Lesenden ermöglichen, die abstrakten Informationen auf das eigene Handeln zu beziehen und die eigene Praxis besser zu verstehen oder Impulse für ihre Weiterentwicklung zu erhalten.



Entwicklungstools: Einzelne Texte enthalten darüber hinaus Beschreibungen konkreter Tools, die im Rahmen von *Schule macht stark* oder in anderen Kontexten entwickelt wurden und insbesondere von Schulen genutzt werden können, um die eigene Praxis zu verändern.



Arbeitsmaterial zum Download: Vereinzelt stehen Tabellen und Abbildungen für eine unmittelbare Bearbeitung auch separat zum Download als PDF zur Verfügung.

Die vorangehenden Überlegungen haben gezeigt, dass Anerkennungsgerechtigkeit ein Schlüssel für gelingende Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten ist. Der Sammelband versteht sich daher als Einladung, die eigenen Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit zu hinterfragen, neue Impulse aufzunehmen und Möglichkeiten zur Reflexion und Umsetzung in Studium und Praxis auszuloten. Die Beiträge bieten dafür unterschiedliche Zugänge – von theoretischen Konzepten über empirische Befunde bis hin zu praktischen Werkzeugen –, die dazu anregen sollen, Schulentwicklung im Sinne gerechterer Bildungschancen aktiv mitzugestalten.

Abschließend gilt unser Dank den Schulen, Schulleitungen und Lehrkräften, die durch ihre Offenheit und ihr Engagement bei der Zusammenarbeit im Rahmen von *Schule macht stark* viele wertvolle Einblicke ermöglicht und Rückmeldungen gegeben haben. Ebenso danken wir den Kolleg*innen aus dem *SchuMaS*-Verbund, insbesondere auch aus den *SchuMaS*-Regionalzentren, die mit ihren Rückmeldungen und Dis-

kussionen zur Weiterentwicklung der Beiträge beigetragen haben. Unser Dank gilt darüber hinaus den studentischen Mitarbeitenden des Inhaltsclusters ‚Schulentwicklung und Führung‘, die die Texte im Verlauf des Forschungsprojektes sowie für diesen Band engagiert begleitet und lektoriert haben.

Schließlich danken wir auch dem Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) für die Förderung, durch die die Arbeiten, die dem Band zugrunde liegen, sowie seine Veröffentlichung ermöglicht wurden.

Literatur

- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becks, C., Czaja, S. J., & Klein, E. D. (2025). Kulturresponsives Schulleitungshandeln als Bedingung erfolgreicher Bildungsprozesse von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus – Ein erster Kartierungsversuch für den deutschen Sprachraum. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 24, 181–213.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2016). Schulische Praxis und Schulentwicklung unter Bedingungen sozialräumlicher Segregation. Befunde einer fallvergleichenden Studie zu zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 161–176). BMBF.
- Fölker, L., Hertel, T., Pfaff, N., & Wieneke, J. (2013). „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU*, 2(2), 87–109. <https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17411>
- Gomolla, M. (2020). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 1–24). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-2
- Herrmann, J. (2010). *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“*. <https://li.hamburg.de/resource/blob/662922/10f5368b00d310f451855b5023816cd1/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei-data.pdf>
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8
- Kuttner, P. (2016). *The problem with that equity vs. equality graphic you're using*. <https://www.socialventurepartners.org/wp-content/uploads/2018/01/Problem-with-Equity-vs-Equality-Graphic.pdf> (Download vom 17.09.2025)
- Madeira, A. F., Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Freitas, G., & Mascarenhas, M. F. (2019). Primes and Consequences: A Systematic Review of Meritocracy in Intergroup Relations [Systematic Review]. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02007>

- Manitius, V., & Dobbelsstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–16). Waxmann.
- Palardy, G. J. (2008). Differential School Effects Among Low, Middle, and High Social Class Composition Schools. A Multiple Group, Multilevel Latent Growth Curve Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21–49. <https://doi.org/10.1080/09243450801936845>
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020381>
- Proskawetz, F. S., Kottmann, M., van Ackeren-Mindl, I., & Klein, E. D. (2023). Bedeutung und Stärkung einer ressourcenorientierten Schulkultur von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Erprobung von Unterstützungsmöglichkeiten im Projekt ‚Schule macht stark‘ (SchuMaS). In M. Forrell, G. Bellenberg, L. Gerhards, & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 109–122). Waxmann.
- Racherbäumer, K., & van Ackeren, I. (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Ruhr. In L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 189–208). Verlag Barbara Budrich.
- Richter, D., & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1385–1395. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y>
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3>
- Stubbe, T. C., Schaufelberger, R., Krieg, M., Kleinkorres, R., & Schlitter, T. (2023). Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher, & T. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 231–248). Waxmann.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm, & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14–37). Beltz Juventa.
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Transcript.

Rahmenbedingungen von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten

1 Einleitung

In der ursprünglichen Fassung dieses Arbeitsbuches stand an dieser Stelle ein Text zu den ‚externen Rahmenbedingungen‘ von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten, welche von den ‚internen Rahmenbedingungen‘ des schulischen Handelns unterschieden wurden. Der Text folgte damit einem in der Schulentwicklungsliteratur üblichen Bild: Während mit den ‚internen Rahmenbedingungen‘ die Strukturen, Prozesse und Möglichkeiten der Schulen selbst gemeint sind (siehe Beitrag ‚Schulentwicklungskapazitäten‘ in diesem Band), werden unter den ‚externen Rahmenbedingungen‘ Faktoren des schulischen Umfelds (z. B. Einzugsgebiet der Schule und Merkmale der Schüler*innen und ihrer Familien; lokale Infrastruktur) und des Systems Schule bzw. der Unterstützung von Schulen (z. B. Ressourcenausstattung der Schule; schulstrukturelle Selektionsmechanismen) gefasst. Meist ist der Fokus bei dieser Betrachtungsweise auf der Frage, welche Ressourcen den Schulen für ihre Arbeit zur Verfügung stehen und welche Herausforderungen mit den ‚externen Rahmenbedingungen‘ für die Pädagog*innen in den Schulen verknüpft sind.

Was bei dieser Betrachtungsweise zwar nicht beabsichtigt ist, aber immer implizit angedeutet wird, ist: das schulische Umfeld erschwert die Arbeit der Schulen. Die Lebenswelt der Schüler*innen wird so zu einer ‚Rahmenbedingung‘, die für die Lehrkräfte und anderen Pädagog*innen in Schule eine Herausforderung ist. Eine solche Perspektive führt häufig dazu, dass sich pädagogische Anstrengungen darauf fokussieren, die Schüler*innen so zu verändern, dass sie ‚zur Schule passen‘.

Der vorliegende Text wird demgegenüber eine andere Perspektive einnehmen. Er versteht die Schüler*innen und deren Bedürfnisse (über ihr Lernen und ihre Leistungen hinweg) als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung (nicht nur) an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Damit das möglich ist, muss Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten von der Frage, welche (vermeintlichen oder tatsächlichen) ‚Defizite‘ der Schüler*innen ausgeglichen, welche fehlenden Ressourcen aufgefüllt und welche herausfordernden Verhaltensweisen eingeehrt werden müssen, Abstand nehmen. Stattdessen steht im Mittelpunkt die Frage, wie sich die Schule verändern muss, um eine Schule zu sein, die zu den Bedürfnissen der Schüler*innen passt und dazu beiträgt, ihre Potenziale bestmöglich zu entfalten.

Das Ziel ist deshalb eine vertiefte Auseinandersetzung damit,

- 1) was es für Schüler*innen aus bestimmten Herkunftsmilieus bedeutet, dass sie im Schulsystem bzw. in der Gesellschaft marginalisiert werden, und

- 2) was man über Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus und deren Erfahrungen in der Gesellschaft und im Schulsystem wissen muss, um ein schulisches Angebot zu machen, das den Schüler*innen wirklich gerecht wird.

Im nachfolgenden Text wird häufig von Marginalisierung, Abwertung, Entbehrung und Diskriminierung gesprochen werden. Diese Themen können den Eindruck vermitteln, dass das Leben von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus von Trostlosigkeit und Schrecken geprägt ist. Es besteht die Gefahr, dass wir dabei übersehen, welches immense Potenzial in diesen jungen Menschen steckt. Sie haben Freude an verschiedenen Aktivitäten, möchten sich gerne präsentieren, erleben viele schöne Momente und viele von ihnen gehen aus ungünstigen Situationen mit einer großen Resilienz hervor. Letztlich sind sie einfach Kinder und Jugendliche, die sich entwickeln und wachsen wollen und von der Zukunft träumen.

Die Fokussierung auf die ungünstigen Aspekte ihres Lebens in diesem Beitrag ist jedoch nicht unbegründet. Die beschriebenen Herausforderungen können erhebliche Auswirkungen auf das schulische Lernen und Verhalten der Schüler*innen haben – insbesondere dann, wenn sie von den Schulen nicht angemessen berücksichtigt oder sogar reproduziert werden. Beispielsweise kann es sein, dass Coping-Strategien der Schüler*innen nicht als solche erkannt und entsprechend falsch bearbeitet werden. Es ist daher entscheidend, einen ausgewogenen Blick zu entwickeln: Schulen müssen die Stärken und Potenziale der Schüler*innen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen, aber zugleich die Lebensrealitäten der Schüler*innen in den Blick nehmen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit diesen Themen ist dabei nur der erste Schritt. Um nicht Gefahr zu laufen, die tatsächliche Lebensrealität Ihrer Schüler*innen falsch einzuschätzen, finden Sie im Text neben empirischen Befunden auch Reflexionsimpulse, die Sie dazu anzuregen, die Perspektive der Schüler*innen selbst mit einzubeziehen.

2 Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus

Der Text nutzt die Bezeichnung *Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus*. In diesem Abschnitt soll zunächst erläutert werden, was sich hinter dieser Bezeichnung verbirgt und welche Konsequenzen die Marginalisierung für die Schüler*innen hat.



Marginalisierung beschreibt den Prozess, bei dem bestimmte Gruppen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, wodurch sie weniger gesellschaftliche Teilhabe erfahren.

Der Begriff der Marginalisierung stammt ursprünglich aus der Raumsoziologie. Dort beschreibt er den Prozess, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen an den Rand gedrängt (marginalisiert) werden, wenn in städtischen Ballungsgebieten eine räumliche Segregation stattfindet (Hertel, 2021). Diese räumliche Segregation „zeigt sie sich in bestimmten Quartieren deutscher Großstädte als ein Prozess der ökonomischen Verdrängung sozial benachteiligter Gruppen, der in besonderem Maße Migrantinnen

und Migranten trifft“ (Fölker et al., 2016, S. 162). Marginalisierung bedeutet dabei nicht nur eine physische Abgrenzung, sondern auch eine soziale und wirtschaftliche Segregation. Betroffene Gruppen haben häufig eingeschränkten Zugang zu wichtigen Ressourcen wie Bildung, Gesundheit und sozialen Dienstleistungen sowie eingeschränkte Möglichkeiten zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

2.1 Marginalisierung im Schulbereich

Wenn wir von marginalisierten Herkunftsmilieus sprechen, geht es aber nicht nur um eine räumliche Segregation, sondern auch um eine *gesellschaftliche* Marginalisierung. Gemeint ist damit, dass die Lebensweisen, Ziele, Bedürfnisse und Wünsche bestimmter Gruppen in der Gesellschaft symbolisch *an den Rand gedrängt werden*, d.h. sie spielen in den Vorstellungen davon, was in unserer Gesellschaft als ‚normal‘ und ‚erstrebenswert‘ gilt, eine untergeordnete Rolle. Diese Marginalisierung im gesellschaftlichen Kontext schreibt sich für die Kinder und Jugendlichen aus den entsprechenden Herkunftsmilieus auch in der Schule fort.



Marginalisierung im Schulbereich bedeutet, dass die Bedürfnisse und Lebenswelten bestimmter Schüler*innengruppen marginalisiert bzw. als ‚abweichend‘ wahrgenommen werden.

Im Schulbereich meint Marginalisierung, dass Schüler*innen aus bestimmten Gruppen mit Blick auf die Frage, wie das Schulsystem gestaltet ist, weniger Berücksichtigung finden als Schüler*innen aus anderen Gruppen. Konkret geht es dabei um die Frage, wessen Ressourcen, Lebensweisen und Bedürfnisse bei der Formulierung von Standards und Curricula, bei der Ausgestaltung des Schullebens, bei der Formulierung von Normen und Werten für das gemeinsame Lernen und bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Zentrum stehen und wessen Ressourcen, Lebensweisen und Bedürfnisse eher marginalisiert bzw. als ‚abweichend‘ wahrgenommen werden.

Der Begriff ist dabei verwandt mit dem Konzept der *institutionellen Diskriminierung*. Gemeint sind damit „überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie [...] kollektiv verfügbare Begründungen“ (Hasse & Schmidt, 2012, S. 883) im Bildungssystem, die – ohne eine Diskriminierungsabsicht! – dazu führen, dass es für bestimmte Gruppen schwieriger ist, im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Dabei handelt es sich häufig um „eher indirekt und subtil wirkende[n] Mechanismen, die von den beteiligten Personen – auch von den Betroffenen – oft nicht wahrgenommen werden (z.B. weil sie aus Praktiken resultieren, die für selbstverständlich gehalten werden oder aus der Verkettung von Praktiken in unterschiedlichen Institutionen)“ (Gomolla, 2020, S. 3).

Mit marginalisierten Herkunftsmilieus sind also diejenigen Herkunftsmilieus angesprochen, die historisch bzw. systematisch weniger an Bildung teilhaben bzw. weniger davon profitieren können, weil das, was sie bräuchten, um in Schule erfolgreich zu sein, in den Strukturen und Prozessen von Schule marginalisiert ist (z.B. Becks et al., 2025). Die folgenden Beispiele sollen diese Marginalisierung illustrieren.



Marginalisierung bedeutet z. B., dass bestimmte familiäre Bildungsressourcen in Schulen vorausgesetzt werden.

Das deutsche Schulsystem setzt voraus, dass Schüler*innen in ihren Familien bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen erlernen, die in Schule wichtig sind (z. B. Vorläuferfähigkeiten, Deutschkenntnisse) und die Familien das Lernen der Schüler*innen systematisch unterstützen (z. B. durch zusätzliches Üben). Diese Aspekte sind nicht nur Voraussetzungen dafür, dass Schüler*innen im Schulsystem erfolgreich sind, sondern werden darüber hinaus auch als selbstverständlich vorhanden betrachtet. Zugleich sind sie aber von Familien aus bestimmten Herkunftsmilieus nur schwer oder gar nicht erfüllbar, beispielsweise wenn aufgrund der beruflichen Situation keine zeitlichen Kapazitäten bestehen oder die Eltern nicht über das Hintergrundwissen verfügen, um ihre Kinder zu unterstützen. Die Marginalisierung wird dadurch deutlich, dass diese Situation der Familien zwar berücksichtigt wird, dass Angebote von Schulen zur Unterstützung der Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus aber nicht als normales Repertoire von Schule angesehen werden, sondern als Förderangebote, welche die Schulen belasten und Ressourcen von ihrer ‚eigentlichen Aufgabe‘ wegnehmen.



Marginalisierung bedeutet z. B., dass die Voraussetzungen bestimmter Schüler*innen in Lehrplänen und Lehrkräftebildung nur als Abweichung von der Norm behandelt werden.

Schüler*innen aus bestimmten marginalisierten Herkunftsgruppen wachsen oftmals in Armutsverhältnissen auf, was ihr psychosoziales Wohlbefinden beeinflusst, und dadurch wiederum Einfluss auf ihr Handeln im Unterricht, ihre Lernmotivation und ihre Hoffnung auf ein besseres Leben durch schulische Bildung beeinflusst. Die Lebenssituation der Schüler*innen ist also eine entscheidende Bedingung für die Gestaltung von Lernumgebungen und Lernangeboten, die berücksichtigt werden muss, wenn der Unterricht zu den Schüler*innen passen soll. In den meisten Lehrplänen und vielfach auch in der Lehrkräftebildung spielt dies allerdings keine große Rolle; diese Strukturen gehen von anderen Schüler*innen aus – Schüler*innen, die wohlgenährt und gut vorbereitet in die Schule kommen und keine großen Sorgen haben, die sie vom Lernen abhalten könnten. Werden die Anforderungen an einen Unterricht, der den Lebenserfahrungen von Schüler*innen aus marginalisierten Milieus gerecht wird, z. B. in Lehrplänen oder der Lehrkräftebildung thematisiert, werden sie strukturell meist ebenfalls als Abweichung von der Norm behandelt.



Marginalisierung bedeutet z. B., dass Reformen zur Förderung bestimmter Schüler*innen als Kompensation von Defiziten etikettiert werden.

Reformen des Schulsystems adressieren in den letzten Jahren gezielt bestimmte Herkunftsgruppen, die systematisch weniger erfolgreich im Bildungssystem sind. Aber auch in diesen Reformen steht häufig nicht im Zentrum, die Schüler*innen und deren Lebenswelt zum Ausgangspunkt von schulischer Praxis zu machen, sondern es geht vielfach um Maßnahmen, mit denen ‚Defizite kompensiert‘ werden sollen bzw.

mit denen dazu beigetragen wird, dass die Schüler*innen stärker an die Erwartungen des Schulsystems angepasst sind. Auch das bedeutet Marginalisierung.



An Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten ist vor allem die Marginalisierung von sozioökonomisch benachteiligten und migrantisierten Schüler*innen relevant.

Der Begriff der Marginalisierung kann auf sehr unterschiedliche Schüler*innengruppen bezogen werden. Beispielsweise werden die Bedürfnisse von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder von queeren Schüler*innen häufig marginalisiert. An Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten spielen insbesondere solche Schüler*innengruppen eine Rolle, die infolge ihrer familiären Herkunftsmerkmale marginalisiert werden. Der Text fokussiert deshalb im Folgenden insbesondere auf die Marginalisierung von Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen sowie von Schüler*innen aus migrantisch geprägten Milieus und aus migrantisierten Gruppen. Der Begriff der Migrantisierung wird dabei genutzt, weil er deutlicher ist als der des *Migrationshintergrundes*: Letzterer Begriff wird in der Regel für Menschen genutzt, die selbst nicht in Deutschland geboren wurden oder mindestens ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren wurde. In der Praxis erfolgt die Zuschreibung von Migration allerdings häufig nicht über diese klare kategoriale Einordnung, sondern durch ‚Augenschein‘: So werden Kinder von Diplomat*innen selten als Kinder mit Migrationshintergrund verstanden, weil sie die vermeintlich typischen Sprach- und Passungsprobleme durch ihre privilegierte Herkunft nicht aufweisen. Stattdessen werden häufig Menschen, die bereits in der dritten oder vierten Generation in Deutschland leben, vielfach weiterhin mit dem Label ‚Migrationshintergrund‘ versehen, obwohl sie nicht unter o. g. Definition fallen, während andere Menschen bereits in der zweiten Generation nicht mehr als ‚Migrant*innen‘ gedeutet werden. *Migrantisierung* beschreibt diesen Prozess, in dem „Menschen durch Zuschreibung eines Migrationskontextes als anders markiert werden“ (El-Mafaalani, 2020, S. 12).



2.2 Reflexionsimpuls

- 1) Wer ist in Ihrem inneren Bild ein ‚normaler‘ Schüler oder eine ‚normale‘ Schülerin? Wer fällt Ihnen spontan ein – Name, Aussehen, Verhalten, Sprache? Wer passt nicht in dieses Bild – und warum?
- 2) Begeben Sie sich nun gedanklich auf Spurensuche durch Ihre Schule – aber durch die Augen eines Schülers oder einer Schülerin aus einer marginalisierten Gruppe. Überlegen Sie: In welchen Bereichen Ihrer Schule trifft der Schüler oder die Schülerin auf Prozesse und Strukturen, die nicht auf ihn*sie ausgerichtet sind oder in denen ihre*seine Bedürfnisse als ‚anders‘ oder ‚abweichend‘ etikettiert werden? Betrachten Sie dabei zum Beispiel bauliche Eigenschaften, die Zusammensetzung des Kollegiums, die Gestaltung von Klassenräumen, Sitzordnungen, Unterrichtsmaterialien, Sprache, Prüfungen und Leistungsbewertungen, Schulordnung und

Pausenregeln, Essenssituation, Kommunikation mit dem Elternhaus, Umgang mit Abwesenheiten, Formen der Mitbestimmung, etc.

- 3) Überlegen Sie nun: Was hat mich überrascht? Wo sehe ich Veränderungsbedarf und welche kleinen Veränderungen kann ich selbst anstoßen? Wo können Dinge bleiben, wie sie sind?

3 Bildungsressourcen von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus

Studien weisen immer wieder stabil darauf hin, dass Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten oder migrantisch geprägten bzw. migrantisierten Herkunftsmilieus im Schnitt geringere Bildungsabschlüsse erzielen und geringere Kompetenzen in den getesteten Bereichen aufweisen (z. B. im Überblick Forell et al., 2024). Auf den ersten Blick erscheint die Befundlage klar: Die Schüler*innen sind aufgrund ihrer familiären Herkunft weniger erfolgreich im Bildungssystem.



*Die Bildungsressourcen der Schüler*innen sind nicht per se zu wenig oder unpassend, sondern sie sind es dadurch, dass das Bildungssystem mehr oder andere Ressourcen voraussetzt.*

Die vorangegangenen Ausführungen haben aber deutlich gemacht, dass die Ursachen hierfür nicht monokausal bei den Schüler*innen und ihren Familien liegen, sondern dass die geringeren Bildungschancen das Ergebnis einer wechselseitigen Nicht-Passung von Schulsystem und Schüler*innen sind. Erfolg in der Schule ist, so wie das Schulsystem gestaltet ist, in hohem Maße von Leistungen und Ressourcen abhängig, die nicht von der Schule bzw. dem Schulsystem bereitgestellt werden, sondern von den Familien erbracht werden müssen.

Oder anders gesagt: Die Bildungsressourcen der Schüler*innen sind nicht per se zu wenig oder unpassend, sondern sie sind es dadurch, dass das System mehr oder andere Ressourcen voraussetzt. Denn gerade in sozioökonomisch benachteiligten Herkunftsmilieus sind im System vorausgesetzte Ressourcen (z. B. die Verfügbarkeit von in Schule relevanten Kulturgütern, Wissen über Möglichkeiten im Schulsystem oder der Zugriff auf relevante Netzwerke) in geringerem Maße vorhanden bzw. verfügen die Familien eher über andere Ressourcen, die nicht direkt an die Erwartungen des Schulsystems anschlussfähig sind.

Eine solche Sichtweise hat Konsequenzen dafür, wie Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen betrieben wird. Aus der Frage: „Was können wir tun, damit die Defizite unserer Schüler*innen ausgeglichen werden?“ wird dann „Wie können wir uns verändern, um den Potenzialen unserer Schüler*innen besser gerecht zu werden?“.

3.1 Nicht anerkannte Bildungsressourcen

Kindern und Jugendlichen, die in sozioökonomisch benachteiligten Lebensverhältnissen aufwachsen, wird häufig zugeschrieben, in ‚Bildungsarmut‘ zu leben. Tatsächlich verfügen natürlich auch diese Kinder und Jugendlichen über eine Vielzahl sozialer und kultureller Ressourcen, die ebenfalls eine Form von Bildung darstellen. Allerdings sind diese tendenziell im schulischen Kontext weniger verwertbar bzw. werden weniger als ‚Bildung‘ anerkannt (Bremm et al., 2016).



*Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus treffen in Schulen auf Lehrkräfte, deren Erwartungen sich aus ihrer eigenen Herkunft speisen.*

Lehrkräfte an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten kommen selbst selten aus den gleichen Lebensverhältnissen, wie ihre Schüler*innen. Zwar ist der Anteil an Studierenden, die nicht selbst aus akademisch geprägten Familien kommen, in Lehramtsstudiengängen – und insbesondere in nicht gymnasialen Lehrämtern – höher als in anderen Studiengängen; der Anteil der Studierenden, deren Eltern selbst höchstens einen Hauptschulabschluss haben, ist aber auch im Lehramtsstudium sehr niedrig (Neugebauer, 2013).

Die Schule wird deshalb in Anlehnung an Bourdieu (1987/2020) auch als ‚Mittelschichtsveranstaltung‘ bezeichnet. Damit ist folgendes gemeint: Weil die Lehrkräfte in der Regel aus der Mittelschicht stammen, weisen sie einen Mittelschichtshabitus auf. Der Habitus beschreibt milieuspezifische Werte, Verhaltensweisen, Sichtweisen, Kommunikationsformen, Geschmäcker, usw.

Weil so viele Lehrkräfte einen Habitus aufweisen, der durch die Mittelschicht geprägt ist, gilt dieser in der Schule als ‚normal‘. Es wird erwartet, dass die Schüler*innen die Erwartungen, die mit diesem Habitus einhergehen, erfüllen, ohne dass dies infrage gestellt wird. Schüler*innen, die selbst aus der Mittelschicht stammen, können diese Erwartungen besser erfüllen, weil sie sie aus ihrer außerschulischen Lebenswelt kennen.



*Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus müssen mehr und vielfältigere Leistungen erbringen, haben hierfür aber weniger Ressourcen zur Verfügung.*

Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten oder migrantisch geprägten bzw. migrantisierten Milieus haben demgegenüber oftmals einen eigenen milieuspezifischen Habitus, der nicht mit dem Mittelschichtshabitus der Lehrkräfte übereinstimmt. Sie können die Erwartungen der Lehrkräfte dadurch weniger gut navigieren und müssen deshalb doppelt lernen: erstens mit Blick auf die fachlichen und überfachlichen Anforderungen des Curriculums, und zweitens mit Blick auf die habituellen Anforderungen, die andere Schüler*innen selbstverständlich bedienen. Mehr noch: Sie müssen auch lernen, zwischen den habituellen Anforderungen der Lehrkräfte und denen in ihrem sozialen Umfeld zu wechseln und diese zu navigieren – und damit umgehen, dass der Habitus bzw. die Fähigkeiten ihres Herkunftsmilieus

in der Schule tendenziell eher abgewertet werden, als dass die damit einhergehenden spezifischen Ressourcen als solche anerkannt werden (Kramer, 2014).

Schüler*innen aus sozialräumlich benachteiligten Herkunftsmilieus müssen also tendenziell mehr und vielfältigere Leistungen erbringen, als Schüler*innen aus privilegierten Milieus, haben hierfür aber in der Regel weniger Ressourcen zur Verfügung.



In Schule werden Kompetenzen und Fertigkeiten, die dem kulturellen Kapital von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus entsprechen, weniger anerkannt und wertgeschätzt.

Oftmals gibt es zudem eine große Diskrepanz zwischen den Bildungsinhalten und Bildungsprozessen in der Schule und denen in der außerschulischen Lebenswelt von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus (Hornstra et al., 2013). Ein Beispiel hierfür ist die Sprache: Während das Erlernen der englischen oder französischen Sprache in Schule als relevanter Bildungsinhalt etabliert ist, werden die Familiensprachen vieler Schüler*innen auch heute noch häufig marginalisiert bzw. wird die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen häufig als ‚Defizit‘ betrachtet, statt Mehrsprachigkeit dort zu fördern und anzuerkennen, wo sie für die Entwicklung der Schüler*innen hilfreich ist und die schulische Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützt.

Insgesamt werden in Schule Kompetenzen und Fertigkeiten besonders anerkannt und wertgeschätzt, die dem kulturellen Kapital von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus häufig weniger entsprechen, während andere Kompetenzen und Fähigkeiten, die diese Schüler*innen besitzen, weniger wertgeschätzt bzw. abgewertet werden. Dies kann zu einer Benachteiligung führen, da das Bildungssystem auf bestimmte und eben nicht alle kulturellen Normen und Erwartungen ausgerichtet ist. In der Folge haben Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus nicht nur geringere Chancen auf erfolgreiche Bildungsabschlüsse bzw. gesellschaftliche Teilhabe, sondern auch systematisch weniger Chancen auf Wertschätzung und Anerkennung. Dem Bildungsforscher Krassimir Stojanov (2011) zufolge liegt in diesem ungleichen Zugang zu Anerkennung der wahre Kern fehlender Bildungsgerechtigkeit: Demnach werden Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus „nicht dadurch ungerecht behandelt, dass ihnen keine pädagogischen Sondermaßnahmen zur Seite gestellt werden, sondern in erster Linie dadurch, dass sie als festgelegt durch ihre Herkunft, oder als Produkte einer als abweichend postulierten familiären Enkulturation betrachtet werden“ (Stojanov, 2011, S. 42).



3.2 Reflexionsimpuls

Nehmen Sie sich Zeit, um die folgenden Fragen schriftlich zu beantworten:

- Welche Strategien können wir an unserer Schule entwickeln, um Schüler*innen nicht durch unsere (unbewussten) Maßstäbe zu bewerten – etwa in Bezug auf Kleidung, Sprache, Auftreten, Pünktlichkeit?

- Wie können wir Unterrichtsinhalte, Gesprächsangebote oder Bewertungen so gestalten, dass sie nicht stillschweigend Mittelschichtsnormen voraussetzen (z. B. „Urlaubsaufsatz“, „Hausaufgabenstruktur“, „Elternbeteiligung“)?
- Was können wir tun, um Potenziale zu erkennen und Leistungen anzuerkennen, die sich nicht in Noten oder äußeren Leistungsindikatoren zeigen – z. B. Belastbarkeit, soziale Verantwortung, Kreativität?

3.3 Unterschätzte Bildungsaspirationen

Eltern beeinflussen den Habitus und die Bildungsaspirationen ihrer Kinder – sowohl direkt, als auch hinsichtlich der Frage, welche Bildungsaspirationen die Kinder ihren Eltern zuschreiben (Schörner & Bittmann, 2023). Oftmals wird dabei angenommen, dass Eltern aus marginalisierten Herkunftsmilieus – und in der Folge auch deren Kinder – geringere Bildungsaspirationen haben bzw. weniger Wert auf Bildung legen. Eltern, die selbst keinen hohen Bildungsabschluss haben, haben tatsächlich tendenziell geringere Erwartungen an die Schulleistungen und Schulabschlüsse ihrer Kinder, als Eltern mit einem höheren eigenen Bildungsabschluss. Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht automatisch (Becker & Gresch, 2016) und insbesondere die Bildungsaspirationen von Schüler*innen und Eltern aus migrantisch geprägten Milieus sind häufig überdurchschnittlich hoch (Becker et al., 2023; Wellgraf, 2012).



Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus ist schulischer Erfolg häufig wichtiger, als ihnen zugeschrieben wird.

Studien, die sich die Bedeutung von Bildung für die Ziele der Schüler*innen selbst ansehen, haben aufgrund verschiedener methodischer Zugänge unterschiedliche Ergebnisse. Insgesamt verweisen Studien darauf, dass Schüler*innen auch aus marginalisierten Herkunftsmilieus in der Mehrheit eine positive Einstellung zum Lernen haben (Klopsch & Rohlfs, 2022; Rohlfs, 2013). Den Schüler*innen selbst ist schulische Bildung bzw. Erfolg häufig wichtiger, als ihnen aufgrund ihres Lernverhaltens in der Schule zugeschrieben wird (Grundmann et al., 2007); beispielsweise fehlt es ihnen aber häufig an Wissen dazu, wie sie ihre hohen Ziele erreichen können (St. Clair et al., 2013).

Außerdem zeigen sich Unterschiede in der Art und Weise, warum und wie Lernen und schulischer Erfolg für die Schüler*innen Relevanz hat. In einer Studie, die 2008 in Bremen durchgeführt wurde, wurden beispielsweise 1.689 Schüler*innen von weiterführenden Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten zu ihren Einstellungen befragt (siehe Abbildung 1). Die Studie konnte zeigen, dass sich die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler*innen durch eine pragmatische Leistungsorientierung auszeichnete, bei der Leistung und gute Abschlüsse eine wichtige Rolle spielten, weil den Schüler*innen deren Bedeutung für ihre Lebenschancen bewusst war. Nur ein kleiner Teil der Schüler*innen war demnach gelangweilt oder desinteressiert (Rohlfs, 2013).

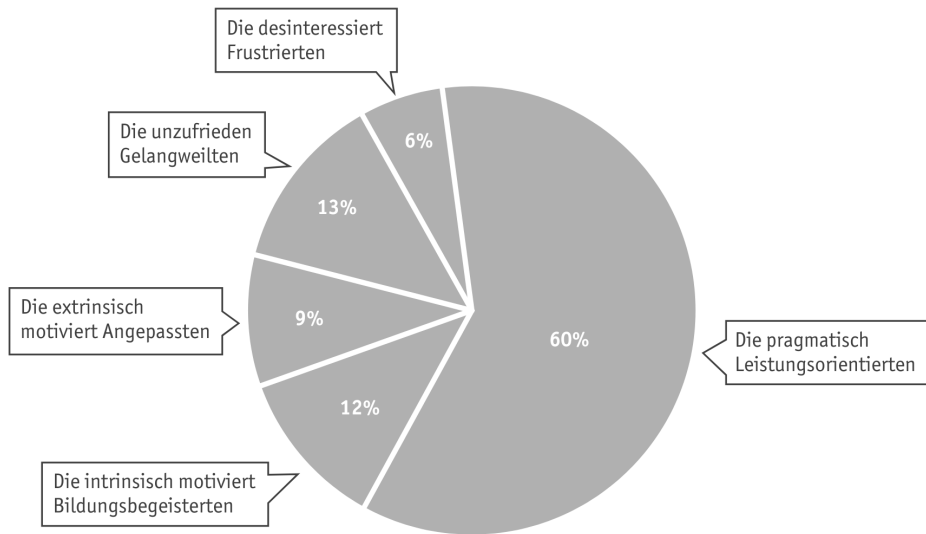


Abbildung 1: Subjektive Bedeutung von Schule und Bildung aus der Sicht von Schüler*innen an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Standorten – Ergebnisse einer Befragung in Bremen (Quelle: Rohlf, 2013, S. 204; eigene Darstellung)



*Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus unterscheiden sich bei der Akzeptanz schulischer Normen und Werte nicht von ihren Peers.*

In einer Studie aus Luxemburg von de Moll et al. (2024) wurden zudem verschiedene Aspekte des Habitus von 387 Schüler*innen erhoben (Fleiß, Selbstvertrauen, Internalisierung von schulischen Normen, Aspirationen sowie Selbstständigkeit). Die Autor*innen konnten zwischen einem Habitus des Rückzugs aus dem schulischen Lernen (6 % der Schüler*innen), einem Habitus der Anpassung an Schule (67 %) und einem Habitus der akademischen Exzellenz (27 %) unterscheiden. Die Wahrscheinlichkeit für Schüler*innen aus Familien mit geringerem kulturellem Kapital und beruflichem Status, zur Gruppe der Exzellenzorientierten zu gehören, war geringer; dagegen fanden sie sich häufiger in der Gruppe der Angepassten. Die Angepassten wiesen – anders als die Exzellenzorientierten – nur einen durchschnittlichen Ehrgeiz beim Lernen auf. Interessant war, dass sich die drei Gruppen, also auch die der Zurückgezogenen, aber nicht bei der Akzeptanz von und Anpassung an schulische Normen und Werte unterschieden. Die Autor*innen schließen daraus, dass „die Normen und die Kultur der Mittel- und Oberschicht von allen [Schüler*innen] legitimiert und geteilt werden – auch von denen, die nicht nach diesen Normen leben können“ (de Moll et al., 2024, S. 204; übersetzt durch die Autorinnen; unterstützt durch ChatGPT). Daraus lässt sich folgern, dass nicht nur Ungleichheit reproduziert wird, sondern auch der Glaube an die Gerechtigkeit dieser Ungleichheit in denjenigen Kindern und Jugendlichen verankert wird, die benachteiligt werden. Die Studie zeigte darüber hinaus, dass innerhalb sozioökonomisch benachteiligter Milieus dif-

ferenzielle Bedingungen innerhalb der Familie relevant für die Einstellungen gegenüber Bildung waren – so war bspw. die Wahrscheinlichkeit für Schüler*innen aus Ein-Eltern-Familien, in der Gruppe der Zurückgezogenen zu sein, signifikant höher (ebd.), was Anlass geben könnte, sich um die positive, aktive Schul- und Lernerfahrung Alleinerziehender und deren Kinder besonders zu bemühen.



Eine geringere Anerkennung in der Schule kann sich auf die Bildungsaspirationen der Schüler*innen auswirken.

Die These, Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Herkunftsmilieus seien aufgrund ihrer Herkunft generell weniger motiviert, in der Schule erfolgreich zu sein und höhere Bildungsabschlüsse zu erzielen, lässt sich also empirisch nicht halten. Ehrgeizige Ziele für die Zukunft bzw. hohe Bildungsaspirationen auch systematisch zu verfolgen, ist für sie allerdings schwieriger. Misserfolgserfahrungen in der Schule und eine fehlende Sichtbarkeit und Anerkennung von Kenntnissen und Fähigkeiten, welche die Schüler*innen außerhalb der Schule erwerben, können bei den Schüler*innen schon früh demotivierend wirken (Dunkake, 2015). Hinzu kommt, dass gerade Kinder aus weniger schulbildungserfolgreichen Milieus schulische Erfolge weniger für ihr eigenes Selbstkonzept verwerten können (z. B., wenn gute Noten in der außerschulischen Lebenswelt nicht als erstrebenswert anerkannt werden; Rohlf, 2013).



3.4 Reflexionsimpuls

Weiter oben wurde bereits erwähnt, dass aus der Frage: „Was können wir tun, damit die Defizite unserer Schüler*innen ausgeglichen werden?“ die Frage werden muss: „Wie können wir uns verändern, um den Potenzialen unserer Schüler*innen besser gerecht zu werden?“. Der erste Schritt zu einer solchen Veränderung besteht darin, den Blick auf die Schüler*innen, deren Potenziale und auch deren Selbstwahrnehmung zu weiten. Die folgenden Anregungen können Ihnen dabei helfen, diesen Blick einzunehmen.

- Kultur- bzw. sprachensible Kompetenztests können Ihnen dabei helfen, die tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten Ihrer Schüler*innen – unabhängig von schulischen Inhalten und sprachlichen Fähigkeiten – besser einzuschätzen. Ein (leider nicht kostenfreies) Beispiel ist der *Coloured Progressive Matrices* Test (Raven et al., 2002).
- Eine anonyme Befragung Ihrer Schüler*innen kann Ihnen helfen, den Blick Ihrer Schüler*innen auf sich selbst und ihre Lebenswelt besser nachzuvollziehen. Eine solche Befragung ist eine gute Ergänzung zu den Gesprächen, die Sie ohnehin mit den Schüler*innen führen, weil sie Ihnen einen breiteren und vergleichbaren Überblick über eine große Zahl von Schüler*innen ermöglicht. Schnelle und einfache Befragungen können Sie mit interaktiven Präsentationstools leicht umsetzen. Nachfolgend finden Sie einige Beispiele dafür, wie Sie relevante Informationen erheben können. Interessant kann es sein, die Skalen von den Schüler*innen aus-

füllen zu lassen, dann das Kollegium um eine eigene Einschätzung zu bitten, und die Ergebnisse gegenüberzustellen.

- Befragungen zum *Fähigkeitsselbstkonzept* der Schüler*innen ermöglichen ein besseres Verständnis der Bedingungen für die Lernmotivation und Bildungsaspirationen ihrer Schüler*innen. Items für Fragebögen, mit denen Sie das fachbezogene Selbstkonzept ihrer Schüler*innen in Lesen, Mathematik oder Sachkunde erheben können, bietet beispielsweise die PIRLS-Studie (Wendt et al., 2016; z. B. auf S. 64, S. 68 und S. 69). Die Skalendokumentation ist frei zugänglich.¹
- Befragungen zu *schulbezogenen Einstellungen* Ihrer Schüler*innen bieten Ihnen die Möglichkeit, Ihre eigene Wahrnehmung mit der Ihrer Schüler*innen zu vergleichen. Items, um die schul- bzw. bildungsbezogenen Einstellungen zu erheben, finden Sie zum Beispiel in der Studie von Rohlfs (2013).
- Durch eine Befragung Ihrer Schüler*innen zum *elterlichen Interesse und zur Unterstützung beim Lernen* haben Sie die Möglichkeit, das elterliche Unterstützungsverhalten unabhängig von Ihren eigenen Eindrücken aus der Sicht der Schüler*innen zu erfassen und mit Ihren Eindrücken zu vergleichen. Eine Skala, die Sie hierzu zum Beispiel nutzen können, bietet die PIRLS-Studie (Wendt et al., 2016; Skala auf S. 54). Die Skalendokumentation ist frei zugänglich.¹

4 Erfahrungswelten von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus

Marginalisierung bedeutet, dass Schüler*innen mit strukturellen Hürden konfrontiert sind, die über den schulischen Leistungsbereich hinausgehen. Schüler*innen aus sozioökonomisch stark benachteiligten Herkunftsmilieus machen schon im frühen Alter Armutserfahrungen; migrantisierte Schüler*innen Diskriminierungserfahrungen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass diese Schüler*innen keine homogene Gruppe bilden und ihre Erfahrungen mit Armut und Diskriminierung sowie die Implikationen für ihre Entwicklung sehr unterschiedlich ausfallen können. Für einige wirken sich die Erfahrungen belastend auf ihr schulisches Wohlbefinden und ihren Selbstwert aus, etwa durch Gefühle der Ausgrenzung, Scham oder das Erleben geringerer Anerkennung. Andere Schüler*innen hingegen entwickeln trotz belastender Lebenslagen resiliente Strategien, um mit diesen Herausforderungen umzugehen. Die Wirkung dieser Erfahrungen beispielsweise auf Motivation und Teilhabe ist daher vielschichtig und muss differenziert betrachtet werden.

1 <https://www.waxmann.com/buecher/IGLU-2016-4293> [Download vom 17.09.2025]

4.1 Armutserfahrungen von Schüler*innen aus sozioökonomisch stark benachteiligten Milieus

Laut einem Bericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbands waren 2024 etwa 15 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen von Armut betroffen; überdurchschnittlich häufig betraf dies Menschen mit einem niedrigen Bildungsstand und Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft (Schabram et al., 2025). Unter Kindern und Jugendlichen war der Anteil an Armutsbetroffenen genauso hoch wie in der Gesamtbevölkerung (ebd.).



Die Begleiterscheinungen von Armut haben zur Folge, dass armutsbetroffene Kinder im Schnitt häufiger ungünstiges externalisierendes und internalisierendes Verhalten zeigen.

Das Aufwachsen in durch Armut geprägten Lebensverhältnissen kann für Kinder und Jugendliche auf verschiedene Weise belastend sein. Quantitative Daten weisen darauf hin, dass das Erleben von Armut im Schnitt als Risikofaktor für die Entwicklung von Schüler*innen zu werten ist; materielle Notlagen und die damit verbundenen Hürden, die armutsbetroffene Familien nehmen müssen, können ein erhöhtes, teilweise sogar chronisches Stresserleben für die Schüler*innen darstellen. Kinder, die in Armut aufwachsen, weisen im Schnitt häufiger sowohl ungünstiges externalisierendes Verhalten, etwa destruktives Verhalten oder Hyperaktivität, als auch ungünstige internalisierende Probleme, beispielsweise Depressionen oder Ängste, auf (Dearing, 2008). In Armut aufzuwachsen kann insofern das Selbstbild und Wohlbefinden der Schüler*innen und darüber auch ihr schulisches Verhalten und nicht zuletzt ihre Lern- und Leistungsmotivation beeinflussen (Merten, 2003).



Das Wohlbefinden von armutsbetroffenen Schüler*innen kann durch ökonomischen Druck, instabile Lebensverhältnisse und herausfordernde Erziehungsbedingungen beeinflusst werden.

Durch welche Mechanismen das geringere psychosoziale Wohlbefinden der Schüler*innen beeinflusst wird, ist vielfältig. So geht etwa die Entwicklungspsychologie davon aus, dass der mit Armut verbundene ökonomische Druck einerseits insgesamt unstabile Lebensverhältnisse erzeugt und für anregungsärmere Lebensumwelten sorgt (bspw. durch geringeren Zugang zu materiellen Gütern wie Büchern, hochwertigem Spielzeug oder digitalen Medien), andererseits aber auch einen negativen Einfluss auf das Wohlbefinden der Eltern entwickelt, was wiederum ungünstige Auswirkungen auf deren Erziehungsverhalten hat (Dearing, 2008). Daneben ist die Wahrscheinlichkeit für armutsbetroffene Kinder und Jugendliche größer, auch im schulischen Kontext weniger sichere und anregungsärmere Lernumgebungen zu erleben, in denen sie weniger Anerkennung erfahren (ebd.).



Schüler*innen mit Armutserfahrung entwickeln bewusst Strategien zur Bewältigung ihrer Herausforderungen.

Aufschlussreich ist dabei auch, die Armutserfahrungen der Kinder und Jugendlichen aus ihrer eigenen Perspektive zu betrachten. In einer deutschen Studie von Andresen et al. (2013) wurden beispielsweise Grundschul Kinder, die in materiell prekären Lebensverhältnissen aufwachsen, zu ihrer eigenen Wahrnehmung dieser Verhältnisse befragt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Kinder sowohl die finanziellen Herausforderungen als auch die begrenzten inhaltlichen Unterstützungsmöglichkeiten in der eigenen Familie nicht nur implizit erlebten, sondern diese sehr bewusst wahrnahmen und ihnen mit konkreten Lösungsvorschlägen und Bewältigungsstrategien begegneten. Welchen Einfluss die Armutserfahrung auf die Schüler*innen hat, wird also auch dadurch bedingt, welche (bewussten und unbewussten) Strategien sie im Umgang mit diesen Armutserfahrungen haben.

Auch eine neuere Studie des Deutschen Jugendinstituts mit Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen neun und 18 Jahren verdeutlicht, dass den Jugendlichen die unterschiedlichen Einkommensverhältnisse in der Gesellschaft, bei denen sie selbst zu den Benachteiligten gehören, sehr bewusst sind. In diesem Kontext weisen sie eine ausgeprägte Solidarität mit ihrer eigenen Familie auf; oftmals sind sie bereit, auf ihre eigenen Bedürfnisse zu verzichten, um ihre Familie zu unterstützen. Die Studie weist ebenfalls auf Strategien hin, welche die Jugendlichen entwickeln, um die eigene Situation zu verbessern. Neben Strategien, selbst Geld zu verdienen und Verantwortung für andere Familienmitglieder zu übernehmen, umfasst dies vereinzelt auch problematische Ansätze wie Diebstahl (Schlimbach et al., 2024).

Armut ist insofern für die Schüler*innen eine komplexe Alltagserfahrung, in der sie eigene Ressourcen und Handlungsspielräume entwickeln und nutzen. Deshalb ist es wichtig, die Schüler*innen und ihre Armutserfahrung nicht zu pathologisieren, sondern sie aus der Perspektive der Entstehung von Gesundheit und Krankheit (Salutogenese) zu betrachten, Kompetenzen und Coping-Strategien der Schüler*innen als solche zu erkennen und anzuerkennen – auch wenn sie nicht den typischen Kompetenzmustern entsprechen – und die Handlungsfähigkeit und Resilienz der Schüler*innen zu stärken (Merten, 2003).



Armut wird von den davon betroffenen Kindern und Jugendlichen häufig als schamhaft erlebt.

Neben der materiellen Bedeutung, die beispielsweise Armut im Leben der Kinder und Jugendlichen spielt, wird von diesen sehr häufig auch die Bedeutung ihrer Lebensverhältnisse auf soziale Beziehungen betont (Attree, 2006). Armut wird von den Kindern und Jugendlichen häufig als Mangel erlebt, der sie vor Herausforderungen stellt und für sie schamhaft ist, weswegen sie auch selbst dazu tendieren, Armutsbetroffenheit abzuwerten bzw. die eigene Betroffenheit so gut es geht zu verstecken (Andresen et al., 2013; Attree, 2006; Schlimbach et al., 2024). Vor diesem Hintergrund verweisen Studien auch auf eine ‚Selbst-Exklusion‘ der Schüler*innen. Diese äußert sich beispielsweise darin, dass Schüler*innen keine Hilfsangebote in Anspruch nehmen, um sich und ihre Eltern vor Stigmatisierung zu schützen, und

in der Folge an sozialen Veranstaltungen nicht teilnehmen können (Redmond, 2009; Schlimbach et al., 2024).

Daneben spielen auch Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen durch andere Kinder und Jugendliche eine bedeutende Rolle im Leben von armutsbetroffenen Schüler*innen, etwa in Form von Mobbing, insbesondere aufgrund der Kleidung oder anderer fehlender materieller Güter (Attree, 2006; Redmond, 2009).



Im öffentlichen Diskurs wird Armut oftmals als individuell verschuldetes Schicksal dargestellt.

Dass Armutserfahrungen für Kinder und Jugendliche schambehaftet sind, wird auch dadurch mitbegünstigt, dass armutsbetroffene Menschen im öffentlichen Diskurs traditionell negativ dargestellt werden. Chassé (2023) beschreibt dies mit Blick auf armutsbetroffene Gruppen wie folgt: „Im Diskurs um Unterschichten zeigen sich verstärkte Konstruktionen von Diskriminierung, d. h. der Konstruktion der Armen als einer von der Normalbevölkerung zu unterscheidenden Gruppe mit negativen Eigenschaften“ (S. 462). Diese Abgrenzung hat Chassé zufolge insbesondere in durch das Leistungsprinzip geprägten Gesellschaften die Funktion, die Ursachen der Armut zu individualisieren: Die Menschen seien demnach nicht deswegen arm, weil gesellschaftliche Strukturen und Prozesse die Armut erzeugen und die Mobilität aus der Armut heraus erschweren, sondern die Armut sei durch eigenes Verhalten verschuldet: „Dauerfernsehen, ungesunde Ernährung, ein Mangel an Vorbildern, Vernachlässigung der Kinder kennzeichnen demnach die Einstellungen und Verhaltensweisen der Unterschicht“ (Chassé, 2023, S. 463).



*Stereotype Vorstellungen von armutsbetroffenen Menschen finden sich auch bei den Pädagog*innen in den Schulen.*

Dass solche Perspektiven auf Familien aus armutsbetroffenen Milieus auch vor Schule nicht immer Halt machen, zeigen verschiedene qualitative Studien. So zeigte sich in einer Interviewstudie mit angehenden Lehrkräften, dass diese stereotype Vorstellungen von armutsbetroffenen Menschen hatten, die sich vor allem auf deren Verhalten und Leistungsbereitschaft beziehen (Yendell et al., 2024). In einer weiteren Studie beklagten Schulpersonen die ‚Nehmermentalität‘ der Eltern, die auf die Schüler*innen abfärbe, und forderten für die Schule die Möglichkeit ein, den Eltern bei mangelnder Kooperation wohlfahrtsstaatliche Mittel streichen zu können (Kollender, 2022). Untersuchungen zu den Argumentationsformen von Lehrkräften können zeigen, dass Abwertungs- und Stereotypisierungen oft mit der Figur der Hilfe und Unterstützung für Schüler*innen beginnen und damit enden, dass die Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft, ihres Milieus oder ihrer Armutsbetroffenheit nicht in der Lage seien, zu lernen oder durch Bildung gesellschaftlich aufzusteigen (Ateş et al., im Erscheinen).

Zudem sind Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensstrategien von Schüler*innen, die mit Armut und Diskriminierung aufwachsen, für alle an der Schule pädagogisch Tätigen häufig schwer greifbar, weil sie selbst diese Erfahrungen in der Regel nicht gemacht haben. Wenn Schüler*innen zum Beispiel die Stadt, in der sie

leben, noch nie verlassen haben oder sie zuhause gegebenenfalls nicht einmal ein eigenes Bett haben, ist das für die meisten Lehrkräfte fremd und die Konsequenzen für das Denken und Handeln der Schüler*innen und ihrer Eltern nur schwer nachvollziehbar (Beckett & Wrigley, 2014).



4.2 Reflexionsimpuls

Nicht alle Kinder und Jugendlichen aus marginalisierten Herkunftsmilieus machen Armutserfahrungen – und die, die es tun, gehen sehr unterschiedlich damit um. Manche tragen Verantwortung für ihre Familie, andere ziehen sich zurück, wieder andere überspielen Schwierigkeiten durch besondere Coping-Strategien. Diese Vielfalt im Umgang mit schwierigen Lebenslagen ist für Außenstehende oft nicht auf den ersten Blick sichtbar.

Denken Sie an eine aktuelle Klasse oder Lerngruppe. Notieren Sie – ohne konkrete Namen zu nennen:

- 1) Welche Vielfalt an Lebenslagen und Alltagsrealitäten ist Ihnen bekannt oder vermuten Sie? (z. B. ökonomische Sicherheit, Wohnsituation, elterliche Unterstützung, Verantwortung zuhause)
- 2) Gibt es Schüler*innen, von denen Sie wissen oder vermuten, dass sie Armut oder finanzielle Unsicherheit erleben? Wenn ja: Was wissen Sie über ihren jeweiligen Umgang damit? Wer spricht offen darüber? Wer vermeidet das Thema?
- 3) Wie unterschiedlich verhalten sich Schüler*innen in ähnlichen Lebenslagen – und was sagt das über den Einfluss individueller Ressourcen, Persönlichkeiten und Kontexte aus?

4.3 Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen aus migrantisierten Herkunftsmilieus

„Diskriminierung ist für rassistisch markierte Menschen eine alltägliche Erfahrung. Unter rassistisch markierten Personen gibt mehr als jede zweite Person an (54 %), dass sie mindestens einmal im Monat Diskriminierung erfahren hat“ (Fuchs et al., 2025, S. 8) – so lautet ein zentraler Befund des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors.



Wie folgenreich Diskriminierungserfahrungen sind, ist davon bestimmt, ob sie als Diskriminierung empfunden werden.

Stichs und Pfündel (2023) betonen, dass es dabei nicht nur um offene, direkt sichtbare Ablehnung gehe. Angehörige rassistisch markierter Gruppen seien sich der Zuschreibungen, die es in der Gesellschaft ihnen gegenüber gebe, sehr bewusst. In der Folge hätten sie eine höhere Sensibilisierung gegenüber möglichen Abwertungen in Situationen, die für Außenstehende nicht als Diskriminierung gewertet würden, wie etwa eine unfreundliche Behandlung. Die Autorinnen betonen, dass „[i]nsbesondere subtile Formen der Diskriminierung [...] häufig dazu [beitragen],

dass Menschen sich hilflos fühlen und die Schuld für Herabwürdigungen bei sich suchen“ (S. 3).

Mit Blick auf die Frage, was diese Erfahrungen für die davon Betroffenen bedeuten, ist insofern unwichtig, ob tatsächlich eine Diskriminierungsabsicht vorliegt. Entscheidend ist, wie die Situation von den Betroffenen wahrgenommen wird, denn diese Wahrnehmung ist relevant mit Blick auf die Wirkungen auf Wohlbefinden und Selbstbild.



Migrantisierte Menschen erleben häufig, dass sie als die ‚anderen‘ wahrgenommen werden – das Phänomen ‚Othering‘.

Diese subtileren Diskriminierungserfahrungen sind häufig das Resultat des sogenannten *Otherings*, also Prozessen, die andere Menschen als ‚die anderen‘ gegenüber ‚den eigenen‘ verstehen und so Unterschiede behaupten, die faktisch nicht vorliegen. Das heute gängige Grundverständnis von *Othering* bezieht sich auf den Ausschluss der als ‚die anderen‘ konstruierten Personen von machtvollen Positionen und gesellschaftlichen Verhältnissen (Spivak, 1985). Menschen aus migrantisierten bzw. rassistisch markierten Gruppen erleben häufig, dass in gesellschaftlichen Diskursen, wie auch in der persönlichen Interaktion, eine Unterscheidung vorgenommen wird zwischen der ‚autochthonen Mehrheitsgesellschaft‘ und den ‚anderen‘. Hierbei gehe es, wie Merle Hummrich (2023) betont, nicht nur um die persönliche Einschätzung einzelner Menschen: „Dabei geht es bei der Differenzierung in einheimisch und fremd nicht nur um Ausgrenzung, sondern auch um die Tabuisierung der eigenen Ethnizität“ (S. 252). Die Autorin meint damit, dass die Existenz einer Gruppe von ‚anderen‘ dazu führt, dass man sich selbst auch als ‚Gruppe‘ begreifen muss. Nur dadurch, dass es die ‚anderen‘ gebe, werde man selbst zu einer Gruppe.

Othering findet in verschiedenen Formen statt; dazu gehört etwa, wenn migrantisierte Menschen gefragt werden, wo sie denn ‚wirklich herkämen‘. Künstler und Masóchua (2024) verweisen außerdem darauf, dass auch die konkrete Unterstützung für Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ „grundlegend darauf [basiert], die ‚Anderen‘ als existierende und gegenüber dem unbenannten ‚Eigenen‘ als besonders abgrenzbare Gruppe zu konstruieren“ (S. 356). *Othering* ist also nicht ausschließlich eine bewusste Ausgrenzung, sondern manifestiert sich auch in pädagogischen Maßnahmen, die eigentlich unterstützend gedacht sind.



Migrantisierte Menschen erleben oft eine unsichere gesellschaftliche Zugehörigkeit, da Migration im öffentlichen Diskurs als Bedrohung oder Belastung dargestellt wird.

Mit *Othering* ist auch verbunden, dass für Menschen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, das Recht auf Teilhabe in der Gesellschaft keinesfalls gesichert ist. So zeigen Diskursanalysen der letzten Jahrzehnte, dass im gesellschaftlichen Diskurs die als ‚Migrant*innen‘ markierten Menschen immer wieder entweder als eine *Bedrohung* beschrieben werden, weswegen sie weniger Teilhabe an der Gesellschaft haben sollten, oder danach bemessen werden, welchen *Mehrwert* die Gesell-

schaft von ihnen habe und inwiefern sie deshalb die gesellschaftliche Teilhabe ‚verdiert‘ hätten (Fröhlich, 2025).

Auch medial werden als ‚Migrant*innen‘ markierte Menschen häufig v. a. als Opfer, als Belastung oder als Bedrohung dargestellt (Christoph, 2012). Insbesondere die Darstellung von Menschen aus muslimisch geprägten Ländern ist in den Medien häufig negativ (Schneider et al., 2013). Diese ‚Bedrohungsfigur‘ wird, so zeigen beispielsweise Karakaşoğlu und Wojciechowicz (2017) in einer Studie zu den Erfahrungen muslimischer Lehramtsstudierenden im Praktikum, auch im schulischen Alltag virulent und kann zu einer Diskriminierungserfahrung für migrantisierte Menschen werden.



Auch in Schule finden Prozesse des Otherings statt und wird Migration als Problem dargestellt.

Gerade Schüler*innen, die nicht als weiß oder nicht als ‚deutsch‘ gelesen werden, oder die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, machen zudem häufig Erfahrungen mit Alltagsrassismus (Aikins et al., 2021; Dean, 2020). Allein die im gesellschaftlichen Diskurs weit verbreitete Deutung, eine Schule sei dadurch eine ‚Problemschule‘, dass sie von vielen nicht weißen Schüler*innen bzw. von vielen Schüler*innen mit einer anderen Familiensprache besucht wird, hinterlässt auch bei den Schüler*innen, die diese Schulen besuchen, das Gefühl von Minderwertigkeit (Richter & Pfaff, 2014).

Daneben gibt es auch qualitative Beobachtungsstudien, die schulische Praxen dokumentieren, in denen Alltagsrassismus relativiert oder mit dem Verweis auf das Verhalten der Diskriminierten legitimiert wird, wie in dem folgenden Beispiel:

„Mehmet: Ich habe heute Morgen wegen Praktikum angerufen und sie haben erzählt, es gibt Praktikumsplätze, aber als sie bemerkt haben, ich bin Ausländer, haben sie gesagt, die sind schon vergeben. Das war nur, weil ich Ausländer bin.

Serda: Aber alle Betriebe sind nicht so.

Frau Schnur: So etwas gibt es sicher, aber auch wegen der schlechten Erfahrungen der Betriebe. Sogar manche ausländische Betriebe stellen deswegen keine Ausländer mehr ein. Wenn ihr euch nicht benehmt, müsst ihr eben von Hartz IV leben.“

(Ausschnitt aus Beobachtungsprotokoll von einer Unterrichtsstunde an einer Hauptschule, Wellgraf, 2012, S. 94)



Migrantisierte Schüler*innen erleben im schulischen Kontext häufig rassistische Diskriminierung, die sie als verletzend und ausgrenzend empfinden.

Dementsprechend zeigen empirische Studien, dass migrantisierte Schüler*innen im schulischen Kontext verschiedene Formen der rassistischen Diskriminierung erleben. Im Rückgriff auf eine Interviewstudie mit Jugendlichen beschreibt beispielsweise Scharathow (2017), dass alle in der Studie interviewten Schüler*innen Erfahrungen mit *Othering* in Alltagssituationen haben. Die Jugendlichen berichten beispielsweise davon, dass sie „sich mit Unterstellungen konfrontiert [sehen], die ihre vermeintliche

Intelligenz, ihre Fähigkeiten, ihre Leistungsbereitschaft, ihre oder die Bildungsaspirationen ihrer Eltern betreffen“ (S. 112).

Die Interviews in der Studie von Scharathow (2017) verweisen zudem darauf, dass die Schüler*innen immer wieder Formen der rassistischen Diskriminierung wahrnehmen, die sie „als irritierend, verletzend und ausgrenzend empfinden, [aber] für ihr Umfeld offenbar ganz normal sind. Regelmäßig finden sie sich in Situationen wieder, in denen außer ihnen niemand Anstoß an diesen Praktiken zu nehmen scheint“ (S. 115). Zu solchen Situationen zählen die Jugendlichen beispielsweise auch, wenn sie im Unterricht automatisch als Expert*innen z. B. für den Islam markiert werden.

Quantitative Studien machen darauf aufmerksam, dass auch eine direkte Diskriminierung durch Angehörige der Schule eine Erfahrung ist, die viele rassistisch markierte Schüler*innen machen. Der *Afrozensus 2020* (Aikins et al., 2021) ist beispielsweise eine Befragung von Schwarzen, afrikanischen und afrodiasporischen Menschen in Deutschland. Etwa 80 Prozent der Befragten gaben an, in den letzten zwei Jahren Kontakt mit dem Bildungssystem gehabt zu haben. Etwa die Hälfte dieser Personen gab an, dass sie von Lehrer*innen oder Dozierenden rassistisch beleidigt worden seien. Zwei Drittel hatten die Wahrnehmung, dass sie bei gleicher Leistung schlechter bewertet werden. Etwa die Hälfte bejahte, dass ihnen in der Schule gesagt worden sei, „dass ich lieber eine Ausbildung machen oder im Bereich Sport und Entertainment arbeiten soll, statt Abitur zu machen oder zu studieren“ (ebd.; S. 180).



4.4 Reflexionsimpuls

Forschung zeigt, dass rassistische Diskriminierung im Schulalltag häufig nicht durch offene Benachteiligung geschieht, sondern durch feine, alltägliche Signale: durch das ständige Hinterfragen von Zugehörigkeit, durch Staunen über Fähigkeiten, durch unbedachte Bemerkungen oder durch das Schweigen gegenüber Ausgrenzungserfahrungen. Diese Formen von Rassismus bleiben für nicht betroffene Personen oft unsichtbar – für betroffene Schüler*innen aber sind sie verletzend und prägend.

Diese Übung unterstützt Sie dabei, sich mit subtilen, oft unbemerkten Formen rassistischer Zuschreibungen und Ausgrenzungen auseinanderzusetzen, wie sie im schulischen Alltag auftreten können – nicht durch ‚böswilliges‘ Verhalten, sondern durch unreflektierte Normen, Routinen und Annahmen.

1) Nehmen Sie sich Zeit, um die folgenden Fragen schriftlich zu beantworten:

- (a) Haben Sie schon einmal in Gesprächen Sätze gesagt oder gehört wie:
- „Du sprichst aber akzentfrei!“
 - „Woher kommst du? ... Nein, ich meine: ursprünglich.“
 - „Bei euch zu Hause ist das bestimmt ganz anders, oder?“

Was könnte für Schüler*innen daran verletzend oder ausgrenzend sein?

- (b) Wie oft denken Sie über die Herkunft von Schüler*innen nach – und bei wem? Tun Sie das bei allen? Oder nur bei bestimmten? Warum?

2) Perspektivwechsel – Was übersehe ich?

Lesen Sie noch einmal die zentralen Befunde aus dem vorherigen Abschnitt, z. B. zu Othering, Alltagsrassismus oder Zugehörigkeitserleben. Dann reflektieren Sie:

- Gab es Situationen, in denen ich dachte: „Das war doch nett gemeint“, obwohl es für die betroffene Person vielleicht anders gewirkt hat?
- Habe ich schon einmal Ausgrenzungserfahrungen überhört, nicht ernst genommen oder relativiert, weil ich sie selbst nicht so empfunden hätte?
- Welche Aussagen oder Zuschreibungen halte ich (noch) für „harmlos“, obwohl sie Teil eines rassistischen Musters sein könnten?

3) Unbewusste Assoziationen sichtbar machen – Online-Selbsttest

Viele Haltungen und Bewertungen wirken nicht auf bewusster Ebene – sie zeigen sich in automatischen Reaktionen, Gefühlen oder Erwartungen. Ein Instrument, das dabei helfen kann, solche impliziten Vorannahmen zu erkennen, ist der *Implicit Association Test* (IAT). Der Test misst, wie schnell wir bestimmte Begriffe – z. B. „fremd“ oder „deutsch“, „gut“ oder „schlecht“ – unbewusst miteinander verknüpfen. Besuchen Sie die Seite der Harvard University: <https://implicit.harvard.edu>

Wählen Sie dort die Sprache Deutsch aus und führen Sie einen der Tests in Ruhe durch (Dauer: ca. zehn Minuten). Lesen Sie sich das Ergebnis offen durch – nicht als Urteil, sondern als Anstoß zur Selbstreflexion.

- Hat Sie das Ergebnis überrascht? Warum (nicht)?
- Wie gehen Sie mit dem Ergebnis um – was bedeutet es für Ihr Selbstbild als Schulleitung oder Lehrkraft?
- Gibt es neue Perspektiven oder Fragen, die sich für Sie daraus ergeben?

5 Auswirkungen von Ausgrenzungserfahrungen

„Menschen reagieren sehr empfindlich darauf, wie andere sie wahrnehmen, bewerten und über sie fühlen. [...] Die Reaktionen anderer Menschen haben einen starken Einfluss auf die Gedanken, Emotionen, Motive und das Verhalten von Menschen sowie auf ihr körperliches und psychisches Wohlbefinden“ – dieses Zitat der amerikanischen Psycholog*innen Laura Smart Richman und Mark R. Leary (2009, S. 365; übersetzt durch die Autorinnen; unterstützt durch ChatGPT) verdeutlicht, dass Abwertungs-, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen für die Personen, die sie erleben, nicht folgenlos bleiben.

Schüler*innen, die Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren, reagieren hierauf auf vielfältige Weise – zum Beispiel wütend, gekränkt oder verletzt. Zum Teil können die in der Diskriminierung enthaltenen negativen Zuschreibungen den Druck erzeugen, sich beweisen zu müssen oder sich rechtfertigen zu wollen (Scharathow, 2017).

5.1 Auswirkungen auf das Wohlbefinden



Diskriminierung beeinträchtigt das Wohlbefinden, das Zugehörigkeitsgefühl und das Vertrauen in Institutionen bei betroffenen Gruppen erheblich.

Für die ungünstigen Wirkungen, welche Diskriminierung auf die Angehörigen diskriminierter Gruppen entfalten kann, gibt es eine Vielzahl an empirischen Befunden. Stichs und Pfündel (2023) verweisen in einer Zusammenfassung des Forschungsstands darauf, Diskriminierungserfahrungen hätten Auswirkungen auf das Zugehörigkeitsgefühl und die Hoffnung der Betroffenen, gesellschaftliche Akzeptanz zu erfahren. Auch das Vertrauen in staatliche Institutionen kann bei Betroffenen von Diskriminierung reduziert sein (Fuchs et al., 2025).

In der oben beschriebenen Interviewstudie mit Jugendlichen stellt Scharathow (2017) fest, dass Diskriminierungserfahrungen den Schüler*innen einerseits eine geringere gesellschaftliche Zugehörigkeit, andererseits aber auch eine benachteiligte Stellung innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie suggeriere: „Jugendliche machen in ihrem Alltag immer wieder auch in solchen Kontexten Rassismuserfahrungen, in denen sie sich ‚eigentlich‘ auch zugehörig fühlen. Dies führt zu Gefühlen von Unsicherheit – sowohl in Bezug auf ihre soziale Position in diesen sozialen Kontexten als auch hinsichtlich der Bedeutung diskriminierender sozialer Praktiken“ (S. 117).

Soziale Eingebundenheit ist aber ein grundlegendes menschliches Bedürfnis (Ryan & Deci, 2000). Erleben diskriminierte Menschen ihre Diskriminierung als Exklusion von Gesellschaft bzw. gesellschaftlicher Teilhabe, so kann dies zur Folge haben, dass sie sich selbst auch bewusst von der Mehrheitsgesellschaft abgrenzen. Zick (2023) beschreibt dies als eine Coping-Strategie, bei der die „ausgeprägte Ausbildung einer ethnisch-kulturellen Identität“ (S. 60) die Person bzw. ihr Selbstbild und ihre Identität schützen kann (vgl. hierzu auch den Abschnitt zu *Stereotype Threat* weiter unten).



Diskriminierung hat negative Auswirkungen auf das psychische und physische Wohlbefinden, indem sie Stress verursacht und gesundheitliche Probleme verstärkt.

Neben den Auswirkungen auf die soziale Eingebundenheit haben Ausgrenzung und Diskriminierung auch messbare negative Auswirkungen auf das psychische und physische Wohlbefinden bzw. auf die Gesundheit.

Williams und Mohammed (2009) erklären, dass Abweisungs-, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen Stressoren sind; als solche haben sie einen großen Einfluss auf die Gesundheit der Menschen. Dies wirkt den Autor*innen zufolge auf drei unterschiedliche Weisen:

- Erlebte Situationen der Diskriminierung, auch wenn sie subtil sind, erzeugen unmittelbar Stress bei den Betroffenen;
- Institutionelle Diskriminierung (vgl. Abschn. 2) führt dazu, dass marginalisierte Gruppen im Schnitt häufiger stressinduzierenden Situationen ausgesetzt sind bzw. ihr Wohlbefinden reduziert ist, auch wenn der Prozess selbst nicht als Diskrimi-

- nierung wahrgenommen wird (z. B. weil sie im Schulsystem häufiger Scheiternserfahrungen machen);
- negative Stereotype über die Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, werden internalisiert; dies wirkt sich beispielsweise auf das Selbstkonzept, Ängste oder Druck-erleben aus (vgl. dazu auch den nächsten Abschnitt).

Wie groß die gesundheitliche Belastung von Schüler*innen mit Diskriminierungserfahrung ist, lässt sich aktuell nicht anhand von Zahlen sagen. Auf Basis einer Befragung von mehreren tausend Personen aus dem Jahr 2024/25 stellen Fuchs et al. (2025) aber für Erwachsene fest, dass Menschen mit sehr häufigen Diskriminierungserfahrungen systematisch häufiger an Depressionen oder Angststörungen leiden; dies trifft gemäß der Befragung insbesondere auf muslimische und asiatische Menschen zu.

5.2 Auswirkungen auf Selbstwahrnehmung und Leistungen



Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus entwickeln oft eine negative Selbstwahrnehmung und geringere Erwartungen an Bildungschancen.

Menschen aus Gruppen, die negativen Zuschreibungen und Stigmatisierung ausgesetzt sind, tendieren zum Teil dazu, diese negativen Bilder ihrer Gruppe zu internalisieren, was sich wiederum ungünstig auf soziopsychologisches Wohlbefinden auswirken kann (Williams & Mohammed, 2009, S. 37). Studienbefunde legen nahe, dass ein Aufwachsen mit Benachteiligung bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen zu der Auffassung führen kann, dass die von ihnen erlebte begrenzte finanzielle und gesellschaftliche Teilhabe ‚normal‘ sei. In der Folge haben sie häufig geringere Erwartungen an ihre eigenen Möglichkeiten und sind pessimistischer mit Blick auf die Frage, inwiefern ihnen schulische Bildung bessere Lebenschancen ermöglicht (Attree, 2006).



Die Aktivierung von Stereotypen kann bei Schüler*innen aus marginalisierten Milieus negative Auswirkungen auf ihre Leistungen haben – das Phänomen Stereotype Threat.

Diverse Studien weisen zudem darauf hin, dass die Aktivierung negativer Stigmata dazu führen kann, dass Schüler*innen in Tests schlechter abscheiden. Dieses Phänomen ist auch als *Stereotype Threat* bekannt (Steele & Aronson, 1995).

Anhand einer österreichischen Studie lässt sich gut illustrieren, wie der *Stereotype Threat* bei migrantisierten Schüler*innen wirkt – und welche Bedeutung Coping-Strategien dabei haben. In der Studie absolvierten die Jugendlichen einen Leistungstest. Einer Hälfte der Jugendlichen wurde vor dem Test mitgeteilt, dass dieser prüfe, ob Jugendliche ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ bzw. Mädchen und Jungen unterschiedlich abschnitten; der anderen Hälfte wurde gesagt, der Test prüfe, welche Herausforderungen Schüler*innen grundsätzlich hätten (ohne Benennung von Gruppen). In der Studie waren die Leistungen von Schüler*innen mit Migrations-

hintergrund (eigene Zuschreibung) signifikant niedriger, wenn sie glaubten, dass es in dem Test um Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund ging – allerdings nur dann, wenn sie selbst auch eine eher geringe positive Identifikation mit der von ihnen angegebenen Herkunftsgruppe aufwiesen (Mocevic & Gniewosz, 2025). Die Studie bestätigt damit, dass eine „ausgeprägte Ausbildung einer ethnisch-kulturellen Identität bei Personen, die wegen ihrer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe diskriminiert werden“, eine effektive Coping-Strategie ist (Zick, 2023, S. 60).



Auch die Betonung des Leistungsprinzips kann bei Schüler*innen aus marginalisierten Milieus das Selbstwertgefühl senken und negative Auswirkungen auf ihre Leistungen haben.

Außerdem zeigt sich, dass insbesondere die Betonung des Leistungsprinzips bei Schüler*innen, die aufgrund struktureller Hürden weniger erfolgreich im Bildungssystem sind, ungünstige Wirkungen haben kann. Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus, die an das Meritokratieprinzip glauben, aber selbst die Hürden erfahren haben, die mit ihrer Herkunft einhergehen, tendieren zu einem geringeren Selbstwertgefühl, geben eher individuellen Faktoren die Schuld für ihr Scheitern, und tendieren dazu, sich selbst und ihr eigenes Herkunftsmilieu negativer bzw. stereotypisierender zu bewerten, als diejenigen, die weniger stark an das Meritokratieprinzip glauben (Madeira et al., 2019; Major et al., 2007).

In einer französischen Studie konnte sogar gezeigt werden, dass bereits der – motivierend gemeinte – Appell an die Eigenverantwortung der Schüler*innen negative Wirkungen auf ihre Leistungen haben kann. In der Studie absolvierten Schüler*innen der fünften Klasse Leistungstests in Französisch und Mathematik. Einer Hälfte der Schüler*innen wurde dabei vor dem Test mitgeteilt, dass es bei diesem Test nur darauf ankomme, wie sehr sie sich selbst anstrengen. Die andere Hälfte erhielt diesen Prompt nicht. Bei Schüler*innen aus privilegierten Milieus hatte der Prompt keine Auswirkungen auf die Leistung in dem Test. Bei Schüler*innen aus marginalisierten Milieus hingegen hatte der Prompt eine Wirkung – allerdings eine negative: die Schüler*innen schnitten in dem Test schlechter ab, wenn man sie vorher darauf hingewiesen hatte, dass es nur darauf ankomme, wie sehr sie sich selbst anstrengen (Darnon et al., 2018).



5.3 Reflexionsimpuls

Wie die Lehrkräfte die Schüler*innen wahrnehmen und wie diese sich selbst wahrnehmen, ist auch mit Blick auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen nicht immer deckungsgleich. Was von den Pädagog*innen durchaus positiv gemeint gewesen ist, kann für die Schüler*innen eine Diskriminierung oder Kränkung darstellen. Der Leitfaden „Sprich über Diskriminierung #DARÜBERREDEN“ der Anti-

diskriminierungsstelle des Bundes² kann helfen, eine Strategie zu gestalten, mit der das Thema sensibel adressiert werden kann. Der Leitfaden enthält auch Tipps für anonyme Befragungen der Schüler*innen und Anleitungen zur Reflexion der eigenen Handlungspraxen und zur Analyse von Unterrichtsmaterialien und -inhalten.

6 Fazit

Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus haben im Durchschnitt geringere Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsverlauf. Das mindert ihre Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zum Zugang zu wertvollen Gütern und sozialen Positionen.

Der vorliegende Text zeigt, dass diese Benachteiligung nicht auf ihre Herkunft zurückzuführen ist: Sie entsteht vielmehr im Zusammenspiel zwischen ihren von Armut und Benachteiligung gekennzeichneten Lebensbedingungen und den daraus resultierenden Erfahrungen der Schüler*innen einerseits, und einem auf andere, privilegiere Milieus ausgerichteten Schulsystem andererseits. Dieses ist noch nicht auf die Anerkennung gesellschaftlicher Diversität ausgerichtet, sondern erwartet, dass diese Schüler*innen Normen und Anforderungen entsprechen, die an einer anderen Gruppe orientiert sind.

Für die Entwicklung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten ist diese Perspektive entscheidend, denn sie schafft die Grundlage dafür, dass Schulen ihre pädagogische Arbeit an jenen Schüler*innen ausrichten, die sie wirklich brauchen – und die die plurale Gesellschaft ebenso notwendig braucht – anstatt von diesen zu verlangen, neben den fachlich-kognitiven Anforderungen auch noch zusätzliche Anpassungsleistungen zu erbringen. Die weiteren Beiträge im Sammelband beleuchten konkrete Ansätze, wie Schulen an benachteiligten Standorten in diesem Sinne entwickelt werden können.

Literatur

- Aikins, M. A., Bremberger, T., Aikins, J. K., Gyamerah, D., & Yıldırım-Caliman, D. (2021). *Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland*. Each One Teach One (EOTO) e.V.. <http://www.afrozensus.de/>. Zugriff am 08.09.2025.
- Andresen, S., Meiland, S., Milanovic, D., & Blume, J. (2013). Erfahrungen und Erleben von Armut aus der Sicht von Kindern. *unsere jugend*, 65(3), 123–129.
- Ateş, R., Beckmann, L., Becks, C., van Ackeren-Mindl, I., & Racherbäumer, K. (im Erscheinen). Belastung formt Haltung? Antidemokratische Sprachmuster von Lehrkräften im schulischen Alltag. *Journal für LehrerInnenbildung*.

2 https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/sprich_ueber_diskriminierung_darueberreden.html?nn=335940 (Download vom 05.09.2025)

- Attree, P. (2006). The Social Costs of Child Poverty: A Systematic Review of the Qualitative Evidence. *Children & Society*, 20(1), 54–66. <https://doi.org/10.1002/CHI.854>
- Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73–115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3
- Becker, B., Gresch, C., & Zimmermann, T. (2023). Are They Still Aiming High? The Development of Educational Aspirations of Lower Secondary School Students With Immigrant Backgrounds in Germany. *International Migration Review*, 57(3), 1216–1248. <https://doi.org/10.1177/01979183221112404>
- Beckett, L., & Wrigley, T. (2014). Overcoming stereotypes, discovering hidden capitals. *Improving Schools*, 17(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/1365480214556419>
- Becks, C., Czaja, S. J., & Klein, E. D. (2025). Kulturre sponsives Schulleitungshandeln als Bedingung erfolgreicher Bildungsprozesse von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus – Ein erster Kartierungsversuch für den deutschen Sprachraum. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 24, 181–213.
- Bourdieu, P. (1987/2020). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339. <https://doi.org/10.25656/01:20484>
- Chassé, K. A. (2023). Klassistische Diskriminierung von Armen und sozial Ausgegrenzten. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 459–482). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_25
- Christoph, V. (2012). The Role of the Mass Media in the Integration of Migrants. *Mind, Brain, and Education*, 6(2), 97–107. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2012.01142.x>
- Darnon, C., Wiederkehr, V., Dompnier, B., & Martinot, D. (2018). ‘Where there is a will, there is a way’: Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, 57(1), 250–262. <https://doi.org/10.1111/bjso.12214>
- de Moll, F., Grecu, A. L., & Hadjar, A. (2024). Students’ Academic Habitus and Its Relation to Family Capital: A Latent Class Approach to Inequalities among Secondary School Students. *Sociological Inquiry*, 94(1), 190–220. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/soin.12578>
- Dean, I. (2020). *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Springer VS.
- Dearing, E. (2008). Psychological Costs of Growing Up Poor. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 324–332. <https://doi.org/https://doi.org/10.1196/annals.1425.006>
- Dunkake, I. (2015). Populär oder abgelehnt? Eine empirische Untersuchung über die soziometrischen Positionen von Schülerinnen und Schülern in Hauptschulklassen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(3), 295–312. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0135-y>
- El-Mafaalani, A. (2020). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migrantisierten. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & A. C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 1–17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_26-2
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2016). Schulische Praxis und Schulentwicklung unter Bedingungen sozialräumlicher Segregation. Befunde einer fallvergleichenden Studie zu zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bil-*

- dungssystem. *Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 161–176). BMBF.
- Forell, M., Bellenberg, G., van Ackeren-Mindl, I., Klein, E. D., & Matthes, P. (2024). *Woher und Wohin 2024. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien*. <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/woher-und-wohin-2024/>. Zugriff am 09.09.2025.
- Fröhlich, C. (2025). Migration as Crisis? German Migration Discourse at Critical Points of Nation-Building. *American Behavioral Scientist*, 69(6), 685–706. <https://doi.org/10.1177/00027642231182886>
- Fuchs, L., Gahein-Sama, M., Kim, T. J., Mengi, A., Podkowik, K., Salikutluk, Z., Thom, M., Tran, K., & Zindel, Z. (2025). *Verborgene Muster, sichtbare Folgen. Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. Nationaler Diskriminierungs- und Rassismustonitor*. https://www.rassismustonitor.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/Publikationen/Verborgene_Muster_Monitoringbericht/NaDiRa_Monitoringbericht_2025_FINAL__1_.pdf. Zugriff am 09.09.2025.
- Gomolla, M. (2020). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 1–24). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_2
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2007). Bildung als Privileg und Fluch — zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 43–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_2
- Hasse, R., & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 883–899). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_52
- Hertel, T. (2021). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455234>. Zugriff am 09.09.2025.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 195–204. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.004>
- Hummrich, M. (2023). Diskriminierung im Erziehungssystem. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 243–259). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_14
- Karakaşoğlu, Y., & Wojciechowicz, A. A. (2017). Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 507–528). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_30
- Klopsch, B., & Rohlfs, C. (2022). Schulbezogene Einstellungen von Kindern aus bildungsfernen Milieus in der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(1), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00333-x>
- Kollender, E. (2022). „Und das nenn‘ ich Nehmermentalität.“ Rassistische Adressierungen von Eltern in der Schule im Kontext des sozialstaatlichen Aktivierungsdiskurses. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 167–190). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_10

- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8
- Künstler, P. S., & Massóchua, J. (2024). Othering. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 353–359). Beltz Juventa.
- Madeira, A. F., Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Freitas, G., & Mascarenhas, M. F. (2019). Primes and Consequences: A Systematic Review of Meritocracy in Intergroup Relations. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02007>
- Major, B., Kaiser, C. R., O'Brien, L. T., & McCoy, S. K. (2007). Perceived discrimination as worldview threat or worldview confirmation: Implications for self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1068–1086. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1068>
- Merten, R. (2003). Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In C. Butterwegge & M. Klundt (Hrsg.), *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit: Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel* (S. 137–151). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10475-9_9
- Mocevic, H., & Gniewosz, B. (2025). Stereotype Threat: Die Rolle der ethnisch-kulturellen Identifikation und des Schulklimas für Schüler*innen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, 549–566. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00482-9>
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>
- Raven, J. C., Raven, J., & Court, J. H. (2002). *Raven's Progressive Matrices und Vocabulary Scales. Coloured Progressive Matrices mit der Parallelform des Tests und der Puzzle-Form*. Swets.
- Redmond, G. (2009). Children as Actors: How Does the Child Perspectives Literature Treat Agency in the Context of Poverty? *Social Policy and Society*, 8(4), 541–550. <https://doi.org/10.1017/S147474640999011X>
- Richter, E., & Pfaff, N. (2014). (Schulische) Bildung in ethnisch segregierten Stadtteilen. Quantitative und qualitative Befunde im Zusammenhang. In W. Baros & W. Kempf (Hrsg.), *Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung* (S. 209–223). Regener.
- Rohlf, C. (2013). Die subjektive Bedeutung von Schule und formaler Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern an Brennpunktschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0072-6>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schabram, G., Aust, A., Kipping, K., & Rock, J. (2025). *Verschärfung der Armut. Paritätischer Armutsbericht*. <https://www.der-paritaetische.de/alle-meldungen/verschaeerfung-der-armut-paritaetischer-armutsbericht-2025/>. Zugriff am 09.09.2025
- Scharathow, W. (2017). Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 107–127). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_7

- Schlimbach, T., Guglhör-Rudan, A., Herzig, M., Heitz, H., Castiglioni, L., & Boll, C. (2024). *Kinderarmut? Die Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht zum Projekt „Befragung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Einführung einer Kindergrundsicherung in Deutschland“*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2024/DJI_Abschlussbericht_Befragung_KGS_2024.pdf. Zugriff am 09.09.2025.
- Schneider, J., Fincke, G., & Will, A.-K. (2013). *Muslimen in der Mehrheitsgesellschaft: Medienbild und Alltagserfahrungen in Deutschland*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/Medienbild-Muslimen_SVR-FB_final-8.pdf. Zugriff am 09.09.2025.
- Schörner, K., & Bittmann, F. (2023). Children's aspirations, their perceptions of parental aspirations, and parents' factual aspirations – gaining insights into a complex world of interdependencies. *European Sociological Review*, 40(6), 981–995. <https://doi.org/10.1093/esr/jcad074>
- Smart Richman, L., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review*, 116(2), 365–383. <https://doi.org/10.1037/a0015250>
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- St. Clair, R., Keith, K., & Houston, M. (2013). Silver bullet or red herring? New evidence on the place of aspirations in education. *Oxford Review of Education*, 39(6), 719–738. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854201>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stichs, A., & Pfündel, K. (2023). *Diskriminierungserfahrungen von Menschen aus muslimisch geprägten Herkunftsländern. Wahrnehmungen in Bezug auf Alltagssituationen, die Benotung in der Schule, die Arbeits- und die Wohnungssuche* (Forschungsbericht 48). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.48.d.2023.mld2020.diskriminierung.1.0>. Zugriff am 09.09.2025.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3>
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Transcript.
- Wendt, H., Bos, W., Tarelli, I., Vaskova, A., & Walzebug, A. (2016). *IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann. www.waxmann.com/buch3511
- Williams, D. R., & Mohammed, S. A. (2009). Discrimination and racial disparities in health: evidence and needed research. *Journal of Behavioral Medicine*, 32(1), 20–47. <https://doi.org/10.1007/s10865-008-9185-0>
- Yendell, O., Claus, C., Bonefeld, M., & Karst, K. (2024). “I wish I could say, ‘Yeah, both the same’”: Cultural stereotypes and individual differentiations of preservice teachers about different low socioeconomic origins. *Social Psychology of Education*, 27(3), 777–812. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09815-w>
- Zick, A. (2023). Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt, & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 43–68). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_4

Kapazitäten organisationalen Lernens als Schlüssel kontinuierlicher Schulentwicklung an benachteiligten Standorten

1 Einleitung

Zweifellos ist die Arbeit an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten durch die Situation ihrer Schüler*innen, durch systemische Strukturen und Anforderungen und häufig auch durch eine mangelnde Ausstattung mit personellen und materiellen Ressourcen komplex und für die Pädagog*innen durchaus auch zeitweise belastend. Anders als an anderen Standorten können Herausforderungen, etwa mit Blick auf die Ausstattung der Schulen, die Unterrichtsversorgung oder auch die Qualität des Lehr-Lernangebots, weniger gut durch die Elternhäuser oder die lokale Unterstützungs- und Infrastruktur kompensiert werden.

Und doch gibt es Schulen mit einer vor allem aus marginalisierten Herkunftsmilieus stammenden Schüler*innenschaft, für die es mit Schwierigkeiten verbunden ist, Lehrkräftestellen und weitere Fachkräftestellen nachzubetzen, die vom Schulträger oder der Schulaufsicht kaum zusätzlich Ressourcen erhalten – und die dennoch sehr erfolgreich darin sind, die Bildungs- und Lebenschancen ihrer Schüler*innen massiv zu verbessern (Klein, 2018). In der Literatur werden diese sehr erfolgreichen Schulen häufig als ‚erwartungswidrig gut‘ bezeichnet. Diese Bezeichnung suggeriert, dass die Schulen eigentlich gar nicht ‚gut‘ sein dürften und es nur einer Besonderheit oder äußeren Begleitumständen geschuldet sei, dass sie es doch sind. Die Forschung zu diesen Schulen zeigt aber: Sie sind nicht durch Zufall oder aufgrund besserer Ressourcen erfolgreich; sie sind deshalb erfolgreich, weil sie *lernende Schulen* sind (z. B. im Überblick Klein, 2017).

Schulentwicklung wird in diesem Beitrag als *Lernprozess der Schule und der in ihr agierenden Akteure* verstanden. Insbesondere adressiert dieses Verständnis die Pädagog*innen, also Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal; prinzipiell können aber auch andere Akteure (z. B. Eltern) mit einbezogen werden. Dieses Lernen ist zentral, weil es die Grundlage für das pädagogische Handeln der Schule bildet. Selbst dann, wenn das übergeordnete Ziel von Schulentwicklung darin besteht, die Wirkungen von Schule auf Ebene der Schüler*innen zu verbessern, greift es zu kurz, den Prozess allein unter diesem Blickwinkel zu betrachten. Denn dann kann man leicht aus dem Blick verlieren, dass auch Lehrkräfte nicht ‚einfach so‘ in der Lage sind, zu lernen und ihren Unterricht zu verändern. Gerade wenn die Pädagog*innen an Schulen an benachteiligten Standorten schon häufig Misserfolgserfahrungen bei der Verbesserung der Leistungen ihrer Schüler*innen gemacht haben und sie deshalb eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung haben, könnte es hilfreich sein, ihren Blick von Leistungsmotiven („Die Wirkungen meiner Arbeit müssen besser werden“) zu Lernmotiven („Ich möchte mein Handeln als Lehrkraft weiterentwickeln“) zu verschieben (Krille, 2020; Nitsche et al., 2013).

Schulentwicklung ist aus dieser Perspektive zudem ein fortlaufender Prozess, eine Routine, die das Lernen als integralen Bestandteil pädagogischer Arbeit versteht. Die Veränderung von Strukturen hat die Funktion, eine Lernumgebung zu schaffen, die dieses kontinuierliche kollektive Lernen der Pädagog*innen wahrscheinlicher macht. Nach dieser Betrachtungsweise entspricht Schulentwicklung *kontinuierlichem Lernen* (vgl. Yurkofsky et al., 2020) der Organisation und ihrer Mitglieder.

In diesem Beitrag besteht das Ziel vor diesem Hintergrund darin,

- das Konzept der lernenden Schule mit Blick auf sowohl systematisch geplante als auch implizit stattfindende Lernprozesse zu beschreiben und Impulse für die Reflexion der Lernprozesse an der eigenen Schule anzubieten;
- für verschiedene Faktoren zu sensibilisieren, die dazu beitragen, dass die bewusste Gestaltung des organisationalen Lernens sehr komplex ist; und
- sogenannte *Kapazitäten organisationalen Lernens* vorzustellen, die insbesondere an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten dazu beitragen können, organisationales Lernen auch in komplexen Gemengelagen systematisch gestaltbar zu machen.

2 Geplantes und ungeplantes organisationales Lernen an Schulen

Im vorherigen Abschnitt wurde bereits darauf verwiesen, dass die entscheidenden Prozesse im Kontext von Schulentwicklung auf den Ebenen des kollektiven Lernens der Pädagog*innen und dem Lernen der Schule erfolgen. Kollektives Lernen bezeichnet einen Prozess, bei dem eine Gruppe von Menschen gemeinsam ihre Kompetenzen und ihr Wissen weiterentwickeln. Organisationales Lernen bedeutet, dass die gesamte Organisation ihr Wissen erweitert und dieses neue Wissen in bestehende Strukturen und Routinen integriert. Das kollektive Lernen der Lehrkräfte ist also ein Bestandteil des organisationalen Lernens von Schulen; letzteres geht aber noch darüber hinaus – und bedingt wiederum, wie gut die Lehrkräfte kollektiv lernen können. Dies soll nachfolgend erläutert werden.

2.1 Schulentwicklung als organisationaler Lernprozess

Zunächst muss darauf verwiesen werden, dass es in der Literatur unterschiedliche Begriffe gibt, die ähnliche Phänomene beschreiben, aber nicht deckungsgleich sind. Die Idee der *lernenden Schule* wird im deutschen Sprachraum seit den 1990er Jahren vermehrt genutzt (Feldhoff, 2011), beispielsweise im Konzept des „Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess“ von Dalin et al. (1996). Angelehnt an Ansätze des *organisationalen Lernens* (Argyris & Schön, 1996) bzw. der *lernenden Organisation* (Senge, 2006) gehen die Ansätze davon aus, dass nicht nur einzelne Personen in einer Schule lernen können, sondern die Schule selbst als Organisation lernen kann.



Organisationen sind soziale Gebilde, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind und eine Regelungsstruktur haben.

Um zu verstehen, wie die Schule als Organisation lernen kann, muss zunächst geklärt werden, was unter einer *Organisation* zu verstehen ist. Die amerikanischen Organisationsforscher James March und Herbert Simon definieren Organisationen als „Systeme koordinierter Handlungen zwischen Individuen und Gruppen, die sich in Präferenzen, Information, Interessen und Wissen unterscheiden“ (March & Simon, 1993; übersetzt von Miebach, 2012, S. 12). Organisationen sind Systeme, die auf ein bestimmtes *Ziel* ausgerichtet sind bzw. eine bestimmte Aufgabe erfüllen sollen. Zweitens sind Organisationen *soziale Gebilde*, d.h. sie bestehen aus unterschiedlichen Menschen mit spezifischen Interessen. Damit deren Handeln koordiniert und auf das gemeinsame Ziel bzw. die gemeinsame Aufgabe ausgerichtet werden kann, haben Organisationen drittens eine *formale Struktur bzw. eine Regelungsstruktur*.



Organisationales Lernen heißt, dass das Lernen die Schule als System betrifft.

Wenn nun *die Organisation lernt*, bedeutet dies, dass nicht einzelne Personen ihr Wissen erweitern oder ihr Handeln verändern, sondern dass diese Veränderungsprozesse die Schule als System betreffen – etwa mit Blick auf die systematische Gestaltung von Arbeitsstrukturen und -prozessen, die Weiterentwicklung der gemeinsamen Ziele, oder hinsichtlich gemeinsamer Werte und Überzeugungen.

Organisationales Lernen kann sich zudem auf das Lernen *über* die Lernprozesse der eigenen Schule richten. Würde es in diesem Beitrag um das selbstregulierte Lernen von Schüler*innen gehen, dann würden wir an dieser Stelle über metakognitive Kompetenzen sprechen, womit die Fähigkeit gemeint ist, den eigenen Lernprozess zu planen, zu überwachen und bei Bedarf anzupassen. Im Fall von Organisationen sprechen wir hier in Anlehnung an Argyris and Schön (1996) vom sogenannten ‚Deutero-Lernen‘. Dieses ‚Deutero-Lernen‘ – also die Fähigkeit einer Schule, die organisationalen Lernprozesse zu planen, zu überwachen und bei Bedarf anzupassen – soll nicht nur mit diesem Beitrag, sondern mit dem gesamten Sammelband gestärkt werden.



Organisationales Lernen umfasst sowohl implizite und ungeplante Prozesse des Lernens, als auch explizite Schulentwicklungsstrategien.

Mit Blick auf die organisationalen Lernprozesse von Schulen lässt sich noch eine weitere Analogie zum Lernen von Schüler*innen ziehen: Organisationales Lernen findet im Prinzip immer statt. Jedes Mal, wenn eine Schule – als Organisation – vor einer Herausforderung steht und hierfür eine Lösung entwickelt, findet Lernen statt. Jedes Mal, wenn die gemeinsamen Überzeugungen und Werte der Schulgemeinschaft irritiert werden und die Schulgemeinschaft das ‚verarbeitet‘, findet Lernen statt. Jedes Mal, wenn von außen neue Ziele oder Anforderungen an die Schulen herangetragen und diese durch die Schule mit den eigenen Zielen und Wünschen verknüpft werden, findet Lernen statt. Aber: nur selten sind diese Lernprozesse gesteuert und in

eine Struktur eingebettet, die dazu führt, dass das Lernen zielgerichtet und systematisch erfolgt.

Der Begriff der *Schulentwicklung* wird häufig vor allem im Zusammenhang mit systematisch geplanten Prozessen des organisationalen Lernens an Schulen genutzt. Weil aber Lernen immer stattfindet – auch dann, wenn dieses nicht strategisch geplant wird – unterscheiden beispielsweise Katharina Maag Merki et al. (2021) zwischen impliziten Lernprozessen und expliziten Schulentwicklungsstrategien (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Implizite Lernprozesse und explizite Schulentwicklungsstrategien

Implizite Lernprozesse	Prozesse der Veränderung von Routinen und Handlungspraxen, die aufgrund von Irritationen in der Praxis fortlaufend erfolgen und nicht immer bewusst geplant sind.
Explizite Schulentwicklungsstrategien	Bewusste, systematisch geplante Prozesse der Veränderung mit dem Ziel, den Unterricht, die schulische Arbeit, oder die Lernergebnisse der Schüler*innen zu verbessern.

Quelle: Maag Merki et al., 2021

Wie sich Schulen entwickeln, ist in Anlehnung an Maag Merki et al. (2021) das Ergebnis des Zusammenspiels zwischen impliziten Lernprozessen und expliziten Schulentwicklungsstrategien. Die impliziten Lernprozesse spielen dabei immer auch in die expliziten Schulentwicklungsstrategien hinein, weswegen es wichtig ist, das Wissen der am Prozess beteiligten Menschen und die Relationalität von Veränderungsprozessen bei der Planung zu berücksichtigen (Yurkofsky et al., 2020).



Wenn die organisationalen Lernprozesse an Schulen nicht systematisch strukturiert, begleitet und ausgewertet werden, finden sie unkontrolliert statt.

Die impliziten Lernprozesse im Umgang mit Herausforderungen im täglichen Handeln führen häufig zur Entwicklung innovativer Ansätze für unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote, welche die Schüler*innen und die pädagogisch Tätigen in der Schule gleichermaßen stärken. Gerade wenn Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten vor besonders großen Herausforderungen stehen, kann es aber auch ungünstige Folgen haben, wenn das organisationale Lernen nur im Rahmen impliziter Prozesse erfolgt und nicht systematisch strukturiert, begleitet und ausgewertet wird.

Denn gerade, wenn Veränderungsprozesse nicht strategisch geplant sind (auf der Basis einer Analyse von Ursachen und anhand mehrperspektivischer Informationsquellen) und ihre Wirkungen nicht gezielt nachverfolgt werden, kann es sein, dass Lösungen entstehen, die den Kern der zu bearbeitenden Herausforderung nicht treffen und dadurch nicht wirksam sind. Im schlimmsten Fall ‚lernen‘ Lehrkräfte und andere Pädagog*innen dann, dass sie mit ihrem Wissen aus dem Studium und der Ausbildung nicht weiterkommen, dass sie von ihren Schüler*innen keine großen Leistungen erwarten können, dass ihre Schule eine ‚Problemschule‘ ist, oder dass die Arbeit mit den vorhandenen Ressourcen nicht machbar ist und sie mit den Heraus-

forderungen alleine gelassen werden. Dann kann es passieren, dass sie vor allem ‚lernen‘, dass sie wirkungslos, vielleicht sogar hilflos sind – aufgrund der ‚Defizite‘ der Schüler*innen und aufgrund der mangelnden Ressourcen (Hemmings, 2012).



Lernende Schulen sind Schulen, die einen systematischen und zielgerichteten Prozess des organisationalen Lernens haben.

Die Frage ist also nicht, *ob* die Schule als Organisation lernt, sondern *was* sie lernt und *wie systematisch und zielgerichtet* dieser Prozess ist. Als *lernende Schulen* verstehen wir deshalb Schulen in diesem Sammelband dann, wenn sie versuchen, die organisationalen Lernprozesse systematisch zu begleiten, indem sie

- sich gezielt mit internen Bedingungen und Entwicklungsaufgaben an ihrer Schule auseinandersetzen,
- klare Ziele für die Entwicklung der Schule formulieren und einen konkreten Plan entwickeln, um diese Ziele zu erreichen,
- mit Blick auf ihre Strukturen und Prozesse eine ‚Lernumgebung‘ gestalten, in der die Mitglieder der Schule auf diese Ziele hinarbeiten können, und
- eine Lernkultur bzw. ein Lernklima gestalten, das gemeinsames professionelles Lernen möglich macht.



2.2 Reflexionsimpuls: Lernprozesse in Veränderungsphasen erkennen

Diese Übung unterstützt Sie dabei, vergangene Veränderungsprozesse an Ihrer Schule zu analysieren – mit dem Fokus auf dem, was dabei implizit gelernt wurde. Ziel ist es, Rückschlüsse auf typische Lernmuster Ihrer Schule zu ziehen und das organisationale Lernen bewusster zu fokussieren und zu gestalten.

2.2.1 Schritt 1: Rückblick auf einen konkreten Veränderungsprozess

Wählen Sie einen bedeutsamen Veränderungsprozess Ihrer Schule aus den letzten Jahren aus. Das kann zum Beispiel die Einführung digitaler Unterrichtsangebote, eine hohe Fluktuation im Kollegium, die Reaktion auf eine Krise (z. B. die Covid-19-Pandemie) oder die Einführung eines neuen pädagogischen Konzepts sein. Beschreiben Sie den gewählten Veränderungsprozess kurz:

- Was war der Anlass?
- Welche Veränderungen wurden angestoßen?
- Wer war beteiligt?
- Über welchen Zeitraum lief der Prozess?

2.2.2 Schritt 2: Reflexion: Was wurde gelernt?

- Welche konkreten Lösungen oder Veränderungen wurden im Zuge des Prozesses entwickelt?
- Wurden in diesem Prozess auch grundlegende Annahmen, Routinen oder Denkweisen hinterfragt und verändert?
- In welchen Momenten zeigte sich, dass die Schule nicht nur ein Problem lösen, sondern auch ihr eigenes Verständnis von Problemlösung verändern musste?

2.2.3 Schritt 3: Lernen über das Lernen – Deutero-Lernen reflektieren

- Was hat Ihre Schule in diesem Prozess darüber gelernt, wie sie mit Veränderung, Unsicherheit und Lernen umgeht?
- Gab es im Prozess eine bewusste Reflexion darüber, *wie* man lernt – zum Beispiel über Entscheidungswege, Kommunikationsformen oder Fehlerkultur?
- Welche Lernmuster Ihrer Schule sind im Prozess sichtbar geworden? Zum Beispiel:
 - Wer initiiert typischerweise Lernprozesse?
 - Wie geht Ihre Schule mit Widerstand um?
 - Wird Lernen systematisch reflektiert oder erfolgt es beiläufig?

3 Komplexität organisationalen Lernens an Schulen

Wenn es um das Lernen von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten geht, kann es keinen ‚One-Size-Fits-All‘-Ansatz geben. Stattdessen zeigt die Forschung, dass Schulen besonders gut lernen können, wenn sie die passenden Strategien für ihre jeweils spezifische Situation anwenden. Die Ansätze und Strategien müssen also zu der Schule passen, sie müssen kontextsensibel sein. Doch nicht nur, weil jede Schule ihren eigenen spezifischen Kontext hat, ist das organisationale Lernen an Schulen komplex. Die Komplexität ergibt sich auch aus der Aufgabe selbst.

3.1 Komplexitätserzeugende Bedingungen



Organisationales Lernen an Schulen ist komplex, weil unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt werden müssen.

Möchte eine Schule ein Problem lösen, auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten oder ihre Arbeitsweisen verändern, müssen dabei die unterschiedlichen Bedürfnisse und Wünsche sehr verschiedener Personengruppen berücksichtigt werden. Diese unterscheiden sich zum Beispiel in ihren Rollen (Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern...), ihrer Entwicklung (z. B. Kinder aus unterschiedlichen Altersgruppen) und den Ressourcen (z. B. Wissen, Resilienz), auf die die Beteiligten zurückgreifen können (Yurkofsky et al., 2020). Werden diese unterschiedlichen Voraussetzungen nicht ausrei-

chend berücksichtigt, kann dies z. B. Widerstand oder eine ineffektive Umsetzung der geplanten Maßnahmen zur Folge haben (ebd.).



Organisationales Lernen an Schulen ist komplex, weil die zu bearbeitenden Herausforderungen oder Aufgaben oftmals nicht eindeutig zu definieren sind.

Darüber hinaus sind Herausforderungen, die Schulen lösen möchten, oder Aufgaben, die sie angehen möchten, häufig nicht eindeutig zu beschreiben. Stattdessen haben sie viele unterschiedliche Facetten und sind meist durch mehrere Faktoren bedingt. Gelingt beispielsweise die Umsetzung von individueller Förderung nicht, ist dafür selten ausschließlich eine fehlende personelle Ausstattung ursächlich; stattdessen spielen hier auch noch andere Faktoren hinein – etwa mit Blick auf das diagnostische oder didaktische Wissen der Lehrkräfte oder Möglichkeiten des gemeinsamen professionellen Lernens an der Schule –, die aber leicht übersehen werden können. Bei der Bearbeitung der Herausforderungen spielen zudem oftmals konkurrierende oder widersprüchliche Ziele und Wertvorstellungen der beteiligten Personen eine Rolle und es gibt keine eindeutigen Lösungswege (Yurkofsky et al., 2020).



Organisationales Lernen an Schulen ist komplex, weil Veränderungen in einem Bereich Auswirkungen auf viele andere Bereiche haben.

Zudem entsteht auch dadurch Komplexität, dass bei der Veränderung von Schule viele verschiedene Faktoren ineinandergreifen, deren Wechselseitigkeit schwer zu überblicken ist. Erprobt eine Schule beispielsweise kollegiale Hospitationen zur Verbesserung der individuellen Förderung, dann entfaltet dies nicht nur Wirkungen auf die Praxis der individuellen Förderung, sondern kann beispielsweise auch Einfluss auf Wahrnehmungen zum professionellen Lernen in der Schule, auf das Sozial- und Hierarchiegefüge im Kollegium und die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte nehmen. Organisationales Lernen verläuft deshalb selten geradlinig und das Lernergebnis ist zudem schwer vorherzusagen (Yurkofsky et al., 2020).



Organisationales Lernen an Schulen ist komplex, weil unterschiedliche Wissensbestände berücksichtigt werden müssen, um wirksame Lösungen zu finden.

Ein weiterer Aspekt, der organisationalem Lernen Komplexität verleiht, ist die Tatsache, dass dieses – um effektiv sein zu können – auf verschiedene Wissensarten zurückgreifen und diese systematisch miteinander verknüpfen muss. In der Schulentwicklungsforschung der letzten 20 Jahre wurde dabei besonders Wert darauf gelegt, dass Schulen in ihrem Lernen auf extern generierte Daten, etwa aus Vergleichsarbeiten, oder auf Forschungsbefunde zurückgreifen und diese gegenüber anderen Wissensarten priorisieren.

Allerdings zeigt die empirische Forschung, dass dies in der schulischen Praxis selten umgesetzt wird – und auch nicht immer die effektivste Weise ist, um Veränderungsprozesse zu gestalten. Selbst in sehr erfolgreich lernenden Schulen spielen extern generierte Daten z. B. aus Leistungstests oft nur eine untergeordnete Rolle (Klein & Hejtmanek, 2023). Häufig wird die Relevanz von extern generierten Daten-

beständen oder von Forschungsbefunden für das eigene Arbeiten durch schulische Akteur*innen gering eingeschätzt (Altrichter et al., 2019; Demski, 2017; Hetfleisch et al., 2017; Ingram et al., 2004).

In experimentellen Studien zeigt sich außerdem, dass Lehrkräfte extern generiertem evidenzbasiertem Wissen oftmals weniger vertrauen als dem eigenen Erfahrungswissen oder dem ihrer Kolleg*innen (Hendriks et al., 2021; Landrum et al., 2002). Ähnliche Tendenzen lassen sich auch bei Schulaufsichtsbeamt*innen beobachten (Dabisch, 2023; Wurster et al., 2020).

Evidenzbasiertes Wissen – also Wissen, das auf Basis von Daten entsteht, die entweder durch die Schule selbst oder durch Externe mithilfe eines systematischen Verfahrens erhoben wurden – ‚konkurriert‘ also auch mit dem Erfahrungswissen der Lehrkräfte, welches für sie wiederum eine höhere Bedeutung hat. Erfahrungswissen beruht auf einem längerfristigen konkreten Einblick in die Praxis vor Ort und liefert dadurch wichtige Informationen, die z. B. in extern generierten Daten nicht enthalten sein können. Gleichzeitig ist ihm aber immer auch eine Subjektivität und Wertung inne, die reflektiert werden muss (Yurkofsky et al., 2020).

Für das organisationale Lernen ist es deshalb zentral, dass verschiedene Wissensarten verknüpft werden: Erfahrungswissen der Lehrkräfte und evidenzorientiertes Wissen aus externen Verfahren und eigenen Erhebungen der Schule (Yurkofsky et al., 2020).



Organisationales Lernen an Schulen ist komplex, weil es dabei immer auch um Menschen, deren Beziehung zueinander und die kollektive Identität der Schule geht.

Zuletzt ist organisationales Lernen in der Schule deshalb komplex, weil Lernen nicht nur ein rationaler Prozess ist, bei dem neues Wissen aufgebaut wird und neue Strukturen geschaffen werden. Organisationales Lernen betrifft immer auch die individuellen und kollektiven Überzeugungen von Menschen und greift in die Interaktion der Menschen ein. Neue Ideen und Ansätze werden mit der kollektiven ‚Identität‘ der Schule in Relation gesetzt, müssen in diese integriert werden, oder werden unter Umständen aufgrund einer geringen Passung zu dieser Identität wieder fallengelassen. Diese Aspekte, die häufig auch unter dem Begriff der Schulkultur subsumiert werden, beeinflussen den Verlauf von Veränderungsprozessen, sind aber, anders als Strukturen und Prozesse, schwerer zu beeinflussen – und werden deshalb häufig in Schulentwicklungsansätzen nicht systematisch behandelt (Hemmings, 2012; Yurkofsky et al., 2020).



3.2 Reflexionsimpuls

Denken Sie an einen Veränderungsprozess an Ihrer Schule, der in den letzten 12 Monaten stattgefunden hat oder aktuell stattfindet. Bewerten Sie anschließend die nachfolgenden Items zu diesem Veränderungsprozess hinsichtlich der Fragen:

- 1) Inwieweit hat dieser Aspekt Ihr Vorgehen in dem Veränderungsprozess beeinflusst?
- 2) Haben Sie diesen Aspekt in Ihrem Veränderungsprozess eher als Herausforderung oder als Stärke wahrgenommen?



Tabelle 2: Reflexion komplexitätserzeugender Bedingungen von organisationalem Lernen

	Die Bedeutung dieses Aspekts für unser Vorgehen bzw. unsere Planung war ...				Für den Veränderungsprozess war dies eine ...	
	sehr gering	eher gering	eher hoch	sehr hoch	Herausforderung	Stärke
Unterschiedliche Bedürfnisse und Wünsche berücksichtigen						
Berücksichtigung unterschiedlicher Erwartungen von Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Balance herstellen zwischen kurzfristigen Bedürfnissen und langfristigen Entwicklungszielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finden tragfähiger Kompromisse bei widersprüchlichen Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multifaktorielle Ursachen						
Identifikation mehrerer (ineinandergreifender) Ursachen bei Problemen und Entwicklungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fokussierung auf Ursachen innerhalb des eigenen Einflussbereichs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Priorisieren zwischen verschiedenen Problemursachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vernetztheit von Veränderungen						
Berücksichtigung der Auswirkungen von Änderungen in einem Bereich auf andere Bereiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planung von Maßnahmen mit schwer vorhersehbaren Wirkungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beachtung unerwarteter Folgewirkungen kleiner Änderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verknüpfung verschiedener Wissensarten						
Nutzung evidenzbasierten Wissens (intern und extern erzeugt) für Entscheidungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einbezug des Erfahrungswissens der Lehrkräfte in Veränderungsprozesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleichwertige Verknüpfung von evidenzbasiertem Wissen und Erfahrungswissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollektive Überzeugungen und Werte						
Veränderung gemeinsamer Werte und Überzeugungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berücksichtigung der Berührung der kollektiven Identität Ihrer Schule durch Veränderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konstruktiver Umgang mit Widerstand aus tief verankerten Überzeugungen und Werten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: Eigene Entwicklung in Anlehnung an Yurkofsky et al., 2020

Wählen Sie aus Ihren Bewertungen zwei Aspekte aus, die Ihr Vorgehen im Veränderungsprozess am stärksten beeinflusst haben.

- Wie können Sie diese als Stärke gezielt nutzen, um zukünftige Veränderungsprozesse an Ihrer Schule wirkungsvoller zu gestalten?
- Falls Sie den Aspekt als Herausforderung eingeschätzt haben: Welche konkreten Schritte könnten Sie unternehmen, um diese Herausforderung zu bewältigen oder zu verringern?

Im weiteren Verlauf dieses Bandes finden Sie für viele dieser Aspekte Anregungen, zum Beispiel zur Bewältigung von Komplexität, zur Einbindung verschiedener Personengruppen, zur Nutzung von Erfahrungs- und evidenzbasiertem Wissen sowie zum Umgang mit kollektiven Überzeugungen.

4 Kapazitäten des organisationalen Lernens

Die vorangegangenen Abschnitte haben verdeutlicht, wie wichtig es ist, dass Schulen ihre organisationalen Lernprozesse systematisch gestalten – und wie komplex diese Aufgabe zugleich ist. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass eine Schulleitung oder Steuergruppe Veränderungsprozesse einfach planen und umsetzen kann, ohne dass zuvor die Rahmenbedingungen bzw. eine adäquate *Lernumgebung* geschaffen wurden. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die Schulentwicklungsforschung schon seit geraumer Zeit mit der Frage, welche Bedingungen es zumindest wahrscheinlicher machen, dass Schulen als Organisationen lernen können. Insbesondere im englischsprachigen Raum gibt es eine Vielzahl an Studien, die lernende Schulen mit solchen Schulen vergleichen, in denen sich kaum Veränderungsprozesse beobachten lassen. Aus diesem Vergleich werden relevante Faktoren extrahiert, die einen entscheidenden Einfluss auf das organisationale Lernen haben (Marks et al., 2000; Potter et al., 2002).

4.1 Der Ansatz der *School Improvement Capacities*

Aus dieser Forschung ist das Konzept der *School Improvement Capacities* bzw. der *Schulentwicklungskapazitäten* entstanden (Maag Merki, 2017; Marks et al., 2000). Manche Autor*innen nutzen auch die Bezeichnung *Kapazitäten organisationalen Lernens* (Feldhoff, 2011).



Der Kapazitätenbegriff adressiert nicht zeitliche oder personelle Ressourcen, sondern Merkmale des gemeinsamen Arbeitens an Schule.

Der Begriff der Kapazität beschreibt als technischer Begriff die Aufnahmefähigkeit eines Gerätes oder die Ausbringungsmenge einer Produktion in einem Unternehmen. Der Begriff drückt damit zum einen aus, dass Fähigkeiten und Ressourcen nicht im unbegrenzten Maß vorhanden sind, sondern innerhalb eines bestimmten Zeitraums nur begrenzt zur Verfügung stehen. Die Kapazität ist aber ausbaufähig. Um etwa die

Speicherkapazität eines Computers zu erhöhen, können unnötige Dateien gelöscht, die Festplatte partitioniert oder die Bildschirmhelligkeit reduziert werden. Dieses Prinzip wird im Ansatz der Kapazitäten organisationalen Lernens auf den Bereich der Schulentwicklung übertragen: Um das organisationale Lernen weiterzuentwickeln, werden die Kapazitäten erweitert bzw. optimiert. Im Zentrum des Ansatzes steht also die Frage, wie viele und welche Kapazitäten Schulen für das organisationale Lernen haben.

Damit sind allerdings *nicht* zeitliche und personelle Kapazitäten gemeint. Denn selbst wenn es an einer Schule eine Person gäbe, die keine andere Aufgabe hätte, als die Schulentwicklung zu planen, wären die Ergebnisse ihres Handelns nicht effektiv, wenn andere relevante Kapazitäten nicht vorhanden wären. Stattdessen beschreiben Kapazitäten organisationalen Lernens solche Merkmale der Organisation schulischen Arbeitens, die es ermöglichen, Veränderungsprozesse als gemeinsame Lernprozesse sinnvoll zu gestalten.



Kapazitäten organisationalen Lernens sind zum Beispiel gemeinsame Ziele, die Fähigkeit, miteinander zu kooperieren oder Strukturen zur Erweiterung von Wissen und Kompetenzen.

Ursprünglich entwickelt wurde das Konzept von den Schulforscherinnen Helen Marks, Karen Seashore Louis und Susan Printy (2000) im Rahmen ihrer Erhebungen an amerikanischen Schulen. Sie konnten herausarbeiten, dass die lernenden Schulen in ihrem Sample sich von den weniger veränderungsbereiten Schulen in sechs organisationalen Merkmalen unterschieden (orientiert an der Übersetzung nach Feldhoff, 2011, S. 112):

- Struktur, d.h. räumliche und zeitliche Strukturen, die kollektives professionelles Lernen ermöglichen
- Gemeinsame Wertvorstellungen und Kooperation
- Strukturen zum Auf- und Ausbau von Wissen und Fertigkeiten
- Führung
- Ansätze zur Nutzung von Feedback und Rechenschaftslegung
- Formen der Lehrkräftepartizipation

Diese Merkmale wurden von Feldhoff (2011) auf Schulen in Deutschland adaptiert und um Ansätze für die Kooperation mit dem schulischen Umfeld ergänzt.

Seitdem haben verschiedene Forschende die Idee der Kapazitäten organisationalen Lernens weiterentwickelt und versucht, sie mit theoretischen Modellen der Schulentwicklung und des organisationalen Lernens zu verknüpfen, in die diese verschiedenen Merkmale einsortiert werden können (z. B. Maag Merki, 2017).

4.2 Merkmale lernender Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Die bisher entwickelten Ansätze der Kapazitäten organisationalen Lernens sind sehr hilfreich, um Bedingungen organisationalen Lernens an Schulen zu analysieren. Sie sind aber nur bedingt nutzbringend für die Praxis von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Denn erstens adressieren die Studien von Marks et al. (2000), Feldhoff (2011) oder Maag Merki (2017) *nicht* explizit Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Zweitens richten sich die Ansätze nicht primär an Schulen, sondern sind als analytische Modelle für die Bildungsforschung gedacht, anhand derer Bedingungen der Schulentwicklung erforscht werden können. Nachfolgend wird deshalb ein Modell entwickelt, das sich explizit als Praxishilfe für Schulen versteht und dabei die besonderen Bedingungen an sozialräumlich benachteiligten Standorten berücksichtigt.

Dazu werden zunächst wichtige Befunde aus Studien zusammengefasst, die Bedingungen des organisationalen Lernens an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten untersucht haben.



Eine pessimistische Schulkultur und fehlende Ziele verhindern organisationales Lernen an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten.

Eine wichtige Studie, die entscheidend zum Verständnis von Lernprozessen an Schulen an benachteiligten Standorten beigetragen hat, ist die Studie von Potter et al. (2002) aus Großbritannien. Die Autor*innen verglichen dort Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten miteinander und stellten zunächst fest, dass die erfolgreichen Schulen die gleichen Merkmale aufwiesen, wie erfolgreiche Schulen an anderen Standorten: Gute Führung, Kooperation von Lehrkräften, Nutzung von Daten, Partizipationsstrukturen etc.

Die Autor*innen schauten aber auch gezielt auf die weniger erfolgreichen Schulen. Bei denjenigen Schulen, die überhaupt nicht zur Veränderung in der Lage zu sein schienen, beobachteten die Forschenden ganz zentrale Merkmale, die weniger mit den Arbeitsstrukturen und -prozessen zu tun hatten, sondern sich vielmehr in einem anderen Bereich ansiedelten: Die Lehrkräfte an diesen Schulen hatten eine pessimistische Perspektive auf das, was sie in der Schule erreichen können; sie waren dadurch weniger bereit, Feedback bezogen auf ihr eigenes Handeln anzunehmen oder die eigene Praxis zu reflektieren, und fühlten sich hilflos mit Blick auf die (gefühlte) überwältigenden Arbeitsbedingungen (Potter et al., 2002).

An diesen Schulen hatte sich die *kollektive Überzeugung* durchgesetzt, dass die Schule selbst keine Veränderungen erwirken kann, weil die Problemursache außerhalb des eigenen Einflusses verortet wurde (d. h. bei den Schüler*innen oder den systemischen Rahmenbedingungen). In der Folge hatten die Schulen auch keine klaren Ziele für das eigene Handeln (Potter et al., 2002). Verschiedene deutsche Studien zeigen auf, dass sich solche Überzeugungen auch hier auf die Fähigkeit zum organisationalen Lernen auswirken können (z. B. Bronnert-Härle & Klein, 2025; Drucks & Bremm, 2021).



Schulen an benachteiligten Standorten brauchen Visionen und Ziele, darauf ausgerichtete Arbeitsstrukturen und -prozesse sowie eine veränderungsoffene Schulkultur.

Ähnliches berichtet auch Annette Hemmings (2012). Bei ihren Ausführungen handelt es sich – anders als bei den zuvor berichteten – nicht um die Befunde einer quantitativen Studie, sondern um ein Modell, das die Autorin auf Basis qualitativer Daten aus Schulen an benachteiligten Standorten entwickelt hat. In ihrem Ansatz kritisiert Hemmings, dass gängige Ansätze zur Stärkung von Schulen an benachteiligten Standorten meist an Arbeitsprozessen und -strukturen ansetzen (z. B. indem Kooperation oder Datennutzung gestärkt werden) und dabei schulkulturelle Dynamiken in den Schulen ignorieren. Schulen, die nicht in der Lage seien, sich zu verändern, hätten – Hemmings’ Befunden zufolge – häufig unklare Ziele und keine mitreißende Vision; entsprechend seien auch ihre Arbeitsstrukturen und -prozesse vor allem auf das Erfüllen von Ritualen ausgerichtet statt auf die Ermöglichung der eigenen Ziele. Daneben sei aber häufig aufgrund multipler Misserfolgserfahrungen auch die Fähigkeit im Kollegium, gemeinsam produktiv Probleme zu lösen, gestört und es würden sich oft Sinnstrukturen einschleifen, die das relationale Vertrauen untergraben und pädagogisch unethisches Verhalten duldeten oder sogar wünschenswert erscheinen ließen.

Tabelle 3: 4R-Modell der Schulentwicklung nach Hemmings (2012)

Re-envisioning – Eine Neuausrichtung der schulischen Vision und damit verknüpfter Ziele	Schulen mit multiplen Misserfolgserfahrungen müssen zunächst lernen, eine Vision für das eigene Handeln zu entwickeln, an die sich kleine erreichbare, kohärente Entwicklungsziele anlehnen lassen. Schulen müssen klären, wer für die Umsetzung wichtig ist, und Strategien entwickeln, um auf die Ziele hinzuarbeiten.
Restructuring – Eine Anpassung der Strukturen an die neuen Ziele	Schulen müssen Arbeitsstrukturen und -prozesse so gestalten, dass sie der Erreichung der Vision und Entwicklungsziele dienen – nicht der Erfüllung von Ritualen. Dies umfasst insbesondere Strukturen und Prozesse für die Professionalisierung, die Implementation effektiver Methoden und Ansätze, kooperationsfördernde Strukturen, das Monitoring der Entwicklung und die Einführung demokratischer Strukturen.
Reculturation – Ein Wandel in der Schulkultur	Neben diesen eher sachorientierten Dimensionen müssen Schulen mit multiplen Misserfolgserfahrungen aber auch eine positive Schulkultur aufbauen, die es allen Beteiligten ermöglicht, Verantwortung für die Ergebnisse des schulischen Arbeitens und deren Verbesserung zu übernehmen, sich mit der Schule zu identifizieren und sich gegenseitig zu unterstützen.
Remoralization – Eine Veränderung der Überzeugungen	Zuletzt müssen insbesondere Schulen mit einer pessimistischen Schulkultur Wege finden, die kollektive ‚Moral‘ wieder aufzubauen – also pessimistische Grundhaltungen gezielt adressieren und aufbrechen, pädagogisch unethisches Verhalten identifizieren und verändern, und die dahinterliegenden, teils unbewussten Überzeugungen nach vorne holen und verändern.

Quelle: Hemmings (2012)

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen entwickelte Hemmings (2012) ihr *4R-Modell* (vgl. Tabelle 3), aus dem sich ebenfalls Hinweise auf Kapazitäten organisationalen Lernens ableiten lassen, die insbesondere für Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten relevant sind. So weisen die Ausführungen von Hemmings darauf hin, dass schulkulturelle Merkmale nicht nur mehr oder weniger erfolgreiche Schulen voneinander unterscheiden, sondern dass die Reflexion dieser Merkmale eine ganz entscheidende Kapazität für mögliche Veränderungsprozesse der Schulen darstellt. Dies betrifft einerseits schulkulturelle Merkmale mit Blick auf die Veränderungsbereitschaft im Kollegium, andererseits aber auch den Glauben an die eigene Wirkmacht sowie die Überzeugungen gegenüber der Schüler*innenschaft.



Visionen und Ziele müssen im Zusammenhang mit einer Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit stehen.

Eine weitere Quelle zur Analyse der Kapazitäten organisationalen Lernens an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten liefert ein Überblick über qualitative Forschungsstudien von Klein (2018). Untersucht wurden Studien, die die Strategien zur Ermöglichung von Lernprozessen innerhalb der Schule von Schulleitungen erfolgreicher Schulen in diesen Kontexten analysiert haben. Auch hier zeigte sich, dass eine optimistische Schulkultur eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellte. Veränderungen in der Schulkultur wurden insbesondere durch die Entwicklung einer klaren Vision von Bildungsgerechtigkeit und durch die Etablierung einer ‚Kultur der Machbarkeit‘ gefördert. Negative Zuschreibungen von Lehrkräften wurden systematisch identifiziert und reduziert, während die Bedürfnisse der Schüler*innen konsequent in den Mittelpunkt gestellt wurden.

Die Überblicksstudie zeigt auf, dass an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten die bloße Formulierung von Visionen und Zielen nicht ausreicht; diese müssen in eine systematische Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit und der Mission der Schule in diesem Zusammenhang eingebettet sein. Die Schulleitungen unterstützten das Lernen der Lehrkräfte darüber hinaus kontinuierlich. Damit wird nicht nur die Bedeutung von auf Bildungsgerechtigkeit ausgerichteten Visionen und Zielen und einer ‚Kultur der Machbarkeit‘ deutlich, sondern auch die besondere Relevanz von Führung (vgl. auch Leithwood, 2021).



Führung kann Kapazitäten strategisch vernetzen, Veränderungen planen, Menschen motivieren sowie Vertrauen in die Wirksamkeit und den Sinn der Arbeit stärken.

Führung ist deshalb so wichtig, weil sie das Bindeglied zwischen den verschiedenen anderen Kapazitäten darstellt, den Überblick behält und den Ausbau der Kapazitäten strategisch planen kann. Daneben ist Führung bedeutsam, weil sie dazu beitragen kann, die Menschen einerseits für gezielte Veränderungsprozesse zu motivieren, und andererseits auch Strukturen und Prozesse so zu verändern, dass die Menschen in die Lage versetzt werden, produktiv an Veränderungen mitzuarbeiten. Als besonders wirksam erweisen sich gerade an Schulen mit einem hohen Entwicklungsdruck Formen der Führung, die genau auf diese zwei Aspekte – wollen und können – ausge-

richtet sind (z. B. das Konzept der Transformationalen Führung von Bass and Avolio, 1994, vgl. Beitrag „Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit?“ von Czaja et al. in diesem Band). Gerade an Schulen mit einer pessimistischen Schulkultur ist diese Form von Führung, die den Menschen das Vertrauen in die eigene Wirkmacht und den Glauben an den Sinn der eigenen Arbeit wiedergeben kann, zentral.

Der kanadische Schulforscher Kenneth Leithwood hat gemeinsam mit Kolleg*innen den „Nature of School Leadership“-Ansatz (vgl. Tabelle 4) entwickelt, der sich am Ansatz der transformationalen Führung orientiert und dabei ganz konkrete Führungshandlungen beschreibt (Leithwood et al., 2006). Auch wenn die Schulkultur hier nicht als eigene Dimension auftaucht, so zeigt sich in allen drei Bereichen, dass die Arbeit an den Überzeugungen der Pädagog*innen einen entscheidenden Teil der Führung ausmacht.

Tabelle 4: Dimensionen von Führung im Kontext von Veränderungsprozessen

Setting Directions – Die Richtung vorgeben	<ul style="list-style-type: none"> – Ein klares, zukunftsorientiertes Leitbild formulieren und für alle Beteiligten verständlich sowie anschlussfähig kommunizieren. – Lehrkräfte und Mitarbeitende dazu anregen, sich aktiv und engagiert an den gemeinsamen Zielen zu orientieren. – Ambitionierte, aber erreichbare Ziele für Lernen, Lehren und schulische Entwicklung setzen und konsequent einfordern.
Helping People – Die Menschen unterstützen	<ul style="list-style-type: none"> – Unterschiedliche Bedürfnisse von Lehrkräften und Lernenden erkennen und durch individuelle Unterstützung berücksichtigen. – Durch Impulse und Fragestellungen zu Reflexion und professionellem Lernen anregen. – Die Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen verkörpern, die von anderen erwartet werden.
Restructuring the Organization – Arbeitsstrukturen und -prozesse gestalten	<ul style="list-style-type: none"> – Strukturen und Überzeugungen fördern, die gegenseitige Unterstützung und gemeinsames professionelles Lernen ermöglichen. – Die Organisation so gestalten, dass Kooperation strukturell verankert und gefördert wird. – Respekt- und vertrauensvolle Kooperationen mit Eltern sowie relevanten Partner*innen im Umfeld aufbauen und pflegen.

Quelle: Leithwood et al., 2006; Übersetzung der Autorin

4.3 Modell der Kapazitäten organisationalen Lernens an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Betrachtet man nun sowohl die ursprünglichen Modelle der Kapazitäten organisationalen Lernens als auch die Befunde der Studien zu Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, so fällt auf, dass es Überschneidungen in den beschriebenen Merkmalen gibt, die sich in vier Kategorien einteilen lassen (vgl. Abbildung 1).

4.3.1 Explizite Visionen und Ziele

Bildungsgerechtigkeit als übergeordnete Vision (Wunschtraum von der Zukunft), Schaffung von (mehr) Bildungsgerechtigkeit als Mission (Daseinszweck) der Schule, Streben nach Bildungsgerechtigkeit als Leitbild für alles Handeln der Schule, und Entwicklungsziele, die den Weg zur Vision operationalisieren und sie in kleine, plan- und messbare Schritte zerlegen.

Im ursprünglichen Modell von Marks et al. (2000) werden gemeinsame Ziele als eine Kapazität benannt, hier aber nicht besonders hervorgehoben. Die Befunde aus den Studien an sozialräumlich benachteiligten Standorten weisen aber darauf hin, dass eine explizit formulierte Vision und damit verknüpfte Entwicklungsziele an diesen Schulen eine zentrale Kapazität organisationalen Lernens sind. Die Studie von Potter et al. (2002) zeigt, dass weniger erfolgreiche Schulen sich durch das Fehlen gemeinsamer Ziele auszeichneten. Auch Hemmings (2012) hebt mit der Kategorie *Re-envisioning* die Entwicklung einer Vision für die Schule hervor, und die Übersichtsstudie von Klein (2018) macht deutlich, dass die Formulierung einer klaren Vision mit dem Fokus auf Bildungsgerechtigkeit eines der entscheidenden Merkmale dafür war, dass Schulleitungen an benachteiligten Standorten ihre Schule erfolgreich verändern konnten.

Mit dieser Dimension sind Kapazitäten beschrieben, die sich auf *kollektive Handlungsmotive* sowie die Gestaltung von Strategien und Plänen zur Erreichung der gemeinsamen Ziele beziehen. Eine gemeinsame Vision und damit verknüpfte Ziele tragen dazu bei, dass sich die Menschen in der Schule sowohl bei expliziten als auch bei impliziten Lernprozessen in eine gemeinsame Richtung bewegen – sie geben dem gemeinsamen Handeln einen Sinn (vgl. Beitrag „Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schulentwicklung“ von Klein und Becks in diesem Band). Dieser Bereich ist vermutlich auch deshalb an sozialräumlich benachteiligten Standorten besonders relevant, weil es eine hohe Motivation braucht, in herausfordernden Situationen, in denen der Erfolg ungewiss ist, auf das eigene Handeln zu schauen und dieses immer wieder zu hinterfragen.

4.3.2 Zielorientierte Arbeitsstrukturen und -prozesse ...

*... die nicht (nur) an systemischen Notwendigkeiten und Vorgaben orientiert sind, sondern an Vision und Zielen der Schule, und die den Pädagog*innen ermöglichen, auf diese Ziele hinzuarbeiten und gemeinsam professionell zu lernen.*

Das Modell von Marks et al. (2000) und auch die deutsche Adaption von Feldhoff (2011) beschreiben mehrere Kapazitäten, die sich auf *organisationale Strukturen und Prozesse* des Handelns beziehen. Dazu gehören räumliche und zeitliche Strukturen, die kollektives Lernen ermöglichen, Strukturen zur Erweiterung und Systematisierung von Wissen und Fertigkeiten im Kollegium, oder Strukturen, welche die Nutzung von Daten ermöglichen.

Die Studien an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten bestätigen die Bedeutung dieser Strukturen, und verweisen auf die Notwendigkeit, diese Struk-

turen und Prozesse mit den bestehenden Zielen zu verknüpfen. So weist etwa Hemmings (2012) mit der Dimension des *Restructurings* explizit darauf hin, dass Schulen ihre Arbeitsstrukturen und -prozesse häufig nicht an den eigenen Zielen anknüpfen, sondern an externen Erwartungen und, wie sie es nennt, „Klassifizierungsritualen“ (S. 199).

Die Gestaltung räumlicher und zeitlicher Strukturen, fester Strukturen für die Kooperation oder auch Strukturen des Wissensmanagements trägt dazu bei, dass bei explizit geplanten Veränderungsprozessen z. B. für die gemeinsame Erarbeitung von Strategien gute Rahmenbedingungen bestehen. Bei impliziten Lernprozessen können organisationale Strukturen und Prozesse dazu beitragen, dass diese stärker durch z. B. eine kollegiale Reflexion oder die Nutzung ohnehin vorhandener Daten geprägt sind (vgl. Beitrag „Arbeitsstrukturen und -prozesse wirksam gestalten“ von Muslic et al. in diesem Band).

4.3.3 Positive Schulkultur

*Kollektive Deutungs- und Bewertungsmuster, die gemeinsames professionelles Lernen, gegenseitige Fürsorge und einen stärkenorientierten Blick auf die Schüler*innen ermöglichen.*

Im ursprünglichen Modell von Marks et al. (2000) werden zudem schulkulturelle Merkmale benannt; explizit erfolgt dies mit Blick auf die gemeinsamen Werte. Implizit sind sie zudem in den anderen Kategorien enthalten, und zwar immer dann, wenn es um kollektive Normen und Überzeugungen geht – etwa eine gemeinsame Kooperationskultur, eine Offenheit gegenüber Feedback und der Verwendung von Daten, oder eine Kultur der geteilten Führungsverantwortung.

Die Befunde aus den Studien an sozialräumlich benachteiligten Standorten machen deutlich, dass diese Kapazitäten, ebenso wie die gemeinsame Vision, gerade hier eine zentrale Voraussetzung des organisationalen Lernens sind. Potter et al. (2002) beschreiben eine pessimistische Schulkultur, die dazu führte, dass die Lehrkräfte nicht offen für Veränderung waren, als entscheidendes Merkmal nicht lernender Schulen. Im Modell von Hemmings (2012) werden mit dem *Reculturing* und der *Remoralization* zwei Facetten von Schulkultur adressiert, die zentral für das kollektive Lernen sind: das Klima der Zusammenarbeit und die kollektiven Überzeugungen mit Blick auf die Schüler*innen und die eigene Wirkmacht. Auch in den von Klein (2018) zusammengefassten Studien beschreiben die Schulleitenden die Herstellung einer ‚Kultur der Machbarkeit‘ als wesentliche Kapazität in ihrem Entwicklungsprozess (vgl. Beitrag „Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur“ von Proskawetz et al. in diesem Band).

Dieser Aspekt beschreibt also Kapazitäten, die sich auf *kollektive Einstellungen und Überzeugungen* der Personen in einer Organisation beziehen. Die Reflexion gemeinsamer Werte und Handlungsnormen und die Identifikation individueller Wünsche und Bedürfnisse einzelner Mitglieder der Organisation geben Orientierung und helfen dabei, (vermeintlichen) Widerstand gegen Veränderung zu verstehen und damit umzugehen. Zu dieser Kapazität gehören auch die kollektive Selbstwirksamkeit und

Veränderungsbereitschaft des Kollegiums – auch diese sind sowohl hinsichtlich expliziter Schulentwicklungsstrategien als auch im Kontext impliziter Lernprozesse bedeutsam.

4.3.4 Zielorientierte Führung

Die zuvor beschriebenen Kapazitäten – eine gemeinsame Vision und Entwicklungsziele, zielorientierte Arbeitsstrukturen und -prozesse und eine auf Offenheit, Anerkennung und Stärke setzende Schulkultur – entwickeln sich nicht von selbst, sondern bedürfen der Führung. Entsprechend ist diese bereits bei Marks et al. (2000) eine zentrale Kategorie; die Übersichtsstudie von Klein (2018) bestätigt die Bedeutung von Führung für die Fähigkeit gerade von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, sich selbst verändern zu können. Diese Übersichtsstudie qualitativer Beiträge bestätigt zudem die Bedeutung insbesondere der von Leithwood et al. (2006) beschriebenen Kategorien *Setting Directions* und *Helping People*.

Hiermit sind insofern Kapazitäten angesprochen, die sich auf die *strategische Gestaltung der Prozesse* und die *Unterstützung der am Lernprozess beteiligten Personen* beziehen (z. B. transformationale Führung; vgl. Beitrag „Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit?“ von Czaja et al. in diesem Band).



4.4 Reflexionsimpuls

Bei dieser Übung geht es darum, die Kapazitäten organisationalen Lernens an Ihrer eigenen Schule gezielt zu erkunden und sich ein möglichst fundiertes Bild von der aktuellen Lage zu machen.

4.4.1 Schritt 1 – Selbsteinschätzung

Lesen Sie sich die Erläuterung der vier Kapazitäten noch einmal durch und schauen sich die Beispiele in Abbildung 1 an. Markieren Sie spontan auf einer Skala, wie Sie den aktuellen Stand an Ihrer Schule einschätzen, und begründen Sie Ihre Einschätzung knapp.

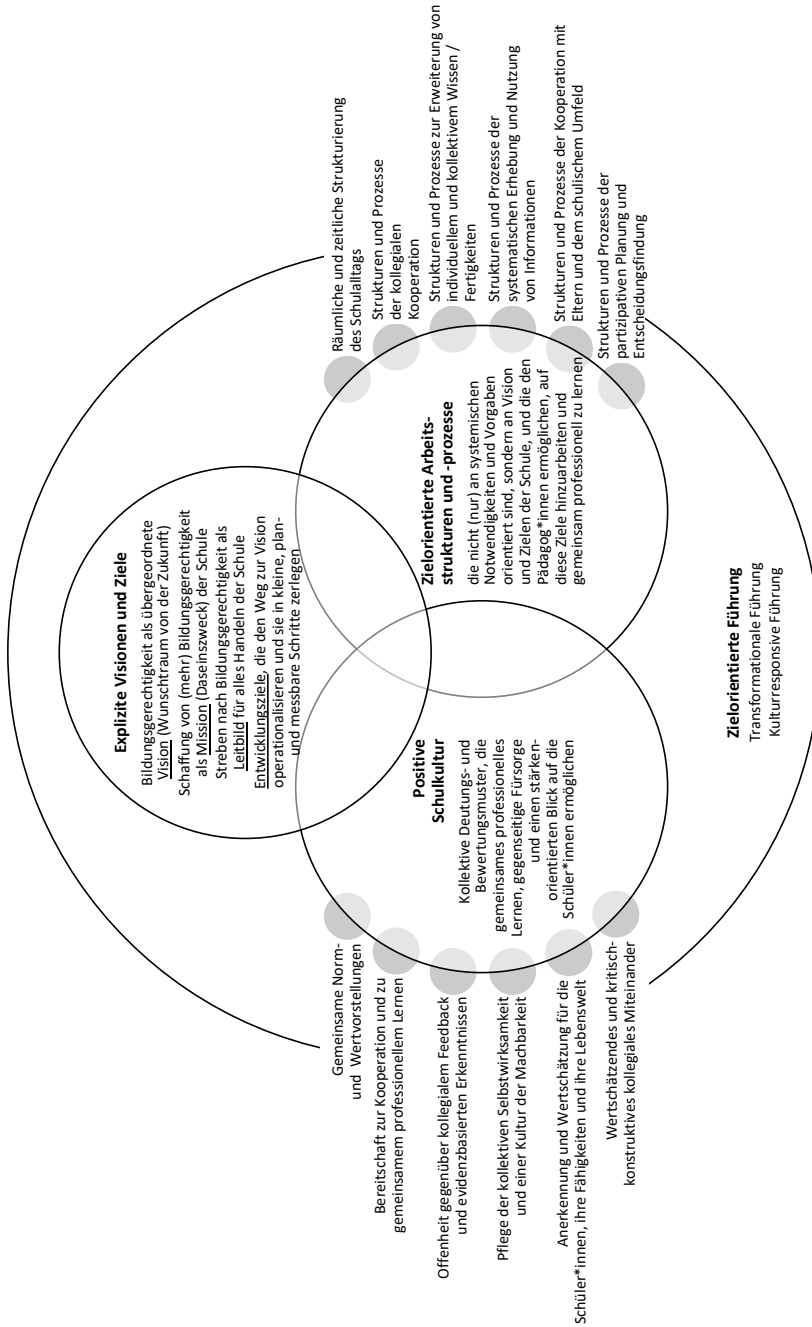


Abbildung 1: Modell der Kapazitäten organisationalen Lernens an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten (Quelle: Erweiterte Darstellung des Modells von Klein, 2022; in Anlehnung an Feldhoff, 2011; Hemmings, 2012; Klein, 2018; Leithwood et al., 2006; Maag Merki, 2017; Marks et al., 2000)

Tabelle 5: Selbsteinschätzung: Kapazitäten organisationalen Lernens an unserer Schule

Kapazität	sehr gering ausgeprägt	eher gering ausgeprägt	eher stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	Stichworte zur Begründung
Explizite Visionen und Ziele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zielorientierte Arbeitsstrukturen und -prozesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Positive Schulkultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zielorientierte Führung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Quelle: Eigene Entwicklung

4.4.2 Schritt 2 – Abgleich mit mehrperspektivischen Daten

Überlegen Sie nun, welche vorhandenen Informationen Sie nutzen können bzw. welche Daten Sie erheben könnten, um eine Einschätzung der Kapazitäten aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen. Wie könnten Ihnen die nachfolgenden Informationsquellen helfen? Worüber könnten Sie Auskunft erhalten?

- Dokumente: Schulprogramm, Leitbild, Jahresarbeitsplan, Protokolle von Gremiensitzungen, Dokumentation von SchiLF/pädagogischen Tagen
- Statistiken: Absentismus, Fluktuation im Kollegium, Teilnahmequoten an Fortbildungen
- Feedback-Daten: Ergebnisse von Befragungen der Schulgemeinschaft (Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern, externe Kooperationspartner)
- Beobachtungen: Unterrichtshospitationen, Pausenhof-Beobachtungen, Atmosphäre im Lehrkräftezimmer
- Gesprächsergebnisse: Rückmeldungen aus Zielvereinbarungen, Gespräche mit Schulaufsicht und Schulentwicklungsberatung

5 Fazit

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten müssen den Blick auf die eigene Handlungspraxis richten, um den vielfältigen Herausforderungen ihres Umfeldes gerecht zu werden. Entscheidend ist dabei, dass sie sich als kontinuierlich lernende Schulen verstehen, in denen gemeinsam systematisch an der Weiterentwicklung der Handlungspraxis gearbeitet wird. Organisationales Lernen erweist sich dabei als komplexer Prozess.

Das Modell der Kapazitäten organisationalen Lernens macht sichtbar, welche Grundlagen notwendig sind, damit Schulen sowohl die dem organisationalen Lernen inhärente Komplexität bewältigen als auch innerhalb der spezifischen Rahmenbedingungen von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten lernen kön-

nen. Diese Kapazitäten bilden die Basis, damit Schulen langfristig lernen können. Die weiteren Beiträge des Bandes bauen auf diesem Fundament auf und weisen konkrete Wege zur Förderung dieser Kapazitäten in der schulischen Praxis aus.

Literatur

- Altrichter, H., Kemethofer, D., & George, A. C. (2019). Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 17–35. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0228-5>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II*. Addison-Wesley.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness: Through transformational leadership*. Sage.
- Bronnert-Härle, H., & Klein, E. D. (2025). Leading with an Equity Vision as a Driver of Instructional Change at Schools Serving Marginalized Communities? Evidence from Four German Schools. In J. Hugo, C. Assmann, A. Schmidt & D. Sehmisch (Hrsg.), *Educational Leadership and Children's Rights?* (S. 23–40). Waxmann.
- Dabisch, V. (2023). The practices of data-based governance. German school supervision, professionalism and datafied structurations. *Tertium Comparationis*, 29(1), 48–72.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch* (3. Auflage). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Drucks, S., & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Beltz Juventa.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemmings, A. (2012). Four Rs for Urban High School Reform. Re-envisioning, Reculturation, Restructuring, and Remoralization. *Improving Schools*, 15(3), 198–210. <https://doi.org/10.1177/1365480212458861>
- Hendriks, F., Seifried, E., & Menz, C. (2021). Unraveling the “smart but evil” stereotype: Pre-service teachers’ evaluations of educational psychology researchers versus teachers as sources of information. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 157–171. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000300>
- Hetfleisch, P., Goeze, A., & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 182–205.
- Ingram, D., Louis, K. S., & Schroeder, R. G. (2004). Accountability Policies and Teacher Decision Making: Barriers to the Use of Data to Improve Practice. *Teachers College Record*, 106(6), 1258–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00379.x>
- Klein, E. D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Serie, No. 01*. Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Serie, No. 02*. Universität Duisburg-Essen.

- Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E. D., & Hejtmanek, R. A. (2023). Data Richness als Merkmal erfolgreicher Schulen. Ein Systematisierungsversuch. In K. Besa, D. Demski, J. Gesang, & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenzbasierung in Lehrer*innenbildung, Schule und Bildungspolitik und -administration – neue Befunde zu alten Problemen* (S. 197–220). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_10
- Krille, C. (2020). *Teachers' Participation in Professional Development. A Systematic Review*. Springer.
- Landrum, T. J., Cook, B. G., Tankersley, M., & Fitzgerald, S. (2002). Teacher Perceptions of the Trustworthiness, Usability, and Accessibility of Information From Different Sources. *Remedial and Special Education, 23*(1), 42–48. <https://doi.org/10.1177/074193250202300106>
- Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*(11), 1–49. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter. Leading With Evidence* (3. Auflage). Corwin Press.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. M. Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Waxmann.
- Maag Merki, K., Wullschleger, A., & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 159–180). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_8
- March, J. G., & Simon, H. A. (1993). *Organizations* (2. Auflage). Wiley Blackwell.
- Marks, H. M., Louis, K., & Printy, S. (2000). The capacity for organizational learning. Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood (Hrsg.), *Understanding schools as intelligent systems* (S. 239–265). JAI Press.
- Miebach, B. (2012). *Organisationstheorie. Problemstellung – Modelle – Entwicklung*. Springer VS.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 27* (1–2), 95–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000092>
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management, 22*(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020381>
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency.
- Wurster, S., Rettinger, T., & Feldhoff, T. (2020). Schule im Spannungsverhältnis zwischen Eigenverantwortlichkeit und Schulaufsicht. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 165–187). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_9
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R., & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education, 44*(1), 403–433. <https://doi.org/10.3102/0091732x20907363>

Schulentwicklungskapazitäten (weiter-)entwickeln

Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schulentwicklung

1 Einleitung

„Ohne die Anziehungskraft eines Ziels, das die Menschen wirklich erreichen wollen, können die Kräfte, die den Status Quo erhalten wollen, überwältigend sein“ (Senge, 2006, S. 195; übersetzt durch die Autorinnen). Dieses Zitat des Organisationsforschers Peter Senge verdeutlicht, dass eine gemeinsame Vision und damit verknüpfte Entwicklungsziele bedeutsam in der Schulentwicklung sind – insbesondere dann, wenn nicht nur kleine Veränderungen erreicht werden sollen, sondern es um größere Umwälzungen geht, bei denen die Betroffenen auch ihre eigenen Ziele und Werte reflektieren sollen. Empirische Studien zeigen, dass eine geteilte Vision im Vergleich zu anderen Faktoren des gemeinsamen Arbeitens den größten Einfluss auf erfolgreiche Veränderungsprozesse hat (Stouten et al., 2018). Das hat mit ihrer besonderen Relevanz im Zusammenhang mit der Motivation von Menschen zu tun. Eine geteilte Vorstellung davon zu haben, was eine „gute Schule“ und „gutes Unterrichten“ sind, und ein Leitbild für die eigene Arbeit entwickelt zu haben, ist noch nicht genug. Auch einige konkrete kurz- und mittelfristige Entwicklungsziele ihrer Schule benennen zu können ist nur der erste Schritt hin zu einer bewussten, gemeinsam entwickelten Antwort auf die Frage „Welche Zukunft wollen wir schaffen?“ und damit einer explizierten, auf die konkrete Schule bezogenen Vision.

Der Beitrag betrachtet Schulentwicklung aus einer motivationstheoretischen Perspektive und überlegt, warum sich die Menschen in der Schule für längerfristige und intensive Veränderungsprozesse begeistern sollen. Im Zentrum des Beitrags steht also eine vertiefte Auseinandersetzung damit,

- 1) warum gemeinsame Visionen und Ziele so wichtig sind,
- 2) was eine „gute“ gemeinsame Vision sein kann und welche Faktoren hier berücksichtigt werden sollten,
- 3) wie eine gemeinsame Vision an Schulen (weiter)entwickelt werden kann und wie kurz- und mittelfristige Entwicklungsziele in der langfristigen Vision verortet werden können, und
- 4) welches Wissen Schulen helfen kann, wenn die Formulierung einer Vision daran scheitert, dass das Kollegium Zweifel an der eigenen Fähigkeit hat, Veränderungen bewirken zu können.

2 Warum ist eine gemeinsame Vision so wichtig?

Visionen sind ein „Wunschtraum von Veränderung“ (Schratz, 2009, S. 570) und „auf ihrer einfachsten Ebene [...] die Antwort auf die Frage: ‚Was wollen wir schaffen?‘“ (Senge, 2006, S. 192; übersetzt durch die Autorinnen). Visionen sind Blicke in

eine Zukunft, in der Ziele bereits verwirklicht sind, und geben so einen bleibenden Anreiz, auf einzelne Ziele am Weg zur Vision hin zu arbeiten (Rawolle et al., 2017, S. 769f.). Eine gemeinsame Vision ist fundamental für die Entwicklung von Zielen, denn sie gibt die Richtung der Entwicklung an und bestimmt den Einsatz, den die Menschen bereit sind, zu erbringen.



2.1 Ein Beispiel zum Einstieg: Der Club der toten Dichter

Visionen beschreiben einen Idealzustand in der Zukunft, der erreicht werden will und so erstrebenswert ist, dass er Kraft und Impuls gibt, Schwierigkeiten am Weg der Entwicklung zu überwinden. Das nachfolgende Beispiel aus dem Film „Der Club der toten Dichter“ (Weir, 1989) illustriert das.¹

In dem Film wechselt ein Englischlehrer, Mr. Keating, an ein traditionsreiches Internat für Jungen und sorgt dort durch seine unkonventionellen Lehrmethoden für Aufruhr: Sein Ziel besteht darin, die Schüler² zu selbstständigem Handeln und freiem Denken zu ermutigen. Als sich eine Tragödie ereignet, wird an der Schule ein Schuldiger gesucht und Mr. Keating wird als Unruhestifter entlassen. Am Ende des Films kehrt Mr. Keating in seinen Klassenraum zurück, um noch ein paar persönliche Dinge abzuholen. Die Klasse wird gerade vom Schulleiter in Englisch unterrichtet. Als Mr. Keating wieder gehen möchte, steigen einige Schüler trotz Drohungen und Protest des Schulleiters auf ihre Tische und rufen ihm zum Abschied „Oh Captain! Mein Captain!“ zu, was sie aus einem Gedicht aus seinem Unterricht kennen.

Die Geste der Schüler signalisiert Respekt und Loyalität zu Mr. Keating und den Ideen von Freiheit und Autonomie, für die er steht, obwohl den Schülern Bestrafung droht. Diese Loyalität zu Mr. Keating drückt auch die Kraft der gemeinsamen Vision aus: Jeder von ihnen hat Anspruch auf Selbstentfaltung und ein selbstbestimmtes Leben. Für dieses Ziel lohnt es sich aus der Sicht der Schüler zu kämpfen. Das Beispiel aus „Der Club der toten Dichter“ zeigt eindrucksvoll, dass eine mitreißende Vision das Potenzial hat, Menschen über sich hinauszuwachsen zu lassen.



Veränderungen können schmerzhaft sein.

Schauen wir weiter auf das Beispiel vom „Club der toten Dichter“, widmen uns nun aber nicht Mr. Keating und den Schülern, sondern den anderen Lehrkräften des privaten Jungeninternats. Was würde passieren, wenn die Schule ihre Handlungspraxen reflektieren würde? Das Beispiel verdeutlicht, wie die Internatstradition von Ehre, Disziplin und Leistung in frontale Unterrichtsformen, zu hohe Anforderungen und kaum Freiraum für Selbstbestimmung münden. Das Internat ist damit durchaus erfolgreich, blickt man z. B. auf die berufliche Zukunft der Schüler.

1 Peter Senge erläutert die Kraft der Vision in seinem Buch „The Fifth Discipline“ (2006) am Beispiel des Films „Spartakus“. Wir haben seine Idee adaptiert und auf ein Beispiel aus dem schulischen Bereich übertragen.

2 Da hiermit ausschließlich männliche Personen gemeint sind, kann auf eine geschlechterneutrale Schreibweise verzichtet werden.

Allerdings bleibt das Wohlbefinden vieler Schüler auf der Strecke und führt zu Selbstverletzung und psychischen wie emotionalen Schäden. Mr. Keating bringt diese Missstände durch seine Unterrichtsweise deutlich zum Vorschein; die Schule ist jedoch nicht in der Lage, sich mit diesem Missstand produktiv auseinanderzusetzen. Eine solche Auseinandersetzung würde nicht nur bedeuten, dass die Schule ihre Methoden als teils problematisch erkennen müsste; sie müsste sich auch eingestehen, über die vergangenen Jahrzehnte das Wohlbefinden und die Gesundheit von Generationen von Schülern mit ihrer Herangehensweise gefährdet zu haben.



Visionen geben einen guten Grund, sich großer Anstrengung auszusetzen.

Peter Senge benennt eine gemeinsame Vision verbunden mit Klarheit über die Ziele und einem explizierten Leitbild dementsprechend als die *zentrale Voraussetzung für organisationales Lernen*. Das Beispiel des Internats zeigt: Organisationales Lernen und Veränderung verlangen nach der Reflexion des eigenen Handelns und hinterfragen es mit dem Ziel, ungünstige Handlungspraxen abzulegen. Als Ergebnis eines solchen Reflexionsprozesses könnte eine Schule zu der Erkenntnis gelangen, dass sie über viele Jahre hinweg auf eine Weise mit den Schüler*innen interagiert hat, die zwar für die Schule und die Lehrenden funktional und selbstwerterhaltend war, auf das Lernen oder die sozioemotionale Entwicklung der Schüler*innen aber eher schädliche Auswirkungen hatte.

Solche Reflexionsprozesse sind oft anstrengend und können das professionelle Selbstkonzept der Pädagog*innen sowie deren explizite und implizite Überzeugungen infrage stellen. Insofern stellen sie enorme Anforderungen an das eigene Handeln, und es braucht eine große Motivation aufseiten der Pädagog*innen, sich dem zu stellen. Der große Wunsch nach Veränderung und der starke Glaube an das Gelingen der Veränderung, getragen von einer geteilten Vision, können dies bewirken.

2.2 Die Bedeutung von Visionen und Zielen in der Schulentwicklung an benachteiligten Standorten

Auch die Schulentwicklungsforschung zeigt, dass Visionen und Ziele zu haben ein entscheidender Faktor für die erfolgreiche Entwicklung von Schulen, insbesondere an sozialräumlich benachteiligten Standorten, ist. Ohne Vision fehlt die Grundlage für eine gemeinsame, zukunftsgerichtete Verbesserung der Lehr-Lern-Prozesse und die Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Verschiedene Studien belegen, dass Visionen Orientierung bieten, die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften stärken und dabei helfen, pessimistische Überzeugungen zu überwinden und die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte zu stärken (vgl. im Überblick Klein, 2018a).

Um dies zu veranschaulichen, werden im Folgenden Beispiele aus einer qualitativen Studie von Bronnert-Härle und Klein (2025) vorgestellt. In der Studie wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte an vier weiterführenden Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in Deutschland interviewt. Die Ergebnisse zeigen, wie

unterschiedlich der Umgang mit Visionen gestaltet sein kann – und welche Auswirkungen dies auf die Arbeit und Entwicklung der einzelnen Schulen hat.



2.2.1 Rosenschule: Eine klare Vision als Grundlage für Erfolg

Die Rosenschule zeichnet sich durch ihre explizite Vision der Bildungsgerechtigkeit aus. Diese Vision wird von der Schulleitung klar kommuniziert und systematisch mit den Strukturen der Schule verknüpft, bspw. wird die Frage, welche Formen der kollegialen Kooperation die Schule braucht, an dieser Vision ausgerichtet. Der Fokus liegt darauf, Schüler*innen trotz widriger Umstände zu bestärken; die Schule betrachtet es als ihre Aufgabe, den Schüler*innen diese Chancen zu eröffnen. Die Schulleiterin betont: „Wir sitzen nicht hier und sagen: ‚Wir sind die armen Opfer‘“ (Bronnert-Härle & Klein, 2025, S. 27).

Diese Haltung stärkt das Kollegium emotional und schafft ein positives Arbeitsklima. Unterstützungsstrukturen wie regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen, Reflexionsgespräche und Tandempartnerschaften fördern eine kontinuierliche Verbesserung des Unterrichts. Die Lehrkräfte erleben die Strukturen nicht als Einschränkung, sondern als Unterstützung ihrer Arbeit. Die Rosenschule zeigt, wie eine starke Vision den Zusammenhalt stärkt und bei der Überwindung schulischer Herausforderungen hilft.



2.2.2 Tulpenschule: Implizite Gerechtigkeitsüberzeugungen statt einer gemeinsamen Vision

An der Tulpenschule gibt es zwar keine explizit ausformulierte geteilte Vision, dennoch prägen die Gerechtigkeitsüberzeugungen der Schulleitung und des Kollegiums das unterrichtliche Handeln. Hohe Erwartungen an die Schüler*innen stehen im Mittelpunkt der Arbeit: „Kinder [...] können sich entwickeln zu Höherem“ (Bronnert-Härle & Klein, 2025, S. 28).

Die Entwicklungsziele werden gemeinsam mit dem Kollegium erarbeitet – dabei ist Konsens über das Entwicklungsziel entscheidend. Ein fächerübergreifendes Lernkonzept ermöglicht individuelle Förderung; die Lehrkräfte arbeiten eng zusammen und gestalten selbstständig ihren Unterricht innerhalb klarer Rahmenbedingungen. Insgesamt gelingt es der Tulpenschule durch strukturierte Zusammenarbeit und wertschätzende Führung Fortschritte zu erzielen.



2.2.3 Kornblumenschule: Autonomie statt gemeinsamer Ziele

Die Kornblumenschule steht für einen Ansatz mit stark basisdemokratischer Entscheidungsfindung – jedoch ohne gemeinsame Zielsetzung oder klare Strukturierung. Während der Schulleiter selbst hohe Erwartungen an das fachliche Lernen hat, betont der Rest des Leitungsteams eher die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte: „Ich

brauche keine wunderbaren Papiere, sondern ich brauche das Gefühl, wir leben hier zusammen und es geht uns gut“ (Bronnert-Härle & Klein, 2025, S. 31).

Diese Haltung führt dazu, dass Lehrkräfte eigenverantwortlich handeln können; gleichzeitig fehlen verbindliche Unterstützungsstrukturen zur Verbesserung des Unterrichts. Das einzige Entwicklungsziel – Teamstrukturen – hat wenig Bezug zum Lernen der Schüler*innen. Ohne eine klare Vision, die das Handeln der Lehrkräfte in eine gemeinsame Richtung kanalisiert, bleibt die Kornblumenschule hinter ihrem Potenzial zurück.



2.2.4 Geranienschule: Blockade durch Überforderung

An der Geranienschule verhindert das Fehlen einer positiven Zukunftsperspektive Fortschritte in der Schulentwicklung. Der Fokus liegt darauf, die Belastung der Lehrkräfte zu reduzieren, statt auf dem Lernen der Schüler*innen. Die Schulleitung sagt: „So in dem, wie ich jetzt hier momentan agiere, muss ich ganz ehrlich sagen, da fehlt mir so ein bisschen der Horizont, um [über eine Vision] nachzudenken“ (Bronnert-Härle & Klein, 2025, S. 29).

Das Leitungsteam sieht sich durch Ressourcenknappheit überfordert; niedrige Erwartungen an die Schüler*innen dominieren den Alltag. Die Schüler*innen werden als Ursache der Überlastung gesehen. Disziplinmanagement steht im Vordergrund; Ansätze zur Verbesserung des fachlichen Lernens fehlen. Das Fehlen einer Vision der Bildungsgerechtigkeit führt dazu, dass sowohl Schulleitung als auch Lehrkräfte pessimistisch bleiben – ein Kreislauf aus Überforderung ohne Perspektive entsteht.

2.3 Theoretische Überlegungen

Die beschriebenen Beispiele zeigen, dass Visionen und Ziele nicht nur wichtig für einzelne Personen sind, sondern auch und insbesondere dann bedeutsam sind, wenn Gruppen von Menschen eine gemeinsame Aufgabe haben – und wenn diese Aufgabe nicht einfach ist. Nachfolgend werden die Gründe hierfür aus einer motivationstheoretischen Perspektive aufgeschlüsselt.



Eine fehlende gemeinsame Vision kann die Wurzel geringer Veränderungsbereitschaft sein.

Viele Schulleitungen möchten etwas in ihrer Schule verändern und fragen sich, warum die Lehrkräfte nicht ‚mitziehen‘. Häufig ist dann die Diagnose: Die Lehrkräfte ‚wollen nicht‘, haben sich in ihrer Praxis eingerichtet und sind nicht bereit, sich zu verändern. Diese Diagnose verkennt allerdings die große Bedeutung und Komplexität der menschlichen Motivation. Denn Widerstand gegen Veränderung ist selten einfach nur dadurch zu erklären, dass die Menschen einfach keine Veränderung wollen; meist hängt eine geringe ‚Veränderungsbereitschaft‘ mit Werten und Orientierungen oder Sorgen um die Konsequenzen von Veränderungen zusammen, und steht in Verbindung mit Selbstzweifeln an den eigenen Fähigkeiten (Klusemann, 2003; vgl. hierzu

auch den Beitrag „Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit?“ von Czaja et al. in diesem Band).

Psychologische Motivationstheorien betonen deshalb die besondere motivierende Bedeutung von Zielen. Über vier Jahrzehnte der Zielforschung zeigen, dass ehrgeizig formulierte Ziele die Anstrengungsbereitschaft erhöhen können (Locke & Lat-ham, 2019). Daneben weisen sowohl die Organisationsentwicklung als auch die Ziel-forschung darauf hin, dass Visionen und Ziele nicht nur eine motivierende, sondern auch eine strukturierende Funktion haben (Leithwood & Sun, 2012; Locke & Lat-ham, 2019).



Eine gemeinsame Vision sollte explizit formuliert werden, statt nur implizit vorhanden zu sein.

Curricula und Schulgesetze setzen Schulen verschiedene Ziele und formen so institutionelle Erwartungen an das, was Schule leisten soll. Diese explizit und implizit vorgegebenen Ziele werden von den Schulen an die lokalen Bedingungen adaptiert (Fend, 2008).

Daneben verfolgen Schulen aber auch eigene Ziele und haben ein eigenes Verständnis davon, wer sie sind bzw. was ihr Daseinszweck, ihre Mission, ist und welche Zukunft sie schaffen wollen: ihre Vision. Allerdings wird dieses Verständnis oftmals nicht oder nur teilweise explizit formuliert, indem es zwar ein Leitbild dafür gibt, wie man arbeiten möchte, aber keine explizite Einigung darauf, was man erreichen möchte (Rolff, 2016). Damit eine Vision ihr Potenzial entfalten kann, muss die Vision explizit formuliert werden und allen Beteiligten deutlich bewusst sein.



Eine gemeinsame Vision schafft Kohärenz in der Vielfalt schulischer Ansätze und Handlungen.

Eine explizit formulierte, gemeinsame Vision gibt ein übergeordnetes Ziel an, von dem sich kleine, darauf abgestimmte Entwicklungsziele ableiten lassen. Konkrete Schritte für die Umsetzung der Vision sind zentral und dieser Prozess unterstützt die Beteiligten dabei, ihre Entwicklungsplanung *deduktiv* – also von der Vision her – zu denken und dadurch systematisch zu strukturieren. Bei der Frage, welche Veränderungen Schulen angehen und wofür sie einen Teil Ihrer Kapazitäten verwenden möchten, sollte ein übergeordnetes Ziel, das über kurz- und mittelfristige Entwicklungsziele hinausgeht, mitgedacht werden.



Eine gemeinsame Vision ermöglicht es, Prioritäten zu setzen.

Eine explizit formulierte, gemeinsame Vision bietet Orientierung und hilft bei der Priorisierung, wenn knappe Ressourcen verteilt werden: Sie trägt dazu bei, Aufmerksamkeit und Anstrengung auf diejenigen Bereiche zu fokussieren, die für das gemeinsame Ziel besonders zentral sind.

In einer Studie mit Referendar*innen konnten z. B. Gorges et al. (2022) zeigen, dass es einen negativen Einfluss auf das Kompetenzerleben und darüber vermittelt auch die Motivation der Befragten hatte, wenn sie das Gefühl hatten, dass verschie-

dene Ziele ihres Handelns im Widerspruch zueinander stehen oder gar unvereinbar sind (Gorges et al., 2022). Zwar lassen sich nicht alle Widersprüche im Handeln von Lehrkräften reduzieren – denn pädagogisches Handeln ist geprägt durch diese Widersprüche – aber eine klare, richtungsgebende Vision kann Lehrkräften dabei helfen, in widersprüchlichen Situationen Entscheidungen zu treffen, die dann als sinnvoll und befriedigend erlebt werden. Dies kann der Erhaltung der Arbeitsmotivation von Lehrkräften zuträglich sein.



Eine gemeinsame Vision ermöglicht es, das eigene Handeln auf seine Passung zu überprüfen.

Eine explizite, gemeinsame Vision bietet die Möglichkeit, das eigene Handeln immer wieder zu überdenken und gegen die Vision zu spiegeln. Sie kann so auch als Grundlage für gegenseitiges Feedback und Hospitationen dienen. Klarheit darüber, ob und wie konkrete Handlungspraxis auf die gemeinsame Vision ‚einzahlt‘, mit dieser überhaupt verknüpft ist oder vielleicht sogar kontraproduktiv für die Vision ist, kann dabei helfen, die Handlungspraxis mittel- und langfristig stärker zu professionalisieren.



Eine gemeinsame Vision ermöglicht es, Professionalisierungsprozesse zu stärken.

Anforderungen, die mit dem Streben nach einem Ziel oder einer Vision entstehen, können dazu führen, dass sich die Beteiligten neues Wissen und neue Kompetenzen aneignen oder bestehende Kompetenzen auf neue Bereiche anwenden und ihre Zugänge systematisch planen (Locke & Latham, 2019). Darüber hinaus kann durch eine explizit formulierte, gemeinsame Vision und die damit verknüpfte Entwicklungsplanung auch konkreter überlegt werden, welche inhaltlichen oder materiellen Ressourcen die Schule von außen benötigt, und so gezielter nach den entsprechenden Unterstützungsmöglichkeiten gesucht bzw. die übergeordneten Verwaltungsebenen konkreter in die Pflicht genommen werden.



Welche Visionen und Ziele eine Schule hat, hat Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte.

Auch die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, also die Überzeugung, dass das Kollegium gemeinsam etwas erreichen kann, auch wenn die Rahmenbedingungen herausfordernd sind, wird durch die gemeinsamen Visionen und Ziele beeinflusst. Verschiedene Studien zeigen, dass die Priorisierung von wichtigen Zielen innerhalb der Schule einen Einfluss auf die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften hat. Dabei erscheint es für die Selbstwirksamkeit insgesamt besser, wenn die schulischen Ziele stärker lernzielorientiert und weniger leistungsorientiert sind, weil lernzielorientierte Ziele die Motivation der Lehrkräfte, selbst zu lernen, erhöhen (Ciani et al., 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2023).

3 Visionen und Entwicklungsziele

Viele Lesende fragen sich vielleicht: Hat unsere Schule eine gemeinsame Vision? Um diese Frage mit Gewissheit beantworten zu können, gilt es zu klären, was eine Vision ist – und was sie von anderen Zieldimensionen in der Schulentwicklung unterscheidet.

Die Motivationspsychologie differenziert zwischen verschiedenen Arten von Zielen: jene, die das große Ganze betreffen, und andere, die kleinere Aspekte umfassen. Diese verschiedenen großen und kleinen Ziele sind in einem Zielsystem miteinander verbunden und hierarchisch geordnet (Brandstätter & Hennecke, 2018; Kleinbeck, 2010). Die Literatur kennt viele unterschiedliche Bezeichnungen für diese unterschiedlichen Zielebenen. In diesem Beitrag nutzen wir hierfür die nachfolgend beschriebenen Begriffe: Vision, Mission, Leitbild (= das große Ganze) und Entwicklungsziele (= kleine Schritte).

3.1 Das große Ganze

Die nachfolgende Beschreibung orientiert sich an der Differenzierung von Vision, Mission und Leitbild von Senge (2006; vgl. Abbildung 1).

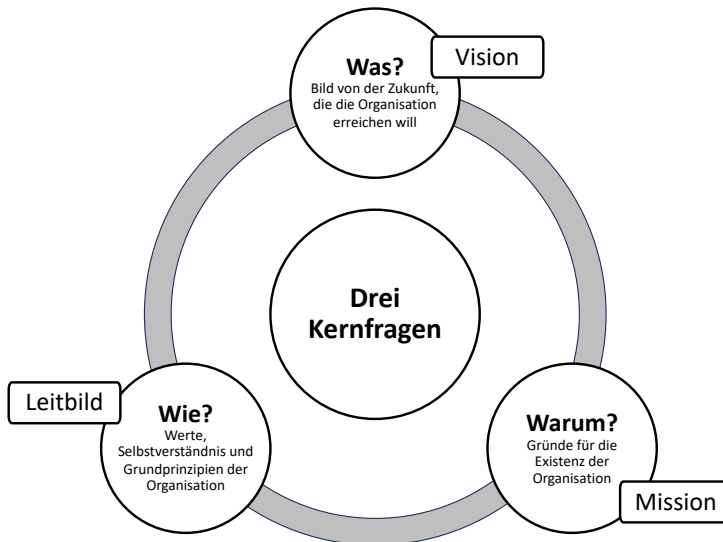


Abbildung 1: „Das große Ganze“ (Eigene Abbildung in Anlehnung an Senge, 2006)



Vision – Was ist unser Bild von der Zukunft, die wir mit unserer Arbeit erreichen wollen?

Eine Vision beschreibt eine Idee von der Zukunft, auf die man hinarbeiten möchte. Dabei geht es nicht um eine Aufgabe oder einen Daseinszweck (= Mission) oder wie die Schule arbeiten will (= Leitbild). Vielmehr beschreibt die Vision das, wonach letztlich gestrebt wird; das letzte Ziel aller gemeinsamen Bemühungen. Die Vision gibt jeder Schule und ihren Handlungen einen tieferen Sinn und durchzieht alles, was eine Schule tut (vgl. Senge, 2006).



Mission – Warum gibt es uns, was ist unser grundlegender Daseinszweck?

Im Fall von Schulen ist der Daseinszweck einerseits extern vorgegeben, da Schulen als Institutionen spezifische Funktionen für die Gesellschaft erfüllen (Fend, 1980). Darüber hinaus müssen Schulen aber auch intern klären, wie die Menschen in der Schule ihren Daseinszweck, ihre Mission, definieren.

Ist die Vision beispielsweise das Schaffen von Bildungsgerechtigkeit, dann ist es wahrscheinlich, dass die die Pädagog*innen in der Schule ihren Daseinszweck vor allem darin sehen, Kindern aus benachteiligten Herkunftsmilieus zum bestmöglichen Bildungserfolg zu verhelfen. Ist die Vision dagegen, dass die eigenen Schüler*innen später einmal Spitzenpositionen in der Gesellschaft einnehmen, dann wird der Daseinszweck vielleicht eher darin gesehen, eine leistungsgerechte Auslese bei den Schüler*innen zu ermöglichen. So sind Vision und Mission eng miteinander verknüpft (vgl. Senge, 2006).



Leitbild – Wie wollen wir arbeiten und was sind unsere grundlegenden Werte und Prinzipien?

Mit der dritten Frage ist der Blick der Schule auf sich selbst und ihr eigenes Selbstverständnis verbunden. Das Leitbild beschreibt einerseits die Werte, die eine Schule vertritt und andererseits die grundlegenden Prinzipien, nach denen die Schule arbeitet (vgl. Senge, 2006). Häufig umfassen schulische Leitbilder Werte wie Anerkennung und Wertschätzung, die gleichzeitig grundlegende Prinzipien der eigenen Arbeit werden, wie auch zum Beispiel das Prinzip der individuellen Förderung.



Der Unterschied zwischen Vision, Mission und Leitbild erklärt am Beispiel einer fiktiven Schule.

Der Unterschied zwischen diesen drei Kategorien soll nachfolgend am fiktiven Beispiel einer Schule veranschaulicht werden.

*Die Sonnenschule ist eine integrierte Gesamtschule an einem sozialräumlich benachteiligten Standort. In den letzten zehn Jahren hat die Sonnenschule es geschafft, sowohl die Kompetenzen ihrer Schüler*innen maßgeblich zu steigern, als auch deren Anschlussperspektiven nach der Schule deutlich zu verbessern und insgesamt ein positiveres Schulklima zu schaffen. Der Weg dorthin war allerdings voller Umwege, Hindernisse und Rückschläge, man musste mehrfach neu anfangen und ursprünglich gefasste Pläne revi-*

dieren. Dass die Mitglieder der Schule durchgehalten haben, lag daran, dass die Schulleitung und Lehrkräfte eine Vision hatten und alles darangesetzt haben, diese Vision auch zu verwirklichen.

- Die Vision der Sonnenschule ist eine Zukunft, in der Schüler*innen aus gesellschaftlich marginalisierten Milieus die Hürden, die es für sie in der Gesellschaft gibt, überwinden, an der Gesellschaft teilhaben, beruflich erfolgreich sind und ein glückliches Leben führen können. Diese Vision wurde von der Schulleiterin mit „eine Zukunft, die diese Schüler*innen verdienen“ beschrieben. Die Vision bezieht sich also nicht auf die Schule selbst oder auf deren Arbeitsweise, sondern auf das, was die Schule bei ihren Schüler*innen bewirken will.
- Die Mission der Sonnenschule hat die Schule in ihrem Schulprogramm wie folgt festgehalten: „Die Mission der Sonnenschule besteht darin, Benachteiligungen zu erkennen und zu benennen, Schule für mehr Gerechtigkeit zu verändern und es jungen Menschen zu ermöglichen, ihr Potenzial über strukturelle Hürden hinweg zu entfalten.“ Hier steht also nicht ein bestimmtes konkretes Ziel im Fokus, sondern die Schule selbst beschreibt, was sie als ihren zentralen Daseinszweck begreift.
- Das Leitbild der Sonnenschule verdeutlicht ihre handlungsleitenden Werte: „Wir gestalten Schule als inklusiven, aner kennenden, sicheren und kooperativen Lernort, an dem jeder Schüler und jede Schülerin, so wie er oder sie ist, gesehen, wertgeschätzt, gestärkt und auf den Weg in eine gerechte Zukunft begleitet wird. Diese Grundwerte prägen unser gesamtes Handeln und sind in allem, was wir tun, sichtbar.“ Diese Werte beschreiben, wie die Sonnenschule sich selbst sieht und wie sie arbeiten will. Damit ist das Leitbild für ihre Arbeit beschrieben.

Während heutzutage die meisten Schulen über ein explizit formuliertes Leitbild im oben beschriebenen Sinne verfügen, werden sowohl die Vision als auch die Mission häufig nicht explizit ausformuliert. Damit wissen die Schulen zwar, wie sie arbeiten wollen – wo sie damit hinwollen und wie sie ihren eigenen Zweck formulieren, bleibt aber oft implizit. Geht man nur ungeklärt davon aus, dass alle ein gemeinsames Wertesystem teilen und ein Ziel verfolgen, kann es sein, dass man innerhalb der Schule unbewusst gegeneinander arbeitet oder nicht die gleichen Prioritäten setzt, und so den Erfolg der Arbeit gefährdet. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist essenziell für die systematische Planung und Umsetzung von Lernprozessen, denn nur wenn Vision und Mission explizit ausformuliert sind, können sie zur Kohärenz beitragen.

3.2 Kleine Schritte – Entwicklungsziele

Die Vision beschreibt das übergeordnete Ziel einer Schule. Da die Vision allerdings in der Regel ein entferntes, idealisiertes, manchmal unklares Bild von der Zukunft zeichnet, braucht es zusätzlich dazu Entwicklungsziele, die kleine Etappen auf dem Weg zur Vision kennzeichnen, die gut erreichbar sind.

In der englischsprachigen Schulentwicklungsliteratur wird deshalb auch von *Next Level Work* gesprochen – also die Arbeiten, die auf dem Weg zur Verwirklichung

der Vision als nächstes anstehen (Zumpe, 2024). *Next Level Work* ist explizit kleiner gedacht: Veränderungen und Entwicklungen einer Schule sollen sie der Vision näherbringen und konkrete Schritte sollen diese Veränderungen erreichen.



Die Formulierung von Entwicklungszielen ist wie die Erstellung eines „Kompetenzrasters“.

Im Kern ist *Next Level Work* wie die Arbeit in der *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotskij, 2002), die vielen Lehrenden bekannt ist und bei einer adaptiven Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden muss: Damit der (schulische) Lernprozess gelingen kann, wird die Schule dort abgeholt, wo sie steht und der Schritt identifiziert, der daran anknüpft. Im Kern ist es wie die Aufschlüsselung der Bildungsstandards in einem Kompetenzraster mit aufeinander aufbauenden Teilkompetenzen: Wenn man weiß, wo eine Schule steht, und formuliert hat, wo sie ‚ankommen‘ soll, kann man für den Weg dorthin Teilschritte formulieren. Das nachfolgende Beispiel soll dies illustrieren.



Beispiel: Die „Zone der proximalen Entwicklung“ bei der Entwicklung eines störungsarmen Unterrichts:

*An der Sonnenschule waren häufige Unterrichtsstörungen ein zentrales Thema; viele Lehrkräfte waren sehr belastet und es fiel ihnen schwer, auf manche Schüler*innen mit einer positiven Haltung zuzugehen. Viele Lehrkräfte wollten störende Schüler*innen am liebsten dauerhaft aus ihrem Unterricht ausschließen. Auf dem Weg zu einer anerkennden schulischen Arbeit wurde deshalb das Entwicklungsziel formuliert, dass der Unterricht möglichst störungsarm ablaufen solle. Wie beim Lernprozess der Schüler*innen musste nun zunächst überlegt werden, welches Wissen und welche Fähigkeiten die Schule mit Blick auf den organisationalen Entwicklungsprozess bereits hat. Die Steuergruppe entwickelte die Idee, dass Kolleg*innen, die schon gute Vorschläge für einen störungsarmen Unterricht haben, diese den anderen Lehrkräften nahebringen sollten. Auf eine entsprechende Anfrage meldete sich allerdings nur eine Kollegin freiwillig, die zudem noch eine Methode vorschlug, die im Kern einen Strafenkatalog für die Schüler*innen vorsah, der den Werten der Schule widersprach. Die eigentliche Idee funktionierte also nicht, die Steuergruppe sammelte aber durch den Versuch wichtige Informationen für das Next Level Work:*

- *Der Steuergruppe war unklar, welche Unterrichtsstörungen es konkret gab, wann und bei wem sie auftreten und wodurch sie verursacht wurden.*
- *Sie war außerdem davon ausgegangen, dass die meisten Lehrkräfte das gemeinsame Leitbild teilen. Nun wurde klar, dass das Leitbild für einige Lehrkräfte zu abstrakt war; in der konkreten Arbeit fiel es ihnen schwer, auch denjenigen Schüler*innen mit Anerkennung zu begegnen, die sie für ‚unbeschulbar‘ hielten.*
- *Sicherlich gab es neben der einen Kollegin noch weitere mit guten Ideen, diese melden sich aber nicht. Eine anonyme Feedback-Schleife mit den Lehrkräften zeigte, dass einige Lehrkräfte misstrauisch waren bei der Frage, wie die anderen auf die Ideen reagieren würden bzw. was sie damit in ihrem eigenen Unterricht machen würden. Insgesamt schien es ein Vertrauensproblem zu geben.*

Die Steuergruppe erarbeitet daraufhin das folgende Raster, um die einzelnen Schritte des Next Level Work zu konkretisieren (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Fiktives Beispiel: „Next Level Work“ auf dem Weg zum störungsarmen Unterricht an der Sonnenschule

Ziel	Entwicklungsziel 1	Entwicklungsziel 2	Entwicklungsziel 3	Entwicklungsziel 4	Entwicklungsziel 5
Verständnis der Unterrichtsstörungen	Übersicht über typische Unterrichtsstörungen und deren Auftreten nach Zeit, Ort und beteiligten Personen liegt vor	Systematische Datenerhebung zu Störungen wurde durchgeführt (z. B. Befragung, Hospitation, Online-Tool)	Ursachenanalyse differenziert zwischen strukturellen, sozialen und individuellen Faktoren	Passende Maßnahmen zur Prävention und Intervention wurden entwickelt und abgestimmt	Maßnahmen werden erprobt, evaluiert und bei Bedarf angepasst
Verknüpfung des theoretischen Leitbilds mit der Praxis	Zentrale Inhalte des Leitbilds sind im Kollegium präsent und verstanden	Konkrete Unterrichtsbeispiele für Leitbild-Umsetzung wurden gesammelt und diskutiert	Reflexion über eigene Haltung und Handlungen im Abgleich mit dem Leitbild hat stattgefunden	Umgang mit herausforderndem Verhalten erfolgt im Sinne des Leitbilds	Leitbild wird regelmäßig mit der pädagogischen Praxis rückgekoppelt und gemeinsam weiterentwickelt
Erhöhung des Vertrauens innerhalb des Kollegiums	Bedeutung von Vertrauen für Zusammenarbeit und Schulentwicklung ist anerkannt	Austausch über Unterricht und Herausforderungen findet in geschütztem Rahmen statt	Kollegiale Rückmeldungen erfolgen wertschätzend und konstruktiv	Formate für kollegiale Kooperation und Unterstützung sind etabliert	Vertrauenskultur ist spürbar: Offenheit, gegenseitige Hilfe und Lernen voneinander prägen das Miteinander

Quelle: Eigene Entwicklung



Kleine Entwicklungsziele sollten als SMART-Ziele formuliert sein.

Anders als Visionen und Leitbilder verweisen Entwicklungsziele nicht auf das große Ganze, sondern beschreiben kleine Schritte auf dem Weg dorthin. Entwicklungsziele sind die operationalisierte Vision in kleinen, begrenzten Teilzielen.

Während bei der Vision „Think Big!“ gilt, heißt es bei den Entwicklungszielen also: „Klein, aber fein“. Die Ziele müssen erreichbar sein, damit kleine Teilerfolge gefeiert werden können und die Beteiligten dadurch lernen, dass sie etwas schaffen können, wenn sie sich der Sache widmen. Entwicklungsziele sind konkret und ihr Erreichen ist meist auch messbar. Entwicklungsziele sind zudem zeitlich begrenzt, d.h. sie beschreiben, was die Schule bis zum konkreten Zeitpunkt erreicht haben möchte, anstatt ein Bild von einer irgendwann eintreffenden Zukunft zu beschreiben (Storch, 2011). Entwicklungsziele sind also SMART: spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Entwicklungsziele sind SMART (Storch, 2011)



3.3 Reflexionsimpulse für die Auseinandersetzung mit den eigenen Visionen und Entwicklungszielen

Im ersten Schritt der Auseinandersetzung mit den Visionen und Entwicklungszielen geht es um die Frage, ob Ihre Schule eine explizite, für alle bewusste und von der Mehrheit der Mitglieder in der Schulgemeinschaft geteilte Vision hat. Dazu können Ihnen die folgenden Anregungen helfen:

- 1) Wenn Sie sich selbst unsicher sind, ob Sie in Ihrer Schule eine explizit formulierte Vision haben, gehen Sie Ihr Schulprogramm durch und schauen Sie sich an, was Sie dort mit Blick auf die Ziele Ihrer Schule formuliert haben. Prüfen Sie, inwiefern Sie hier konkrete Entwicklungsziele oder eine langfristige Vision formulieren. Hierfür können Sie Tabelle 2 nutzen.

Tabelle 2: Reflexionsimpuls: Was sind unsere Visionen und Ziele?

Formulierung im Schulprogramm	VISION: Die Aussage beschreibt, was unser Wunschtraum einer positiven Zukunft ist	LEITBILD: Die Aussage beschreibt, wie wir als Schule arbeiten wollen und was uns dabei wichtig ist	MISSION: Die Aussage beschreibt, worin wir als Schule unseren Daseinszweck sehen	ENTWICKLUNGSZIEL: Die Aussage beschreibt ein kurz- oder mittelfristiges, messbares Ziel
AUSSAGE 1				
AUSSAGE 2				
AUSSAGE...				

Quelle: Eigene Entwicklung

- 2) Fragen Sie Lehrkräfte, weiteres pädagogisches und nicht pädagogisches Personal, Schüler*innen und Eltern, was aus ihrer Sicht die Vision bzw. das Bild von der Zukunft ist, welche die Schule erreichen möchte, und was Entwicklungsziele sind. Auch diese können Sie anhand der obigen Tabelle systematisieren.

4 Think Big! Was ist eine ‚gute‘ Vision?

Im vorigen Abschnitt wurde beschrieben, warum eine Vision (und damit verbundene Entwicklungsziele) wichtig sind. Im zweiten Schritt soll es darum gehen, wie eine Vision formuliert sein sollte, um an einer Schule an einem sozialräumlich benachteiligten Standort wirksam zu sein: Ist unsere Vision eine, auf die alle Mitglieder unserer Schulgemeinschaft – Erwachsene und Kinder bzw. Jugendliche – gerne hinarbeiten? Gibt sie uns einen guten Grund, jeden Morgen aufzustehen, zur Schule zu gehen und unser Bestes zu geben?

Natürlich ist die Frage, was eine packende und mitreißende Vision für eine Schule sein kann, sehr individuell. Es gibt aber empirische Befunde, die darauf hinweisen, welche Visionen Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten besonders dabei geholfen haben, sich zu verändern und weiterzuentwickeln. Darüber hinaus gibt es bestimmte Merkmale von Visionen und Zielen, die es wahrscheinlicher machen, dass diese eine positive Motivation in der Schule erzeugen können.

4.1 Theoretische Überlegungen

Um zu verstehen, was eine ‚gute‘ – also tragfähige – Vision sein kann, sehen wir uns zunächst theoretisch an, was wir darüber wissen, welche Ziele auf welche Weise Wirkung erzeugen.



Wie gut Ziele ihre Funktionen erfüllen können, ist beeinflusst durch ihre Komplexität.

Ein besonders relevanter Faktor ist die *Komplexität des Ziels*. Hier spielen sowohl der Schwierigkeitsgrad des Ziels und die Fähigkeiten der an dem Ziel arbeitenden Personen hinein, als auch die Frage, wie spezifisch das Ziel formuliert ist. Beispielsweise kann es einerseits bei einfacheren Aufgaben sinnvoll sein, sehr spezifische Ziele zu formulieren. Demgegenüber zeigt die Forschung aber auch, dass es bei besonders komplexen Aufgaben effektiver sein kann, nur das Ziel zu formulieren, dass die Person ihr Bestes geben soll und in dieser Weise Lernziele statt Leistungszielen zu formulieren (Locke & Latham, 2019). Anders als bei den konkreten kurz- und mittelfristigen Entwicklungszielen, die SMART formuliert werden sollen, ist es für die Vision also nicht sinnvoll, hier beispielsweise konkrete Zahlen zu formulieren, z. B. „Wir wollen den Anteil an Schüler*innen, die im Anschluss an die Schule an einer Universität studieren, auf 60 Prozent erhöhen“.



Wie gut Ziele ihre Funktionen erfüllen können, ist davon abhängig, welchen Wert sie haben und wie sehr man davon überzeugt ist, sie erreichen zu können.

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Ziele wirksam sein können, ist die Zielbindung: Sie „beschreibt das Ausmaß, in dem persönliche Ziele mit einem starken Gefühl der Entschlossenheit, mit der Bereitschaft, Anstrengung zu investieren, und mit ungeduldigem Streben nach Zielumsetzung verbunden sind“ (Brunstein, 1993, S. 1062; zit. nach Brandstätter & Hennecke, 2018, S. 334; übersetzt durch die Autorinnen). Dabei lässt sich empirisch inzwischen gut belegen, dass für diese Zielbindung zwei Aspekte entscheidend sind (Erwartungs-mal-Wert-Modell; Eccles & Wigfield, 2002):

- 1) Die *subjektive Wichtigkeit bzw. der subjektive Wert* des Ziels: Hier geht es darum, (1) wie wichtig das Ziel für das Selbstbild einer Person bzw. einer Schule ist und wie sehr sie sich damit identifiziert, (2) inwiefern das persönliche Interesse bedient wird bzw. inwiefern es einer Person Spaß macht, sich mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen, sowie (3) welchen konkreten Nutzen das Ziel hat und welche Kosten mit der Zielverfolgung einhergehen (Eccles & Wigfield, 2002).
- 2) Die *subjektive Erwartung, das Ziel erreichen zu können*: Hier geht es um die Selbstwirksamkeitserwartung bzw. den Glauben einer Person, das Ziel – ggf. auch unter schwierigen Bedingungen – erreichen zu können, und inwiefern eine Person davon ausgeht, das Ergebnis überhaupt beeinflussen und kontrollieren zu können. In diesem Zusammenhang ist für die subjektive Erwartung auch relevant, wie eine Person generell Erfolge und Misserfolge attribuiert, d.h. worin sie die Ursache für Erfolge und Misserfolge sieht (siehe hierzu auch Abschnitt 5.1).

Beide Dimensionen bedingen einander gegenseitig: Ziele, die subjektiv gut erreichbar sind und damit natürlich auch selbstwertdienlich, haben häufig auch einen hohen Wert. Nun ist das Wesen einer Vision dadurch bestimmt, dass sie gerade nicht kleine, leicht erreichbare Ziele beschreibt, sondern ein Bild von der Zukunft malt, das unheimlich schwierig zu erreichen scheint. Deswegen brauchen Menschen das Gefühl, auf ihrem Weg dorthin erfolgreich zu sein und durch formulierte Etappen den Weg zur Vision zu formulieren, deren Erreichen zu messen und den Erfolg sichtbar zu machen. Es ist also wichtig, dass die Vision mit kleinen Entwicklungszielen im Sinne des *Next Level Work* verknüpft wird.



Wie gut Ziele ihre Funktionen erfüllen können, ist von ihrem Zusammenhang mit emotionalen Komponenten des Handelns abhängig.

Ziele haben immer auch eine affektive Komponente – sowohl positive als auch negative Emotionen beeinflussen die subjektive Wichtigkeit, die ein Ziel hat und die subjektive Erwartung, das Ziel erreichen zu können (Eccles & Wigfield, 2002). Das nachfolgende Beispiel einer echten Schule in einem Forschungsprojekt illustriert, welche Bedeutung diese affektive Komponente mit Blick auf die Auswahl von Zielen und die Zielbindung haben kann. Es handelt sich hierbei um einen Ausschnitt aus einem Interview mit einem Schulleiter einer kalifornischen Schule an einem sozialräumlich benachteiligten Standort. Die Schule hatte unter dem Schulleiter einen umfassenden

„Turnaround“ geschafft, d. h. eine deutliche und nachhaltige Verbesserung der Schule als Gesamtorganisation. In dem Interview wurde der Schulleiter gefragt, wie er es geschafft habe, die Lehrkräfte von seiner Vision für die Schule zu überzeugen. Seine Antwort lautete:

„Ich versuche, das als Motivation zu nutzen: ‚Unsere Kinder verdienen etwas Besseres‘, [...]. Ich habe mir so viele Middle Schools angesehen, wie ich konnte, und unsere Daten mit ihnen verglichen. [...] Das habe ich als Strategie bei den Lehrkräften angewandt und gesagt: ‚Warum haben unsere Kinder das nicht verdient? [...]‘. Ich habe versucht, dieses Gefühl anzusprechen: Erstens, dass unsere Kinder es verdienen.“ (Klein, 2018b, S. 37; übersetzt durch die Autorinnen)

Die emotionale Grundlegung der Beziehung zu den Lernenden wurde von dem Schulleiter erfolgreich genutzt, um die Lehrkräfte dazu zu bewegen, sich systematisch mit Testdaten ihrer Schüler*innen auseinanderzusetzen. Das Ziel, welches die Lehrkräfte motivierte, bestand aber nicht darin, den Unterricht datengestützt zu verbessern – was die Lehrkräfte motivierte war das Ziel, den Schüler*innen den Bildungserfolg zu ermöglichen, den diese *verdient* hatten. Es ging also darum, Lehrkräfte emotional anzusprechen und dadurch eine gemeinsame Werte- und Handlungsebene zu formen, an der sich Schulleitung und Lehrende orientieren können.



Visionen und Ziele müssen an grundlegenden Bedürfnissen von Lehrkräften orientiert sein.

Diese affektive Komponente lässt sich noch weiter aufschlüsseln bzw. auf grundlegende Bedürfnisse der Menschen beziehen. In ihrer *Selbstbestimmungstheorie* gehen Richard M. Ryan und Edward L. Deci (2000) davon aus, dass Menschen ein natürliches Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung haben. Intrinsische und extrinsische Motivation verstehen die Forscher vor diesem Hintergrund nicht als entgegengesetzte Pole, sondern als Kontinuum: Je autonomer bzw. selbstbestimmter Menschen über ihr Handeln entscheiden können, desto größer ist die intrinsische Motivation. Ebenso spielt in diese Motivation die Frage hinein, wie kompetent sich Menschen in diesem Handeln fühlen (Bedürfnis nach Kompetenzerleben) und dass Menschen auch ein Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit haben. Letzteres kann Menschen beispielsweise dazu bringen, auch solche Ziele und Erwartungen für sich zu übernehmen, die zwar von außen bestimmt wurden, aber in einer Gruppe, zu der sie sich zugehörig fühlen, relevant sind.

Aus der Selbstbestimmungstheorie lässt sich ableiten, dass mit Blick auf eine gemeinsame Vision folgende Punkte besonders relevant sind:

- Alle Mitglieder der Schule sollten bei der Formulierung der Vision beteiligt werden und ihre Wünsche und Gedanken einbringen können.
- Die einmalige Formulierung einer Vision reicht nicht aus. Es braucht Prozesse, die dazu beitragen und daran erinnern, dass die Vision eine gemeinsame Vision der Gruppe ist und von dieser mitgetragen wird.

- Es braucht messbare Entwicklungsziele auf dem Weg zur gemeinsamen Vision, sowie Strukturen und Prozesse, die es den Mitgliedern ermöglichen, diese Ziele zu erreichen und sich dadurch kompetent und wirksam zu fühlen.

4.2 Positive und negative Visionen, oder: Annäherungs- und Vermeidungsziele

Es ist günstig für Schulen, sich auf positive Visionen zu fokussieren, also auf ein positives Bild der Zukunft, das sie gerne erreichen möchten (Senge, 2006). Ungünstig ist es dagegen, wenn eine Schule zwar eine gemeinsame Vision hat, diese aber als negative Vision vor allem darauf ausgerichtet ist, ein Problem zu beheben oder ein Übel abzuwehren. Beispiele für eine solche negative Vision wären, wenn eine Schule vor allem darauf hinarbeitet, einen Leistungsabfall zu verhindern oder sinkenden Schüler*innenzahlen entgegenzuwirken. Eine weitere eher ungünstige Ausprägung wäre, wenn das gemeinsame Ziel vor allem darauf ausgerichtet ist, eine negative Beurteilung von außen zu vermeiden.

Solche negativen Visionen können zwar ebenfalls Kräfte mobilisieren und Lehrkräfte dazu bewegen, ihre bisherigen Handlungspraxen und Überzeugungen zu reflektieren – sie hat aber auch Nachteile für das Handeln der Schule (vgl. Senge, 2006). Um diese zu erklären, greifen wir auf das motivationspsychologische Konzept der Annäherungs- und Vermeidungsziele zurück (Brandstätter et al., 2018; Ebner & Freund, 2009).

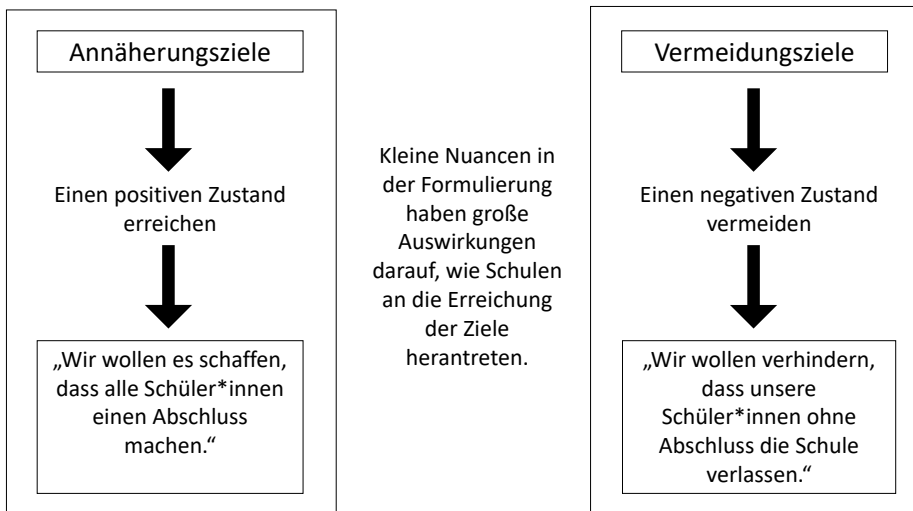


Abbildung 3: Annäherungs- und Vermeidungsziele: Kleiner Unterschied, große Wirkung (eigene Darstellung)

Annäherungsziele sind darauf ausgerichtet, einen positiven Zustand zu erreichen, während es bei Vermeidungszielen eher darum geht, negative Folgen zu vermeiden. Annäherungsziele („Wir wollen es schaffen, dass alle Schüler*innen einen Abschluss machen“) und Vermeidungsziele („Wir wollen verhindern, dass unsere Schüler*innen ohne Abschluss die Schule verlassen“) sind in der Formulierung häufig nur in Nuancen voneinander zu unterscheiden. Diese Nuancen in der Formulierung können aber große Auswirkungen darauf haben, wie die Menschen in einer Schule an die Erreichung dieser Ziele herantreten (Brandstätter et al., 2018; vgl. Abbildung 3).



Annäherungsziele stehen in einem positiven Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten des Handelns.

Als Annäherungsmotivation wird die Ausrichtung des Verhaltens auf positive Reize bezeichnet. Prägend für Annäherungsmotivation ist die Hoffnung auf ‚Erfolg‘ – beispielsweise mit Blick auf die persönliche Entwicklung oder auf eine bestimmte zu erzielende Leistung (Ebner & Freund, 2009).

Annäherungs- und Vermeidungsziele spielen in der Selbstregulation eine wichtige Rolle. Personen, die Annäherungsziele verfolgen, arbeiten meist auf einen Zustand hin, den sie selbst als erstrebenswert empfinden. Das beeinflusst auch ihre Strategien in der Zielverfolgung:

„Personen, die Annäherungsziele verfolgen, konzentrieren sich auf positive Leistungsausgänge und sind dadurch für die Wahrnehmung von Zielfortschritten und für die Gelegenheiten und Chancen sensibilisiert, ihr Ziel vorantreiben zu können. Sie erleben ein Gefühl der Selbstbestimmung und erleben sich als kompetent.“ (Brandstätter et al., 2018, S. 105)



Vermeidungsziele bauen vor allem auf der Furcht auf, etwas nicht erreichen zu können.

Auch bei den Vermeidungszielen kommt die Selbstregulation zum Tragen: Personen mit Vermeidungsmotivation orientieren sich häufig daran, was sie als Erwartung von außen wahrnehmen, statt an ihren eigenen Idealen (Ebner & Freund, 2009). Vermeidungsziele bauen dann nicht auf Hoffnung auf, sondern auf Furcht, z. B. vor einem wahrgenommenen Versagen oder einer Zurückweisung.

Verfolgt eine Schule vor allem Vermeidungsziele, so ist sie darauf fokussiert zu vermeiden, dass eine Aufgabe nicht bewältigt werden kann, oder dass sie im Vergleich mit anderen schlechter abschneidet. Ein Beispiel: In einem Kollegium wird die Vorstellung geteilt, dass die im Curriculum vorgegebenen Lernziele eigentlich nicht zu den eigenen Schüler*innen passen. Gleichwohl wird von ihnen erwartet, dass sie diese Lernziele möglichst gut erreichen. In der Folge ist ihre Motivation vor allem darauf gerichtet, zu verhindern, dass die Schüler*innen die Lernziele nicht erreichen.

4.3 Die Vision zum Ausdruck bringen

Die vorherigen Abschnitte haben sich vor allem auf den Inhalt der Vision bezogen. Ebenso relevant ist aber auch die Art und Weise, wie die Vision zum Ausdruck gebracht wird. Denn: Visionen sind mentale Bilder. Ausformulierte Visionen sind häufig sehr abstrakt gestaltet, weil auch der Gedanke an die „positive Zukunft“ sehr abstrakt ist. Am Beispiel von Bildungsgerechtigkeit zeigt sich, dass sich darunter vermutlich alle an Schule Beteiligten etwas vorstellen können, aber diese Vorstellung wird von einer Person zur nächsten sehr unterschiedlich sein. Damit die abstrakten Ideen, die in einer Vision enthalten sind, von allen Beteiligten ähnlich interpretiert werden und somit ihre Wirkung entfalten können, müssen die mentalen Bilder in Worte gefasst werden, die es anderen ermöglichen, diese Vision wiederum in ähnliche mentale Bilder zu übersetzen. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten.



Metaphern sind sprachliche Bilder, die helfen, nicht nur den Text zu verstehen, sondern beim Lesen ein inneres Bild entstehen zu lassen.

Metaphern bezeichnet man umgangssprachlich oft auch als Kopfkino: Bildhafte Sprache ist ungemein wirksam, vor allem dann, wenn sie gezielt maximal vier gemeinsame Werte der Gruppe anspricht und dadurch gemeinsame Ziele benennt. Im Malen dieses sprachlichen Portraits entsteht die gemeinsame Vision, ein kollektiver Geist einer Idee, der dann in weiterer Folge dazu führt, eigene – aber abhängige – Rollen zu formen. So kann jeder Mensch selbst erarbeiten, welcher Beitrag jeweils geleistet werden kann und will (Carton & Lucas, 2018). Die beiden folgenden Metaphern konkretisieren zwei mögliche Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit auf anschauliche Weise:

- „Bildungsgerechtigkeit ist eine Bühne, auf der jeder die gleiche Chance bekommt, gehört, gesehen und gefeiert zu werden – nicht nur die mit den lautesten Stimmen oder schönsten Kostümen.“
- „Bildungsgerechtigkeit ist ein Garten, in dem jede Pflanze – ob sie im Sand, Lehm oder Ton wächst – genau die Pflege bekommt, die sie benötigt, um zu erblühen.“

Während die erste Metapher Bildungsgerechtigkeit eher als Anerkennungsgerechtigkeit darstellt, spielt das Bild in der zweiten Metapher stärker auf individuelle Förderung – und damit auf Verteilungsgerechtigkeit – an. Die beiden Metaphern ermöglichen es, das gemeinsame Verständnis einer Vision von Bildungsgerechtigkeit so zu konkretisieren, dass alle verstehen, wie der abstrakte Begriff gemeint ist.



Bildbasierte Rhetorik beschreibt die Vision in einer Sprache, die mit den eigenen Sinnen wahrgenommen werden kann.

Bildbasierte Rhetorik beschreibt eine Sprache, die Objekte (z. B. Autos), Handlungen (z. B. Autofahren) und Ereignisse (z. B. Einparken im Parkhaus) darstellt, die mit den eigenen Sinnen wahrgenommen werden können. Solche bildbasierten Visionen wirken unmittelbar auf Menschen, weil sie direkt vorstellbar sind. Ein Bild von einem

zerstörten Auto am Wegesrand hält Menschen eher davon ab, zu schnell zu fahren, als eine Statistik zu Verkehrsunfällen. Ebenso sind Menschen eher motiviert, ein Rezept nachzukochen, wenn neben dem Rezepttext eine appetitliche Abbildung des fertigen Gerichts zu sehen ist. Bildbasierte Worte beschreiben eine Welt, die wir uns vorstellen können; sie lösen Emotionen aus und vermitteln eine genauere Zielrichtung (Carton & Lucas, 2018). Ebenso verhält es sich mit Visionen und Zielen. Die Vision, den eigenen Schüler*innen möglichst gute Bildungs- bzw. Lebenschancen zu ermöglichen, ist sehr abstrakt. Die Idee, dass so viele Schüler*innen wie möglich die Schule mit dem Abitur abschließen und die Möglichkeit auf ein Studium bekommen sollen, ist dagegen greifbarer und lässt sich leicht in mentale Bilder umsetzen.



4.4 Reflexionsimpulse für die Auseinandersetzung mit den eigenen Visionen und Entwicklungszielen

Wenn Sie bereits eine Vision bzw. konkrete Entwicklungsziele entwickelt haben, kann es lohnen, diese dahingehend zu überprüfen, inwiefern sie die oben beschriebenen Kriterien erfüllen:

- Besprechen Sie im Schulleitungsteam oder in der Steuergruppe die Visionen und Ziele, die Sie an Ihrer Schule bereits verfolgen, mit Blick auf die Frage, ob eher Annäherungs- oder Vermeidungsziele beschrieben werden. Denken Sie daran, dass sich Vermeidungs- und Annäherungsziele oftmals nur in Nuancen unterscheiden, und achten Sie genau auf Formulierungen.
- Reflektieren Sie im Schulleitungsteam oder in der Steuergruppe, ob Ihre Ziele einem äußeren Anspruch folgen oder auch auf Ihre eigenen Ideale ausgerichtet sind und eine affektive Komponente haben. Wem sind die Ziele wichtig und aus welchem Grund? Gehen Sie dabei die folgenden Fragen durch:
 - Wie wichtig ist das Ziel für das Selbstbild unserer Schule? Wie sehr identifizieren sich die Menschen in unserer Schule mit dem Ziel?
 - Inwiefern bedient das Ziel die professionellen Interessen und Wünsche der Kolleg*innen? Macht es ihnen Spaß, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen? Was motiviert sie persönlich, das Ziel zu verfolgen?
 - Welchen konkreten Nutzen versprechen wir uns von dem Ziel?

Überlegen Sie, wie Sie Ziele, die einem äußeren Anspruch folgen, umformulieren könnten, um diese stärker auf Ihre eigenen Ideale auszurichten.

Wenn Sie noch gar nicht so genau wissen, wie Sie und Ihr Kollegium sich eine positive Zukunft vorstellen, können Ihnen die nachfolgenden zwei Methoden dabei helfen, im Team eine Vision zu entwickeln:

- Zukunftssprung: Beim Zukunftssprung stellen sich die Pädagog*innen vor, wie die positivste aller möglichen Zukünfte aussehen würde. Wie der Zukunftssprung genau funktioniert, kann in dem Beitrag „Der Zukunftssprung – Wie du mit Teams und Gruppen an Visionen arbeitest“ der Schulentwicklerin Christine Neu-

mann nachgelesen bzw. als Podcast³ nachgehört werden. Der Zukunftssprung gibt Schulen einen Einblick in die gegenseitigen Vorstellungen, allerdings sind diese Ideen noch nicht die Vision.

- Viele Wege führen nach Rom: Mit konkreten Aufgaben und Fragestellungen leitet zudem die ExpeditionDB⁴ dabei an, Visionen und Ziele an den Bedürfnissen von Lehrenden und der Schule zu entwickeln.

5 Vision und Machbarkeit – Raus aus dem ‚Teufelskreis der Misserfolgsvermeidung‘

Gerade an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten könnten die Akteure in der Schule an der ‚Machbarkeit‘ von positiven Veränderungen bzw. ihrem eigenen Einfluss hierauf zweifeln, weil sie die Rahmenbedingungen als überwältigend wahrnehmen oder bereits einige Misserfolgserfahrungen gemacht haben (vgl. den Beitrag „Kapazitäten organisationalen Lernens als Schlüssel kontinuierlicher Schulentwicklung an benachteiligten Standorten“ von Klein in diesem Band). Dies kann dazu führen, dass einzelne Pädagog*innen oder auch die Schule als Ganzes sich aus Sorge davor, weitere Misserfolge zu erleben, keine Ziele mehr setzen, die sie erstrebenswert finden und auch Schwierigkeiten haben, über eine positive Vision nachzudenken, zu der sie selbst beitragen möchten.

Hollas (2020) spricht auch von einem „Teufelskreis der Misserfolgsvermeidung“: Gehen Menschen davon aus, dass ein bestimmtes Ziel, dem sie eigentlich einen hohen Wert zuschreiben, für sie nicht erreichbar ist, dann kann dies zur *Sorge vor einem Misserfolg* werden (Hollas, 2020). Die Sorge vor einem Misserfolg führt zu Vermeidungsverhalten, was wiederum zur Folge hat, dass die Personen gar nicht mehr die Chance haben zu erfahren, dass die eigenen Fähigkeiten auch zum Erfolg führen können. Dies erzeugt Hoffnungslosigkeit, die eigene Wirkmacht und die eigenen Fähigkeiten (und die der Schüler*innen) werden systematisch unterschätzt. In der Folge werden vor allem Vermeidungsziele gesetzt und es werden kaum neue Strategien und Fähigkeiten aufgebaut, um diejenigen Ziele zu erreichen, die man eigentlich als erstrebenswert wahrnimmt.

Diesen Zusammenhang wollen wir nachfolgend aufschlüsseln, um in den Reflextionsimpulsen anschließend Strategien zu empfehlen, die dabei helfen, den „Teufelskreis der Misserfolgsvermeidung“ zu verlassen. Dies ist grundlegend dafür, dass eine Schule eine positive Vision der Zukunft entwickeln kann, an die die Menschen aus der Schule auch tatsächlich glauben können.

3 <https://www.visionssession.de/2019/11/10/der-zukunftssprung-wie-du-mit-teams-und-gruppen-an-visionen-arbeitest/> [Download vom 20.05.2025]

4 <https://expedition.forumbd.de/schulleitung/handlungsfeld-vision/> [Download vom 17.09.2025]

5.1 Attributionen als Kern der Misserfolgsvermeidung

Die Attributionstheorie geht davon aus, dass Menschen Erfolge und Misserfolge auf unterschiedliche Weise *attributionen*, also unterschiedlichen Ursachen zuschreiben. Den meisten Pädagog*innen sind diese Attributionsmuster vor allem mit Blick auf die Lernenden bekannt; sie beschreiben dann, wie die Lernenden die Ursachen für Erfolge oder Misserfolge attribuieren und wie sich dies beispielsweise auf ihre Lernmotivation auswirkt.



Auf welche Ursachen Lehrkräfte Erfolge oder Misserfolge attribuieren, ist von zentraler Bedeutung für ihre Motivation und ihr Handeln.

Die Theorie lässt sich aber auch auf andere Akteure und die Frage übertragen, welchen Ursachen sie z. B. das Ergebnis ihrer Arbeit zuschreiben. Auch Lehrkräfte haben solche Ursachenbeschreibungen mit Blick auf ihr eigenes Handeln, ihr Verhalten und auch die Ergebnisse ihres Handelns – etwa die Leistungen ihrer Schüler*innen oder deren Verhalten.

Worauf die Lehrkräfte die Ursachen ihrer eigenen Erfolge oder Misserfolge attribuieren, ist von zentraler Bedeutung für die Frage, ob sie eine Aufgabe als ‚machbar‘ wahrnehmen oder sich damit lieber nicht beschäftigen wollen. Um diese Bedeutung zu verstehen, müssen wir zunächst einen theoretischen Blick auf die Frage werfen, wie man die verschiedenen Möglichkeiten, Ursachen zu attribuieren, kategorisieren kann. Einer der wichtigsten Autoren der Attributionstheorie, der amerikanische Psychologe Bernard Weiner (2012), hat hierfür drei verschiedene Dimensionen vorgeschlagen:

- External vs. internal: Gehe ich als Lehrkraft davon aus, dass die Ursache für die Ergebnisse meines Unterrichts in mir selbst liegt (z. B. die Art, wie ich meinen Unterricht gestalte) oder außerhalb von mir (z. B. Anstrengung der Schüler*innen, Glück, Zufall)?
- Kontrollierbar vs. unkontrollierbar: Gehe ich als Lehrkraft davon aus, dass ich die Ursache beeinflussen bzw. kontrollieren kann (z. B. gute Vorbereitung meiner Schüler*innen auf eine Klassenarbeit) oder nicht (z. B. Baustellenlärm während der Klassenarbeit)?
- Stabil vs. instabil: Gehe ich davon aus, dass die Ursache nur kurzfristig wirksam ist (z. B. meine aktuelle Motivation bei der Gestaltung meines Unterrichts) oder bin ich überzeugt, dass die Ursache anhalten wird (z. B. Begabung der Schüler*innen)?

In *Tabelle 3* sind Beispiele dafür aufgeführt, wie Lehrkräfte die Ursachen für eine schlecht ausgefallene Klassenarbeit attribuieren können. Wichtig ist dabei, dass sich die Frage, ob die Ursache internal oder external verortet wird und sie kontrollierbar ist oder nicht, auf die Perspektive der Lehrkraft auf ihr eigenes Verhalten bezieht.



Tabelle 3: Beispiele für mögliche Attributionen von Lehrkräften (LK) im Kontext der Ergebnisse einer schlecht ausgefallenen Klassenarbeit

	Internal auf die Lehrkraft bezogen		External	
	stabil	instabil	stabil	instabil
Durch die LK kontrollierbar	z. B. Wissen und Kompetenzen der Lehrkraft „Ich mache einfach keinen guten Unterricht“	z. B. Maßnahmen der individuellen Förderung durch die Lehrkraft „Wenn ich Samira das noch einmal extra mit dem Geodreieck erklärt hätte, hätte das wirklich etwas gebracht“	z. B. dauerhafte Unterrichtsressourcen „Blöd, dass wir den Klassensatz Tablets noch nicht haben“	z. B. Anstrengung der Schüler*innen „Wenn Maria nicht so unmotiviert wäre, könnte sie viel besser sein“
Durch die LK nicht kontrollierbar	z. B. Begabung der Lehrkraft „Mit unmotivierten Schüler*innen werde ich nie umgehen können“	z. B. Erkrankung der Lehrkraft „Ich konnte in der Stunde vor der Arbeit die Anforderungen nicht noch einmal erklären“	z. B. Familiäre Merkmale oder Begabung der Schüler*innen „In Svens Familie wird eben kein Deutsch gesprochen“	z. B. Baustellenlärm während der Klassenarbeit „Da war es wirklich schwer, sich zu konzentrieren“

Quelle: Eigene Entwicklung in Anlehnung an Weiner (2012)



Häufige Misserfolge können Ursachenattributionen erzeugen, die die Lehrkräfte lähmen.

Lehrkräfte tendieren dazu, die Ursachen für schlechtere Leistungen oder ungünstiges Verhalten stärker bei den Schüler*innen selbst zu verorten (z. B. in deren Fähigkeiten und Anstrengungsbereitschaft, oder in ihrer familiären Sozialisation) und weniger stark in Faktoren, die das eigene Handeln betreffen (z. B. Unterrichtsstrategien, Interaktionsmuster). Wie Lehrkräfte die Leistungen und das Verhalten ihrer Schüler*innen attribuieren, hat wiederum Einfluss auf ihre Kognitionen, Emotionen und ihre Motivation (Wang & Hall, 2018) – und damit letztlich auch darauf, welche Ziele sie sich setzen und welche Strategien sie nutzen, um diese zu verfolgen.

Gerade an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten können sich ungünstige Attributionismuster verfestigen, wenn immer und immer wieder Misserfolge erlebt werden. Am Beispiel der eingangs skizzierten Geranienschule lassen sich ungünstige Attribuierungen gut illustrieren: Die Schule fokussiert sich auf externe, zeitlich stabile Faktoren, die sie nicht kontrollieren kann. Das Leitungsteam und die Lehrkräfte schreiben ihre Herausforderungen primär den Schüler*innen zu, etwa deren mangelnden sozialen Kompetenzen oder unterdurchschnittlichen Leistungen. Die Lehrkräfte und das Leitungsteam betrachten ihre eigene Rolle bei der Bewältigung dieser Herausforderungen kaum kritisch und tendieren dazu, ihre Handlungsmöglichkeiten durch äußere Umstände begrenzt zu sehen. Diese Form der Attribution verstärkt eine Haltung der Hilflosigkeit und trägt dazu bei, dass keine klaren Visionen oder Strategien entwickelt werden, um die Situation aktiv zu verbessern. Stattdessen liegt der Fokus ausschließlich darauf, die Belastung für die Lehrkräfte zu

reduzieren, was den Kreislauf aus Überforderung und stagnierender Schulentwicklung weiter verstärkt (Bronnert-Härle & Klein, 2025).

Setzt sich an einer Schule kollektiv die Wahrnehmung fest, dass positive Veränderungen im Sinne der eigenen Ziele nicht aus eigenem Antrieb erreicht werden können bzw. haben Lehrkräfte das Gefühl, den Umständen mehr oder weniger hilflos ausgeliefert zu sein, dann ist es schwer, eine positive, an den Idealen der Menschen orientierte und für sie erstrebenswerte Vision zu etablieren, weil der Glaube, dieser Vision durch das eigene Handeln näher kommen zu können, fehlt.



Bei Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus tendieren wir unbewusst zum „ultimativen Attributionsfehler“.

Externalisierende Attributionsmuster sind mit Blick auf Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus übrigens so häufig, dass es für dieses Phänomen bereits seit den 1970er Jahren eine eigene Bezeichnung gibt: Der ultimative Attributionsfehler (Pettigrew, 1979). Damit ist gemeint, dass wir bei Menschen, die einer bestimmten sozialen Gruppe angehören, dazu tendieren, die Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit zu überschätzen, und gleichzeitig die Bedeutung individueller oder situationaler Merkmale zu unterschätzen. Weist beispielsweise ein Schüler oder eine Schülerin mit Migrationsgeschichte geringere Schulleistungen auf, tendieren wir dazu, diese Schulleistungen auf die Migrationsgeschichte und damit verknüpfte Erwartungen an die Fähigkeiten oder Motivation zurückzuführen, anstatt in Betracht zu ziehen, dass es individuelle Gründe für die Leistungen geben könnte oder eventuell die Unterrichtsgestaltung nicht an ihren Bedürfnissen orientiert ist. Beobachten wir unangepasstes Verhalten bei einem Schüler oder einer Schülerin aus einer armutsbetroffenen Familie, neigen wir dazu, dieses Verhalten auf die Familie und dahinter vermutete Sozialisationsbedingungen zu beziehen, anstatt in Betracht zu ziehen, dass das Verhalten individuelle Gründe haben könnte oder vielleicht sogar eine Reaktion darauf ist, dass sich das Kind in der Schule unfair behandelt fühlt.

Diese Zuschreibungen aufgrund der Herkunft erfolgen gerade bei Lehrkräften selten bewusst und beabsichtigt – im Gegenteil. Erhebt man die bewusste Auseinandersetzung von Lehrkräften mit ihren Attributionen, so sind diese meist sehr bedacht darauf, Stereotype und Vorurteile zu reflektieren (Glock & Kleen, 2020). Untersucht man hingegen unbewusste Zuschreibungen, so zeigt sich, dass diese weniger positiv ausfallen, wenn sie sich auf Schüler*innen aus armutsbetroffenen, schulbildungsfernen oder durch Migration geprägten Herkunftsmilieus beziehen (Froehlich et al., 2016; Glock & Kleen, 2020). In der Folge gehen Lehrkräfte mit diesen Schüler*innen anders als mit Schüler*innen aus privilegierten Milieus um – sowohl mit Blick auf Fördermaßnahmen, als auch hinsichtlich des Umgangs mit unangepasstem Verhalten (Bloem et al., 2024; Glock & Kleen, 2022).



Die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte sollte auf solche Ursachen gerichtet werden, die man selbst verändern kann.

Besonders günstig für die Motivation von Lehrkräften und anderen Pädagog*innen sind demgegenüber Attributionen, die die Ursache für Erfolg oder Misserfolg in der Person selbst sehen, aber davon ausgehen, dass sie zeitlich variabel, kontrollierbar und spezifisch für die Situation sind (Fischer et al., 2021). In *Tabelle 4* wird dies an einem schulnahen Beispiel veranschaulicht.



Tabelle 4: Beispiele für günstige und ungünstige Attributionen von Lehrkräften (LK) im Kontext der Ergebnisse einer schlecht ausgefallenen Klassenarbeit

	Günstige Ursachenattributionen	Ungünstige Ursachenattributionen
Beispiel	„Ich habe die individuellen Förderbedürfnisse meiner Schüler*innen noch nicht ganz durchdrungen“ „Meine aktuelle Unterrichtsstrategie passt noch nicht so ganz zu den Bedürfnissen der Schüler*innen“	„Ich bin zu schlecht dafür“ „Die Schüler*innen bringen zu wenige Lernvoraussetzungen mit“ „Wir haben zu wenige Ressourcen“
Eigenschaft der Attribution	Internal Kontrollierbar Zeitlich variabel → Ich habe es als Lehrkraft selbst in der Hand, die Situation zu verbessern.	External Nicht kontrollierbar Zeitlich stabil → Ich kann als Lehrkraft nichts daran ändern, dass die Schüler*innen keine Fortschritte machen.
Gefühle	Ermutigt, optimistisch, fokussiert	Entmutigt, pessimistisch, hilflos
Motivation	steigt	sinkt

Quelle: adaptiert von Fischer et al. (2021, S. 28)

Trainings zur Veränderung der Attributionen und eine Sensibilisierung diesbezüglich können Menschen in der Schule erkennen lassen, dass sie selbst und andere aktiv etwas für die Erreichung positiver Ziele in der Zukunft tun können. Mögliche Ansätze hierfür finden Sie in den nachfolgenden Reflexionsimpulsen.



5.2 Reflexionsimpulse für die Auseinandersetzung mit den eigenen Attributionen

- Versuchen Sie zunächst systematisch zu erheben, auf welche Ursachen die Pädagog*innen an Ihrer Schule eventuell geringere Leistungen von Schüler*innen attribuieren (z. B. durch ein anonymes Feedback-System oder eine quantitative Befragung). Anschließend können Sie mit Hilfe von *Tabelle 3* überprüfen, welche unterschiedlichen Attributionsstile mit den abgebildeten Kategorien erhoben wurden und welcher Attributionsstil in Ihrem Kollegium wie ausgeprägt ist.
- Bei der Entwicklung einer gemeinsamen Vision kann es sein, dass einige Kolleg*innen vor allem Dinge nennen, auf die Sie keinen Einfluss haben: Zum Beispiel jede Unterrichtsstunde mit zwei Lehrkräften zu bestreiten, so dass Sie besser auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen können. Oder die

Fantasie, dass sich Eltern der Schüler*innen genau so verhalten, wie dies für die Schule wünschenswert wäre. Dann empfiehlt es sich, die Vorstellungen zunächst zu sortieren in solche, die Sie als Schule und ihre Schüler*innen direkt adressieren, und solche, die Akteure außerhalb der Schule adressieren (z. B. Schulaufsicht und Schulträger, Bildungspolitik, Eltern, andere Akteure im Umfeld der Schule, gesellschaftliche Diskurse). Eine mögliche Methode hierfür ist das sogenannte Ishikawa- oder Fischgräten-Diagramm. Ein Ishikawa-Diagramm ist ein Werkzeug zur strukturierten Sammlung und Sortierung von Faktoren, wobei diese nach Kategorien wie z. B. Unterrichtsgestaltung, Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern, Schulaufsicht, Schulträger, Schulsystem etc. geordnet werden. Es unterstützt dabei, Klarheit darüber zu gewinnen, welche Bedingungen und Rahmenfaktoren gezielt gestaltet oder weiterentwickelt werden können und welche als gegeben zu berücksichtigen sind.

- Wenn Sie gezielt an den Attributionen in Ihrer Schule arbeiten möchten, bieten sich Reattribuierungs-Trainings an, mit denen die Attributionen Schritt für Schritt von nicht veränderbaren auf veränderbare Ursachen verschoben werden:
 - Kollegiale Reattribuierungsrunden: Diese Idee ist angelehnt an die kollegiale Fallberatung. In regelmäßigen Teamsitzungen reflektieren Lehrkräfte gemeinsam herausfordernde Situationen, indem sie ihren Einfluss und ihre Handlungsspielräume systematisch identifizieren. Zunächst berichtet eine Person kurz von einer herausfordernden Situation im Unterricht oder Schulalltag. Mit einem Leitfaden wird anschließend der Fokus von unveränderbaren Rahmenbedingungen auf eigene Gestaltungsmöglichkeiten gelenkt. Die nachfolgenden Leitfragen können dabei helfen, das Gespräch zu strukturieren:
 - Welche Aspekte dieser Situation habe ich (mit)gestaltet?
 - Was habe ich getan, das einen positiven Unterschied gemacht hat – auch wenn er klein war?
 - Was könnte ich beim nächsten Mal bewusst anders ausprobieren?
 - Welche Ressourcen stehen mir intern zur Verfügung?

Abschließend wird gemeinsam ein Ziel für das eigene Handeln formuliert bzw. werden konkrete kleine Veränderungsschritte für den Unterricht festgelegt und bei der nächsten Runde reflektiert. Wichtig ist hierbei die Herstellung eines vertrauensvollen Rahmens, in dem Unsicherheiten sowie Fehler im Umgang mit herausfordernden Situationen offen besprochen und als gemeinsame Lern- und Reflexionschance betrachtet werden.

- Erfolgstagebuch: Diese Idee entstammt dem Repertoire der positiven Psychologie und hat sich dort als außerordentlich erfolgreich erwiesen (Seligman et al., 2005). Lehrkräfte führen dabei ein Erfolgstagebuch, in dem sie täglich oder wöchentlich eigene Unterrichtserfolge und ihren eigenen Anteil daran festhalten – insbesondere auch solche Erfolge, die klein und unscheinbar erscheinen. In freiwilligen Tandems oder Kleingruppen tauschen sie sich regelmäßig über positive Erfahrungen aus, stärken gegenseitig ihr Selbstwirksamkeitserleben und planen kleine, realisierbare Verbesserungen. Das Training fördert so nachhaltige positive Selbstzuschreibungen.

6 Fazit

Eine gemeinsame Vision mit an sie angebundenen Entwicklungszielen bilden die zentrale Grundlage für Schulentwicklung in Schulen, die mit sozial benachteiligten Familien arbeiten. Diese Grundlage strukturiert Entwicklungsprozesse, erleichtert die Planung von Maßnahmen und stärkt die Motivation der Beteiligten, indem sie ein geteiltes Bild davon zeichnen, welche Zukunft die Lehrkräfte für ihre Schüler*innen schaffen wollen. Das Vertrauen in die eigene Wirkmacht hängt dabei eng mit der gemeinsamen Vision zusammen: Wenn alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft ein kohärentes Bild der Zukunft teilen, dann lassen sich Entwicklungsschritte und passende Maßnahmen ableiten und umsetzen. Die positiven Wirkungen werden so wahrscheinlicher und stärken damit die Kultur der Machbarkeit. Aufbauend auf diese Grundlage werden in weiteren Beiträgen in diesem Sammelband konkrete Ansätze zur Gestaltung von Arbeitsstrukturen und -prozessen vorgestellt, die es ermöglichen, dass die gesamte Schulgemeinschaft auf ein gemeinsames Ziel hinarbeitet.

Literatur

- Bloem, J., Flunger, B., Stroet, K., & Hornstra, L. (2024). Differences in need-supportive teaching toward students from different socioeconomic backgrounds and the role of teachers' attitudes. *Social Psychology of Education*, 27(3), 955–1005. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09831-w>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5>
- Brandstätter, V., & Hennecke, M. (2018). Ziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 331–353). Springer.
- Bronnert-Härle, H., & Klein, E. D. (2025). Leading with an Equity Vision as a Driver of Instructional Change at Schools Serving Marginalized Communities? Evidence from Four German Schools. In J. Hugo, C. Assmann, A. Schmidt & D. Sehmisch (Hrsg.), *Educational Leadership and Children's Rights?* (S. 23–40). Waxmann. http://doi.org/10.31244/9783830998259_2
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061–1070. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.65.5.1061>
- Carton, A. M., & Lucas, B. J. (2018). How can leaders overcome the blurry vision bias? Identifying an antidote to the paradox of vision communication. *Academy of Management Journal*, 61(6), 2106–2129. <https://doi.org/10.5465/amj.2015.0375>
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533–560. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.04.002>
- Ebner, N. C., & Freund, A. M. (2009). Annäherungs- vs. Vermeidungsmotivation. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 72–78). Hogrefe.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.1.100901.135153>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fischer, N., Pfeiffer, T., & Dickhäuser, O. (2021). *Stark im Scheitern – Motivation nach Misserfolgen: Motivationsförderung im Arbeitskontext*. Springer.
- Froehlich, L., Martiny, S. E., Deaux, K., & Mok, S. Y. (2016). “It’s their responsibility, not ours”: Stereotypes about competence and causal attributions for immigrants’ academic underperformance. *Social Psychology*, 47(2), 74–86. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000260>
- Glock, S., & Kleen, H. (2020). Preservice teachers’ attitudes, attributions, and stereotypes: Exploring the disadvantages of students from families with low socioeconomic status. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100929. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100929>
- Glock, S., & Kleen, H. (2022). A look into preservice teachers’ responses to students’ misbehavior: What roles do students’ gender and socioeconomic status play? *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101207. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101207>
- Gorges, J., Neumann, P., & Störtländer, J. C. (2022). Teachers Between a Rock and a Hard Place: Goal Conflicts Affect Teaching Motivation Mediated by Basic Need Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876521>
- Hollas, S. (2020). *Psychotherapie der Misserfolgsangst. Ein Training bei Insuffizienzerleben, Scham und Therapieresistenz*. Springer.
- Klein, E. D. (2018a). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Series, No. 02*. Universität Duisburg-Essen. <http://dx.doi.org/10.17185/dupublico/45206>
- Klein, E. D. (2018b). Transformationale Führung und Daten in Schulen in sozial deprivierter Lage. *Die Deutsche Schule*, 110(1), 27–46. <https://doi.org/10.25656/01:26000>
- Kleinbeck, U. (2010). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 285–307). Springer.
- Klusemann, J. (2003). *Typologie der Innovationsbereitschaft: Messung und Erklärung der Innovationsbereitschaft in Gruppen und Organisationseinheiten*. Hans Huber.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93–105. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>
- Pettigrew, T. F. (1979). The Ultimate Attribution Error: Extending Allport’s Cognitive Analysis of Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 461–476. <https://doi.org/10.1177/014616727900500407>
- Rawolle, M., Schultheiss, O. C., Strasser, A., & Kehr, H. M. (2017). The Motivating Power of Visionary Images: Effects on Motivation, Affect, and Behavior. *Journal of Personality*, 85(6), 769–781. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jopy.12285>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Schratz, M. (2009). Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm). In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 567–571). Klinkhardt.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Collective teacher culture and school goal structure: Associations with teacher self-efficacy and engagement. *Social Psychology of Education*, 26(4), 945–969. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09778-y>
- Storch, M. (2011). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 185–207). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93039-8_12
- Stouten, J., Rousseau, D. M., & De Cremer, D. (2018). Successful Organizational Change: Integrating the Management Practice and Scholarly Literatures. *Academy of Management Annals*, 12(2), 752–788. <https://doi.org/10.5465/annals.2016.0095>
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Beltz.
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9(2305), 1–22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Weiner, B. (2012). Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1. In. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215>
- Weir, P. (1989). *Dead Poets Society*. Touchstone Pictures; Buena Vista Pictures Distribution.
- Zumpe, E. (2024). School improvement at the next level of work: the struggle for collective agency in a school facing adversity. *Journal of Educational Change*, 25, 485–529. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09500-x>

Barbara Muslic, Franziska S. Proskawetz, Miriam Kottmann,
Isabell van Ackeren-Mindl und Christine Becks

Arbeitsstrukturen und -prozesse wirksam gestalten – Kooperation, Wissensmanagement und Datennutzung für Schulentwicklung

1 Einleitung

Gemeinsame Ziele bilden eine zentrale Dimension schulischer Entwicklungsprozesse. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für deren Erreichung liegt in der systematischen Gestaltung der Arbeitsstrukturen, innerhalb derer sich Menschen bewegen (Spillane et al., 2001). Diese umfassen sogenannte Formalstrukturen wie

- Verfahrens- und Dokumentationsgrundsätze,
- Kommunikations- und Kooperationskultur,
- Entscheidungsabläufe,
- zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen,
- feste Regelungen sowie
- die Verteilung von Zuständigkeiten und Aufgaben.

Solche organisationalen Strukturen beeinflussen das Verhalten der Organisationsmitglieder maßgeblich – durch den Handlungsrahmen, den sie vorgeben und die damit zusammenhängenden Handlungsmöglichkeiten, durch etablierte Routinen und Abläufe, aber auch durch die Verbindlichkeiten, die sie erzeugen.

Bereits kleine strukturelle Veränderungen können weitreichende Effekte entfalten und Entwicklungsdynamiken anstoßen. Die zentrale Frage lautet daher: Wie können Arbeitsstrukturen und darin stattfindende Arbeitsprozesse – unter Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen – so gestaltet werden, dass die Erreichung gemeinsamer Entwicklungsziele wirksam unterstützt wird?

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, schulische Arbeitsstrukturen und -prozesse als Rahmenbedingungen für (gelingende) Schulentwicklung verständlich und nutzbar zu machen. Es bietet:

- einen Einblick in die Bedeutung systematisch ausgerichteter Strukturen für die Qualitätsentwicklung in Schule,
- empirisch fundierte Erkenntnisse zu erfolgreichen Organisationsformen an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sowie
- konkrete Anregungen, wie entsprechende Strukturen an Schulen wirksam etabliert, organisiert und weiterentwickelt werden können.

Es werden drei thematische Vertiefungsbereiche vorgestellt, die sich an zentralen Dimensionen schulischer Arbeitsstrukturen orientieren:

Kooperation – welche organisatorischen Bedingungen gelingende Zusammenarbeit fördern,

Professionalisierung – wie Wissensaufbau und -verteilung systematisch unterstützt werden können,

Datennutzung – wie Daten in strukturierter Form zur Steuerung und Reflexion genutzt werden können.

2 Kooperation – mehr als Austausch: ein Schlüssel für lernende Schulen

Hinter dem Erfolg Einzelner steht oft ein starkes Team. Denken wir etwa an bekannte Bergsteiger*innen, deren außergewöhnliche Leistungen nur möglich wurden, weil sie von erfahrenen Begleiter*innen oder Unterstützenden mitgetragen wurden: Ohne diese kooperative Leistung im Hintergrund wäre der Gipfel kaum erreichbar (gewesen).



Kooperation schafft die Grundlage dafür, Arbeitsstrukturen zielgerichtet und nachhaltig im Schulalltag zu verankern.

Auch in der Schulentwicklung gilt: Nachhaltige Fortschritte entstehen nicht durch Einzelpersonen, sondern durch gezieltes, abgestimmtes Zusammenwirken vieler Beteiligten. Doch erfolgreiche Kooperation fällt nicht vom Himmel – sie braucht strukturierte Rahmenbedingungen, die gemeinsames Arbeiten ermöglichen und fördern. Verschiedene Studien zeigen, dass Form und Intensität kollegialer Zusammenarbeit eng mit den bestehenden organisationalen Strukturen verknüpft sind (Harazd & Drossel, 2011; Richter & Pant, 2016).

2.1 Kooperation als strukturelle und kulturelle Grundlage schulischer Entwicklung

Aus organisationssoziologischer Perspektive kann Kooperation definiert werden als „Übergang von einer isolierten, individuellen Bemühung um die Verfolgung eines Zieles zu einer kollektiven Anstrengung im Interesse einer gesteigerten Leistungsfähigkeit“ (Kuper & Kapelle, 2012, S. 41). Die Form und Häufigkeit kollegialer Kooperation wird dabei durch organisationale Strukturen beeinflusst: Feste Teamarbeitszeiten, räumliche Ressourcen und die Unterstützung der Schulleitung tragen zur Kooperation von Lehrkräften bei (Richter & Pant, 2016). Die Gestaltung der Organisationsstrukturen ist eng verknüpft mit der Etablierung einer vertrauensvollen Schulkultur, die kooperative Arbeitsformen ermöglicht und fördert.

Verschiedene Befunde verweisen auf Strukturen an Lernenden Schulen an sozial-räumlich benachteiligten Standorten, die es den Lehrkräften ermöglichen, kooperativ ihre professionelle Handlungskompetenz auszubauen. An diesen Schulen werden Organisationsstrukturen systematisch so gestaltet, dass sie kollegiale Kooperation, beispielsweise in Form von kollegialen Hospitationen oder Mentoring- und Tandemstrukturen, ermöglichen (Klein, 2017). Solche kooperationsfördernden Organisa-

tionsstrukturen haben einen hohen Einfluss auf das Kooperationsverhalten (Harazd & Drossel, 2011).

Schulentwicklung kann als ein kollektiver Lernprozess der gesamten Schule verstanden werden, der jedoch erst erlernt werden muss und Übung erfordert. Organisationsstrukturen sollten deshalb so gestaltet werden, dass sie Räume für gemeinsame Diskussionen und Dialoge schaffen, in denen die eigenen Erwartungen bezogen auf die Entwicklung der Schule bewusst gemacht und gemeinsam reflektiert werden (Senge, 2006; vgl. Beitrag „Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur“ von Proskawetz et al. in diesem Band).



Starke Kooperationsstrukturen entlasten Schulen und unterstützen die Arbeit, indem sie Erfahrungen bündeln, Kompetenzen vernetzen und flexible Lösungen für vielfältige Herausforderungen ermöglichen.

Schulen stehen vor vielfältigen Herausforderungen – besonders an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Der Aufbau einer starken Kooperationskultur ist unter diesen Bedingungen anspruchsvoll: Begrenzte zeitliche Ressourcen und eine Vielzahl möglicher Kooperationsformen erschweren die Umsetzung.

Starke Kooperationsstrukturen unterstützen und entlasten die einzelne Lehrkraft, die Schulleitung und die gesamte Schule. Sie bieten Raum für Erfahrungen, Informationen und Wissen und fördern die Akzeptanz von Neuerungen in der Einzelschule. Sie tragen dazu bei, professionelle Kompetenzen weiterzuentwickeln sowie an anderen Praxisformen teilzuhaben und sie geben Impulse zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht.

Starke Kooperationsstrukturen schaffen eine produktive Lernumgebung und Räume für Lerngelegenheiten, indem Ideen und Erfahrungen ausgetauscht werden. Sie verknüpfen vorhandene Kompetenzen und Perspektiven verschiedener Akteur*innen, die auch über die Grenzen einzelner Fachbereiche und Klassen hinausgehen können. So erweitern sie das schulische Handlungsrepertoire, indem sich neue Möglichkeiten für pädagogische Maßnahmen und Interventionen bieten, um gemeinsam Probleme zu lösen oder Entwicklungen voranzubringen, die auf die Ziele der Schule einzahlen (z. B. Kottmann & Smit, 2019). Insgesamt kann so flexibler und besser auf die Bedürfnisse der Beteiligten, z. B. der Schüler*innen, reagiert werden.



Kooperation kann die Motivation, Zufriedenheit und Gesundheit von Lehrkräften erhöhen, erfordert jedoch gemeinsame Werte, klare Absprachen und gegenseitige Wertschätzung.

Aber: Je intensiver die Kooperationen sind,

umso größer sind die Anforderungen an den gegenseitigen Austausch und umso größer ist auch der Bedarf, ein gemeinsames Verständnis darüber zu entwickeln, *wie* in der jeweiligen Schule kooperiert werden soll. Die Anforderungen an Absprachen und geteilte Werte steigen, und hier steckt eine große Herausforderung für viele Schulen (Böckelmann & Mäder, 2018, S. 69, Hervorhebung im Original).

Neben den bereits genannten Vorteilen, die sich aus einer starken Kooperationsstruktur ergeben, gibt es zahlreiche weitere Gründe, die für eine Kooperation sprechen, wie z. B. die Steigerung der Motivation der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals sowie die Steigerung der Selbstwirksamkeit und der Arbeitszufriedenheit (Halbheer & Kunz, 2011) und damit auch der Lehrkräftegesundheit (Rothland, 2005; Richter & Pant, 2016). Dazu tragen Faktoren wie ein förderliches Schulklima, eine gute Arbeitsorganisation, soziale Unterstützung, ein starker Teamzusammenhalt, aber auch die Selbstfürsorge bei (Frick, 2021).

Besonders aber betont Frick (2021) die Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit der Lehrpersonen: „Die Wertschätzung durch Vorgesetzte (Schulleitungen), Eltern und Kolleg*innen stellt für Lehrpersonen die wohl wichtigste Belohnungsart dar“ (S. 116).

Durch schulweite Abstimmung von Maßnahmen und das gemeinsame Arbeiten an Zielen kann Kooperation auch eine Integrationsfunktion einnehmen (Richter & Pant, 2016).

2.2 Kategorien und Formen schulischer Kooperationen



Gräsel et al. (2006) differenzieren drei Formen der Kooperation, die sich im Hinblick auf Ziel, Komplexität und Anforderungen an die Beteiligten unterscheiden – und die in der schulischen Praxis bis heute vielfach aufgegriffen werden.

- 1) *Austausch*: Austausch bezeichnet die wechselseitige Weitergabe von Informationen, Wissen oder Ressourcen. Diese Form der Zusammenarbeit dient vor allem der Entlastung im Alltag und dem Abgleich des eigenen Wissensstandes. Austausch ist vergleichsweise ressourcenschonend, da bereits vorhandenes Material genutzt wird.
- 2) *Arbeitsteilige Kooperation*: Bei dieser Form einigen sich Beteiligte auf ein gemeinsames Ziel, teilen die Aufgaben untereinander auf und bearbeiten sie selbstständig (z. B. die Planung einer Unterrichtsreihe). Zwar sind gemeinsame Planungszeiten und Absprachen erforderlich – dafür bringt arbeitsteilige Kooperation Effizienzgewinne.
- 3) *Ko-Konstruktion*: Ko-Konstruktion beschreibt eine intensive, gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Thema, bei der neues Wissen entsteht oder Problemlösungen gemeinsam entwickelt werden (z. B. gemeinsame Analyse von Leistungsdaten, Unterrichtshospitationen oder die Entwicklung eines Förderkonzepts; vgl. Gräsel et al., 2006). Im Unterschied zur arbeitsteiligen Kooperation arbeiten die Beteiligten hier durchgehend gemeinsam – das Ziel und der Prozess sind eng miteinander abgestimmt. Diese Form der Kooperation ist besonders ressourcenintensiv, setzt ein hohes Maß an Vertrauen voraus und weist ein hohes Professionalisierungspotenzial der Lehrkräfte auf.

Studien zeigen, dass Ko-Konstruktion – trotz ihres Potenzials – in der Schulpraxis selten vorkommt. Während rund 60 Prozent der Lehrkräfte regelmäßig Unterrichtsmaterialien austauschen, arbeiten nur etwa 20 Prozent in ko-konstruktiven Settings zusammen (Richter & Pant, 2016).

Besonders Ko-Konstruktionsansätze fördern das gemeinsame, zielbezogene Lernen im Kollegium – und tragen somit entscheidend zur Erweiterung professionellen Wissens bei (Gräsel et al., 2006). Dieses Konzept wird in den folgenden Abschnitten weiter vertieft.



Ko-konstruktive Kooperation setzt die systematische Gestaltung von Zeit und Raum sowie eine effiziente Organisationsgestaltung voraus.

Damit ko-konstruktive Kooperationsformen im Schulalltag gelingen, braucht es mehr als nur die Motivation der Beteiligten: Es sind strukturelle Voraussetzungen notwendig – insbesondere ausreichend zeitliche und räumliche Ressourcen. Diese lassen sich u. a. durch Priorisierung von Aufgaben und gezielte Entlastung schaffen. Einige konkrete Maßnahmen sind:

- Zeitliche Freiräume schaffen: Stundenpläne flexibel gestalten, feste Kooperationszeiten einplanen, gemeinsame Projekte priorisieren.
- Administrative Entlastung: Aufgaben bündeln, automatisieren oder delegieren, ggf. durch Einsatz von Unterstützungspersonal.
- Räume für Zusammenarbeit bereitstellen: z. B. Besprechungsräume, Projekträume oder flexible Lernzonen.
- Meetings effizient gestalten: Besprechungsformate straffen, klare Zielsetzung, Ergebnisse sichern.
- Kompetenzentwicklung fördern: Zeitmanagement-Schulungen anbieten, Peer-Coaching durch erfahrene Kolleg*innen etablieren.
- Digitale Tools nutzen: Kollaborationsplattformen erleichtern die Abstimmung zwischen Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern.
- Feedback ernst nehmen: Kollegium regelmäßig nach Bedürfnissen und Barrieren im Kooperationsalltag befragen.

Neben diesen strukturellen Faktoren ist eine Kultur des Vertrauens entscheidend (Gräsel et al., 2006). Gemeinsames Lernen braucht zudem Übung (Senge, 2006) – und es braucht die Bereitschaft, eigene Sichtweisen und Erwartungen zur Zusammenarbeit bewusst zu reflektieren.

Im Folgenden werden drei erprobte Ansätze vorgestellt, mit deren Hilfe ko-konstruktive Formen der Zusammenarbeit im schulischen Alltag gezielt aufgebaut und gestärkt werden können:

- Professionelle Lerngemeinschaften (PLG)
- Kollegiale Unterrichtshospitation
- Kollegiale Fallberatung

2.2.1 Professionelle Lerngemeinschaften



Professionelle Lerngemeinschaften ermöglichen gemeinsames Lernen im Kollegium und fördern eine reflektierte und datenbasierte Unterrichtsentwicklung.

Professionelle Lerngemeinschaften setzen sich aus einer Mehrzahl von Pädagog*innen zusammen, die gemeinsam daran arbeiten, ihre beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse zu erweitern, wobei stets das Lernen der Schüler*innen im Fokus steht. Diese Lerngemeinschaften haben das Ziel, eine kollaborative und reflektierende Lernumgebung zu schaffen, in der Lehrkräfte, aber auch Schulleitungen sowie weitere pädagogische Fachkräfte zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele einer verbesserten Schul- und Unterrichtspraxis zu entwickeln, bewährte pädagogische Praktiken auszutauschen, neue Ansätze zu erproben und diese Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren (Bonsen & Rolff, 2006; Kansteiner et al., 2020).

Um die Qualität des Austauschs zu stützen, werden auch (schulinterne) Daten, wissenschaftliche Erkenntnisse oder Expertisen von außen einbezogen (Earl & Timperly, 2009; Kansteiner et al., 2023). Nach Gräsel et al. (2006) kann diese Art der Zusammenarbeit der Ko-Konstruktion (s. o.) zugeordnet werden, da in hohem Maße zusammengearbeitet wird, um Wissen zu erwerben und gemeinsame Problemlösungen zu entwickeln.



Maßnahmen der Gestaltung schulischer Arbeitsstrukturen und -prozesse können professionelle Lerngemeinschaften, ihre Ziele und ihre kontinuierliche Arbeit unterstützen.

Auf struktureller Ebene kann die Arbeit von professionellen Lerngemeinschaften erleichtert werden, indem ihnen ausreichend zeitliche, räumliche und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt und Lehrkräfte von administrativen Aufgaben entlastet werden, um eine (zeitlich begrenzte) Fokussierung auf die Arbeit der professionellen Lerngemeinschaft zu ermöglichen (Bryk et al., 1999). Daneben können inhaltliche Impulse, wie beispielsweise Fragen, Ideen und konstruktives Feedback, z. B. durch Schulleitungen oder Peers, einen reflektierten Dialog über guten Unterricht und die Förderung von Schüler*innen in ihrer fachlichen und persönlichen Entwicklung anregen (Bryk et al., 1999; Thompson et al., 2004).

Eine Voraussetzung für das Gelingen professioneller Lerngemeinschaften ist eine vertrauensbasierte Beziehungskultur mit einem respektvollen, fehlerfreundlichen und lösungsorientierten Umgang im Kollegium, der die Zusammenarbeit auch in schwierigen Phasen ermöglicht (Hallam et al., 2015). Darüber hinaus ist es förderlich, wenn Lehrkräfte als Expert*innen in Fragen des Lehrens und Lernens gelten und sie über Entscheidungs- und Handlungsspielräume verfügen, um einen effektiven Entwicklungsprozess zu gewährleisten (Fleming, 2004).



Die Umsetzung professioneller Lerngemeinschaften verläuft erfolgreicher, wenn Merkmale der zeitlichen und räumlichen Strukturen sowie die Dynamik zwischen den Beteiligten berücksichtigt werden.

Für die konkrete Umsetzung von professionellen Lerngemeinschaften haben sich in internationalen Studien u. a. die folgenden Merkmale als nützlich erwiesen (Kansteiner et al., 2023):

- Festlegung eines gemeinsamen Rahmens, d. h. verbindliche Zeiten, Festlegung der räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, Klärung des Ablaufs und der Moderation, etc.
- Unterstützung des Prozesses durch eine leitende/begleitende Rolle (insbesondere in der Etablierungsphase)
- Berücksichtigung der Gruppenzusammensetzung (z. B. hinsichtlich der Berufserfahrung)
- Einbindung externer Expertise (über Personen oder Material)
- Inhaltliche Öffnung
- Verwendung eines Konzepts der Prozessgestaltung, an dessen Ablauf man sich orientiert (z. B. der Zyklus des Forschenden Lernens¹ oder der Design-based School Improvement-Ansatz, vgl. Abschnitt 4.2).



Auch Schulleitungen können in Professionellen Lerngemeinschaften (so genannten SL-PLG) an gemeinsamen Fragestellungen arbeiten.

Professionelle Lerngemeinschaften stellen überdies kein Format dar, das sich ausschließlich auf Lehrkräfte oder professionsgemischte Schulteams anwenden lässt: Obgleich SL-PLG im deutschsprachigen Raum noch vergleichsweise wenig bekannt und erprobt sind, stützen erste wissenschaftliche Untersuchungen das Potenzial dieser für die Professionalisierung pädagogischer Führungskräfte.

Kansteiner et al. (2023) benennen auf Grundlage bestehender Studien aus dem nationalen sowie internationalen Kontext u. a. folgende Funktionen, die mit einer Teilnahme an einer SL-PLG verbunden sein können (S. 86ff.):

- Möglichkeit, mit anderen pädagogischen Führungskräften und direktem Bezug zur eigenen Praxis zu lernen und sich weiterzuentwickeln
- Aufbau von Netzwerken und vertrauensvollen Kontakten
- Unterstützung des kontinuierlichen Lernens
- Gemeinsames Erarbeiten, Erproben und Reflektieren von Erkenntnissen zu einem bestimmten Lernziel
- Reflexion der eigenen Praxis durch andere Sichtweisen und Einblicke in andere Praktiken
- Steigerung der Motivation und Disziplinierung durch die Einbindung in eine Gruppe
- Erhalt von Impulsen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und dem Aufbau einer veränderten Lernkultur im Kollegium

1 Vgl. <https://inselderforschung.org/uebersicht-des-forschungszyklus/> (Download vom 18.09.2025)

- Veränderung der eigenen Praxis und Steigerung des Vertrauens in die eigenen Entscheidungen.

2.2.2 Kollegiale Unterrichtshospitation



Kollegiale Unterrichtshospitation schafft durch gezielte Beobachtung und Feedback eine vertrauensvolle Grundlage zur Weiterentwicklung des Unterrichts.

Bei der kollegialen Unterrichtshospitation beobachten sich Lehrkräfte gegenseitig im Unterricht und geben sich im Anschluss Feedback zu dem, was sie beobachtet haben (Schmid, 2015). Der inhaltliche Fokus kann dabei beispielsweise auf die Professionalisierung der Lehrkraft und/oder die Weiterentwicklung des Unterrichts gelegt werden. Mögliche Schwerpunkte wären beispielsweise das Classroom Management, die Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und die Beziehungsqualität, die Wirkungen bestimmter Arbeitsaufträge oder die Umsetzung neuer Unterrichtsstrategien.²



Kollegiale Hospitation setzt Freiwilligkeit und eine Vertrauensbasis voraus.

Kollegiale Hospitation ist zeitlich und logistisch aufwändig. Lehrkräfte könnten außerdem befürchten, von Kolleg*innen und/oder Schulleitungsmitgliedern kritisiert, beschämt oder gekränkt zu werden. Die mögliche Sorge der Lehrkräfte, dass die Hospitationen Prüfungen oder Kontrollen gleichkämen, sollte ernst genommen werden. Diese Sorge kann beispielsweise dadurch entkräftet werden, dass Schulleitungsmitglieder nicht (oder zunächst nicht) Teil der Hospitationen sind.

Vertrauen innerhalb der Hospitationsteams stellt eine wichtige Gelingensbedingung dar. Damit einher geht, dass sich die Beobachtungspartner*innen selbst finden. Die Kollegiale Hospitation sollte zudem auf Freiwilligkeit basieren. Bei der Umsetzung ist zu berücksichtigen, dass die kollegiale Hospitation auch einen Eingriff in die pädagogische Autonomie der einzelnen Lehrkraft darstellen kann (vgl. Gräsel et al., 2006). Gegebenenfalls gehen einige Kolleg*innen voran und andere folgen, wenn sich das Konzept bewährt und breiter etabliert.

2 Einen praktischen Einblick in das Konzept der Kollegialen Unterrichtshospitation bietet ein Beitrag im Deutschen Schulportal: <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/kollegiale-unterrichtsreflexion-gemeinsam-den-unterricht-voranbringen/> (Zugriff vom 18.09.2025)

2.2.3 Kollegiale Fallberatung



Kollegiale Fallberatung unterstützt durch strukturierte Reflexion realer Herausforderungen im Schulalltag und stärkt individuelle sowie kollektive Handlungskompetenzen.

Die kollegiale Fallberatung beschreibt die Praxis von Lehrkräften und auch weiteren pädagogischen Akteur*innen (z. B. in multiprofessionellen Teams), gemeinsam in einer festen Gruppe Fälle aus dem Schulalltag zu reflektieren und Handlungsoptionen zu erarbeiten (Tietze, 2010).

Die Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie freiwillig zusammenkommt und sich regelmäßig zu einem festen Termin trifft. Dabei arbeitet die gesamte Gruppe entlang einer vorgegebenen Struktur mit verteilten Rollen, in der jede Person mal Rat-suchende*r und mal Beratende*r ist. Weitere Rollen, die bei jedem Fall neu verteilt werden und der Strukturierung dienen, sind beispielsweise Moderator*innen und Zeitwächter*innen.

In Bezug auf die kollegiale Fallberatung ist hervorzuheben, dass sie stets lösungsorientiert ist. Es geht nicht darum, dass Lehrkräfte ihren Frust ausdrücken können, sondern dass das Hauptziel darin besteht, gemeinsam eine Lösung zu erarbeiten (vgl. Tietze, 2010). Kollegiale Fallberatungen sind damit abzugrenzen von spontanen Beratungssituationen, die sich in informellen (Pausen-)Gesprächen zwischen Kolleg*innen ergeben.



Die in die kollegiale Fallberatung eingebrachten Fälle entsprechen realen Problemen aus dem Arbeitsalltag der Mitglieder und werden freiwillig zur Beratung mitgebracht.

Für die kollegiale Fallberatung kommt grundsätzlich jeder Fall in Betracht, der mit dem beruflichen Tätigkeitsfeld in Zusammenhang steht. Der Fokus liegt dabei auf der Professionalisierung (als absichtsvoller und gezielter Veränderungsprozess der einzelnen Akteur*innen) und weniger auf der unmittelbaren Unterrichtsentwicklung. Die Fälle können didaktischer Natur sein oder Beziehungs- und Konfliktthemen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder anderen Personengruppen beinhalten (Rimmasch, 2017). Eine weitere denkbare Anwendung dieser Methode findet sich auch bei schulweiten Entwicklungsstrategien, z. B. um konkrete Umsetzungsprobleme zu bearbeiten.

Den möglichen Ablauf einer kollegialen Fallberatung beschreibt Rimmasch (2017) wie folgt:

- 1) Treffen zu einem festen, regelmäßigen Termin
- 2) Sammlung der Fälle und Festlegung der Reihenfolge
- 3) Verteilung der beratenden und funktionalen Rollen für jeden Fall
- 4) Erläuterung des Falles mit spiralförmigen Nachfragezyklen und Bereitstellung weiterer Informationen
- 5) Interpretation des Falles durch die beratenden Personen
- 6) Vorschlag möglicher Handlungsempfehlungen durch die beratenden Personen

- 7) Annahme oder Ablehnung der Handlungsempfehlung durch die fallgebende Person.

Eine abgewandelte Form der kollegialen Fallberatung stellt das sogenannte *Reflecting Team* dar. Hierbei wird ein Gespräch zwischen einer ratsuchenden und einer beratenden Person durch Fragen, neue Perspektiven und Hypothesen von Beobachter*innen (dem Reflecting Team) angeregt. Diese Methode wurde von Andersen (1987) im Rahmen seiner Zusammenarbeit mit multiprofessionellen Teams sowie Klient*innen entwickelt und eignet sich daher auch – nach etwas Übung sowie in leicht abgewandelter Form – für den Einsatz in multiprofessionellen Teams, Elterngesprächen oder anlassbezogenen Gesprächen mit Schüler*innen.

Der zeitliche und logistische Aufwand dieser Methoden ist geringer als bei der kollegialen Hospitation, da Häufigkeit und Umfang selbst bestimmt werden können. Ein hohes Maß an Vertrauen ist aber auch bei der kollegialen Fallberatung erforderlich. Die Autonomie der Lehrkraft bleibt bei dieser Form der ko-konstruktiven Kooperation nahezu unberührt, da das Einbringen von Fällen auf Freiwilligkeit beruht und Handlungsempfehlungen nicht umgesetzt werden müssen (vgl. Gräsel et al., 2006).



2.3 Fallvignetten

Kooperation im Kollegium gilt als zentraler Gelingensfaktor für Schulentwicklung – doch in Schulen mit hohem Belastungsdruck und multiplen Herausforderungen ist sie oft schwierig umzusetzen. Zeitmangel, fehlende Abstimmungen, unklare Rollen oder individuelle Überforderung können dazu führen, dass auch bestehende Strukturen noch keine Wirkung entfalten.

An Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten ist Zusammenarbeit besonders wirksam – nicht als ‚zusätzliche Aufgabe‘, sondern als Kultur gemeinsamer Verantwortung, kollektiven Lernens und geteilten Wissens (Lee & Smith, 1996; Hargreaves & O’Connor, 2018). Die folgenden Fallvignetten geben Einblicke und Hinweise, wie solche Kooperation unter schwierigen Rahmenbedingungen dennoch entstehen kann. Sie können als Impuls dienen, um über Formen gelingender Zusammenarbeit im eigenen Schulkontext zu reflektieren und ins Gespräch zu kommen.

2.3.1 Kooperation im Alltag – von der Absicht zur Praxis

Im Schulprogramm sind kollegiale Hospitationen vorgesehen, doch sie finden kaum statt. Viele Lehrkräfte verbringen ihre unterrichtsfreie Zeit nicht in der Schule – ‚zum Durchatmen‘, wie es heißt. Die Schulleitung greift die Rückmeldung auf, dass Kooperationsformate zu stark top-down gedacht waren. Gemeinsam mit drei freiwilligen Teams wird ein Mini-Pilot gestartet: Je zwei Lehrkräfte hospitieren sich gegenseitig im Rahmen bestehender Stunden – ohne Zusatzaufwand. In einer einstündigen Auswertungsrunde tauschen sie sich aus. Erste Rückmeldungen sind positiv: „Endlich konkrete Ideen!“ Die

Schulleitung plant nun, auf dieser Basis Teamzeiten fest im Plan zu verankern – als Ermöglichungsstruktur, nicht als Verpflichtung.

2.3.2 Zu viele Fälle, zu wenig Koordination – Förderteam stärkt Struktur

In einer Sekundarschule häufen sich komplexe Fälle: Verhaltensprobleme, psychische Belastungen, Lernrückstände. Einzelne Lehrkräfte versuchen, ihre Fälle irgendwie zu lösen – oft isoliert, manchmal doppelt. Die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit, Lehrkräften und Sonderpädagogik ist punktuell, aber wenig abgestimmt. In einem internen Workshop wird beschlossen, ein multiprofessionelles Förderteam zu etablieren. Beteiligt sind Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik und die OGS-Koordination. Die Sitzungen finden wöchentlich statt und folgen einem festen Ablauf: strukturierte Fallbeschreibung, Hypothesenbildung, Maßnahmenplanung, Aufgabenverteilung. Die Protokolle werden digital zugänglich gemacht. Die systematische Zusammenarbeit führt zu klareren Absprachen, gezielteren Unterstützungsangeboten – und zu einer stärker geteilten Verantwortung für Teilhabe.



2.4 Reflexionsimpuls

2.4.1 Bestehende Kooperationsstrukturen analysieren

- Wie würden Sie die Kooperationsstrukturen an Ihrer Schule insgesamt beschreiben?
- In welchen Bereichen sind Kooperationsstrukturen bereits fest verankert (z. B. Fachgruppen, Jahrgangsteams, multiprofessionelle Teams)?
- Gibt es eine schulweite Strategie oder ein gemeinsames Verständnis für Kooperation?
- Welche strukturellen Voraussetzungen bestehen (z. B. feste Teamzeiten, räumliche Ressourcen)?
- Wo sehen Sie aktuell noch Herausforderungen oder Entwicklungsbedarfe?

2.4.2 Kooperationskultur und Vertrauensbasis reflektieren

- Inwiefern sind die bestehenden Kooperationsformen an Ihrer Schule durch Vertrauen geprägt?
- Wie wird im Kollegium mit Offenheit, Fehlerfreundlichkeit und Kritikfähigkeit umgegangen?
- Wie ist die Qualität der Kooperation zu bewerten (z. B. Austausch, arbeitsteilige Zusammenarbeit oder Ko-Konstruktion)?

2.4.3 Erfahrungen mit spezifischen Formaten reflektieren

- Professionelle Lerngemeinschaften, Kollegiale Unterrichtshospitation, Kollegiale Fallberatung
- In welchem Kontext haben Sie bereits Erfahrungen mit einem oder mehreren Formaten gemacht?
- Welche Rolle hatten Sie dabei (z. B. teilnehmend, moderierend, initiiierend)?
- Was hat gut funktioniert? Welche Herausforderungen sind aufgetreten?
- Inwiefern haben die Formate zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beigetragen?

2.4.4 Nächste Schritte gemeinsam planen

- Wie können Sie im Kollegium Räume und Anlässe schaffen, die Zusammenarbeit erleichtern – ohne zusätzlichen Druck zu erzeugen?
- Welche kleinen, praxistauglichen Schritte könnten Sie kurzfristig erproben – z. B. kollegiale Tandems, Hospitationen im Kleinen oder moderierte Fallbesprechungen?
- Welche bestehenden Routinen oder Formate (z. B. Teamsitzungen, Konferenzen) lassen sich gezielt weiterentwickeln, um Kooperation stärker zu verankern?
- Welche Personenkreise (z. B. Steuergruppe, Jahrgangsteams, SL) könnten Verantwortung für den nächsten Schritt übernehmen – und wie lässt sich das transparent machen?
- Wie stellen Sie sicher, dass positive Erfahrungen verstetigt und geteilt werden – z. B. durch digitale Dokumentation, Feedbackrunden oder Impulse in Konferenzen?
- Was brauchen Sie als Kollegium, um dranzubleiben – z. B. Unterstützung durch externe Moderation, Fortbildung oder kollegiale Beratung?

3 Strukturen und Prozesse zur Erweiterung von Wissen

„Erfolgreiche Schulentwicklung erstreckt sich über eine Mehrjahresspanne, die es schon aus diesem Grund erforderlich macht, Zwischenergebnisse als Wissen oder vorläufig gesicherte Erfahrung festzuhalten, zu ‚speichern‘, mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und in der eigenen Praxis einzusetzen“ (Hameyer, 2020, S. 704).

Schulentwicklung kann als ein kollektiver Lernprozess der gesamten Schule verstanden werden. Informations- und Wissensmanagement spielen in zielbezogenen schulischen Veränderungs- und Lernprozessen eine bedeutende Rolle (Feldhoff, 2011). Es ist von essentieller Relevanz, das individuelle Wissen der Schulmitglieder in kollektives Wissen zu transformieren, also Kolleg*innen das Wissen zugänglich zu machen, über das zunächst nur wenige verfügen (Hameyer, 2020):

Dabei geht es um das Ziel, Erfahrung und Wissen festzuhalten, in das Kommunikationssystem der Schule weiterzuleiten, das Umfeld einzubeziehen, das Erreichte allgemein zugänglich zu machen (nicht nur informell) und da-

durch ein flexibles System der Information zu gewährleisten, dass das Erreichte präsent ist und genutzt wird (ebd., S. 706).

Wissensbestände in der Schule können u. a. sein (ebd., S. 704):

- Schulpraktisch bewährte Erfahrungen
- Gelungene Praxis (Wissen über erfolgreiche Lernförderung, z. B. effektive Stufenteams, Best Practices)
- Grundlegende Erkenntnisse (z. B. über Bedingungen des Systemvertrauens als Fundament gelingender Zusammenarbeit und Beteiligungsstrategien)
- und darüber hinaus: Wissen darüber, wer über welches Wissen innerhalb und außerhalb der Schule verfügt.

Der Austausch zwischen den Lehrkräften (siehe Kooperationsstrukturen) stellt sicher, dass das Wissen der gesamten Schule zur Verfügung steht und genutzt werden kann. Es gilt also, Ergebnisse und Erreichtes im Schulentwicklungsprozess nicht nur zu sichern (bzw. durch Protokolle bei Besprechungsterminen), sondern auch in die Praxis rückzukoppeln, um Kritikpunkte, Vorteile und neue Lösungen sichtbar zu machen (Hameyer, 2020). Wichtig ist dabei auch die Reflexion des Wissens, um mögliche stabile, schwer zu verändernde Erklärungs- und Handlungsmuster frühzeitig und konstruktiv adressieren zu können (Holtappels, 2013).

3.1 Wissensmanagement: strategisch und operativ

Wissensmanagement in der Schule und anderen Organisationen bezieht sich auf die Organisation und den effizienten Umgang mit Wissen und Informationen im Bildungsumfeld. Es umfasst Strategien und Methoden, um Wissen zu sammeln, zu speichern, zu teilen und effektiv zu nutzen. Durch den effektiven Umgang mit Wissen und Informationen können Organisationen ihre Abläufe optimieren und Zeit sowie Ressourcen sparen. Der Zugriff auf vorhandenes Wissen fördert die kreative Problemlösung und die Entwicklung neuer Ideen, was zu Innovationen führen kann. Schüler*innen können beispielsweise besser lernen, wenn Lehrkräfte und Schulen das Wissen über bewährte Lehrmethoden und Lernmaterialien effizient verwalten und teilen. Wissensmanagement trägt auch dazu bei, den Erfolg der Schule zu messen und zu steigern, indem Daten zur Schüler*innenleistung und zur Effektivität von Bildungsprogrammen gesammelt und analysiert werden.

Ein Modell, das die verschiedenen Komponenten des Wissensmanagements zusammenfasst, ist das Baustein-Modell nach Probst et al. (2010). Es besteht aus zwei Ebenen, der strategischen und der operativen Ebene, und stellt das komplexe Zusammenspiel der einzelnen Wissensbausteine dar, wobei die einzelnen Bestandteile interdependent sind.

Die *strategische Ebene* dient dazu, dem Wissensmanagement auf der Basis der schulischen Visionen und Entwicklungsziele eine Richtung zu geben und die Zielerreichung immer wieder neu zu evaluieren. Dazu dient zum einen die Definition von Wissenszielen, die aktuell und zukünftig relevantes Wissen festlegen. Diese sollten mit den Entwicklungszielen der Schule einhergehen und den gewünschten Lern-

prozess widerspiegeln. Darüber hinaus wird auf strategischer Ebene das vorhandene Wissen regelmäßig bewertet, um den Erfolg der Lernprozesse zu evaluieren und gegebenenfalls Interventionen einzuleiten (Probst et al., 2010).

Auf der *operativen Ebene* gibt es verschiedene Bausteine zur Erreichung der Wissensziele, die von Probst et al. (2010) auch als Kernprozesse des Wissensmanagements bezeichnet werden. Zum einen muss das vorhandene Wissen identifiziert werden, es muss geprüft werden, ob, wo und in welcher Form es vorhanden ist. Auch das Erkennen von überschüssigem und fehlendem Wissen, insbesondere mit Blick auf die Entwicklungsziele der Schule, gehört zu diesem Baustein. Fehlendes Wissen muss dann erworben oder entwickelt werden. Dies kann zum einen dadurch geschehen, dass es von außerhalb der Schule beschafft wird, indem andere Schulen, Beratungskräfte oder andere externe Akteur*innen konsultiert werden. Es kann aber auch innerhalb der Schule neu entwickelt werden, z. B. durch systematische Fortbildungsplanung, Fortbildungen der Lehrkräfte oder durch Lernen aus eigenen Erfahrungen.

Darüber hinaus muss das vorhandene Wissen innerhalb der Schule geteilt und verbreitet werden, damit es für die Schule nutzbar ist und allen Lehrkräften, die es benötigen, zur Verfügung steht. Die tatsächliche Nutzung des vorhandenen Wissens, d. h. sein produktiver Einsatz zum Nutzen der Schule, ist Ziel und Zweck des Wissensmanagements. Schließlich muss sichergestellt werden, dass das vorhandene Wissen in der Organisation personenunabhängig erhalten bleibt und nicht verloren geht oder in Vergessenheit gerät und auch für neue Schulmitglieder schnell verfügbar ist.

3.2 Bausteine des Wissensmanagements

In Schulen können sowohl individuelle als auch kollektive Akteur*innen über Wissensbestände verfügen. Durch ein organisationales Wissensmanagement können Schulen grundsätzlich dabei unterstützt werden, Entscheidungen auf Grundlage von Wissensbeständen zu treffen und das vorhandene Wissen für die Schulentwicklung nutzbar zu machen. Dafür sollte Wissen idealerweise sichtbar gemacht, vernetzt, gesichert und weiterentwickelt werden. Dabei können theoretisch alle schulischen Akteur*innen in die Gestaltung des Wissensmanagements einbezogen werden.

Abbildung 1 illustriert die einzelnen Bausteine eines organisationalen Wissensmanagements (nach Probst et al., 2010) und ihre Verbindung zueinander. Schulleitungen spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, weil einige Daten bzw. Wissen zunächst nur der (erweiterten) Schulleitung zugänglich gemacht werden. Durch ihre Verortung an der Schnittstelle von administrativer und operativer Ebene fungieren Schulleitungen oftmals als *gatekeeper*. Das organisationale Wissensmanagement besteht aus folgenden (sechs) miteinander vernetzten Bausteinen und den damit zusammenhängenden relevanten Fragen für die schulischen Akteur*innen (vgl. ausführlich Demski & Muslic, 2022).

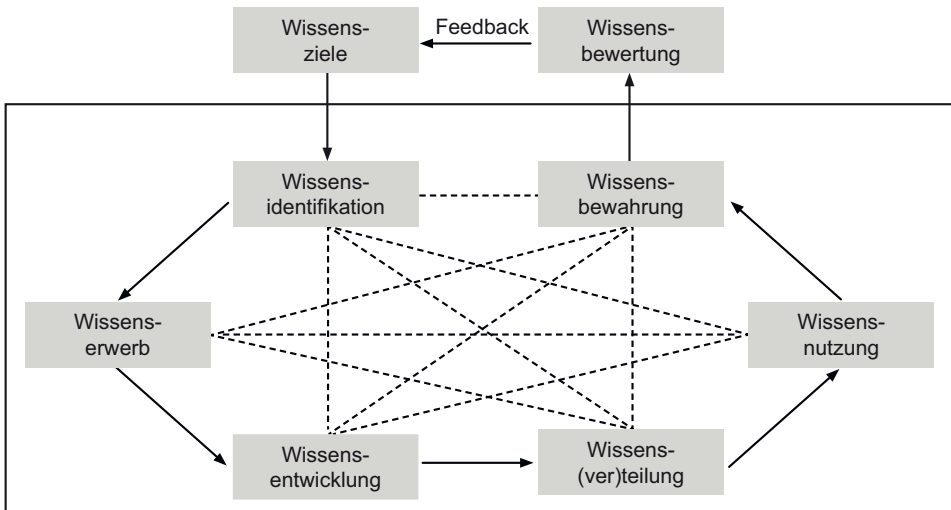


Abbildung 1: Bausteine des organisationalen Wissensmanagements (Quelle: Demski & Muslic, 2022, S. 28; adaptiert von Probst et al., 2010)

3.2.1 Wissensidentifikation

Das Wissensumfeld einer Schule muss zunächst identifiziert und transparent gemacht werden, um einen Überblick über im Kollegium vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen sowie über interne und externe Daten bzw. Informationsquellen zu gewinnen.

- Über welche Kenntnisse und Kompetenzen verfügen die einzelnen Personen?
- Über welche Wissensbestände verfügen wir an der Schule bzw. welche Daten und Informationen haben wir bereits intern erhoben?
- Auf welche relevanten Daten und Informationen von externer Stelle kann zurückgegriffen werden?

3.2.2 Wissenserwerb

Auch Externe können über Wissen verfügen, das relevant für Schulen und ihre Entwicklung ist. Hierbei gilt es, relevante Anspruchsgruppen (*Stakeholder*) zu identifizieren und die langfristige und/oder anlassbezogene Zusammenarbeit mit diesen zu gestalten.

- Welche Personen bzw. Institutionen (z. B. Bildungsadministration, Fortbildungs-/Unterstützungssysteme, Eltern, Netzwerke, Wissenschaft, Wirtschaft...) auf unterschiedlichen Ebenen des Systems verfügen über relevantes Wissen für die Schulentwicklung?
- Wie kann das extern verfügbare Wissen zielgerichtet für die Schule/Schulentwicklung nutzbar gemacht und gewinnbringend mit den Stakeholdern zusammengearbeitet werden?

3.2.3 Wissensentwicklung

Mit dem Begriff der Wissensentwicklung ist die Professionalisierung aller schulischen Akteur*innen zur Erweiterung vorhandener Kenntnisse oder zur Entwicklung gänzlich neuer Fähigkeiten umschrieben.

- Welches Wissen soll auf welchen Ebenen aufgebaut werden?
- Welchen Stellenwert hat Wissen für die schulische Praxis und die Ziele der Schule?
- Welche Rolle spielen unterschiedliche Wissensbestände für die Schulentwicklung?

3.2.4 Wissens(ver)teilung

Nicht alle Personen verfügen über das gleiche Wissen, zudem werden einige Daten/Informationen zunächst nur einem ausgewählten Personenkreis zur Verfügung gestellt.

- Welches Wissen ist für welche Personen(gruppen) an der Schule relevant?
- Wie kann sichergestellt werden, dass alle schulischen Akteur*innen die für sie relevanten Informationen erhalten?

Wie kann über eine unsystematische Diffusion von Wissen auch eine zielgerichtete Dissemination bzw. ein Transfer angeregt werden und welche Transferstrategien und Tools bieten sich hierfür an?

3.2.5 Wissensbewahrung

Einmal erworbene Fähigkeiten sind in der Einzelschule unter Umständen nicht dauerhaft verfügbar, z. B. aufgrund von Vergessen oder einer Fluktuation im Kollegium. Zudem kann Wissen schnell veralten und muss aktuell gehalten werden.

- Wie kann gewährleistet werden, dass relevantes Wissen dauerhaft gesichert wird und somit für alle schulischen Akteur*innen verfügbar bleibt?
- Wie kann die Aktualität des verfügbaren Wissens überprüft und sichergestellt werden?
- Welche Infrastruktur, Aufgaben-/Rollenverteilungen und Formen der Zusammenarbeit bieten sich hierfür an?

3.2.6 Wissensnutzung

Die tatsächliche produktive Nutzung des organisationalen Wissens „ist Ziel und Zweck des Wissensmanagements“ (Probst et al., 2010, S. 32), jedoch stellt die Verfügbarkeit von Wissen nur eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Verwendung dar.

- Inwiefern ist die Qualitätsentwicklung als evidenzbasiert einzuschätzen und auf welche unterschiedlichen Wissensbestände wird für die Schulentwicklung zurückgegriffen?
- Wie kann angeregt werden, dass Wissen von schulischen Akteur*innen genutzt und Entscheidungen durch verfügbare Evidenz fundiert werden?
- Welche Barrieren für die Wissensnutzung bestehen und wie lassen sich diese beheben?

3.2.7 Wissensziele

Die Richtung für organisationale Lernprozesse wird durch Wissensziele vorgegeben, sodass die Zielerreichung in Bezug auf das Wissensmanagement überprüft werden kann. Dabei können normative, strategische und operative Wissensziele differenziert werden und es gilt, eine schulische Kultur zu entwickeln – und zu bewahren –, in der Wissen und ein Wissensmanagement einen zentralen Stellenwert einnehmen.

- Welches Wissen soll auf welchen Ebenen aufgebaut werden?
- Welchen Stellenwert hat Wissen für die schulische Praxis und die Ziele der Schule?
- Welche Rolle spielen unterschiedliche Wissensbestände für die Schulentwicklung?

3.2.8 Wissensbewertung

Vor dem Hintergrund der formulierten Wissensziele wird die Überprüfung des Erfolgs des Wissensmanagements bewertet; im Sinne einer Evidenzbasierung der schulischen Arbeit müssen sich unter anderem auch sehr ressourcenintensiven Maßnahmen des Wissensmanagements auf den Prüfstand stellen lassen.

- Wie kann die Zielerreichung überprüft werden?
- Welche Wissensziele wurden erreicht, welche nicht – und was sind mögliche Gründe hierfür?
- Welche Rückschlüsse lassen sich aus der Wissensbewertung für die Wissensziele ziehen und müssen diese verändert werden?



Wissensmanagement bedeutet, Wissen sichtbar zu machen und produktiv für die Schulentwicklung zu nutzen.

Wissen in Schulen transparent zu machen, zu entwickeln und produktiv für die Entwicklung von Schule und Unterricht zu nutzen, stellt eine gewinnbringende, aber auch herausfordernde Aufgabe dar.

Dabei ist zu beachten, dass Daten zunächst einmal nicht für sich sprechen, sondern einer – individuellen und/oder kollektiven – Interpretation bedürfen. Fortbildungen spielen hier ebenso eine zentrale Rolle wie die Zusammenarbeit in Steuergruppen oder Professionellen Lerngemeinschaften, so dass Wissen zur schulischen Qualitätsentwicklung verwendet werden kann (Probst et al., 2010; vgl. ausführlich: Demski & Muslic, 2022).

Wissen kann auf unterschiedliche Arten und Weisen geteilt werden. So sind die bereits diskutierten Kooperationskontexte der kollegialen Hospitation und Fallberatung sowie professionelle Lerngemeinschaften Strukturen, in denen Wissen entsteht und geteilt wird. Darüber hinaus gibt Hameyer (2020) weitere Anregungen, wie Wissen verbreitet werden kann. Dies kann bspw. in Form von Newslettern, Schauplätzen, wie z. B. Ausstellungen, Informationswänden, Ständen zu Schulentwicklungsprojekten oder Foren, wie z. B. Gesprächsforen, Talkrunden, Schüler*innenforen, Fachgesprächen, geschehen.



3.3 Fallvignetten

Die folgenden Beispiele zeigen unterschiedliche Wege, wie Schulen mit begrenzten Ressourcen gezielt Prozesse zur Weitergabe und Sicherung kollegialen Wissens etablieren können – ausgehend von konkreten Herausforderungen und unter Rückgriff auf pragmatische Lösungen.

Die folgenden Leitfragen können als Impulse dienen, schulische Praktiken der Wissensweitergabe zu reflektieren und Gespräche zu eröffnen. Möglich ist auch, zu betrachten, wo Wissen bereits systematisch dokumentiert und zugänglich gemacht wird und wo dies noch nicht der Fall ist. Ferner kann abgeschätzt werden, welche Formate oder Ideen aus den Beispielen realistisch und anschlussfähig sein könnten.

3.3.1 Wissen sichern und teilen – digital unterstützt

An einem Berufskolleg wird immer wieder beobachtet, dass Materialien mehrfach entwickelt, gute Ideen nur im kleinen Kreis bleiben und Evaluationsergebnisse kaum nachhaltig genutzt werden. Die Schulleitung sieht das Risiko, dass angesammeltes Wissen verloren geht – gerade bei Stellenwechseln.

*Ein kleines Redaktionsteam wird beauftragt, gemeinsam mit den Bildungsgängen eine digitale Wissensplattform aufzubauen. Unterrichtsmaterialien, Methodensammlungen, Konzepte und Evaluationsergebnisse werden thematisch verschlagwortet und dauerhaft zugänglich gemacht. Neue Kolleg*innen erhalten gezielte Einführungshilfen, und in Teamsitzungen wird regelmäßig auf vorhandenes Wissen Bezug genommen. Die Plattform wird im Kollegium als ‚Gedächtnis der Schule‘ verstanden – und stärkt langfristig die Professionalisierung.*

3.3.2 Einarbeitung mit System – Erfahrungswissen weitergeben

*An einer Stadtteilschule mit hoher Personalfluktuation fühlen sich neue Kolleg*innen oft überfordert – sie wissen nicht, wohin mit Fragen oder wo Materialien und Regeln hinterlegt sind. Gleichzeitig wird sichtbar, dass viel Erfahrungswissen im Kollegium vorhanden ist, aber kaum systematisch weitergegeben wird.*

*Ein Tandem-Konzept wird entwickelt: Je zwei erfahrene Kolleginnen begleiten neue Lehrkräfte im ersten Jahr. Grundlage ist eine digitale ‚Wissenslandkarte‘ mit Ansprechpartner*innen, Prozessen, Materialien und Abläufen – abrufbar über eine digitale Pinnwand. In regelmäßigen Reflexionsgesprächen wird die Nutzung des Schulwissens thematisiert. Das Ergebnis: Neue Kolleg*innen werden schneller handlungsfähig und erfahrene Kolleg*innen reflektieren ihre Routinen bewusster – ein Gewinn für beide Seiten.*

3.3.3 Kollegiales Wissen sichtbar machen – und für Schulentwicklung nutzen

In einer Grundschule wird immer wieder sichtbar, dass im Bereich Diagnostik, Gesprächsführung oder Unterrichtsgestaltung viele gute Ansätze existieren. Doch diese verbleiben oft im Stillen, der kollegiale Austausch ist punktuell. Gleichzeitig fehlt der Schulleitung eine strukturierte Basis für gezielte Schulentwicklung.

*Ein monatliches Format ‚Next Practice-Runde‘ wird eingeführt. Kolleg*innen stellen gelungene Praxisbeispiele vor, die verschriftlicht und digital archiviert werden. Die Schulleitung wertet regelmäßig aus, welche Themen besonders präsent sind und nutzt dies zur Auswahl passender Fortbildungsangebote. Kolleg*innen mit Expertise werden gezielt eingebunden. So wird kollegiales Erfahrungswissen zu einem Motor für schulweite Entwicklungsprozesse.*



3.4 Reflexionsimpuls

3.4.1 Bestehende Strukturen und Erfahrungen reflektieren

- Wie würden Sie die Strukturen zur Erweiterung von Wissen an Ihrer Schule beschreiben?
- Was funktioniert? Wo können Sie schon Erfolge verbuchen? Wo sehen Sie noch Herausforderungen?
- Welche Personen oder Gruppen tragen bislang Verantwortung für die Sicherung und Weitergabe von Erfahrungswissen?
- Inwiefern sind die Strukturen zur Erweiterung von Wissen mit den Zielen Ihrer Schule verknüpft?

3.4.2 Umgang mit Wissen und Lernen im Kollegium analysieren

- Welches Wissen, welche Erfahrungen und Erkenntnisse wurden gewonnen, dokumentiert, anderen zugänglich gemacht und genutzt?
- Wo entstanden echte Anlässe professionellen Weiterlernens?
- Gibt es bereits Formate (digital oder analog), in denen Wissen dokumentiert, reflektiert oder geteilt wird?
- Wie gehen Sie vor, um sich bei neuen Projekten ein Bild darüber zu machen, welches Wissen zum Thema an Ihrer Schule vorhanden ist?

3.4.3 Weitergabe und Nutzung von Wissen stärken

- Wie können neue Kolleg*innen gezielt unterstützt werden – und wie profitieren Sie dabei auch voneinander?
- Welche kleinen, anschlussfähigen Schritte könnten Sie unter Ihren schulspezifischen Bedingungen umsetzen, um kollegiales Wissen zugänglicher und wirksamer zu machen?

4 Strukturen und Prozesse der systematischen Erhebung und Nutzung von Daten

Erfolgreiche Schulen, insbesondere auch an sozialräumlich benachteiligten Standorten, zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie Daten zum Entwicklungsstand ihrer Schule auf unterschiedlichen Ebenen umfassend erheben (bzw. vorhandene Daten analysieren) und diese systematisch und zielgerichtet für ihre Weiterentwicklung und Erfolgssicherung nutzen (Herman, 2012; Muijs et al., 2004).

Schulleitungen lernender Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten nutzen in allen Phasen der Schulentwicklung systematische Informationsquellen, beispielsweise sowohl interne als auch externe Daten, zielgerichtet und unterstützen das Kollegium im Umgang mit Daten, um auf dieser Basis Wissen zu erweitern.

Was ist aber konkret gemeint, wenn von Daten gesprochen wird? Wie und wofür können Daten genutzt werden? Und wie können die Datennutzung und der Umgang mit intern oder extern generierten Daten strukturiert werden? Dies ist Thema des folgenden Abschnitts.

4.1 Data Richness: vielfältige Daten zielorientiert nutzen



„Daten“ erfüllen keinen Selbstzweck, sondern sind Werkzeuge zum Erreichen von Zielen und zur Problemlösung.

Die Nutzung von Daten erfolgt nicht um ihrer selbst willen – vielmehr ist die Nutzung von Daten ein Mittel zum Zweck. Dieser Zweck kann beispielsweise die Lösung eines Problems im Unterricht, die Entwicklung neuer Arbeitsstrukturen oder die Verbesserung bestimmter Lehr-Lernformen sein. *Data Richness* bedeutet, dass die Informationen, die genutzt werden, um dieses Ziel zu erreichen, sich nicht nur aus dem Erfahrungswissen und den subjektiven Wahrnehmungen der Beteiligten speisen, sondern dass das Erfahrungswissen mit *systematisch erhobenen Informationen* angereichert wird (Hejtmanek et al., 2024).

Solche systematisch erhobenen Informationen können beispielsweise über Befragungen oder durch Lehrkräfte- oder Schüler*innenfeedback eingeholt werden, durch Unterrichtshospitationen (s. Abschnitt 2.2.3), Vergleichsarbeiten, *Instructional*

*Rounds*³ (Klein, 2017) und *Classroom Walkthroughs*⁴ (Schwarz, 2013), oder sie ergeben sich aus Daten der Schulinspektion usw. Aber auch einfache Strichlisten oder ohnehin in Schulen verfügbare Statistiken können im ersten Zugang genutzt werden.



Data Richness bedeutet, vielfältige Informationsquellen zu nutzen, um das schulische Wissen zu erweitern, die Schulentwicklung zu fokussieren und das Lehren und Lernen systematisch zu verbessern.

Wie die hier angeführten Beispiele der Datenerhebung zeigen, gibt es viele verschiedene Datenquellen, die im schulischen Kontext genutzt werden können. Erfolgreiche Schulen – vor allem gemessen an der kognitiv-fachlichen Leistungsentwicklung der Schüler*innen – zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Entwicklungsprozess viele verschiedene Daten heranziehen, um auf dieser Basis neue Informationen zu erhalten, ihr vorhandenes Wissen zu erweitern und ihr Handeln systematisch zu überprüfen und zu verbessern (z. B. Mandinach & Schildkamp, 2021; Muijs et al., 2004).

Diese Erhebung multidimensionaler Datensätze und deren zielgerichtete Nutzung im Schulentwicklungsprozess wird als *Data Richness* bezeichnet. Der Begriff bezieht sich nicht auf die Erhebung möglichst großer Datenmengen, sondern beschreibt eine qualitative Reichhaltigkeit der Daten. Datenbestände im Sinne von *Data Richness* umfassen also möglichst unterschiedliche Datenquellen mit aussagekräftigen und für die jeweilige Fragestellung relevanten Informationen (Klein & Hejtmanek, 2023).



Data Richness bedeutet, dass mehrperspektivische Datenbestände von allen Mitgliedern der Organisation für diverse Phasen im Entwicklungsprozess genutzt werden.

Klein und Hejtmanek (2023) haben sich in ihrer Arbeit ausführlich mit der *Data Richness* auseinandergesetzt und verschiedene Dimensionen herausgearbeitet (siehe Abbildung 2). Demnach lassen sich Daten nach ihrer Quelle, ihrer Funktion im Prozess und der Anwendenden klassifizieren.

Bei der Dimension der Datenquelle kann unterschieden werden, ob die Daten intern oder extern generiert wurden oder ob es sich um Forschungsergebnisse handelt. Im Sinne von *Data Richness* nutzen erfolgreiche Schulen verschiedene Datenquellen, wobei der Schwerpunkt empirisch erkennbar meist auf intern generierten Daten liegt. Die Erhebungen können systematisch und regelmäßig oder anlassbezogen durchgeführt werden. Die Akteurebene beschreibt, von wem die Daten erhoben oder genutzt werden und kann weiter in die Schul-, Team- und Individualebene unterteilt werden.

-
- 3 *Instructional Rounds* ist eine Methode zur teambasierten, auf professionelles Lernen und den Unterricht fokussierten Selbstevaluation. Sie sind offen gestaltete Unterrichtsstunden, die sich auf ein Praxisproblem konzentrieren.
 - 4 Der *Classroom Walkthrough* ist eine wissenschaftlich erforschte und flexibel einsetzbare Methode in Form von kurzen, fokussierenden Unterrichtsbesuchen. Ziel ist die Professionalisierung der Lehrkräfte, Sicherstellung der Umsetzung der Schulentwicklungspläne und die Verbesserung der Unterrichtsergebnisse.

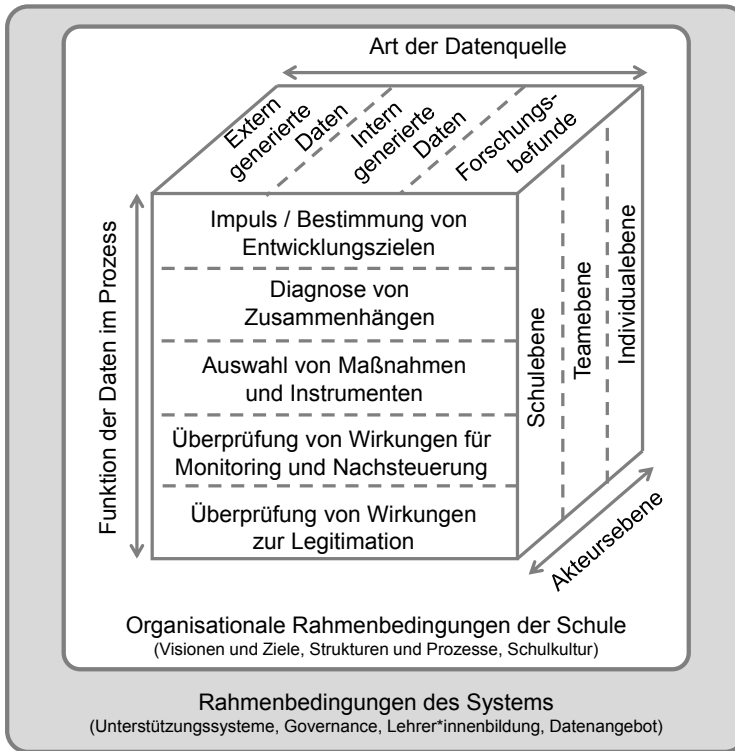


Abbildung 2: Dimensionen der Data Richness (Quelle: Klein & Hejtmanek, 2023, S. 216).

Die Dimension der Funktion der Daten im Prozess gibt Auskunft darüber, wofür die Daten verwendet werden. Die verschiedenen Funktionen können den Phasen der Schulentwicklung – von der Zielformulierung bis zur Bestimmung von Wirkungen – zugeordnet werden (siehe Abbildung 2).



Für verschiedene Phasen im Entwicklungsprozess werden sehr spezifische Datenquellen genutzt.⁵

- Um Entwicklungsziele zu bestimmen und Entwicklungsimpulse zu erhalten, können interne Evaluations- und Feedbackstrukturen genutzt werden. Dies betrifft beispielsweise Befragungen auf verschiedenen Ebenen, um wertvolles Feedback von den Beteiligten zu erhalten. So können z.B. in Form eines Online-Fragebogens die Einschätzungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen, der Eltern oder auch der Lehrkräfte zu verschiedenen Themen auf einfache Weise abgefragt werden. Auch Hospitationen können wertvolle Impulse für die Schulentwicklung liefern, indem z. B. Ansätze anderer Schulen beobachtet und kennengelernt werden.

5 Basierend auf Erkenntnissen des Forschungsprojekts „Mehrperspektivische Datenbestände in der Schulentwicklung. Eine Analyse der Rahmenbedingungen von Data Richness“ (Klein & Hejtmanek, 2023)

- Datenerhebungen mit diagnostischer Funktion können sehr vielfältig sein und dienen dazu, eine genaue Problemanalyse durchführen zu können und mögliche Ursachen zu ermitteln. Dies dient als Grundlage für weitere Schritte wie die Entwicklung und Auswahl von Maßnahmen oder um Entscheidungen datengestützt treffen zu können.
- Externe Daten werden von schulischen Akteur*innen auch genutzt, um das Handeln der Schule nach innen und außen zu legitimieren. Dazu gehören z. B. Daten aus Vergleichsarbeiten, zentralen Abschlussprüfungen und Forschungs-/Evaluationsergebnissen. Externe Daten können dazu dienen, Maßnahmen der Schule zu rechtfertigen und ihre Wirksamkeit zu untermauern.
- Um die Wirkungen von Maßnahmen im Rahmen des Monitorings (der Überwachung von Vorgängen und Prozessen) und der Nachsteuerung zu überprüfen, können – ähnlich wie bei der Erfassung von Entwicklungszielen – etablierte Feedbackstrukturen genutzt und standardisierte Befragungen durchgeführt werden. Der Fokus liegt dabei auf dem aktuellen Stand der Maßnahmen und deren Weiterentwicklung und weniger auf den Ergebnissen und Wirkungen, wie im vorherigen Punkt erwähnt.

Die Datenerhebung erfolgt daher anlassbezogen: Um ein laufendes Entwicklungsprojekt zu überprüfen, können z. B. nach einer Erprobungsphase erneute Befragungen der beteiligten Personen durchgeführt werden. Gelegentlich lassen sich einzelne Schulen bei der Maßnahmenentwicklung auch von externen Akteur*innen, wie z. B. universitären Forschungsgruppen, begleiten und greifen somit auf externe Datenquellen zurück.

Nach Klein (2017), welche sich mit den Erkenntnissen zu den Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten beschäftigt hat, wird deutlich, dass im Prozess der Schulentwicklung vor allem dem datengestützten Monitoring, also dem Prozess der systematischen Erfassung, Überwachung und Nutzung von Daten, eine wichtige Rolle für Qualitätsentwicklung zukommt.



Die Nutzung intern generierter Daten ist häufig für Schulen hilfreicher, weil sich diese auf die konkreten Entwicklungsziele der Schulen beziehen.

Warum ist die interne Erhebung von Daten so wichtig? Damit Rückmeldungen aus Datenerhebungen in Schulen wirksam werden, ist entscheidend, dass sie von den Lehrkräften als relevant und bedeutsam eingeschätzt werden. Studien belegen, dass externe Evaluationen durchaus positive Effekte auf Schulentwicklungsprozesse haben können (Altrichter & Kemethofer, 2015; Figlio & Loeb, 2011). Doch eine bloße Rückmeldung externer Daten genügt nicht, um Impulse für die Praxis zu setzen. Entscheidend ist, dass das, was gemessen wird, mit den professionellen Überzeugungen und Entwicklungsinteressen der Lehrkräfte übereinstimmt (vgl. z. B. Hejtmanek et al., 2024).

Deshalb sollten Schulen nicht nur Daten zu jenen Themen nutzen, die von übergeordneten Akteur*innen als bedeutsam eingestuft werden, sondern ebenso Informationen zu Themenfeldern, die sie selbst als relevant erachten. Beide Perspektiven –

externe und schulinterne – können sich ergänzen oder voneinander abweichen, doch gerade diese Spannung ermöglicht es Schulen, ihre eigenen Entwicklungsziele und Qualitätsstandards kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln (Louis & Marks, 1998). Um diesen Prozess aktiv mitgestalten zu können, benötigen Lehrkräfte daher nicht nur extern erhobene, sondern auch intern generierte Daten, die ihnen eine Mitbestimmung und gezielte Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse ermöglichen.



Die Nutzung intern generierter Daten setzt Data Literacy, Transparenz der Prozesse sowie eine vertrauensvolle Feedbackkultur voraus.

Wie die externe Datenerhebung, so kann auch die Erhebung und Nutzung interner Daten mit besonderen Herausforderungen einhergehen. Beispielsweise ist es möglich, dass sich Lehrkräfte nicht auf Datenerhebungsprozesse, insbesondere im Falle von Evaluationen, einlassen möchten, weil sie sich durch die Daten bzw. Ergebnisse und Interpretationen ggf. gekränkt fühlen oder falsche Schlüsse aus den Daten ziehen. Dennoch erhöht die Nutzung intern erhobener Daten insgesamt die Wahrscheinlichkeit, dass die Daten mehrheitlich akzeptiert und in der Konsequenz aufgegriffen werden (Klein & Hejtmanek, 2023).

Bedacht werden sollte allerdings, dass die Erhebung, Aufbereitung und Interpretation von Daten oft voraussetzungsreich sind und Zeit benötigen. Darüber hinaus erfordern sie oft auch grundlegende Kenntnisse über das Erheben, Auswerten und Interpretieren von Daten (so genannte *Data Literacy*; vgl. Risdale et al., 2015).

Die Einführung eines strukturierten, transparenten Prozesses mit klarer Zielsetzung und verständlicher Kommunikation kann dazu beitragen, Unsicherheiten und Widerständen vorzubeugen. Begleitende Qualifizierungen und kollegiale Formate wie Datenworkshops oder datengestützte Fallberatungen können helfen, methodische Kompetenzen im Kollegium aufzubauen und gleichzeitig den Erfahrungsaustausch zu stärken. Eine vertrauensvolle Feedbackkultur sowie die konsequente Anbindung der Datennutzung an konkrete schulische Entwicklungsziele fördern die Akzeptanz im Kollegium. Nicht zuletzt kann es hilfreich sein, wenn Schulleitungen Datenarbeit aktiv unterstützen, dabei aber moderierend und nicht kontrollierend auftreten, um Beteiligung zu sichern und Ängste abzubauen. Ein Ansatz, der die Nutzung interner Daten mit schulischer Problemlösung kombiniert, ist das Modell der designbasierten Schulentwicklung.

4.2 Designbasierte Schulentwicklung (DBSE): Datennutzung zur Lösung komplexer Probleme

Die Nutzung von Daten für Schulentwicklungsprozesse gelingt besonders dann, wenn sie in klar strukturierte und praxisnahe Verfahren eingebettet ist. Eine solche Verbindung von systematischer Datenerhebung, partizipativer Problemanalyse und konkreter Maßnahmenplanung bietet der Ansatz der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) nach Rick Mintrop (2016; vgl. auch den Beitrag „Praktiken des produktiven Problemlösens in der designbasierten Schulentwicklung“ von Mintrop, in Vorbereitung). Der Ansatz stellt sicher, dass erhobene Daten nicht abstrakt bleiben, sondern

handlungsleitend in den Schulalltag integriert werden – und zwar im Sinne einer iterativen, schulnahen Entwicklungslogik, die gezielt auf lokal bedeutsame Herausforderungen reagiert.

DBSE bietet mögliche Strukturen und Prozesse für eine datengestützte Herangehensweise an die Lösung von Problemen. Die Schulen identifizieren und bearbeiten systematisch ein konkretes Praxisproblem (bzw. eine ‚Leidenschaft‘), mit dem sie an ihren Schulen konfrontiert sind und das sie als besonders drängend wahrnehmen. Dabei soll den schulspezifischen Kontextfaktoren sowie den besonderen Herausforderungen und Bedürfnissen der einzelnen Schulen mithilfe des designbasierten Ansatzes besonders Rechnung getragen werden.

DBSE umfasst folgende Schritte (vgl. Mintrop, 2022):

- 1) Gemeinsam empfundene Bedarfe (d.h. Leiden oder Leidenschaften) durch die schulischen Akteur*innen auch unter Berücksichtigung von Daten identifizieren und rahmen;
- 2) Ein gemeinsames praktisches Problem datengestützt definieren,
- 3) Ursachen datengestützt analysieren,
- 4) Bewusstsein über existierende Ressourcen und den positiven Kern der Gruppe herstellen; Daten können auch hierbei helfen,
- 5) Triebkräfte der Veränderung bedenken,
- 6) Ziele setzen und praktische Messgrößen einsetzen,
- 7) Eine Maßnahme oder Maßnahmen datenbasiert designen,
- 8) Die Maßnahme(n) implementieren und begleitende Daten sammeln,
- 9) Erfolge datengestützt analysieren und zelebrieren,
- 10) Mängel für die nächsten Iterationen oder Versuchsschleifen beseitigen.

Der designbasierte Ansatz nach Mintrop betont das iterative (d.h. schrittweise, wiederholende) Vorgehen, bei dem Schulen kontinuierlich Daten sammeln, um ihre Maßnahmen, die sie zur Problemlösung durchführen, anzupassen und zu verbessern. Materialien zum designbasierten Schulentwicklungsansatz finden sich z. B. bei Czaja et al. (in Vorbereitung).



4.3 Fallvignetten

Datenbasierte Schulentwicklung beginnt nicht mit großen Erhebungen, sondern mit gezielten Fragen: Was wollen wir wissen? Und wofür? Gerade in Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten kann der bewusste Umgang mit Daten helfen, Entwicklungen sichtbar zu machen, Ressourcen gezielter einzusetzen und wirksam zu handeln. Doch Datennutzung ist kein Selbstläufer – sie braucht Klarheit, Vertrauen und Anschlussfähigkeit. Die folgenden Fallvignetten zeigen, wie Schulen externe wie interne Daten nutzen, um Entwicklungen anzustoßen, Reflexion zu fördern und schulisches Lernen systematisch weiterzuentwickeln.

4.3.1 Vergleichsarbeiten – und nun?

*Die aktuellen Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (VERA 8) zeigen ein deutlich unterdurchschnittliches Abschneiden einer Schule im Bereich Leseverstehen. In der Lehrkräftekonferenz wird der Punkt auf die Tagesordnung gesetzt. Die Reaktionen reichen von Achselzucken bis zu offener Ablehnung: „Unsere Schüler*innen haben eben andere Sorgen – was sollen solche Tests schon zeigen?“*

*Die Schulleitung verzichtet bewusst auf eine Bewertung der Ergebnisse und schlägt stattdessen vor, die VERA-Aufgaben in kleinen Teams gemeinsam durchzusehen: Welche Anforderungen stellen sie? Was könnte unsere Schüler*innen daran hindern, gut abzuschneiden? Überraschend erkennen viele Kolleg*innen beim gemeinsamen Blick auf die Aufgabenformate: Das Problem liegt oft nicht im Fachlichen, sondern in der Sprachkompetenz und Aufgabenlogik.*

Die Fachgruppe Deutsch beschließt, ein Mini-Projekt zu starten: Sie entwickelt mit einer Sprachförderkraft einfache Unterstützungsformate zum Umgang mit Aufgabenstellungen, zunächst im Rahmen eines Lesetages, später in einer Förderzeit.

4.3.2 Feedback strukturiert nutzen

*Eine Gesamtschule mit großer Heterogenität im Lernstand ihrer Schüler*innen führt eine digitale Schüler*innenbefragung zum Unterrichtsklima, zur Lernunterstützung und zum individuellen Wohlbefinden ein – freiwillig und anonym. Zunächst ist die Skepsis im Kollegium groß: „Was sollen uns die Kinder schon sagen, was wir nicht ohnehin wissen?“*

*Doch nach der ersten Auswertung entstehen unerwartete Einsichten, z. B., dass sich viele Schüler*innen in der Förderzeit ‚verloren‘ fühlen oder nicht wissen, wie sie Lernziele erreichen können.*

*In moderierten Jahrgangsteams werden die Ergebnisse diskutiert, Hypothesen gebildet und Maßnahmen abgeleitet. Eine Klasse erprobt ein Zielkarten-System, andere Lehrkräfte strukturieren die Lernzeit mit visualisierten Wochenplänen. In der Folge berichten Lehrkräfte von höherer Orientierung der Schüler*innen – und die zweite Feedbackrunde wird bereits gespannt erwartet.*

4.3.3 Monitoring als Teil der Schulentwicklung

*An einer Gemeinschaftsschule wird ein neues Lernzeitenkonzept eingeführt. Anfangs herrscht Unsicherheit: Wer prüft, ob es wirkt – und wie? Die Steuergruppe entscheidet sich für ein niedrigschwelliges Monitoring. Gemeinsam mit Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften werden Indikatoren zur Erfolgskontrolle entwickelt, etwa zur Selbstständigkeit der Schüler*innen, zur Klarheit der Zielsetzungen und zur Kooperation mit den Eltern.*

Alle vier Monate werden kurze Erhebungen durchgeführt, z. B. durch Checklisten, Gesprächsleitfäden oder digitale Kurzbefragungen. Die Auswertungen werden mit den Jahrgangsteams rückgekoppelt.

Schnell wird deutlich: Monitoring bedeutet nicht Kontrolle, sondern gemeinsames Lernen. Die Ergebnisse führen z. B. dazu, dass mehr visuelle Lernhilfen eingesetzt und Eltern zu Reflexionsgesprächen eingeladen werden. Das Konzept wächst mit der Praxis und wird zunehmend vom Kollegium selbst weiterentwickelt.



4.4 Reflexionsimpuls

- Welche Vorteile (oder Nachteile) bringt die Erhebung von Daten (für Ihre Schule) mit sich?
- Welche Datenquellen nutzen Sie an Ihrer Schule? Wo liegen die Schwerpunkte (Art der Datenquelle)?
- Haben Sie im Rahmen der Schulentwicklung Ihrer Schule bereits Erfahrungen mit der Erhebung von Daten gemacht? Falls ja: Wer erhebt die Daten (Akteursebene)? Wofür werden die Daten erhoben? Welche ‚Learnings‘ ergeben sich daraus? Mit welchen Herausforderungen sind Sie konfrontiert?
- Inwiefern greifen Sie auch auf externe Datenquellen zurück?
- Welche externen Daten werden bei Ihnen erhoben? Welche ‚Learnings‘ ergeben sich daraus? Mit welchen Herausforderungen sind Sie konfrontiert?
- Welche Funktionen nehmen die verschiedenen Daten bisher bei Ihnen im Schulentwicklungsprozess ein? In welchem Bereich möchten Sie zukünftig verstärkt auf Daten zurückgreifen?

5 Fazit: Was zählt – Strukturen und Prozesse wirkungsvoll gestalten

Strukturen und Prozesse sind zentrale Elemente schulischer Organisationsentwicklung und beeinflussen maßgeblich den Erfolg von Schule bis auf die Ebene des Unterrichts und letztlich den Lernerfolg von Schüler*innen (Maag Merki, 2022). Zentral sind dabei folgende Aspekte:

Zielorientierung: Strukturen und Prozesse müssen so gestaltet sein, dass sie in erster Linie auf die Erreichung der Entwicklungsziele der Schule ausgerichtet sind. Dies ist an Schulen nicht immer der Fall; häufig sind Arbeitsstrukturen und -prozesse insbesondere an Erwartungen und Anforderungen orientiert, die von außen an die Schule herangetragen werden, oder es geht der Schaffung neuer (bzw. der Überprüfung vorhandener) Strukturen und Prozesse keine grundlegende Klärung und Analyse der eigenen Ziele und der dafür benötigten Strukturen und Prozesse voraus (Hemmings, 2012). Klare Strukturen helfen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zu definieren, während effektive Prozesse sicherstellen, dass Ressourcen optimal genutzt werden.

Kooperation: Um Synergien zu nutzen und das Potenzial der Organisation voll auszuschöpfen, sind kooperative Strukturen und Prozesse erforderlich. Das erleichtert die Zusammenarbeit zwischen Fachbereichen und Teams.

Wissenserweiterung: Das Lernen und die Weiterentwicklung der schulischen Mitglieder*innen sind essenziell für den Erfolg der Schule als Organisation. Strukturen und Prozesse sollten also Möglichkeiten zur Wissensvermittlung und -erweiterung bieten, z. B. durch Fortbildungsplanung und gezieltes Wissensmanagement.

Daten: Strukturen und Prozesse sind wichtig, um Daten effektiv zu sammeln, zu analysieren und daraus Erkenntnisse zu gewinnen. Dies kann dazu beitragen, fundiertere Entscheidungen zu treffen und die schulische Organisationsentwicklung gezielt zu informieren und konkrete Probleme zu lösen.

Zusammenfassend sind Strukturen und Prozesse entscheidend, um Schule flexibel, effizient und zukunftsfähig zu gestalten. Sie müssen jedoch im Kontext der spezifischen Organisationsziele und -kultur betrachtet werden.

Literatur

- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 291–310. <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0304>
- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26(4), 405–499. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00415.x>
- Böckelmann, C., & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich*. Springer VS.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355004>
- Czaja, J., Muslic, B., van Ackeren-Mindl, I., Klein, E. D., Bieler, N., & Farwick, S. (Hrsg., in Vorbereitung), *Designbasierte Schulentwicklung. Konzept, Erfahrungen und Materialien einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation*.
- Demski, D., & Muslic, B. (2022): Bausteine eines schulischen Wissensmanagements. Wissen für die Schulentwicklung nutzbar machen. *Lernende Schule*, 25(98), 27–30. https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.5555/ls-98-2022_09
- Earl, L.M., & Timperley, H. (2009). Understanding how evidence and learning conversation work. In L. M. Earl & H. Timperley (Hrsg.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (S. 1–10). Springer.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Figlio, D., & Loeb, S. (2011) School Accountability. In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Hrsg.), *Handbooks of the Economics of Education*, Vol. 3, (S. 383–421). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00008-9>

- Fleming, G. L. (2004). Principals and teachers as continuous learners. In S. M. Hord (Hrsg.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (S. 20–30). Teachers College Press.
- Frick, J. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönna-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken. Studien zur Resilienzforschung* (S. 109–155). Springer VS https://doi.org/10.1007/978-3-658-32259-5_6
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Halbheer, U., & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships, Principal Support, and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193–216. <https://doi.org/10.1177/0192636515602330>
- Hameyer, U. (2020). Wissensmanagement in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 696–711). Carl Link.
- Harazd, B., & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerkoopeation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 145–160.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks.
- Hejtmanek, R. A., Hahn, S., Schulte, K., & Klein, E. D. (2024). *Data Richness in Schulen unterstützen. Eine Handreichung für Akteur*innen aus dem Unterstützungssystem*. Technische Universität Dortmund, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-24376>
- Hemmings, A. (2012). Four Rs for urban high school reform: Re-envisioning, reculturation, restructuring, and remoralization. *Improving Schools*, 15(3), 198–210. <https://doi.org/10.1177/1365480212458861>
- Herman, R. (2012). Scaling School Turnaround. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(1–2), 25–33. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.637166>
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkoopeation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 35–61). Waxmann.
- Kansteiner, K., Stamann, C., & Rist, M. (2020). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Bühren & P. Theurl (Hrsg.). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 16–36). Beltz Juventa.
- Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.
- Klein, E. D. (2017). Instructional Rounds. *Journal für Schulentwicklung*, 21(2), 54–58.
- Klein, E. D., & Hejtmanek, R.A. (2023). „Data Richness“ als Merkmal erfolgreicher Schulen. Ein Systematisierungsversuch. In K. S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J. H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration*. (S. 197–220). Springer VS.

- Kottmann, T., & Smit, K. (2019). *Von einer Wettbewerbs- zu einer Kooperationskultur. Ein Modell zur Stärkung des Kooperationsverhaltens in Unternehmen*. Springer Gabler.
- Kuper, H., & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 41–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lee, V. E., & Smith, J.B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary students. *American Journal of Education* 104(2), 103–147.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/444197>
- Maag Merki, K. (2022). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.) *Handbuch Schulforschung* (S. 477–497). Springer VS.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Mintrop, R. (2016). Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 399–411. <https://doi.org/10.25656/01:25969>
- Mintrop, R. (2022). *Wie Schulen sich entwickeln – Ein designbasiertes Fallbeispiel. Teaching Case Teil 1 aus der Schule macht stark-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“* (unveröffentlichtes Manuskript).
- Mintrop, R. (in Vorbereitung). Praktiken des produktiven Problemlösens in der designbasierten Schulentwicklung. In Czaja, J., Muslic, B., van Ackeren-Mindl, I., Klein, E. D., Bieler, N., & Farwick, S. (Hrsg.), *Designbasierte Schulentwicklung. Konzept, Erfahrungen und Materialien einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation*.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2010). *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen* (6. Aufl.). Springer Gabler.
- Richter, D., & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung. [URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland>; Zugriff vom 18.09.2025]
- Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., Kelley, D. Matwin, S., & Wuetherick, B. (2015). *Strategies and Best Practices for Data Literacy Education. Knowledge Synthesis Report*. Dalhousie University.
- Rimmasch, T. (2017). Austausch und Teilhabe durch Kollegiale Fallberatung und Supervision. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 241–270). Beltz Juventa.
- Rothland, M. (2005). Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 97(2), 159–173. <https://doi.org/10.25656/01:27370>
- Schmid, H. B. (2015). Kollegiale Hospitation in einer professionellen Lerngemeinschaft. Ein Qualitätsinstrument für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 26(6), 171–174.

- Schwarz, J. (2013). 5 Minuten für Classroom Walkthrough. *5 Minuten für mutige Schulentwicklung, Ausgabe 8*. [URL: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/KRA/Ausgaben__0_-_16.pdf; Zugriff vom 18.09.2025].
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice. A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten: Ein Werkzeugkasten

1 Einführung

Multiprofessionelle Schulentwicklung stellt eine zentrale Voraussetzung dar, um den vielfältigen Anforderungen des schulischen Alltags gerecht zu werden – besonders in Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Unterschiedliche Professionen bringen wertvolle Kompetenzen ein, doch ihr Potenzial entfaltet sich erst, wenn Strukturen, Prozesse und Rollen klar definiert und wirksam verknüpft sind. Genau hier setzt der *Werkzeugkasten: Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten* (IAQ, 2025) an: Er bietet praxisorientierte Instrumente, die Schulleitungen und Schulteams dabei unterstützen, Kooperation systematisch aufzubauen, zu verankern und für die Verbesserung der Bildungs- und Teilhabechancen aller Schüler*innen zu nutzen.

Der Beitrag führt kompakt in die Grundlagen, Potenziale und Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation ein, benennt typische Stolpersteine und zeigt, wie diese überwunden werden können. Er präsentiert einen Werkzeugkasten, der aus mehreren Modulen besteht:

- Das *Basismodul* hilft, Ausgangslagen und Ressourcen zu analysieren.
- Das *Strukturmodul* stellt Anleitungen für den Auf- und Ausbau der multiprofessionellen Kooperation bereit.
- Zwei *Gestaltungsmodule* liefern konzeptionelle Ansätze für zwei beispielhafte Schulentwicklungsthemen, bei denen multiprofessionelle Kooperation von zentraler Bedeutung ist, nämlich für die *Zusammenarbeit mit Familien* und die *Übergangsbegleitung in der beruflichen Orientierung*.

Schulleitungen, Schulentwicklungsbegleitungen und Verantwortliche für Netzwerke erhalten damit eine klare Orientierung sowie erprobte Werkzeuge und Impulse, die sich direkt in den Schulentwicklungsprozess integrieren lassen – ganz gleich, ob der Prozess am Beginn steht oder ob bestehende Strukturen weiterentwickelt werden sollen. Der Beitrag lädt dazu ein, die Potenziale multiprofessioneller Teams auszuschöpfen und damit die Qualität der Förderung von Schüler*innen nachhaltig zu verbessern.

2 Multiprofessionelle Kooperation in der Schule

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten stehen vor besonderen Herausforderungen, um die Teilhabechancen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Denn mit der zunehmenden Heterogenität der Lernenden – beispielsweise aufgrund unterschiedlicher sozialer Herkunft, verschiedener Migrationshintergründe, leis-

tungs- wie verhaltensbedingter Unterschiede oder unterschiedlicher Unterstützung aus dem Elternhaus – differenzieren sich auch deren Unterstützungsbedarfe. Dies führt dazu, dass das bestehende Angebot oftmals nicht ausreicht, um die multiplen Bedarfe der Schüler*innen zu berücksichtigen, was für Schulen zunehmend zu einer herausfordernden Aufgabe wird.

2.1 Eine anspruchsvolle Aufgabe mit Potenzial

Um die Lernerfolge verbessern zu können, sehen Schulleitungen daher einen dringenden Bedarf, stärker auf diese Heterogenität einzugehen (Fichtner et al., 2025). Dies erfordert allerdings ein gewisses Maß an Heterogenitätssensibilität, um bedarfsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu initiieren und zu implementieren (Enssen, im Erscheinen).



Multiprofessionelle Kooperation birgt Potenziale für die Förderung von Kindern und Jugendlichen, ist aber mit Herausforderungen verbunden.

Dabei wird die multiprofessionelle Kooperation zunehmend als wesentlicher Baustein der Schulentwicklung angesehen (Fichtner, 2022). Schulteams sind bereits in zunehmendem Maße multiprofessionell zusammengesetzt – Lehrkräfte mit unterschiedlichen Fächern und Kompetenzen, Sozialpädagog*innen und Fachkräfte für Schulsozialarbeit, Erzieher*innen und andere pädagogisch Mitarbeitende im Ganztags, Inklusions- und Integrationsbegleitungen. Aus dieser multiprofessionellen Zusammensetzung ergibt sich ein vielfältiges Potenzial für eine ganzheitliche und heterogenitätssensible Förderung der Kinder und Jugendlichen und damit für eine Verbesserung der Lernvoraussetzungen. Aber erst wenn die Arbeit aller Mitarbeitenden der Schule systematisch miteinander verzahnt und vernetzt wird, ist es möglich, dieses Potenzial auszuschöpfen – im Sinne eines präventiven Konzepts, das die Perspektive unterschiedlicher Professionen verknüpft, um die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung gemeinsam zu begleiten. Somit wird „(multi)professionelle Kooperation auch als eine zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung pädagogischer Professionalität sowie für die Erreichung organisationaler bzw. institutioneller Ziele, wie die Gestaltung inklusiver (Ganztags)Schulen und die Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität“ (Fabel-Lamla & Gräsel, 2020, S. 2) begriffen.

Obwohl der multiprofessionellen Zusammenarbeit viel Potenzial zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen beigemessen wird, ist sie im Schulalltag bislang noch keine Selbstverständlichkeit. Zwar verfügen viele Schulteams, gerade in herausfordernden Sozialräumen, heute über vielfältige personelle Ressourcen; jedoch zeigt die Schulpraxis, dass die innerschulische Kooperation oft eher durch ein Nebeneinander – manchmal auch durch ein Gegeneinander – als durch ein gut funktionierendes Miteinander gekennzeichnet ist. Die Potenziale der unterschiedlichen Kompetenzen werden noch zu wenig ausgeschöpft (Fabel-Lamla & Gräsel, 2020; Enssen & Ratermann-Busse, 2025).



Multiprofessionelle Kooperation beinhaltet eine gezielte Bündelung von unterschiedlichen Kompetenzen.

Multiprofessionelle Kooperation zeichnet sich unter anderem durch eine dauerhafte, strukturierte Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlicher Professionszugehörigkeit bzw. aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern aus. Schulische und außerschulische Akteure, die in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten, haben zumeist einen relativ hohen Spezialisierungsgrad und bringen ihre spezifische Expertise in die Arbeit ein, um neue Lösungsstrategien zu entwickeln. Gemeinsam werden (Arbeits-)Ziele verfolgt, die ausschließlich – oder zumindest besser – gemeinsam erreicht werden können (Fabel-Lamla, 2024). Vor diesem Hintergrund sind die Anerkennung anderer Professionen und die Kooperationszufriedenheit von besonderer Bedeutung (Speck et al., 2011). Des Weiteren zeichnet sich eine gute multiprofessionelle Zusammenarbeit durch einen hohen Bedarf an regelmäßigen Abstimmungs- und Austauschprozessen, an Unterstützung durch die Schulleitung, an transparenten Strukturen sowie an Klarheit über Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen aus (Enssen & Ratermann-Busse, 2025). Dabei müssen die jeweils schulindividuellen Rahmen- und Standortbedingungen berücksichtigt werden.



Kooperationsstrategien können sich je nach Kooperationsanlass unterscheiden.

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist eine komplexe und umfangreiche Aufgabe, die viele Herausforderungen mit sich bringen kann; der Auf- und Ausbau von multiprofessionellen Strukturen geht mit einem hohen organisatorischen Aufwand einher (Carle, 2014). Um die Komplexität zu reduzieren, ist es notwendig, sich zunächst mit unterschiedlichen Kooperationsanlässen auseinanderzusetzen. Aus welchen Gründen kooperieren Mitarbeitende innerhalb des Schulteams mit Kolleg*innen aus anderen Aufgabenfeldern und Berufen? Welche Anlässe erfordern in den Schulen eine Zusammenarbeit im Team? Daran anknüpfend bedarf es einer Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Verantwortungsbereichen, für die die verschiedenen Team-Mitglieder zuständig sind und in denen sie ihre spezifischen Aufgaben erfüllen. Diese müssen im Zuge der multiprofessionellen Zusammenarbeit transparent gemacht und bei Bedarf in Bezug auf den Kooperationsanlass (zum Teil immer wieder) neu ausgehandelt werden. So lassen sich Kooperations- und Kommunikationsstrukturen vereinbaren, mit denen Doppelstrukturen und Reibungsverluste vermieden werden. Dazu müssen zunächst die Schnittstellen zwischen Arbeitsfeldern und Aufgabenbereichen identifiziert und klar beschrieben werden. Im Folgenden wird eine Typisierung von Schnittstellen in drei Kategorien vorgestellt (Stöbe-Blossey et al., 2021, S. 13ff.):

(1) Transition: Übergänge gestalten

Wenn es Übergänge zwischen Zuständigkeiten gibt, ist es wichtig, diese Übergänge vorzubereiten und so zu gestalten, dass die Förderung ohne Brüche oder Lücken fortgeführt werden kann. Eine solche Situation findet sich in Schulen zum Beispiel bei der Einschulung sowie bei den Übergängen in die Sekundarstufe I, in eine Schule mit Sekundarstufe II oder in Ausbildung. Hier gilt es beim übergebenden Team,

die mit dem Wechsel verbundenen Anforderungen im Blick zu haben, Kinder und Jugendliche gezielt darauf vorzubereiten und bei Bedarf das übernehmende Team mit Informationen für die Weiterführung der Förderung zu versorgen. Das übernehmende Team muss Unterstützungsangebote bereithalten, um ein gutes Ankommen zu gewährleisten und alle Neuankömmlinge mitzunehmen. Es geht also um eine sukzessive Strategie.

(2) Interferenz: Abgestimmtes Handeln koordinieren

Um eine ganzheitliche Förderung von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, müssen sowohl die Angebote an der Schule als auch die Maßnahmen zur Förderung einzelner Schüler*innen aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt werden. Wenn Kinder und Jugendliche bspw. in einer belastenden Lebenssituation sind und Lernschwierigkeiten haben, bietet die gemeinsame Planung von Unterstützung durch eine Fachkraft für Schulsozialarbeit und die zuständige Lehrkraft die Möglichkeit, Probleme ganzheitlich zu bearbeiten. Erforderlich sind eine gute Kommunikation und klare Absprachen über Abläufe sowie Verfahren der Planung von Angeboten und über die Abstimmung in Einzelfällen. Ziel ist es, im Sinne einer simultanen Strategie die komplementären Kompetenzen konstruktiv zu nutzen, ohne dass es zu Doppelparbeiten, Reibungsverlusten oder Zuständigkeitskonflikten kommt.

(3) Diffusion: Querschnittsaufgaben gemeinsam tragen

Querschnittsaufgaben sind oft dadurch gekennzeichnet, dass ein breiter Konsens über die Bedeutung der damit verbundenen Ziele besteht – bspw. bezogen auf die Berücksichtigung von sozialer und kultureller Heterogenität oder von Armutslagen. Alle beteiligten Akteure müssen die Querschnittsaufgabe bei ihrer Arbeit beachten, haben aber in der Regel (auch oder vorrangig) andere Aufgaben, für deren Erfüllung sie verantwortlich sind und die sie als Kern ihrer Zuständigkeit betrachten. Damit besteht das Risiko, dass die Querschnittsaufgabe im Alltag untergeht. Darüber hinaus fehlt es oft an einem gemeinsamen Verständnis über die Ziele und an einer Konkretisierung des sich daraus ergebenden Handelns. Damit alle das Ziel im Blick haben und an einem Strang ziehen (können), ist es erforderlich, zunächst ein gemeinsames Verständnis für diese Querschnittsaufgabe zu erarbeiten und eine gemeinsame Orientierung zu vereinbaren. Erforderlich sind also sensible Strategien, in den angesprochenen Beispielen etwa die Verankerung von heterogenitäts- oder armutssensiblen Handeln im Alltag.



Beim Auf- und Ausbau multiprofessioneller Kooperation in Schulen gibt es eine Reihe von Stolpersteinen.

Stolpersteine erschweren den Auf- und Ausbau multiprofessioneller Kooperation. So ist es zunächst einmal wichtig zu klären, welche Bedeutung die Schulleitung und das Schulteam der multiprofessionellen Kooperation beimessen. Liegen hier keine geteilten Werte vor – sieht z. B. die Schulleitung großes Potenzial in einer Kooperation, viele Mitglieder des Schulteams jedoch nicht –, entsteht hier bereits ein Konfliktpotenzial, weil eine gut funktionierende Zusammenarbeit von der Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten abhängt (Gräsel et al., 2006). Dies gilt auch im

umgekehrten Sinne, wenn die Schulleitung nicht hinter dem Vorhaben steht; denn die Mitglieder des Schulteams sind auf deren Unterstützung angewiesen (Enssen & Ratermann-Busse, 2025). Außerdem benötigt die Kooperation neben den personellen Ressourcen auch sachliche und finanzielle Mittel. Stehen diese nicht zur Verfügung (oder werden nicht bereitgestellt), können Potenziale der Zusammenarbeit nicht hinreichend ausgeschöpft werden (Fabel-Lamla & Gräsel, 2020). Dies ist genauso der Fall, wenn Mitglieder eines multiprofessionellen Teams nicht um vorhandene Ressourcen wissen.

Weitere zentrale Herausforderungen entstehen, wenn die Teammitglieder nicht über eine klare Aufgabendefinition und über gemeinsame Ziele verfügen. Daraus ergeben sich häufig Unsicherheiten über Zuständigkeiten und die Aufgabenverteilung im Team, die wiederum dazu führen können, dass keine strukturierten Abstimmungs- und Austauschprozesse aufgebaut und umgesetzt werden (Hochfeld & Rothland, 2022; Fabel-Lamla, 2024). Schnittstellen müssen klar definiert und Strategien zu ihrer Bearbeitung gestaltet werden: Die eigene Rolle muss geklärt, Zuständigkeiten müssen genau verteilt, Arbeitsprozesse strukturiert und Transparenz muss über die Vereinbarungen hergestellt werden. Anderenfalls kann es leicht zu ineffektiven Arbeitsabläufen und damit Doppelarbeit und Ressourcenverschwendung kommen. Dies wiederum kann zu Spannungen und Konflikten im multiprofessionellen Team führen, was die Zusammenarbeit deutlich erschwert: Nur wenn jedes Teammitglied die eigene professions- bzw. tätigkeitsbezogene Expertise einbringen kann und dafür eine Wertschätzung erfährt, können Kooperationen funktionieren (Hochfeld & Rothland, 2022) und Potenziale bestmöglich genutzt werden.



Um nicht über die Steine zu stolpern, gilt es einige Gelingensbedingungen zu berücksichtigen.

Somit ist die Umsetzung multiprofessioneller Kooperation in Schulen eine komplexe Aufgabe der Organisationsentwicklung. Aus den beschriebenen Herausforderungen lassen sich Gelingensbedingungen ableiten, die erfüllt sein müssen, damit die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule erfolgreich sein kann. Dazu gehören

- ein systematischer Überblick über vorhandene Personalressourcen (Lehrkräfte, multiprofessionelles Personal),
- der Aufbau der erforderlichen Schulentwicklungskapazitäten (multiprofessionelle Kooperation als Führungsaufgabe; multiprofessionelle Steuergruppe),
- die Entwicklung eines Leitbildes für ein gemeinsames Verständnis der Zusammenarbeit,
- die Vereinbarung von Zielen sowie die Ableitung von Gestaltungsfeldern, Entwicklungsbedarfen und Handlungsschritten,
- die Klärung von Rollen und Zuständigkeiten und der Aufbau von systematischen und transparenten Strukturen innerschulischer multiprofessioneller Kooperation und Kommunikation,
- die Erhebung und Berücksichtigung der Bedarfe der Schüler*innen und ihrer Familien,

- die strukturierte Kooperation mit außerschulischen Partnern im Sozialraum und in der Kommune (Schulträger, Kinder- und Jugendhilfe, Beratungsstellen, Vereine, Stiftungen, Unternehmen) und
- ein kontinuierlicher Schulentwicklungsprozess.

Um Schulen bei der multiprofessionellen Schulentwicklung zu stärken und das Potenzial der multiprofessionellen Kooperation wirksam werden zu lassen, ist eine gezielte Unterstützung der Schulen notwendig (Enssen & Ratermann-Busse, 2025). Sie kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen, zum Beispiel durch professionelle Materialien zur Selbstreflexion und eigenständigen Bearbeitung, durch eine externe Begleitung, die den erforderlichen Prozess mit dem Blick von außen moderiert (Schulentwicklungsberatung/Coaching-Prozess o.ä.) und/oder durch eine gemeinsame Arbeit von Schulen in (moderierten) Netzwerken. Hier setzt der *Werkzeugkasten: Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten* (IAQ, 2025) an, der im Folgenden vorgestellt wird.



2.2 Reflexionsimpuls

- Welche Anlässe für multiprofessionelle Kooperation sehen Sie an Ihrer Schule?
- Welche Erfahrungen haben Sie bereits mit multiprofessioneller Kooperation gemacht?
- Welche positiven Effekte hatte die multiprofessionelle Kooperation bisher für Ihre Arbeit? Welche weiteren positiven Effekte könnte sie haben?

3 Multiprofessionelle Organisationsentwicklung in der Schule: Ein Werkzeugkasten

Der *Werkzeugkasten: Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten* (IAQ, 2025) soll Schulen dabei unterstützen, einen Schulentwicklungsprozess anzustoßen, in Gang zu setzen und zielorientiert durchzuführen, um gemeinsam multiprofessionelle Arbeitsstrukturen und -prozesse aufzubauen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Er basiert auf Arbeitsinstrumenten, die am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ; Universität Duisburg-Essen) im Kontext der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* (SchuMaS) im Arbeitsfeld „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“ (ALSO) auf der Grundlage von Entwicklungswerkstätten in einem ko-konstruktiven Prozess mit elf Schulen erarbeitet wurden (Hackstein & Micheel, 2025, Enssen & Ratermann-Busse, 2025). Der Werkzeugkasten vermittelt konzeptionelles und praxisnahes Wissen darüber, wie ein an den Bedarfen und Zielen der einzelnen Schule orientierter multiprofessioneller Schulentwicklungsprozess gestaltet und umgesetzt werden kann. Im Sinne eines Verfahrens zur Qualitätsentwicklung enthält er Konzept-, Qualitäts- und Reflexionsfunktionen und leitet die Prozessbeteiligten an, die erforderlichen Strukturen für die Schule auszuwählen, zu gestalten und

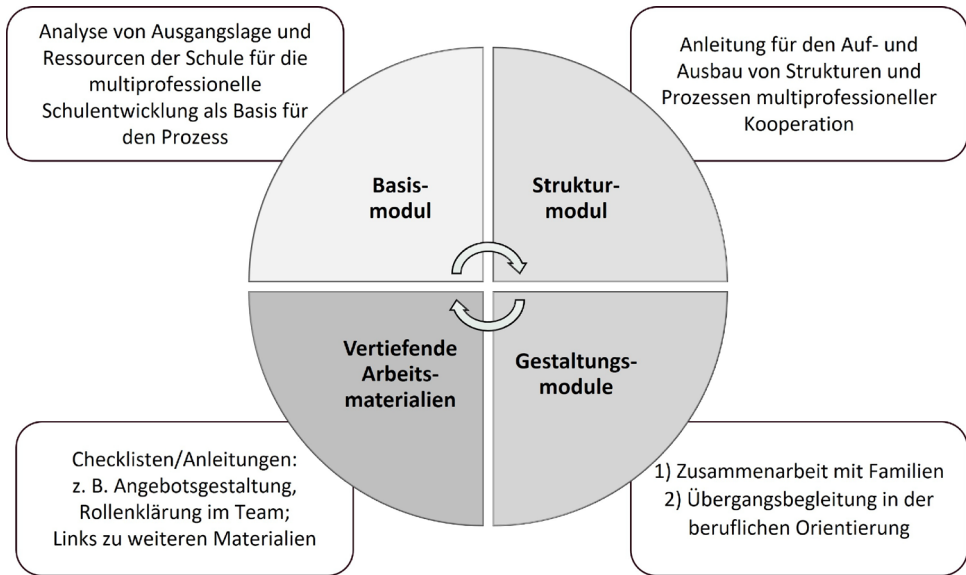


Abbildung 1: Aufbau des Werkzeugkastens (Quelle: IAQ, 2025, Einleitung)

im Schulalltag zu verankern. Er ist modular aufgebaut und gibt Impulse sowie Anregungen für die praktische Arbeit und stellt diverse Arbeitshilfen bereit (Abbildung 1).

Mit Hilfe des Basismoduls wird der Schulentwicklungsprozess vorbereitet. Das Modul bietet Schulen eine Anleitung für die Auseinandersetzung der eigenen Ausgangssituation und für eine Bestandsaufnahme der personellen Ressourcen der Schule. Das Strukturmodul bildet den Kern des Werkzeugkastens und dient dem Aufbau von Schulentwicklungskapazitäten sowie der Strukturierung und Verankerung multiprofessioneller Kooperation innerhalb der Schule sowie mit Partnern im Sozialraum und in der Kommune. Mit Hilfe von Gestaltungsmodulen können Themenfelder weiterentwickelt werden, für die die multiprofessionelle Kooperation besondere Potenziale bietet. Auf der Basis der ALSO-Entwicklungswerkstätten wurden zunächst Gestaltungsmodul zur Zusammenarbeit mit Familien und zur Übergangsbegleitung in der beruflichen Orientierung erarbeitet; weitere Themenfelder können im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Programms Startchancen¹ ergänzt werden. Im Werkzeugkasten findet sich außerdem eine Liste mit vertiefenden Arbeitsmaterialien, die für die Bearbeitung einzelner Elemente des Strukturmoduls und der weiteren Gestaltungsmodul genutzt werden können. Diese Liste wird sukzessive erweitert. Alle Module des Werkzeugkastens sind bedarfsorientiert – und ggf. auch unabhängig voneinander – einsetzbar und mit anderen Instrumenten der Schul- und Unterrichtsentwicklung kombinierbar. In diesem Abschnitt werden zunächst das Basismodul und das Strukturmodul als Grundlagen für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen vorgestellt. Abschnitt 4 gibt Einblicke in die Gestaltungsmodul.

1 https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/blv-startchancen.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Download vom 17.09.2025]



3.1 Das Basismodul

Die Arbeit mit dem Werkzeugkasten beginnt mit dem *Basismodul: Ausgangslage und Ressourcen der Schule*. Es dient der Vorbereitung des Schulentwicklungsprozesses. Schulen, die damit arbeiten, machen Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Schule, personelle Ressourcen und bereits vorhandene Gestaltungskonzepte für alle Prozessbeteiligten transparent, damit sie den Schulentwicklungsprozess aktiv mitgestalten können. Die so geschaffene Bestandsaufnahme dient anschließend auch als Grundlage für Austausch und Zusammenarbeit zwischen Schulen in Netzwerken, zum Beispiel, um zueinander passende Schulen zu identifizieren und eine wechselseitige Information zu sichern. Multiplikator*innen sollten, wenn sie eine Schule begleiten, zu Beginn des Prozesses ein ausgefülltes Basismodul erhalten, um sich einen ersten Eindruck von der Schule zu verschaffen.



Angaben zur Struktur der Schule zeichnen ein Bild der aktuellen Situation.

Mit der Dokumentation einiger Strukturdaten, bspw. zur Schulform und zur Größe der Schule, verschafft sich die Schule einen Überblick über den Entwicklungsstand der Schule, die Raumsituation, das Einzugsgebiet und die sozioökonomische Lage der Schüler*innen und ihrer Familien. Diese Informationen ermöglichen der Schule einen ersten Eindruck über Potenziale und Herausforderungen und können im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses mit Hilfe des Strukturmoduls gezielt erweitert und vertieft werden.



Informationen zum Ganztagsangebot bilden die Grundlage, um unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote verzahnen zu können.

Die Schule dokumentiert Ganztags- und andere (Nach-)Mittagsangebote, weil sie häufig Anknüpfungspunkte für eine ganzheitliche Förderung der Schüler*innen sind: Sie können mehr Zeit für Bildung und individuelle Förderung bieten und zur Verzahnung von formaler und non-formaler Bildung beitragen. Um die Potenziale gerade in benachteiligten Sozialräumen zu nutzen, ist die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und anderem pädagogisch tätigen Personal im Ganzttag von großer Bedeutung. An vielen Grundschulen ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass der Ausbau der Angebote ab dem Schuljahr 2026/27 mit Blick auf das stufenweise Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung gestaltet werden muss und damit sowohl erweiterte Möglichkeiten eröffnet als auch Ressourcen bindet.



Eine Übersicht über die Zusammensetzung des Schulteams bereitet die Nutzung und Verknüpfung personeller Ressourcen vor.

Für den Auf- und Ausbau multiprofessioneller Kooperation ist es für alle Prozessbeteiligten wichtig zu wissen, wie das Schulteam zusammengesetzt ist und welche Professionen und Kompetenzen darin vertreten sind. Mit dem Modul erfasst die Schule dazu die Anzahl und das ungefähre Stundenvolumen der Lehrkraftstellen – verbun-

den mit Angaben zu Funktionsstellen und besonderen Aufgabenfeldern – sowie der Stellen von allen an der Schule vertretenen Professionen (bspw. Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Erziehung, Sozialpädagogik, Inklusion). Schulen, die am Bundesländer-Programm Startchancen beteiligt sind, erheben außerdem Angaben zu demjenigen Personal, das im Rahmen der Stärkung multiprofessioneller Teams eingestellt wurde oder werden soll. Der so geschaffene Überblick über die unterschiedlichen personellen Ressourcen (und Lücken) – einschließlich Angaben zu eventuell unbesetzten Stellen – stellt eine zentrale Voraussetzung für den Auf- und Ausbau multiprofessioneller Kooperation in der Schule dar.



An vorhandene Strukturen und Konzepte kann für die (Weiter-)Entwicklung angeknüpft werden.

Für eine Schule ist es wichtig, Doppelstrukturen im Kontext der multiprofessionellen Schulentwicklung zu vermeiden. Daher setzt sie sich am Ende des Basismoduls mit der Frage auseinander, ob es bereits eine Steuergruppe für die Schulentwicklung gibt, die den Prozess anstoßen und tragen kann, und ob diese Gruppe multiprofessionell zusammengesetzt ist oder entsprechend erweitert werden muss. Außerdem überprüft die Schule, für welche Gestaltungsfelder, in denen multiprofessionelle Kooperation erforderlich ist, es schon Konzepte gibt, an die sie anknüpfen kann.



3.2 Das Strukturmodul

Das *Strukturmodul: Arbeitsstrukturen und -prozesse der multiprofessionellen Kooperation* ist der zentrale Bestandteil des Werkzeugkastens und wird von der Schule bedarfsorientiert genutzt. Die Schule greift durch die Arbeit mit dem Modul die Herausforderungen bei der Umsetzung multiprofessioneller Kooperation auf und erhält Anregungen und Impulse, um gute Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation im Team zu organisieren, von der die Kinder und Jugendlichen profitieren können. Damit initiiert die Schule einen Prozess, der darauf abzielt, eine fachübergreifende, inter- und intradisziplinäre multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Schule und mit außerschulischen Partnern im Sozialraum und in der Kommune zu entwickeln und umzusetzen. Durch ein koordiniertes Handeln aller schulischen und außerschulischen Akteur*innen schafft sie so eine Basis dafür, dass die Potenziale zur Stärkung der Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen bestmöglich ausgeschöpft werden können. Für die Gestaltung eines schulspezifischen Prozesses gibt das Strukturmodul Anregungen und Impulse zu Vorgehens- und Arbeitsweisen sowie für Kooperationsstrukturen, die sich in der Praxis anderer Schulen bewährt haben. Dem Bild des Werkzeugkastens entsprechend gibt es drei *Schubladen* (Strukturbereiche) (s. Abbildung 2):

- I. Schulentwicklungskapazitäten für die multiprofessionelle Kooperation
- II. Multiprofessionelle Kooperation im Schulalltag
- III. Vernetzung im Sozialraum und in der Kommune



Jede Schule kann die passenden Werkzeuge für die eigene Schulentwicklung finden und anwenden.

Jede *Schublade* ist in zwei bis fünf *Fächer* (thematische Abschnitte) mit einem jeweils unterschiedlich breiten Spektrum an möglichen *Werkzeugen* (Strukturelementen) aufgeteilt. Die Schule wählt die Werkzeuge aus, die sie benötigt (s. Abbildung 2).

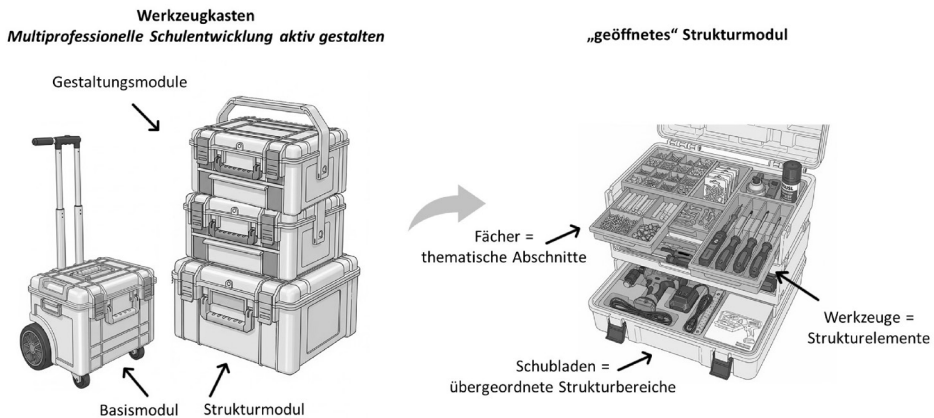


Abbildung 2: Sinnbildliche Darstellung des Werkzeugkastens (Quelle: eigene Darstellung, erstellt mit der KI Gemini)

Dabei gibt es eine Reihe von grundlegenden und damit in der Regel unverzichtbaren Strukturelementen, die zur besseren Übersicht grau unterlegt sind – wie etwa die Einrichtung einer Multiprofessionellen Steuergruppe (MPS) – oder, für Schulen, die am Bund-Länder-Programm Startchancen beteiligt sind, Werkzeuge zur Orientierung an den im Programm verfolgten Zielen. Die Schule entscheidet, welche Themen für ihren Prozess aktuell relevant sind und setzt sich mit den jeweiligen *Fächern* auseinander. Dabei steuert sie mit den *Werkzeugen* (Strukturelementen) den Prozess und setzt diese entsprechend ihrer Bedarfe ein – je nach Ausgangslage, Ressourcen und Zielen. Die Schule arbeitet entweder die *Schubladen* mit all ihren *Fächern* in der vorgegebenen Reihenfolge ab oder greift sich flexibel und individuell einzelne *Schubladen* oder *Fächer* heraus. Wenn eine Schule bspw. intern bereits über multiprofessionelle Steuerungsstrukturen verfügt, stärkt sie gezielt mit Hilfe von *Strukturbereich III* die Vernetzung im Sozialraum und in der Kommune. Umgekehrt gibt es auch Schulen, die bereits gut mit ihrem Umfeld vernetzt sind, aber einen Bedarf an Weiterentwicklung in der schulinternen Kooperation haben. In solchen Fällen wäre es sinnvoll, zunächst interne Steuerungsstrukturen aufzubauen (*Strukturbereich I*) und im Alltag zu verankern (*Strukturbereich II*).



Die Schule reflektiert und steuert mit dem Strukturmodul flexibel ihren Entwicklungsprozess.

Damit der Schulentwicklungsprozess auf mittlere und lange Sicht gelingen kann, ist der Werkzeugkasten als Instrument zur kontinuierlichen Weiterentwicklung im Sinne eines Qualitätsentwicklungsinstruments angelegt (*Qualitätsfunktion*). Die Schule verbindet über die Arbeit mit dem Strukturmodul dazu eine dokumentierte Form der Bestandsaufnahme zum aktuellen Entwicklungsstand mit der Ableitung von Entwicklungszielen und den dazu notwendigen Handlungsschritten. Für jedes Strukturelement kann sie einen unterschiedlichen Entwicklungs- und Bearbeitungsstand anklicken. Dabei bedeutet zum Beispiel *Vorhanden, bedarfsgerecht*, dass das Element bereits zufriedenstellend umgesetzt ist. Soll ein Element weiterentwickelt oder verändert werden, fällt es unter die Rubrik *Vorhanden, Entwicklungsbedarf*. Weitere Alternativen sind *In Arbeit* bzw. *Interesse*. Auf diese Weise kann die Schule den Entwicklungsstand regelmäßig reflektieren (*Reflexionsfunktion*), die Arbeit fortlaufend weiterführen und die Qualität der multiprofessionellen Kooperation kontinuierlich verbessern. Eine erste Bearbeitung der einzelnen Strukturbereiche kann entweder gemeinsam in der MPS oder als Vorbereitung für gemeinsame Sitzungen durch einzelne Mitglieder erfolgen. Durch den Austausch in der Gruppe können Entwicklungsbedarfe gemeinsam ermittelt und geeignete Handlungsschritte abgeleitet werden.

3.2.1 Strukturbereich I: Schulentwicklungskapazitäten für die multiprofessionelle Kooperation

Um die Arbeitsfähigkeit für den Schulentwicklungsprozess zu gewährleisten, setzt sich die Schule in Strukturbereich I mit dem Auf- und Ausbau von Kapazitäten für die Schulentwicklung auseinander. Entlang des Modells der Schulentwicklungskapazitäten geht es dabei um eine geteilte Vision der Schule mit gemeinsam definierten Zielen, um zielorientierte Arbeitsstrukturen und Prozesse sowie um die Auseinandersetzung und Entwicklung einer positiven Schulkultur unter Berücksichtigung des Führungshandelns, passend zur jeweiligen Schule (Klein, 2022). Dafür richtet die Schule zunächst eine Multiprofessionelle Steuergruppe (MPS) ein, in der alle Professionen vertreten sind – bspw. Schulleitung, Lehrkräfte, Mitarbeitende im Ganztags, Schulsozialarbeit (*Abschnitt 1*). Durch die multiprofessionelle Zusammensetzung in der Steuergruppe gewährleistet die Schule eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Schulentwicklungsthemen sowie die Berücksichtigung aller Professionen im Entwicklungsprozess. Soweit die Schule bei der Arbeit mit dem Basismodul festgestellt hat, dass eine solche Gruppe bereits besteht, erhält diese – ggf. nach einer Ergänzung weiterer Professionen – den Auftrag, die multiprofessionelle Schulentwicklung zu steuern. Zu empfehlen ist ein etwa monatlicher Tagungsrythmus der MPS. Abbildung 3 gibt einen Einblick in Abschnitt 1 und in die empfohlene Arbeitsweise der MPS sowie in die Gestaltung des Strukturmoduls, die sich auch in den anderen Abschnitten wiederfindet.

Strukturbereich I: Schulentwicklungskapazitäten für multiprofessionelle Kooperation (Entwurfssfassung, September 2025)		Stand: Hier Datum eingeben			
1. Multiprofessionelle Steuergruppe (MPS)		Vorhanden, bedarfsgerecht	Vorhanden, Entwicklungsbedarf	In Arbeit	Interesse
1.1. Eine MPS ist eingerichtet (Mitglieder aus allen Teilbereichen der Schule, z. B. Lehrkräftekollegium, Ganzttag, Schulsozialarbeit, Inklusionsbegleitung). 📅 Basismodul, 7.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Ziele, Auftrag und Aufgaben der MPS sind klar definiert und werden in einem gemeinsam festgelegten Turnus aktualisiert.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Der organisatorische Rahmen für die Arbeit der MPS ist festgelegt. (z. B. Verantwortung für Moderation, Turnus von Sitzungen, Raum, Zuständigkeit für Einladungen, Ergebnisdokumentation)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. Die Schulleitung steuert und begleitet den Gesamtprozess zum Auf- und Ausbau multiprofessioneller Kooperation in der Schule.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. Die MPS hat eine gut vorbereitete Auftaktsitzung durchgeführt, in der ausreichend Zeit für die Planung des Entwicklungsprozesses bestand.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. Die MPS setzt sich mit aktuellen Bedarfen und eventuellen Problemen für eine multiprofessionelle Kooperation auseinander und leitet Handlungsbedarfe ab.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. Die MPS nutzt für ihre Arbeit Methoden und Instrumente der Schulentwicklungsarbeit. (z. B. designbasierte Schulentwicklung)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. Die MPS bezieht die erweiterte Schulleitung in ihre Arbeit ein, sobald deren Verantwortungsbereiche berührt werden.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9. Im Rahmen ihrer Arbeit setzt die MPS digitale Instrumente/Tools ein. (z. B. Schulcoud, Padlet)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10. Es gibt ein Leitbild der Schule, das in der Schulgemeinde Konsens über eine gemeinsame Haltung zur multiprofessionellen Zusammenarbeit herstellt und Orientierung für eine wertschätzende Kooperations- und Feedbackkultur gibt.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11. Die Arbeit und die Arbeitsformen der MPS werden regelmäßig reflektiert und bei Bedarf angepasst.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.12. Weitere wichtige Aspekte: Hier Text eingeben.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 3: Gestaltung des Strukturmoduls am Beispiel Multiprofessionelle Steuergruppe (MPS; Quelle: IAQ, 2025, Strukturmodul – Entwurfssfassung)

Alle Abschnitte enthalten verschiedene Strukturelemente und sind so aufgebaut, wie es am Beispiel von Abschnitt 1 dargestellt ist (s. Abbildung 2). In den weiteren Abschnitten findet die Schule Anregungen für die Nutzung von unterschiedlichen Methoden einer datengestützten Schulentwicklung (Abschnitt 2) und für die Stärkung der Partizipation aller Mitglieder der Schulgemeinde (Abschnitt 3). Mit Hilfe der so ermittelten Informationen kann die Schule (weitere) Entwicklungsbedarfe und damit prioritäre Gestaltungsfelder für den Schulentwicklungsprozess identifizieren – bspw. Zusammenarbeit mit Familien, Vorbereitung und Begleitung von Übergängen, berufliche Orientierung, Gestaltung des Ganztags, Integration von (neu) zugewanderten Schüler*innen, Gesundheitsförderung, Medienerziehung, Schulabsentismus oder

Umgang mit herausforderndem Verhalten. Für komplexe Gestaltungsfelder empfiehlt sich die Einrichtung von *Multiprofessionellen Gestaltungsteams* (MGT), die den spezifischen Gestaltungsprozess vertiefend bearbeiten (*Abschnitt 4*). Über die regelmäßige Reflexion können im Rahmen des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses nach und nach neue Gestaltungsfelder ausgewählt und bearbeitet werden.

3.2.2 Strukturbereich II: Multiprofessionelle Kooperation im Schulalltag

Die Schule verknüpft den Schulentwicklungsprozess mit der Steuerung, indem in den Mitwirkungsgruppen der Schule regelmäßig über den Prozess berichtet und eine Abstimmung gewährleistet wird (*Abschnitt 5*). Um eine gute Kooperation im Schulalltag zu stärken, werden alle für die Schule verfügbaren internen und externen fachlichen Ressourcen und Kompetenzen transparent gemacht sowie Rollen und Schnittstellen zwischen Zuständigkeitsbereichen geklärt – in der Schule als Ganzes (*Abschnitt 6*) und innerhalb der einzelnen Gestaltungsfelder (*Abschnitt 7*). Die Schule setzt sich mit Anregungen auseinander, um geeignete Kommunikations- und Arbeitsstrukturen und den unterstützenden Einsatz digitaler Medien zu etablieren (*Abschnitt 8*). Damit die vorhandenen fachlichen Kompetenzen bedarfsorientiert weiterentwickelt werden, stellt die Schule nach Möglichkeit Ressourcen, Angebote und Formate für Weiterbildung und Teamentwicklung bereit (*Abschnitt 9*).

3.2.3 Strukturbereich III: Vernetzung und Zusammenarbeit im Sozialraum und in der Kommune

Strukturbereich III dient dazu, dass sich die Schule mit möglichen Wegen auseinandersetzt, um Ressourcen und Angebote von außerschulischen Kooperationspartnern zu identifizieren und in die Arbeit der Schule zu integrieren. Eine zentrale Partnerin ist die Kommune in ihrer Funktion als Schulträger und als öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe (Jugendamt). Darüber hinaus gibt es vielfältige (potenzielle) Kooperationspartner im Umfeld der Schule – zum Beispiel Jugendzentren, Sportvereine, kulturelle Angebote, Betriebe, Migrantinnenselbstorganisationen, Quartiersbüro, Beratungsstellen, Familienbildungsstätten oder Therapieangebote. Hier geht es für die Schule darum, Transparenz über (mögliche) Partner zu schaffen (*Abschnitt 10*) sowie die Kooperationen zu gestalten und nachhaltig zu verankern (*Abschnitt 11*) – bspw. durch Kooperationsvereinbarungen oder die Mitwirkung in Netzwerken vor Ort. Damit Angebote von Kooperationspartnern für die Förderung der Schüler*innen im Bedarfsfall genutzt werden, übernehmen zuständige Mitglieder des Schulteam – bspw. die Schulsozialarbeit – eine Lotsenfunktion.



3.3 Reflexionsimpuls

- Für welche Aufgaben in Ihrer Schule ist eine multiprofessionelle Kooperation besonders erforderlich? Welche Herausforderungen gibt es, die durch (eine optimierte) Kooperation besser bewältigt werden können?
- Wo sehen Sie Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation innerhalb Ihrer Schule?
- Setzen Sie sich im multiprofessionellen Team zusammen und überlegen gemeinsam: Wo sehen Sie Potenziale der Weiterentwicklung für die multiprofessionelle Kooperation mit Ihrer Kommune und im Sozialraum?

4 Gestaltungsmodule multiprofessioneller Kooperation

Die Gestaltungsmodule haben die Funktion, Entwicklungsprozesse für Gestaltungsfelder anzuleiten, die durch einen besonderen Bedarf an multiprofessioneller Kooperation gekennzeichnet sind. Für solche Felder – wie z. B. die Zusammenarbeit mit Familien oder die berufliche Orientierung – stellen die Module einen eigenen Rahmen mit Impulsen zur inhaltlichen Gestaltung eines schulspezifischen Konzepts und zur Umsetzung des dazu erforderlichen Schulentwicklungsprozesses bereit. Der Aufbau der Gestaltungsmodule ist analog zum Strukturmodul konzipiert. Zudem gibt es diverse Querverweise auf die dort empfohlenen Strukturelemente. Durch die Arbeit mit einem Gestaltungsmodul bindet die Schule das jeweilige Handlungsfeld in die Schulentwicklung ein. Im Folgenden werden Einblicke in die Module *Zusammenarbeit mit Familien* (4.1) und *Übergangsbegleitung in der beruflichen Orientierung* (4.2) sowie beispielhaft konkrete Impulse für die (Weiter-)Entwicklung dieser Gestaltungsfelder gegeben.



4.1 Gestaltungsmodul: Zusammenarbeit mit Familien

Die Zusammenarbeit mit Eltern birgt ein großes, bislang zu wenig wahrgenommenes Potenzial, den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern zu verbessern; sie stellt jedoch zugleich eine herausfordernde Aufgabe für die schulische Praxis dar (Hackstein & Micheel, 2025). Seit Jahrzehnten sind die Zusammenhänge zwischen Herkunft und Bildungserfolg theoretisch begründet und immer wieder empirisch belegt worden (Boudon, 1974; z. B. Forell et al., 2024; Stanat et al., 2022). Studien zeigen sowohl den besonderen Einfluss der Familien (Sacher, 2022; Hattie, 2013) als auch die positiven Wirkungen von Maßnahmen auf, die darauf abzielen, die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu stärken, denn „die Schule kann schwerlich optimalen Bildungserfolg erzielen [...], wenn sie nicht das Potenzial der Familien nutzt, indem sie intensiv mit ihnen kooperiert“ (Sacher, 2022, S. 13). Eine gute Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kann dabei unterstützen, wechselseitig Vertrauen und Wertschätzung zwischen Schulen und Familien aufzubauen, das Schulklima zu verbessern und

so die Lernmotivation und die Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern (Sacher, 2022; Killus & Paseka, 2021), weil

„von einer regelmäßigen und konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Familie alle profitieren: Schüler sind lernbereiter und erzielen bessere Leistungen, Eltern identifizieren sich mehr mit den Anliegen der jeweiligen Schule und die Lehrkräfte werden in der Folge in ihrem ‚Kerngeschäft‘, dem Unterrichten, unterstützt“ (Vodafone Stiftung, 2013, S. 2).



Für den Abbau von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung ist es wichtig, Familienorientierung in den Fokus zu stellen.

Schulen brauchen also eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern, damit sie selbst erfolgreich sein können. Denn mit den wissenschaftlich belegten Zusammenhängen lassen sich auch „schulische Unterstützungspotenziale“ (Relikowski et al., 2010, S. 144) für Eltern begründen, die genauso individuell ausgeprägt sind wie der familiäre Einfluss selbst. Bildungschancen der Kinder können demnach vor allem dann gestärkt werden, wenn dazu die Unterstützungsbedarfe der Familien ermittelt und geeignete Maßnahmen entsprechend gestaltet und umgesetzt werden. Die Integration von Unterstützungsangeboten in die Schule ermöglicht es, Familien niedrigschwellig zu erreichen – nämlich über die Schule als Regelinstitution, in die Kinder und Jugendliche eingebunden sind (Stöbe-Blossey, 2024). Die Potenziale dieses Ansatzes sind belegt durch wissenschaftlich evaluierte Erfahrungen im Elementarbereich. So werden bspw. Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen seit 2006 zu Familienzentren weiterentwickelt und zertifiziert (Stöbe-Blossey et al., 2020). Familienzentren halten ein sozialraumorientiertes Angebotsspektrum an Maßnahmen der Bildung, Beratung und Begleitung für Familien bereit und bieten auf diese Weise bedarfsorientierte und niedrigschwellige Unterstützung für Kinder und Familien. Inzwischen wird das Konzept der Familienzentren in einer wachsenden Zahl von Bundesländern an Grundschulen adaptiert und erprobt (Hackstein et al., 2024; Stöbe-Blossey, 2025).



Das Gestaltungsmodul orientiert sich am Konzept der Präventionskette.

Im Werkzeugkasten knüpft das *Gestaltungsmodul: Zusammenarbeit mit Familien* (IAQ, 2025) an die vorliegenden Erfahrungen mit Familienzentren an Grundschulen an. Schulen, die in ein Förderprogramm für Familienzentren eingebunden sind (oder im Rahmen des Bund-Länder-Programms Startchancen sein werden), können es nutzen, um ihr Familienzentrum (weiter) zu entwickeln. Zugleich erhalten Schulen, die (noch) nicht über eine solche Programmförderung verfügen, konkrete Impulse für die (Weiter-)Entwicklung familienorientierter Arbeit – auch in der Sekundarstufe. Empfohlen wird die Strukturierung der Familienorientierung entlang einer Präventionskette (Abbildung 4). Multiprofessionelle Kooperation bildet eine zentrale Basis für eine funktionierende Präventionskette: Die einzelnen Angebote innerhalb der Präventionskette werden durch unterschiedliche Professionen gestaltet und müssen aufeinander abgestimmt sein.

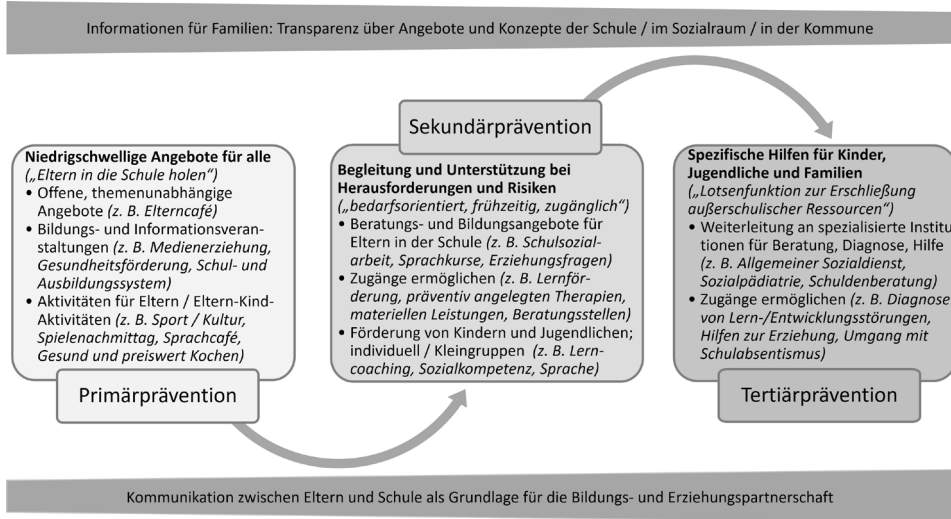


Abbildung 4: Zusammenarbeit mit Familien als Präventionskette (Quelle: IAQ, 2025, Gestaltungsmodul „Zusammenarbeit mit Familien“; eigene Darstellung auf der Grundlage von Stöbe-Blossey, 2024, S. 15)

Analog zum Strukturmodul gliedert sich das Gestaltungsmodul in drei Gestaltungsbereiche mit je zwei bis fünf Abschnitten mit einem unterschiedlich breiten Spektrum an möglichen Gestaltungselementen. Einige Gestaltungselemente werden durch vertiefende Arbeitsmaterialien ergänzt:

- I. Die Zusammenarbeit mit Familien als Gestaltungsfeld der Schulentwicklung
- II. Multiprofessionelle Kooperation in der Schule, im Sozialraum und in der Kommune
- III. Bedarfsorientierte Angebote für Familien

4.1.1 Gestaltungsbereich I: Die Zusammenarbeit mit Familien als Gestaltungsfeld der Schulentwicklung

Gestaltungsbereich I fügt das Gestaltungsfeld in den Schulentwicklungsprozess ein. Er basiert darauf, bereits im Strukturmodul entwickelte Strukturen für die (Weiter-)Entwicklung der Zusammenarbeit mit Familien zu nutzen, zu konkretisieren und bei Bedarf zu ergänzen. An Schulen, die ihre Familienorientierung weiterentwickeln wollen, aber nicht mit dem Strukturmodul arbeiten, ist es Aufgabe des Multiprofessionellen Gestaltungsteams Familienorientierung (*MGT-FO*; *Abschnitt 1*), die für seine Arbeit notwendigen Strukturen in Abstimmung mit der Schulleitung selbst aufzubauen. Dies gilt sowohl für die Arbeit des *MGT-FO* als auch für die Bedarfsermittlung auf der Basis der Auswertung von Daten in der Schule und im Sozialraum sowie von Erkenntnissen, die im Rahmen der Partizipation aller Mitglieder der Schulgemeinde gewonnen wurden (*Abschnitt 2*). Die Ergebnisse der durchgeführten Analysen helfen nicht zuletzt dabei, ein schulspezifisches Jahresprogramm passgenau planen und umsetzen zu können.

4.1.2 Gestaltungsbereich II: Multiprofessionelle Kooperation in der Schule, im Sozialraum und in der Kommune

Im *Gestaltungsbereich II* werden Anregungen für den Auf- und Ausbau von zielorientierten Arbeitsstrukturen und prozessen gegeben. Auch hier findet sich eine Anknüpfung an das Strukturmodul. Zunächst geht es um die Strukturierung der Arbeit des *MGT-FO* und die innerschulische Kooperation (*Abschnitt 3*). Daran anknüpfend ist für die Unterstützung von Familien und die Gestaltung von deren Unterstützung entlang der Präventionskette die Vernetzung mit der Kommune und innerhalb des Sozialraums besonders bedeutsam (*Abschnitt 4*). In vielen Kommunen gibt es – bspw. im Rahmen kommunaler Präventionsketten (Holz, 2020) – sowohl vielfältige Angebote zur Unterstützung von Familien als auch Orientierungsrahmen für die Qualität der Angebote. Wenn Schulen ihre Kooperation mit ihrer Kommune weiterentwickeln, bietet dies Potenziale, um diese Angebote für die Schüler*innen besser zugänglich zu machen.

4.1.3 Gestaltungsbereich III: Bedarfsorientierte Angebote für Familien

Gestaltungsbereich III orientiert sich an dem in Abbildung 3 dargestellten Konzept der Präventionskette. Eingangs erhalten Schulen Anregungen dafür, wie sie für Familien Transparenz über Konzepte und Angebote in der Schule, im Sozialraum und in der Kommune schaffen können (*Abschnitt 5*) – etwa über Aushänge in und vor der Schule, digitale Angebote oder Willkommensbriefe für die Eltern neuer Schüler*innen. Darauf aufbauend geht es darum, professionelle und ressourcenorientierte Kommunikationsstrukturen zu etablieren, die über den allgemeinen Elternsprechtag hinausgehen (*Abschnitt 6*): Hierzu gibt es für die Schulen Impulse, z. B. für Willkommensgespräche mit den Familien, die auch dazu dienen können, erste Unterstützungsbedarfe zu ermitteln und zu dokumentieren, sowie für Lern- und Entwicklungsgespräche anhand eines abgestimmten Leitfadens oder für Kommunikationsregeln, die den Eltern vertraut gemacht werden – darunter auch für den Umgang mit Konflikten.

Auf der Grundlage von Transparenz und Kommunikation erhalten Schulen in *Gestaltungsbereich III* Anregungen für Angebote zur Beratung, Unterstützung und Begleitung von Familien. Ziel ist es, dieses Angebotsspektrum durch aufeinander aufbauende und miteinander verzahnte Angebote im Sinne der Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention (siehe Abbildung 3) zu strukturieren. Damit dies gelingt, sollen die Schulen systematisch zentrale Themen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien berücksichtigen. Hierfür wird empfohlen, je nach Bedarf und Prioritäten an der Schule, alle oder ausgewählte der acht Fokusthemen in die Zusammenarbeit mit Familien zu integrieren und für diese jeweils geeignete Angebote für die drei Stufen der Präventionskette zu entwickeln: Lern- und Kompetenzentwicklung, Sozial-emotionale Entwicklung und Kinderschutz, Gesundes Aufwachsen und Wohlbefinden, Kultur und Freizeitgestaltung, Medienkompetenz und Demokratie,

Teilhabe und Armutssensibilität, Zuwanderung und Integration, Übergangsvorbereitung und -gestaltung.



Primärprävention: Willkommenskultur und niedrigschwellige Angebote in der Schule

Um Eltern in die Schule zu holen, sie besser in das Schulleben einzubinden und gemeinsam eine Kultur des Willkommens und des Miteinanders zu gestalten, öffnet sich die Schule (*Abschnitt 7*): Durch Begegnung und Geselligkeit können Kontakte, Vertrauen und Beziehungen zwischen Eltern und Schule aufgebaut werden. Dazu erhalten die Schulen vielfältige Anregungen für offene, niedrigschwellige Angebote, die sich an Eltern oder auch – in Form von Eltern-Kind-Aktivitäten – an die ganze Familie richten, zum Beispiel Spielenachmittage, Sportfeste, Musik- oder Theater-Aufführungen. Neben offenen Angeboten, etwa einem Elterncafé, werden hier auch niedrigschwellig gestaltete Informations- und Bildungsveranstaltungen vorgeschlagen, etwa zu Medienerziehung, Gesundheitsförderung oder Schul- und Ausbildungswegen. Des Weiteren werden außerunterrichtliche lernförderliche, bspw. kulturelle und sportliche, Aktivitäten angesprochen, die allen Schüler*innen offenstehen und so einen Beitrag zum Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit von Bildungs- und Teilhabechancen leisten können.



Sekundär- und Tertiärprävention: Bedarfsorientierte Unterstützung und Lotsenfunktion

Unter dem Leitmotiv „bedarfsorientiert, frühzeitig, zugänglich“ gibt es im Gestaltungsmodul Anregungen für die Schulen, welche Unterstützungsleistungen, zum Beispiel aus der Kinder- und Jugendhilfe, am Standort der Schule angeboten oder über die Schule zugänglich gemacht werden können (*Abschnitt 8*): Sprechstunden der Schulsozialarbeit zum Bildungs- und Teilhabepaket oder der Familienberatung genauso wie Angebote zur Lernförderung oder zur gesundheitlichen Prävention und zur Stärkung der Sprach- und Sprechkompetenzen von Eltern und ihren Kindern.

Angebote der Beratung in besonderen Lebenssituationen oder der Diagnostik bei spezifischen Problemen finden sich häufig in spezialisierten Institutionen im Sozialraum oder auch im weiteren Umfeld der Schule, zum Beispiel in Nachhilfeeinrichtungen, bei der Sozialpädiatrie, in der Familienberatung, der Psychotherapie oder der Schuldenberatung. Für diese Angebote ist es ratsam, in der Schule eine Lotsenfunktion zu installieren (*Abschnitt 9*): Fachkräfte der Schule leiten die Familien bei Bedarf an geeignete Kooperationspartner*innen weiter. Sie erschließen so systematisch außerschulische Kompetenzen für eine gezielte Förderung und machen externe Hilfen zugänglich, die die Bedingungen für schulisches Lernen verbessern.



4.2 Reflexionsimpuls

- Welche Erfahrungen machen Sie im Rahmen der Zusammenarbeit mit Familien bei der multiprofessionellen Kooperation innerhalb Ihrer Schule und mit externen Kooperationspartner?
- An welche Strukturen und Angebote können Sie für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Familien anknüpfen?
- Welche Elemente einer Präventionskette für Kinder, Jugendliche und Familien gibt es bereits an Ihrer Schule?



4.3 Gestaltungsmodul: Übergangsbegleitung in der beruflichen Orientierung

Die berufliche Orientierung ist in allen Bundesländern eine curriculare Querschnittsaufgabe an Schulen mit Sekundarstufe, die in landesspezifischen Programmen und Konzepten verankert ist. Dennoch zeigen sich an den einzelnen Schulen innerhalb der Länder starke Unterschiede beim Einsatz von personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen für die Umsetzung und Gestaltung der beruflichen Orientierung (Enssen & Ratermann-Busse, 2025). Ursächlich hierfür ist, dass „keine allgemeine Regelung und keine fixen Ressourcen für eine integrative Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe bereitstehen, [und] das Thema automatisch an jeder Schule individuell operationalisiert“ (Bigos, 2020a, S. 5) wird. Parallel zeichnet sich ab, dass Schüler*innen in ihrem beruflichen Orientierungsprozess zunehmend heterogene und oft auch erweiterte Unterstützungsbedarfe haben, so dass soziale Dienstleistungen neben berufspraktischen Erfahrungen eine zentrale Bedeutung einnehmen (Enssen et al., 2025), denn diese Herausforderungen können Lehrkräfte nicht alleine bewältigen. Daher gewinnt die Einbindung weiterer Professionen, bspw. von Fachkräften für Schulsozialarbeit oder Sozialpädagog*innen in der beruflichen Orientierung und insbesondere für die Begleitung von Übergängen an Relevanz. Eine gute, in der Schulentwicklung verankerte multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Schule wird damit zunehmend zur Grundlage für die Kooperation mit außerschulischen Partnern, bspw. mit der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit.

Die systematische Kooperation der verschiedenen Professionen innerhalb der Schulen sowie zwischen den Schulen und ihren externen Partner*innen erweist sich auch deshalb als besonders bedeutsam, weil keine Profession allein die berufliche Orientierung in ihrer Vielseitigkeit für die Schüler*innen ermöglichen könnte (Burda-Zoyke & Radde, 2019). Im Gegenteil, alle sind auf unterschiedliche Regelangebote oder individuelle Maßnahmen spezialisiert und tragen jeweils nur einen spezifischen Teil zur beruflichen Orientierung bei: Der Prozess der „Berufsorientierung wird so zu einem umfassenden kooperativen Konzept, in dessen Rahmen alle beteiligten Akteure ihre Kulturen, Lernorte und pädagogischen Ansätze einbringen und sich denen der anderen öffnen – immer mit dem Ziel eines qualifizierenden und sinnstiftenden Anschlusses für alle Jugendlichen“ (Deeken & Butz, 2010, S. 28). Damit die multiprofessionelle Kooperation gelingen kann, müssen Schulen

als „kooperativer Akteur“ (Bigos, 2020b) zum Scharnier in dieser multiprofessionellen Unterstützungsstruktur werden, womit die Koordination und Gestaltung der beruflichen Orientierung zu einer Aufgabe der schulischen Organisationsentwicklung wird. Gelingt dies, können systematisch weitere Querschnittsthemen im Handlungsfeld berücksichtigt werden, wie zum Beispiel die Nutzbarkeit der Potenziale von Digitalisierung oder die Zusammenarbeit mit Familien. Insbesondere an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sind die (Nicht-)Erreichbarkeit von Familien sowie unterschiedliche Perspektiven auf die Bedeutung der beruflichen Orientierung zwischen Schule und Eltern Aspekte, die den Schulalltag prägen. Daher ist es ein Kernanliegen von Schulen, die Zusammenarbeit zu verbessern. Dies gilt auch für die berufliche Orientierung, da Eltern zu den wichtigsten Bezugspersonen ihrer heranwachsenden Kinder gehören, wenn es um Fragen zur beruflichen Zukunft geht.

Um Schulen zielgerichtet bei dieser umfassenden Aufgabe zu unterstützen, wurde das *Gestaltungsmodul: Übergangsbegleitung in der beruflichen Orientierung* entwickelt. Interessierte Schulen, die mit dem Gestaltungsmodul arbeiten, sollen bei der Gestaltung der beruflichen Orientierung unterstützt werden (*Konzeptfunktion*). Dazu werden Impulse für die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation in diesem Kontext gegeben. Zudem regt die Arbeit mit dem Gestaltungsmodul zur Reflexion an, denn über die Dokumentation bestehender Strukturen, Prozesse und Angebote werden Entwicklungspotenziale sichtbar (*Reflexionsfunktion*). Darauf aufbauend kann das Gestaltungsmodul als Qualitätsentwicklungsinstrument eingesetzt werden, da so die (Weiter-)Entwicklung der beruflichen Orientierung gesteuert wer-

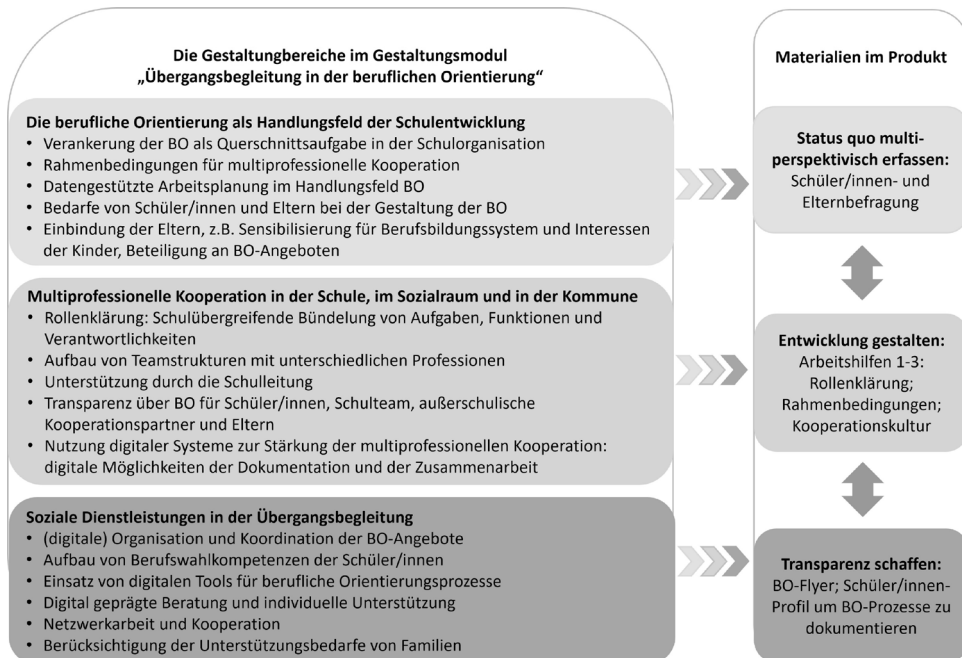


Abbildung 5: Übersicht über das Gestaltungsmodul: Übergangsbegleitung in der beruflichen Orientierung (inklusive Materialien; Quelle: IAQ, 2025, Gestaltungsmodul: Übergangsbegleitung in der beruflichen Orientierung)

den kann (*Qualitätsfunktion*). Das Gestaltungsmodul baut auf dem Strukturmodul des Werkzeugkastens auf, kann aber auch unabhängig davon genutzt werden. Es umfasst drei Gestaltungsbereiche und mehrere ergänzende Materialien, die die Arbeit mit dem Modul unterstützen (s. Abbildung 5):

4.3.1 Gestaltungsbereich I: Die berufliche Orientierung als Handlungsfeld der Schulentwicklung

Gestaltungsbereich I verankert die berufliche Orientierung als Querschnittsaufgabe an der Schule. Um das Feld der Schulentwicklung sichtbar zu machen, wird zunächst empfohlen zu überprüfen, inwieweit bereits ein Multiprofessionelles Gestaltungsteam für die berufliche Orientierung (*MGT-BO*) besteht oder neu gebildet werden muss. Davon ausgehend wird die Kooperation zwischen dem Team und der Schulleitung bzw. der (ggf. im Rahmen der Arbeit mit dem Strukturmodul des Werkzeugkastens eingerichteten) Multiprofessionellen Steuergruppe (*MPS*) fokussiert (*Abschnitt 1*). Hier wird in den Blick genommen, inwieweit das *MGT-BO* (punktuell) von der Schulleitung bzw. der *MPS* unterstützt wird und welche Rahmenbedingungen für die Kooperation bestehen. Dabei geht es insbesondere darum, einen Rahmen für die multiprofessionelle Kooperation zu schaffen. Anschließend folgt die Bedarfsermittlung bzw. datengestützte Arbeitsplanung, bei der sich das *MGT* mit dem Status quo der Gestaltung der beruflichen Orientierung und mit Anknüpfungspunkten für seine Arbeit auseinandersetzt (*Abschnitt 2*). Auf der Basis bspw. von Daten aus dem Sozialraum oder von Befragungen von Schüler*innen und Eltern können verschiedene Schwerpunkte gesetzt und die berufliche Orientierung bedarfsorientiert ausgerichtet werden. Insbesondere Erhebungen der Perspektive von Schüler*innen und Eltern bieten Schulen die Chance, Eltern in die berufliche Orientierung einzubinden und gleichzeitig die Jugendlichen dabei zu stärken, ihren eigenen Weg zu finden und sich dabei ggf. auch von der Meinung ihrer Eltern abzugrenzen.

4.3.2 Gestaltungsbereich II: Multiprofessionelle Kooperation in der Schule, im Sozialraum und in der Kommune

Gestaltungsbereich II nimmt den Auf- und Ausbau von Arbeitsstrukturen und -prozessen in den Blick, um die auf die berufliche Orientierung bezogene multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Schule, im Sozialraum und in der Kommune zu etablieren. Wichtig hierfür ist es, Transparenz über Zuständigkeiten, Aufgaben und Funktionen für die Prozessbeteiligten (auch über das *MGT-BO* hinaus) zu schaffen (*Abschnitt 3*). Hier sollten unbedingt auch diejenigen Kooperationspartner berücksichtigt werden, die nur punktuell ihre Expertise oder ihre Angebote in die Kooperation einbringen, da ansonsten das Risiko besteht, dass die Kooperationen unübersichtlich werden. Zudem müssen auch die Aktivitäten im Handlungsfeld der beruflichen Orientierung, d.h. die Durchführung von Angeboten und Maßnahmen, offen kommuniziert und für die verschiedenen Akteursgruppen (Schüler*in-

nen, Eltern, Schulteam, außerschulische Kooperationspartner) nachvollziehbar sein. Daran anknüpfend wird in den Blick genommen, welche Möglichkeiten zur Vernetzung im Sozialraum und in der Kommune bestehen und wie eingegangene Kooperationen strukturell abgesichert werden können (*Abschnitt 4*). Übergreifend liegt der Schwerpunkt in *Gestaltungsbereich II* in der kontinuierlichen (Weiter-)Entwicklung des Handlungsfeldes, wozu auch Professionalisierungsmaßnahmen sowie Freiräume für anlassbezogene und anlassfreie Kommunikation rund um Themen der BO thematisiert werden.

4.3.3 Gestaltungsbereich III: Soziale Dienstleistungen in der Übergangsbegleitung

In *Gestaltungsbereich III* stehen soziale Dienstleistungen, die im Rahmen der beruflichen Orientierung erbracht werden, im Mittelpunkt. Aufgrund ihrer heterogenen Unterstützungsbedarfe werden Schüler*innen verstärkt durch Personal mit unterschiedlichen Professionen bedarfsorientiert begleitet und gefördert. Da sich hier häufig Verantwortungsbereiche und Aufgaben der inner- und außerschulischen Akteure überschneiden, wird in *Gestaltungsbereich III* zunächst die Organisation und Koordination der Angebote in den Blick genommen (*Abschnitt 5*). Die Mitglieder des MGT-BO erhalten hier konkrete Impulse, wie sie die multiprofessionelle Kooperation mit den außerschulischen Partnern abstimmen können, um Synergien ihrer Arbeit zu erzeugen. Danach wird die Förderung von Berufswahlkompetenzen adressiert (*Abschnitt 6*). Die Stärkung der Schüler*innen soll unter anderem durch eine Optimierung des Informationsmanagements rund um ihren beruflichen Orientierungsprozess erreicht werden. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Beratung und individuellen Unterstützung (*Abschnitt 7*). Hier werden die beteiligten Akteure zur Reflexion ihrer Arbeit angeregt und noch einmal für die vielen Facetten, die die Unterstützung der Schüler*innen beinhaltet, sensibilisiert. Dies beinhaltet im Übrigen auch, die Unterstützungsbedarfe ihrer Familien im Blick zu haben. Da die Arbeit der Akteure vielfach von Austausch- und Abstimmungsprozessen geprägt ist, werden abschließend konkrete Impulse für die Netzwerkarbeit und Kooperation im Bereich der beruflichen Orientierung gegeben (*Abschnitt 8*).

In das Gestaltungsmodul werden zudem Querschnittsthemen der Digitalisierung und der Zusammenarbeit mit Familien eingebunden. In allen drei Gestaltungsbereichen werden gezielt Verweise gesetzt, um Schnittstellen zwischen der beruflichen Orientierung und diesen Querschnittsthemen aufzuzeigen und sichtbar zu machen, dass sie im Schulalltag nicht isoliert behandelt werden können.



4.4 Reflexionsimpuls

- Welche Angebote und Maßnahmen für die berufliche Orientierung gibt es an Ihrer Schule?
- Inwieweit sind Ihnen die Ansprechpersonen zu Angeboten der beruflichen Orientierung bekannt? Listen Sie Angebote und Ansprechpersonen auf und achten Sie dabei auch darauf, bei welchen Angeboten Sie evtl. nicht wissen, wer dafür zuständig ist.
- Wie sind die Kooperationsstrukturen zwischen den Beteiligten innerhalb Ihrer Schule mit außerschulischen Partnern aufgebaut?

5 Ausblick

Besondere Beachtung erfährt die Multiprofessionelle Kooperation auch im Bundesländer-Programm Startchancen:

„Über Säule III wird Personal zur Stärkung multiprofessioneller Teams gefördert. Vor allem geht es hier um die Beratung und Unterstützung der Lernenden, eine lernförderliche Elternarbeit, die Entwicklung einer positiven Schulkultur sowie darum, Betroffene bei der Inanspruchnahme staatlicher Leistungen zu stärken.“ (BMBF, 2024, S. 7)

Sowohl für den Erfolg der am Programm Startchancen beteiligten Schulen als auch für den Erfolg des gesamten Programms ist es wichtig, die Kapazitäten, die die neuen Fachkräfte mitbringen und in die multiprofessionelle Zusammenarbeit einbringen können, bestmöglich auszuschöpfen und für die Förderung der Kinder und Jugendlichen zu nutzen. Eine wichtige Gelingensbedingung dazu ist, diese Mitarbeitenden gut in den Schulentwicklungsprozess und in das Gesamtkonzept der Schule zu integrieren und so Beiträge für eine erfolgreiche Umsetzung des Programms Startchancen zu leisten. Gerade hier brauchen die Schulteams Impulse. Darum enthält der Werkzeugkasten von Beginn an für die Startchancen-Schulen in einigen Struktur- und Gestaltungsbereichen zusätzliche Impulse, die mit dem Hinweis „Speziell für Startchancen-Schulen“ gekennzeichnet sind – so zum Beispiel in Abschnitt 1 des Strukturmoduls: „1.14. Zielvereinbarungen, die die Schule (z. B. mit der Schulaufsicht) zur Umsetzung von „Startchancen“ abschließt, werden mit Blick auf ihre Bedeutung für den Auf- und Ausbau multiprofessioneller Kooperation an der Schule ausgewertet“ (IAQ, 2025). Damit soll der Werkzeugkasten zugleich einen Beitrag dazu leisten, die Potenziale multiprofessioneller Kooperation an Schulen zu nutzen, um die Ziele des Programms Startchancen zu erreichen – insgesamt und konkretisiert für die einzelnen Schulen. Der Werkzeugkasten wird voraussichtlich 2026 über eine Transferplattform des Bundes frei zugänglich zur Verfügung gestellt.

Literatur

- ALSO-Konsortium (Autor*innengruppe). (2024). Bildungschancen für Schüler*innen durch außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO). In A. Marx & K. Maaz (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen* (S. 271–281). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Bigos, M. (2020a). Die (Nicht-)Strukturierung der Berufsorientierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/bigos_profil6.pdf. Zugriff am 17.09.2025
- Bigos, M. (2020b). *Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31748-5>
- Born, A., Klaudy, E. K., Micheel, B., Risse, T., & Stöbe-Blossey, S. (2019). *Familienzentren an Grundschulen: Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen* (IAQ-Forschung, 2019–04). Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00047868/IAQ-Forschung_2019_04.pdf
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley. <https://doi.org/10.2307/590173>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2024). *Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034*. <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/blv-startchancen.pdf>. Zugriff am 15.09.2025
- Burda-Zoyke, A., & Radde, E. (2019). Multiprofessionelle Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 4, 95–104. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.4.24023>
- Carle, U. (2014). Gelingende Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams an Ganztagschulen. In *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 66–72). Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Studienförderung.
- Deeken, S., & Butz, B. (2010). *Berufsorientierung: Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/6544>. Zugriff am 17.09.2025
- Enssen, S. (im Erscheinen). Wahrnehmung und Strategien von Schulleitungen im Umgang mit der Heterogenität ihrer Schüler*innen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Enssen, S., Mose, C., & Ratermann-Busse, M. (2025). *Von der Schule in die Arbeitswelt – Zur Bedeutung sozialer Dienstleistungen (außer-)schulischer Akteure in der beruflichen Orientierung* (IAQ-Report 2025-07). Institut Arbeit und Qualifikation. https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00083252/IAQ-Report_2025_07.pdf
- Enssen, S., & Ratermann-Busse, M. (2025). Ko-konstruktive Konzeptentwicklung für die multiprofessionelle Kooperation in der beruflichen Orientierung: Ein organisations-theoretischer Ansatz. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen*. Waxmann.
- Enssen, S., & Ratermann-Busse, M. (2025). Wissenschaft und Praxis im Dialog: Ein organisationssoziologischer Ansatz zur ko-konstruktiven Konzeptentwicklung für die kooperative Übergangsbegleitung. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr. Schule*

- und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln (S. 90–100). <https://doi.org/10.31244/9783830999980>
- Fabel-Lamla, M. (2024). Multiprofessionelle Kooperation an Schulen. *engagement*, 41(2), 69–78. <https://doi.org/10.13109/egmt.2023.41.2.69>
- Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2020). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1
- Fichtner, S., Bittner, M., Bayreuther, T., Kühn, V., Hurrelmann, K., & Dohmen, D. (2022). *Schule zukunftsfähig machen: Cornelsen Schulleitungsstudie 2022 – Gesamtstudie*. FiBS-Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Fichtner, S., Sandau, M., Glinka, H., Zosel, P., Falter, S., Hurrelmann, K., & Dohmen, D. (2025). *Zwischen Vision und Rebellion. Cornelsen Schulleitungsstudie 2025*. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Bellenberg, G., & Klein, E. D. (2024). *Woher und wohin 2024: Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien* (überarb. und erw. Fassung). Wübben Stiftung Bildung.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Hackstein, P., & Micheel, B. (2025). Zusammenarbeit mit Familien als Schulentwicklungsprozess gestalten: Wissenschaft-Praxis-Werkstätten in Familiengrundschulzentren. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis im regionalen Kontext. Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung in der Metropole Ruhr* (S. 77–89). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999980>
- Hackstein, P., & Micheel, B. (2025). Zusammenarbeit mit Familien als multiprofessioneller Schulentwicklungsprozess: Ko-konstruktive Produktentwicklung in Wissenschaft-Praxis-Werkstätten. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen*. Waxmann.
- Hackstein, P., Micheel, B., & Stöbe-Blossey, S. (2022). *Familienorientierung von Bildungsinstitutionen: Potenziale von Familienzentren im Primarbereich* (IAQ-Report 2022–09). Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00076719
- Hackstein, P., Micheel, B., & Stöbe-Blossey, S. (2024). Familienzentren im Primarbereich: Vom Nebeneinander zum Miteinander in der Schulentwicklung. *impaktmagazin. Familiengrundschulzentren – Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team*, 6–21.
- Hattie, J. A. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags-(grund)schulen. In: *ZfG*, 15(2), S. 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Holz, G. (2020). Präventionsketten – Kind-/jugendbezogene Armutsprävention auf kommunaler Ebene. In P. Rahn & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 302–310). Barbara Budrich.
- IAQ (Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen). (2025). *Werkzeugkasten „Multiprofessionelle Schulentwicklung aktiv gestalten“*.
- Kielblock, S., & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25(3), 140–149. <https://doi.org/10.3262/GL1703140>

- Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine Orientierung im Themenfeld. *DDS – Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 113(3), 263–276. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.02>
- Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In *Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung* (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum ‚Schulentwicklung im Kontext‘*.
- Relikowski, I., Schneider, T., & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–168). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92472-4_6
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung*. Julius Klinkhardt.
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogische Professionalität* (S. 184–201). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:709>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stöbe-Blossey, S. (2025). Familienzentren in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Elemente kommunaler Präventionspolitik. In A. Brettschneider, S. Grohs & N. Jehles (Hrsg.), *Handbuch kommunale Sozialpolitik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38616-0_34-1
- Stöbe-Blossey, S., & Cook, J. (Mitarb.) (2024). *Die Grundschule in der Präventionskette: Strukturen multiprofessioneller Kooperation* (IAQ-Report 2024-11). Institut Arbeit und Qualifikation. https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00082173/IAQ-Report_2024_11.pdf
- Stöbe-Blossey, S., Brussig, M., Drescher, S., & Ruth, M. (2021): *Schnittstellen in der Sozialpolitik. Analysen am Beispiel der Felder Berufsorientierung und Rehabilitation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34550-1>
- Stöbe-Blossey, S., Hagemann, L., Klaudy, E. K., Micheel, B., & Nieding, I. (2020). *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: Eine empirische Analyse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30600-7>
- Vodafone Stiftung. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf

Ganztag und außerunterrichtliches Lernen – Praxisnahe Materialien und Strategien zur Qualitätsentwicklung im Ganztag von der Steuerung bis zum Ganztagsangebot

1 Einleitung

Ganztagsschulen können Lern- und Lebensräume sein, die Leistungen, Persönlichkeit und Miteinander gleichermaßen stärken – vorausgesetzt, ihre Qualität ist hoch. In Deutschland werden rund 72 Prozent der schulischen Verwaltungseinheiten als Ganztagsschulen geführt, etwa die Hälfte aller Schüler*innen ist mittlerweile im Ganztagsbetrieb angemeldet (KMK, 2023). Damit hat sich die Ganztagsschule seit 2002, in der es bundesweit – gemäß der Zahlen der KMK (2008) – rund 16 Prozent Ganztagsschulen gab und rund 10 Prozent der Schüler*innen im Ganztagsbetrieb waren, als weit verbreitetes Schulmodell etabliert.

Der Ausbau von Ganztagsschulen wurde nicht nur durch das Ziel einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf vorangetrieben, sondern auch durch die Hoffnung, individuelle Förderung zu verbessern und Bildungsungleichheiten zu verringern. Wissenschaft, Praxis und Bildungsverwaltung sind sich einig: Qualität im Ganztag ist die zentrale Voraussetzung für die Erreichung dieser Ziele.

Im Forschungsverbund *Schule macht stark – SchuMaS* wurde intensiv mit Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten gearbeitet, um die Qualität des Ganztags weiterzuentwickeln. Dabei zeigte sich: Neben guten Materialien ist eine begleitende Unterstützung der Schulen förderlich für die Weiterentwicklung. Das Buch „Erfolgreiche Qualitätsentwicklung für die Ganztagsschule. Ein Manual für die fachliche Beratung“ von Kielblock und Kielblock (2026a) bietet dazu einen fundierten Überblick aktueller Forschungsbefunde. Ergänzend finden Schulen praktische Materialien und Impulse im Arbeitsbuch „Erfolgreiche Qualitätsentwicklung für die Ganztagsschule. Ein Workbook für die praktische Umsetzung“ ebenfalls von Kielblock und Kielblock (2026b). Der vorliegende Beitrag ist eine Zusammenfassung der zentralen Inhalte beider Publikationen. Im Fokus stehen zentrale Grundlagen und Werkzeuge zur Qualitätsentwicklung im Ganztag. Ziel ist es, mit Instrumenten zur Entwicklung der Steuerung, Konzepte und Angebote die Schulen praxisnah zu unterstützen, damit sie kind- und jugendorientierte Lern- und Lebensräume schaffen, Bildungschancen erweitern und Teilhabe fördern können.

2 Warum ist eine Qualitätsentwicklung im Ganzttag wichtig?

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten profitieren von gezielter Qualitätsentwicklung – insbesondere dann, wenn Steuerung, Konzepte und Angebote in dieser Reihenfolge in den Blick genommen werden.



Nachhaltige Veränderungen im Ganzttag gelingen nur, wenn klare Steuerungsstrukturen mit Rollen, Routinen und Zielvereinbarungen etabliert werden.

Ein Beispiel zum Einstieg: Eine Grundschule plant, ihre Ganztagsangebote weiterzuentwickeln. Während einer Bestandsaufnahme zeigte sich, dass Entscheidungswege unklar und Verantwortlichkeiten nur informell geregelt waren. Die Verantwortlichen beschlossen daher, zunächst eine klare Steuerungsstruktur zu etablieren: Rollen wurden verbindlich beschrieben, Kommunikationsroutinen definiert und gemeinsame Zielvereinbarungen getroffen. Erst mit dieser neuen Steuerungsstruktur konnten Konzeptarbeit und Angebotsentwicklung konsequent an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden. Das Beispiel verdeutlicht: Ambitionierte Veränderungen gelingen nur, wenn grundlegende Steuerungsfragen zuerst geklärt werden.

2.1 Die Bedeutung von Qualitätsentwicklung an benachteiligten Standorten



Gerade Schulen mit besonders heterogener Schüler*innenschaft betreiben aktive Qualitätsentwicklung und verstehen sich zunehmend als lernende Organisationen.

Forschungsbefunde von Kielblock und Kielblock (2026a) zeigen, dass insbesondere Schulen mit einer besonders heterogenen Schüler*innenschaft¹ ihren Entwicklungsbedarf sehr konkret benennen und bereits in zahlreichen Handlungsfeldern aktiv an ihrer Weiterentwicklung arbeiten. Der überwiegende Teil von Ganzttagsschulen möchte Förderangebote, Lernzeiten und Freizeitbereiche gezielt weiterentwickeln. Dabei setzen Primarstufenschulen stärker auf zielbezogene Entwicklungsplanung, wie etwa Schulprogramme. Sekundarstufen passen eher Organisationsstrukturen an. Die Befunde verdeutlichen ein bereits ausgeprägtes Selbstverständnis der Schulen als lernende Organisation.

¹ Anhand des Systemmonitorings der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen wurden Schulen gebündelt, die einen hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund (mind. 40 %) und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf (mind. 7%) haben. Diese Ganzttagsschulen werden im vorliegenden Beitrag als Schulen mit besonders heterogener Schüler*innenschaft bezeichnet.



Die Neue Steuerung erweitert den Handlungsspielraum von Schulen, indem detaillierte Vorgaben durch eigenverantwortlich zu gestaltende Zielrahmen ersetzt werden.

Die klassische Top-down-Steuerung von Schule, der zufolge detaillierte Vorgaben zur schulischen Gestaltung gemacht und durchgesetzt werden, stößt insbesondere bei Schulen, die eine besonders heterogene Schüler*innenschaft haben, zunehmend an Grenzen. In der Bildungspolitik werden daher detaillierte Vorgaben durch breiter gefasste Zielrahmen ersetzt (sog. „Neue Steuerung“). Dadurch gestaltet jede Schule den Weg zur Erreichung der Rahmenziele eigenverantwortlich (Dedering, 2012).



Schulentwicklung im Ganzttag gelingt, wenn Steuerung, Konzept und Angebotsqualität systematisch aufeinander bezogen und gemeinsam weiterentwickelt werden.

Die Bereiche, die Schulentwicklung ausmachen, beschreibt Rolff (2016) in einem Drei-Wege-Modell. Das Modell umfasst Organisations-, Angebots- und Personalentwicklung als gleichwertige und miteinander verflochtene Bereiche. Qualitätsentwicklung verläuft dabei zyklisch in den Phasen Initiation (Bedarf erkennen), Implementation (Maßnahmen erproben) und Inkorporation (Veränderungen verankern). Kielblock und Kielblock (2026a) wenden dieses Modell auf drei aufeinander bezogene Handlungsfelder für den Ganzttag an:

- Steuerung stärken – klare Ziele, abgestimmte Prozesse, verlässliche Koordination.
- Ganztagskonzept schärfen – pädagogische Leitlinien und organisatorische Rahmenbedingungen zusammenführen.
- Angebotsqualität sichern – Lern- und Erfahrungsräume gestalten, die Leistung, Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe gleichermaßen fördern.



Ein guter Ganzttag orientiert sich an den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen und schafft förderliche Rahmenbedingungen für ihre individuelle Entfaltung.

Durch die verlängerte Aufenthaltsdauer von Kindern und Jugendlichen in der Schule wird eine kind- und jugendorientierte Gestaltung des Ganztags zentral. Qualitätsentwicklung im Ganzttag muss daher an subjektiven Bedürfnissen, objektivierten entwicklungsbezogenen Bedarfen und gesellschaftlichen Anforderungen der Lernenden ausgerichtet werden (Altermann & Beck, 2023). Als strukturierter Bezugsrahmen dienen die Entwicklungsaufgaben – Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren – nach Quenzel und Hurrelmann (2022). Diese Entwicklungsaufgaben beschreiben wesentliche Bereiche, in denen sich Heranwachsende zu kompetenten, verantwortungsvollen und eigenständigen Individuen entwickeln. Kielblock und Kielblock (2026a) zeigen detailliert auf, welche Facetten in den Entwicklungsaufgaben enthalten sind (vgl. Abbildung 1) und wie Ganzttagsschulen hierfür passende Gestaltungsrahmen schaffen können.



Qualitätsentwicklung im Ganztag ist ein kontinuierlicher Prozess, der ständige Anpassung von Steuerung, Konzept und Angeboten erfordert.

Ganztagsschulen befinden sich permanent im Wandel: Rechtliche Rahmenbedingungen verändern sich, neue Kooperationspartner*innen treten hinzu, Anforderungen entwickeln sich weiter. Ganztagsschulen, die Qualität nachhaltig sichern wollen, betrachten Veränderung nicht als einmaliges Projekt, sondern als kontinuierlichen Prozess. Ainscow und Miles (2008) formulieren es treffend: Gute Schulen bleiben stets in Bewegung. Praktisch bedeutet dies, dass Steuerung, Ganztagskonzept und Angebote nach jeder Weiterentwicklung neu bewertet und weiter optimiert werden.



2.2 Reflexionsimpuls

- Wo sehen wir an unserer Schule aktuell den größten Entwicklungsbedarf: bei der Steuerung, im Konzept oder bei den Angeboten?
- Inwiefern orientieren wir unsere Ganztagsgestaltung systematisch an den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen (Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren)?
- Wie stellen wir sicher, dass unsere Qualitätsentwicklung dauerhaft und zyklisch – statt punktuell – stattfindet?
- Wie gelingt es uns, die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen gezielt in die Weiterentwicklung einzubeziehen?

3 Steuerung des Ganztags aufbauen und gezielt stärken

Ganztagsschulen sind vielschichtige Organisationen. Eine wirksame Steuerung verzahnt Konzept-, Organisations- und Personalentwicklung und bindet konsequent alle Beteiligten ein. Hierzu gehören insbesondere auch Kinder bzw. Jugendliche, deren Eltern sowie auch die Angebotsleitungen – sprich: jene pädagogisch Tätigen, die am Standort außerunterrichtliche Ganztagsangebote durchführen. Wenn diese Perspektiven systematisch berücksichtigt werden, kann Qualität im Ganztag entstehen und wachsen.



Beispiel zur Steuerung: Leitungspartnerschaften über Institutionengrenzen hinweg sichern Ganztagsqualität, indem schulisches Lernen und sozialräumliche Arbeit verbindlich abgestimmt werden.

Eine weiterführende Schule kooperiert eng mit zwei Jugendzentren aus dem Quartier. Jugendliche können dort ihre Hausaufgaben erledigen und fachliche Unterstützung erhalten. Damit dies gelingt, treffen sich die Schulleitung, die Ganztagskoordination und die Leitungen der Jugendzentren regelmäßig, stimmen Zugänge zur Lernplattform, zum Personaleinsatz und zu Vorgehensweisen ab und entwickeln gemeinsam neue Angebote. Diese verlässliche Abstimmung verbindet schulisches Lernen mit sozialräumlicher Arbeit und zeigt, wie Leitungspartnerschaften über Institutionengrenzen hinweg Ganztagsqualität sichern.

3.1 Wissenschaftliche Überlegungen



Schulleitungen sind entscheidend für Qualität, Schulklima und Professionalisierung, benötigen dafür jedoch ausreichende Kapazitäten.

Internationale und nationale Studien belegen, dass gute Schulleitungen die schulische Qualität positiv beeinflussen. Maßgeblich dabei ist die Wirkung, die über das Kollegium vermittelt wird (Leithwood et al., 2006; Sanders & Sheldon, 2009). Ferner sind Schulleitungen für das Schulklima, die Qualität von Lehren und Lernen sowie die Professionalität des Kollegiums entscheidend (Bonsen et al., 2002; Rolff, 2007). Um dieses Potenzial zu entfalten, benötigen Leitungspersonen Freiräume für Strategie-, Organisations- und Personalentwicklung – eine Ressource, die im Alltag häufig knapp ist (Brauckmann & Schwarz, 2015). Entsprechend müssen Schulleitungen – aber auch alle weiteren Beteiligten – genügend Kapazitäten haben, um Entwicklungen voranzutreiben. Sind sie nicht vorhanden, müssen diese aufgebaut werden.



Kooperative Steuerung ist unerlässlich, da vielfältige Professionen und Partner nur gemeinsam wirksam koordiniert und in Entwicklungsprozesse eingebunden werden können.

Ganztagschulen – auch vergleichsweise kleine – arbeiten mit mehreren Professionen und externen Partnern zusammen (Kielblock, 2022; StEG-Konsortium, 2019). Eine Einzelperson kann diese Vielfalt kaum koordinieren; eine kooperative Steuerung der Ganztagschule, also ein Team, welches die Leitungsaufgaben wahrnimmt, ist meistens unerlässlich (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021c). Dabei ist weniger die Frage der Verantwortung entscheidend, sondern vielmehr, dass das Leitungsteam Entwicklungen gemeinsam vorantreibt (Kielblock, 2025).

Befunde von Kielblock und Kielblock (2026a) zeigen: In Grundschulen mit besonders heterogener Schüler*innenschaft wird der Ganzttag häufiger von einer Gruppe verschiedener Personen gesteuert. Auch sind an solchen Standorten pädagogische Fachkräfte (sowohl interne als auch externe) stärker in Schulentwicklungsprozesse eingebunden als an anderen Schulen. Diese Befunde unterstreichen, dass die Notwendigkeit von kooperativer Steuerung vor allem an Standorten mit hoher Komplexität bereits erkannt und umgesetzt wird.



Professionelle Steuerung verbessert sowohl die Arbeitsbedingungen und Zusammenarbeit des pädagogischen Personals als auch die Angebote für Kinder und Jugendliche.

Die professionelle Steuerung verbessert die Angebote für Kinder und Jugendliche, indem strukturierte Konzeptarbeit und Fortbildungen realisiert werden (Rollett et al., 2011; Spilleben et al., 2011). Auch stärkt sie das Personal, denn durch einen kooperativen Führungsstil werden Arbeitsbedingungen und die multiprofessionelle Zusammenarbeit gefördert (Kielblock et al., 2020; Steiner & Tillmann, 2011), was letztlich wiederum den vom Personal gestalteten Angeboten zugutekommt.

3.2 Arbeiten einer Steuerungsgruppe im Ganztag



Die Wirksamkeit einer Steuerungsgruppe hängt von klaren Rollen, verbindlichen Prozessen und transparenter Kommunikation ab.

Die Steuerungsgruppe übernimmt im Ganztag eine zentrale Rolle für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit (Kielblock, 2023). Ihre Wirksamkeit hängt maßgeblich von einer verbindlichen, transparenten und lernorientierten Arbeitsweise ab. Regelmäßige, gut vorbereitete Sitzungen mit einer klaren Tagesordnung sowie ein verbindliches Beschluss- und Aufgabenverfolgungssystem sorgen für Verlässlichkeit und Nachvollziehbarkeit im Prozess. Eindeutig zugewiesene Rollen und Mandate stellen sicher, dass Entscheidungen zügig getroffen und effektiv umgesetzt werden können. Mehrkanalige Kommunikation, etwa durch Sitzungsprotokolle, digitale Schwarze Bretter oder Eltern-Newsletter, gewährleistet, dass alle relevanten Zielgruppen kontinuierlich informiert bleiben.



Ein Netzwerküberblick fördert Reflexion, Innovation und Kooperation innerhalb der Steuerungsgruppe und stärkt kooperative Führung.

Eine lernorientierte Kultur innerhalb der Steuerungsgruppe fördert Offenheit für Innovationen, konstruktives Feedback und die Bereitschaft, bei Bedarf externe Beratung oder Moderation in Anspruch zu nehmen. Zur Reflexion der Zusammenarbeit von Leitungspersonen und auch in der Steuerungsgruppe macht das Entwicklungstool „ego-zentrierte Netzwerkkarte“ sichtbar, welche Akteur*innen wie eingebunden sind, welche Kommunikationswege bestehen und wo noch Entwicklungsbedarf hinsichtlich tragfähiger Kooperationen besteht (Kielblock & Kielblock, 2026b). Die Aktivität funktioniert wie folgt: Auf einem Blatt wird die eigene Position („Ich“) in der Mitte markiert und drumherum die Personen eingezeichnet, mit denen man mehr oder weniger eng zusammenarbeitet. Linien zeigen die Verbindungen. Nähe oder Distanz der jeweiligen Personen zeigt die Intensität der Zusammenarbeit. Das Tool macht sichtbar, wo Kooperation bereits gut gelingt – und wo noch Potenzial liegt. Reflektiert wird dabei entlang der vier Aspekte kooperativer Führung von Huber (2020): ein klarer Ziel- und Leistungsfokus bei der gemeinsamen Bearbeitung von Leitungsaufgaben, strukturierte Arbeitsprozesse, möglichst symmetrische Kommunikation und ein konsensfähiges, soziales Miteinander.



Eine Besprechungsmatrix verhindert Überschneidungen, schafft Transparenz und sorgt für abgestimmte Kommunikationsprozesse.

Um Überschneidungen mit anderen Gremien zu vermeiden und Kommunikationsprozesse systematisch abzustimmen, bietet das Entwicklungstool „Besprechungsmatrix“ eine hilfreiche Orientierung (Kielblock & Kielblock, 2026b). In einer Tabelle werden alle Besprechungen mit Teilnehmenden, Themen, Tage/Zeiten und Turnus erfasst. So wird deutlich, wo Austausch funktioniert, wo Doppelstrukturen bestehen oder Lücken entstehen. Die Matrix hilft, Besprechungen gezielter zu planen und die Steuerungsgruppe sinnvoll einzubinden.



Checklisten zu Zusammenarbeit und Zielsetzungen unterstützen Steuerungsgruppen dabei, ihre Arbeit systematisch zu reflektieren und an den Kindern bzw. Jugendlichen auszurichten.

Für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung der Zusammenarbeit hat sich die Checkliste „Gute Zusammenarbeit in der Steuerungsgruppe“ bewährt (Kielblock & Kielblock, 2026b). Es handelt sich um einen Kriterienkatalog, der den Blick für besonders relevante Aspekte der Steuerungsgruppenarbeit schärft. Zu jedem Punkt werden Einschätzungen und Indikatoren abgefragt. Die Checkliste fokussiert den Blick auf Transparenz, Verlässlichkeit, Ressourcenklärung und Feedbackkultur. Ihre Anwendung ermöglicht eine regelmäßige Standortbestimmung der Steuerungsgruppe und dient als Ausgangspunkt für Verbesserungen. Ergänzend unterstützt die Checkliste „Zielsetzungen“ (Kielblock & Kielblock, 2026b) die Steuerungsgruppe dabei, ihre Arbeit konsequent an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszurichten. Sie macht zentrale Qualitätsmerkmale einer partizipativen, kind- und jugendorientierten Ganztagsgestaltung sichtbar und hilft dabei, pädagogische Zielsetzungen systematisch zu formulieren und weiterzuentwickeln.



Ganztagsangebote profitieren von einer heterogenen Gruppe von Angebotsleitungen, die unterschiedliche Stärken und Formate einbringen.

Qualitativ hochwertige Ganztagsangebote tragen zur Förderung positiver Bildungslaufbahnen, sozialer Kompetenzen und dem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen bei (Kielblock & Maaz, 2024). Ganztagsangebote werden von einer heterogenen Gruppe geleitet: Neben Lehrkräften sind dies zudem festangestellte Fachkräfte, Mitarbeitende externer Träger, Honorarkräfte und Ehrenamtliche als Angebotsleitungen. Lehrkräfte gestalten meist lern- und fachspezifische Formate, während weiteres pädagogisch tätiges Personal tendenziell eher freizeitorientierte Angebote leitet (Kielblock & Kielblock, 2026a).



Vier Schlüsselkompetenzen befähigen Angebotsleitungen, Herausforderungen zu meistern und die Angebotsqualität an sozialräumlich benachteiligten Standorten zu sichern.

Analysen von Kielblock und Kielblock (2025) heben vier Schlüsselkompetenzen hervor, die für Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten wichtig sind: (1) Fach- bzw. Angebotswissen, (2) pädagogisches Geschick, (3) ein deutlicher Fokus auf benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie (4) professionelle Selbstreflexion. Gerade diese Kompetenzen sind nötig, um mit typischen Herausforderungen umzugehen, wie etwa unregelmäßige Teilnehmendenzahlen, knappe Vor- und Nachbereitungszeit, anspruchsvolle Gruppendynamiken und herausforderndes Verhalten.

Damit die Steuerungsgruppe fundierte Entscheidungen zur Weiterentwicklung der Angebote und der Professionalisierung der Angebotsleitungen treffen kann, ist es notwendig, regelmäßig die Perspektive der Angebotsleitungen einzuholen. Diese verfügen über zentrale Informationen zu den Bedingungen, Stärken und Herausforderungen der Angebotsgestaltung.



Befragungen der Angebotsleitungen liefern wertvolle Hinweise für Qualifizierung, Konzeptentwicklung und strukturelle Verbesserungen.

Das Entwicklungstool „Perspektive der Angebotsleitung“ (Kielblock & Kielblock, 2026b) dient der internen Evaluation und liefert Hinweise darauf, in welchen Bereichen Unterstützungs- oder Entwicklungsbedarfe bestehen etwa im Hinblick auf Qualifikationen, strukturelle Rahmenbedingungen oder Zielgruppenerreichung. Es handelt sich um ein vielfältiges Befragungsinstrument, das die Arbeit als Angebotsleitung abbildet. So werden etwa genaue Angaben zum Angebotskonzept und der Angebotsqualität sowie aber auch zu Aspekten, die gut laufen oder herausforderungsvoll sind, abgefragt. Die Auswertungen der – mittels dieses Entwicklungstools erhobenen – Daten können zeigen, wo organisatorische Hürden die Qualität der Angebote beeinträchtigen oder welche spezifischen Faktoren für gelingende Gruppenprozesse verantwortlich sind. Darüber hinaus wird sichtbar, inwieweit pädagogische Zielsetzungen, wie eine kind- und jugendorientierte Angebotsgestaltung, umgesetzt werden.

Für die Steuerungsgruppe ergibt sich daraus eine wesentliche Grundlage für die Qualitätssicherung: Die Ergebnisse unterstützen dabei, notwendige Qualifizierungsangebote für Angebotsleitungen zu identifizieren, die Angebotspalette passgenau weiterzuentwickeln und strukturelle Einbindungen gezielt zu verbessern. Die Evaluation liefert zudem Impulse, um pädagogische Qualitätsstandards verbindlich zu verankern und um den Ganztag konsequent an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszurichten. Besondere Mehrwerte dieses Vorgehens sind:

- Transparenz über Stärken und Lücken – Es zeigt auf, in welchen Kompetenzbereichen die Angebotsleitungen bereits gut aufgestellt sind und wo gezielt Unterstützung nötig ist.
- Datengestützte Personal- und Fortbildungsplanung – Die Ergebnisse lassen sich nach Angebotsart, Qualifikation oder Jahrgangsstufe filtern. So kann die Steuerungsgruppe Fortbildungen passgenau zuschneiden, Tandems bilden oder Coaching priorisieren.
- Ressourcensteuerung und Konzeptanpassung – Wenn etwa viele Leitungen einen Engpass bei Raumzugang oder Material melden, wird dies als strukturelles Thema erkannt und aufgenommen. Das verhindert, dass pädagogische Probleme vor-schnell individualisiert werden.



Kinder und Jugendliche sind Expert*innen ihrer Lebenswelt und müssen daher aktiv in die Steuerung des Ganztags einbezogen werden.

Auch die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen sind für eine wirksame Steuerung des Ganztags unverzichtbar. Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihres Tages im Ganztag und sind die Expert*innen ihrer Lern- und Lebenswelt. Befunde von Kielblock und Kielblock (2026a) zeigen, dass die Teilnahme am Ganztag für viele Kinder – vor allem aus schulbildungsfernen Elternhäusern – mit positiven Effekten auf Bildungslaufbahnen, Lesen, künstlerisch-bildende Tätigkeiten und kulturelle Teilhabe verbunden ist. Zugleich bestehen Entwicklungsbedarfe im Ganztag, etwa bei der Schaffung von Freiräumen für selbstbestimmte Aktivitäten mit Gleichaltrigen oder im Bereich der Partizipation. Hier setzt Beteiligung als Entwicklungs-

hebel an: Wenn junge Menschen ihre Themen artikulieren, lassen sich Entwicklungsbedarfe frühzeitig erkennen und passgenaue Angebote gestalten.



Beteiligungsworkshops ermöglichen Kindern und Jugendlichen, ihre Perspektiven einzubringen und Entwicklungsbedarfe sichtbar zu machen.

Das Entwicklungstool „Beteiligungsworkshop“ (Kielblock & Kielblock, 2026b) stellt dafür ein niedrigschwelliges Verfahren bereit. Kinder und Jugendliche diskutieren in einem Workshop zentrale Aspekte des Ganztags. Dabei geben sie nicht nur Rückmeldungen, sondern handeln auch unterschiedliche Sichtweisen aus. So entstehen zugleich auswertbare Daten und wertvolle Eindrücke für die Schulentwicklung, bei echter Beteiligung der Schüler*innen. Der Fokus liegt auf den vier Entwicklungsaufgaben: Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Konkret an diesen vier Aspekten orientiert wird diskutiert, wie der Ganztags sie aktuell unterstützt und was verbessert werden sollte. Die Methode kombiniert strukturierte Abfragen mit offenen Dialog-Phasen. Der Workshop liefert daher nicht nur auswertbare Daten, sondern eröffnet zugleich einen dialogischen Raum für die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen. Für die Steuerungsgruppe entstehen daraus wichtige Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung: Die Ergebnisse zeigen, welche Angebote bereits zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben beitragen und wo Nachsteuerungsbedarf besteht, sei es bei der Schaffung von Teilnehmungsstrukturen, der Gestaltung von Freizeitangeboten oder der Förderung sozialer Beziehungen.



Die Ergebnisse von Beteiligungsworkshops helfen, Ganztagsangebote gezielt weiterzuentwickeln und Partizipation wirksam zu gestalten.

Die Erkenntnisse aus den Workshops ermöglichen es der Steuerungsgruppe, Maßnahmen gezielt auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen auszurichten, partizipative Formate auszubauen und Entwicklungsaufgaben in die Angebotsplanung systematisch einzubeziehen. Auf diese Weise wird die kind- und jugendorientierte Ausrichtung des Ganztags nicht nur postuliert, sondern konkret gestaltet und fortlaufend überprüft. Die Ergebnisse werden von der Steuerungsgruppe in drei Schritten aufgegriffen: Erstens als Feedback zum Status quo, zweitens als Grundlage für priorisierte Entwicklungsziele und drittens als Ausgangspunkt für Aushandlungs- bzw. Entscheidungsprozesse. Entscheidend ist, dass die Schule anschließend transparent macht, welche Anregungen aufgegriffen wurden. Partizipation wird so als wirksam erfahren, was die Bindung an den Ganztags und die Motivation zur Mitgestaltung langfristig stärkt. Eine Möglichkeit für Lehrkräfte oder Ganztagspersonal, die Perspektive der Kinder und Jugendlichen einzuholen, bietet das Entwicklungstool „Lerntagebuch“ (Kielblock & Kielblock, 2026b). Hier machen Kinder und Jugendliche im Rahmen eines Lerntagebuchs regelmäßig einen Eintrag zum Ganztags.



Eltern sind zentrale Akteur*innen und haben unterschiedliche Erwartungen und Bedarfe.

Eltern sind zentrale Akteur*innen mit Blick auf die Akzeptanz und Nutzung des Ganztagsbetriebs. Wissenschaftliche Befunde zeigen, dass Eltern den Ganzttag zunehmend nicht nur als Betreuungs-, sondern auch als Bildungs- und Entwicklungsraum für ihre Kinder verstehen (Kielblock et al., im Erscheinen; Reinders & Hofmann, 2023). Dabei unterscheiden sich die Erwartungen nach sozialer Lage: Während Eltern aus bildungsnahen Haushalten verstärkt pädagogische Qualität und individuelle Förderung einfordern, wünschen sich Eltern aus benachteiligten Quartieren vor allem unterstützende und kulturelle Angebote (Reinders & Hofmann, 2023). Insgesamt wird der Ganzttag positiv als Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und zur Entlastung des Familienalltags bewertet (Gambaro et al., 2016; Züchner, 2011). Zugleich bestehen hohe Erwartungen an Transparenz, Qualität und Kommunikation.



Unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung eröffnen vielfältige Möglichkeiten, Eltern systematisch in die Qualitätsentwicklung einzubeziehen.

Eine nachhaltige Ganzttagsschule betrachtet Eltern als Ko-Gestalter*innen. Für eine systematische und diversitätssensible Einbindung elterlicher Perspektiven bietet das Modell von Epstein (1995) sechs grundlegende Formen der Elternbeteiligung, die sich auf die Qualitätsentwicklung im Ganztagsbetrieb übertragen lassen (Kielblock & Kielblock, 2026a):

- 1) **Erziehung stärken:** Schule stellt kindgerechte Entwicklungs- und Lerninformationen in leicht zugänglicher Form bereit, z. B. über mehrsprachige Infohefte oder Online-Tutorials.
- 2) **Kommunikation fördern:** Mehrkanalige, bidirektionale Informationswege – Elternbriefe, Messenger-Updates, Sprechstunden – sichern wechselseitiges Verständnis.
- 3) **Freiwilligenarbeit ermöglichen:** Eine Talentbörse macht Elternressourcen sichtbar; kleine, klar umrissene Engagementformate (z. B. Mithilfe bei Projektwochen) senken Einstiegshürden.
- 4) **Lernen zu Hause begleiten:** Eltern erhalten Anregungen, wie sie Lernprozesse daheim unterstützen können, etwa durch gemeinsame Lese-Challenges oder „Entdecker*innenkarten“ bspw. für Alltagsmathematik.
- 5) **Mitentscheidung bieten:** Eltern wirken in Steuerungsgruppe, Schulkonferenz oder Qualitätszirkeln mit und haben dort Stimmrecht bei strategischen Fragen.
- 6) **Gemeinschaftskooperationen erschließen:** Schule vernetzt sich mit Vereinen, Beratungsstellen und Betrieben; Eltern werden als Brückenbauer*innen eingebunden, z. B. bei Aktionstagen oder Berufsinformation.

Die dargestellten Beteiligungsformen zeigen, dass Elternarbeit im Ganzttag vielfältig gestaltet werden kann. Sie umfasst dialogische, kooperative und partizipative Elemente, die alle auf eine Stärkung der Bildungs- und Erziehungsarbeit zielen. Eine systematische Reflexion dieser Dimensionen ermöglicht es Steuerungsgruppen,

die Zusammenarbeit mit Eltern nicht dem Zufall zu überlassen, sondern als festen Bestandteil der Qualitätsentwicklung zu verankern.



*Niedrigschwellige und differenzierte Beteiligungsmodelle binden Eltern als Partner*innen der Qualitätsentwicklung im Ganzttag ein.*

Diese Formen bilden eine Grundlage für vielfältige Beteiligungsmodelle, von Informationsangeboten bis hin zu aktiver Mitgestaltung. Eine erfolgreiche Elternarbeit erfordert dabei differenzierte und niedrigschwellige Zugänge, die unterschiedliche Lebenslagen, Ressourcen und kulturelle Hintergründe berücksichtigen (Wild, 2021).

Zur Förderung einer verbindlichen und wirksamen Elternbeteiligung stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, die sowohl kommunikative, mitgestaltende, kooperative als auch evaluative Formen der Beteiligung unterstützen (Kielblock & Kielblock, 2026a). Zu nennen ist das Tool „Lerntagebucheintrag Eltern“: Ein dialogorientiertes Instrument, das Eltern mit ihren Kindern nutzen können, um Erfahrungen und Wünsche zu reflektieren (als Entwicklungstool in Kielblock & Kielblock, 2026b). Das Tool ist ein vorstrukturiertes Blatt, das abfragt, was den Kindern/den Familien mit Blick auf den Ganzttag guttut, was sie herausfordert, welche Wünsche sie haben und wie ihre Stimmung ist. Dies unterstützt die Eltern dabei, ihre Perspektive auf den Ganzttag mitzuteilen. Auch können weitere standardisierte Elternbefragungen – etwa abgestufte Zufriedenheitseinschätzungen zu verschiedenen Aspekten des Ganztags – eingesetzt werden. Sie erfassen Bedarfe und bieten damit eine empirische Grundlage für Qualitätsentwicklung (als Entwicklungstool in Kielblock & Kielblock, 2026b). Diese Methoden und Entwicklungstools tragen dazu bei, Eltern zu informieren und sie aktiv als Partner*innen der Qualitätsentwicklung im Ganzttag einzubinden.



3.3 Reflexionsimpuls

- Haben wir eine klare, verbindliche Steuerungsstruktur für den Ganzttag etabliert, die unsere Ziele konsequent unterstützt?
- Wie nutzen wir systematisch Rückmeldungen von Angebotsleitungen, Kindern, Jugendlichen und Eltern für unsere Qualitätsentwicklung?
- Wie stellen wir sicher, dass Qualitätsentwicklung nicht auf Einzelformate begrenzt bleibt, sondern den gesamten Ganzttag systematisch weiterbringt?
- Welche Daten, Befragungen oder Evaluationen nutzen wir konkret, um Steuerungsprozesse fundiert zu gestalten?

4 Ganztagskonzept entwickeln

Ein qualitativ hochwertiger Ganztag lebt von klaren Strukturen und einer bewussten Ausrichtung an den Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen. Damit Ganztagschulen ihr Potenzial als Lern- und Lebensraum voll entfalten können, braucht es ein Konzept, das pädagogische Ziele, organisatorische Rahmenbedingungen und die Perspektiven der Beteiligten miteinander verbindet. Ein solches Konzept berücksichtigt sowohl entwicklungspsychologische Grundlagen als auch empirische Befunde und schulpraktische Erfahrungen. Im Folgenden werden zentrale Bausteine eines kind- und jugendorientierten Ganztagskonzepts dargestellt. Dabei stehen die inhaltliche Ausrichtung an Entwicklungsbedarfen und die Gestaltung von Zeitstrukturen im Mittelpunkt.

4.1 Kind- und jugendorientiertes Ganztagskonzept



Ein durchdachtes Ganztagskonzept berücksichtigt die Entwicklungsbedarfe verschiedener Altersgruppen und entfaltet so positive Effekte auf Bildung, Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung.

Ganztagschulen bieten Kindern und Jugendlichen vielfältige Chancen, ihre Entwicklung zu fördern. Damit diese Potenziale wirksam werden, braucht es ein durchdachtes Ganztagskonzept, das sich an den jeweiligen Entwicklungsbedarfen der Altersgruppen orientiert (Kielblock & Kielblock, 2026a). Forschungsbefunde zeigen, dass eine langfristige und freiwillige Teilnahme an Ganztagsangeboten positive Effekte auf Bildung, Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung entfalten kann (zusammengefasste Studien sind bei Kielblock & Maaz, 2024 nachzulesen). Aus der Perspektive der „Stage-Environment-Fit-Theorie“ (Eccles et al., 1993) wird deutlich: Mit steigendem Alter verändern sich die Bedürfnisse junger Menschen. Sie suchen stärker nach Autonomie und Möglichkeiten zur Mitgestaltung sowie nach Angeboten, die zu ihren Interessen und ihrer Identitätsentwicklung passen. Entsprechend verlieren Angebote, die ausschließlich an kindlichen Bedürfnissen ausgerichtet sind, für ältere Jugendliche an Attraktivität. Eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Ganztags sollte daher diese sich wandelnden Bedürfnisse stärker berücksichtigen.



Ganztagschulen richten ihre Angebote zunehmend an einer heterogenen Schülerschaft aus und schaffen Rahmenbedingungen, die Wohlbefinden und Teilhabe sichern.

Vertiefende Analysen der Daten der bundesweiten Befragung von Schulleitungen im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigen, dass Schulen ihre Angebote häufig bereits an der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft ausrichten (Kielblock & Kielblock, 2026a). Ganztagschulen mit besonders heterogener Schüler*innenschaft setzen weniger auf klassische Hausaufgabenbetreuung und stärker auf flexible Lernzeiten zur individuellen Förderung. Im Primarbereich konzentrieren sich diese Schulen vermehrt auf Angebote zur Förderung von Basiskompe-

tenzen, insbesondere in Deutsch, Lesen und Naturwissenschaften. Fremdsprachenangebote werden im Sekundarbereich eher weniger realisiert. Im Bereich Konsumieren zeigen sich Unterschiede vor allem bei neuen Medien: Sekundarschulen mit besonders heterogener Schüler*innenschaft bieten diese häufiger an. Musisch-künstlerische, sportliche sowie handwerkliche Angebote sind schulformübergreifend weit verbreitet, in Primarschulen mit besonders heterogener Schüler*innenschaft teils etwas stärker ausgeprägt. Angebote, die dezidiert auf Partizipation ausgerichtet sind, bleiben insgesamt selten und unterscheiden sich kaum nach Zusammensetzung der Schüler*innenschaft. Die Ergebnisse zeigen, dass einerseits Ganztagschulen ihre Angebotsgestaltung anscheinend strategisch nutzen, um Entwicklungsaufgaben – speziell im Bereich Qualifizieren und Konsumieren – gezielt zu adressieren. Dies scheint aber eher nicht für Angebote etwa im Entwicklungsbereich Partizipieren zu gelten; hier scheint noch besonderes Potenzial für weitere Schulentwicklung zu liegen.

Zeit, Räume und Strukturen sollten für die Kinder und Jugendlichen so organisiert sein, dass sie sich im Ganzttag wohlfühlen und die Angebote gerne wahrnehmen (Kielblock & Kielblock, 2026a). Entsprechend gibt es im Ganzttag einige konzeptionelle und organisatorische Aspekte zu beachten:

- 1) Hygiene – saubere Toiletten den ganzen Tag.
- 2) Rückzugsmöglichkeiten – individuelle Möglichkeiten, sich zu entspannen.
- 3) Lieblingsstücke – ob Lieblingsbuch, Kuscheltier oder Spiel, vor allem Kinder im Grundschulalter haben gerne etwas von zu Hause dabei.
- 4) Wechselkleidung – manchmal ist sie notwendig, ebenso Regenkleidung.
- 5) Snacks am Nachmittag – auch nach dem Mittagessen haben Kinder und Jugendliche bis zur Abholzeit noch Hunger.
- 6) Wasser zu jeder Zeit – alle sollten Zugang zu frischem Wasser haben, um ihre Trinkflaschen aufzufüllen.
- 7) Wohlbefinden im Blick – regelmäßig muss geprüft werden, ob sich alle Kinder und Jugendlichen wohl und sicher fühlen.
- 8) Gute Beziehungen – alle Kinder und Jugendlichen haben Anbindung an das soziale Gefüge in der Gruppe sowie jemanden zum Spielen und Zeitverbringen. Auch ein funktionierendes Schutzkonzept und Konfliktmanagement gehören dazu.



Die Strukturierungshilfe unterstützt Schulen dabei, Ganztagsangebote systematisch an Entwicklungsaufgaben auszurichten und kohärente Konzepte zu entwickeln.

Mit dem Entwicklungstool „Strukturierungshilfe zum kind- und jugendorientierten Ganztagskonzept“ werden Ganztageeinrichtungen dabei unterstützt, ihr Konzept systematisch und an den Entwicklungsaufgaben orientiert auszurichten (Kielblock & Kielblock, 2026b). Ausgangspunkt ist eine tabellarische Übersicht, die die Ganztagsangebote den vier Entwicklungsaufgaben zuordnet: Qualifizieren, Konsumieren, Binden, Partizipieren. Zudem werden die Angebote über die Jahrgänge hinweg strukturiert, sodass auch die Altersentwicklung transparent berücksichtigt wird. Diese Zuordnung hilft, Lücken zu erkennen, Stärken zu sichern und Ziele zu formulieren.

Die Strukturierungshilfe kann sowohl zur Konzeptentwicklung als auch zur Reflexion bestehender Ganztagsangebote genutzt werden. Die Unterstützung der Entwicklungsaufgaben lässt sich unterschiedlich realisieren, wie die folgenden Beispiele zeigen.



Beispiel Qualifizieren

Eine offene Ganztagsschule nutzt Schüler*innenblätter, um Unterstützungsbedarfe zu erfassen und über Lernsettings hinweg zu kommunizieren. Auf dieser Grundlage werden individuelle Förderangebote konzipiert, die etwa Lernspiele oder Projekte zur Berufsorientierung einschließen.

Beispiel Konsumieren

Eine Grundschule bietet sowohl ein offenes Fußballangebot als auch ein anspruchsvolleres Turniertraining an. Insgesamt werden Angebote wie Kochen, Sport oder digitale Medien so differenziert, dass sie an Lebenswelt und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen.

Beispiel Binden

Ein Boys Club an einer Förderschule ermöglicht geschlechtsbezogene Reflexion und stärkt soziale Kompetenzen. Styling-AGs oder Angebote zum Selbstbewusstsein tragen ebenfalls zur Entwicklung der Persönlichkeit bei.

Beispiel Partizipieren

In einem Hort führen Kinder ein eigenes Café und entscheiden über das Menü und die Verwendung der Einnahmen. Auch Schüler*innenräte oder Projekte zur Gestaltung des Schulumfelds fördern Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme.

Durch die Arbeit mit der Strukturierungshilfe erkennen Steuerungsgruppen systematisch Entwicklungsbedarfe und gestalten den Ganztag kohärent und kind- bzw. jugendorientiert. Das Entwicklungstool „Strukturierungshilfe zum kind- und jugendorientierten Ganztagskonzept“ unterstützt so nicht nur die Konzeptentwicklung, sondern auch die Verstetigung von Qualitätsprozessen im Ganztag. Sie macht insbesondere sichtbar, welche Angebote welchen Entwicklungsaufgaben dienen und wie diese im Gesamtkonzept sinnvoll ineinandergreifen.

4.2 Zeitkonzept



Ganztagsschulen gestalten ihre Zeitstrukturen je nach Schulform und Schüler*innenschaft sehr unterschiedlich – von offener Tagesgestaltung bis hin zu klassischen Vormittag-Nachmittag-Trennungen.

Empirische Studien zeigen, dass Ganztagsschulen Zeitstrukturen unterschiedlich gestalten, abhängig von Schulform und Zusammensetzung der Schüler*innenschaft (Kielblock & Kielblock, 2026a). Offene Anfänge, eine Verteilung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten über den gesamten Tag sowie erweiterte Lern-

zeiten finden sich insbesondere an Schulen mit einer besonders heterogenen Schüler*innenschaft. Auch ermöglichen diese Schulen den Kindern und Jugendlichen eher, Teile ihrer Zeit selbstständig zu gestalten. Gleichwohl bleibt an vielen Schulen die klassische Trennung von Unterricht am Vormittag und Freizeitangeboten am Nachmittag bestehen.



Die Perspektive der Kinder bzw. Jugendlichen sichtbar machen: Klare Rhythmen von Lern- und Freizeitphasen steigern Motivation.

Workshops mit Jugendlichen machen deutlich, dass sie klare Zeitstrukturen und transparente Rhythmen schätzen. Ganztagsangebote werden grundsätzlich zu unterschiedlichen Tageszeiten akzeptiert, jedoch bevorzugen viele eine klare Trennung von Lern- und Freizeitphasen. Kritisch wird empfunden, wenn Fördermaßnahmen zeitgleich zu attraktiven Freizeitangeboten stattfinden (Kielblock & Kielblock, 2026a). Diese Praxis wird häufig als Benachteiligung erlebt und kann sich negativ auf Motivation und Selbstkonzept auswirken (Qualitätsdialog zum Ganztag, 2021b).

Insgesamt zeigen die Befunde, dass Zeitstrukturen an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie an die organisatorischen Rahmenbedingungen vor Ort angepasst werden sollten.

Zeitstrukturen lassen sich sinnvoll in fünf Phasen gliedern:

- 1) Offener Anfang: Ermöglicht ein entspanntes Ankommen, etwa durch Freiarbeitsphasen, Lernbüros oder offene Freizeitbereiche.
- 2) Vormittag: Wechsel von Lern-, Übungs- und Bewegungsphasen, meist mit Fokus auf Unterricht und Kernfächer.
- 3) Mittagspause: Zeit zur Regeneration und für freiwillige, offene Angebote.
- 4) Nachmittag: Lernzeiten, ggf. Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote.
- 5) Abschluss: Gemeinsame Reflexions- oder Abschlussphasen fördern Orientierung und Beteiligung.

Praxiserfahrungen zeigen, dass ein klarer Tagesrhythmus, ausreichend Pausen und verlässliche Strukturen für alle Beteiligten entlastend wirken. Strukturierte Anfangs- und Abschlusszeiten sowie transparente Informationssysteme (z. B. Infokästen oder digitale Plattformen) erleichtern den Alltag und verbessern die Orientierung für Kinder, Jugendliche und Eltern.



Workshops zur Zeitgestaltung geben Kindern und Jugendlichen eine Stimme und unterstützen Schulen bei der Entwicklung passender, partizipativer Zeitkonzepte.

Das Entwicklungstool „Workshop Zeitgestaltung“ (Kielblock & Kielblock, 2026b) unterstützt Schulen dabei, die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen zur Tagesstruktur systematisch einzubeziehen, Diskussionen über Zeitstrukturen zu versachlichen sowie die Partizipation zu stärken und damit auch Motivation zu fördern. In Kleingruppen (ca. fünf Kinder oder Jugendliche) gestalten die Teilnehmenden anhand vorbereiteter Stundenpläne ihren „Wunsch-Ganztag“. Ergänzend werden

ihre Einschätzungen und Erfahrungen im Gespräch gesammelt. Die Ergebnisse werden dokumentiert, ausgewertet und dienen der Steuerungsgruppe als Grundlage für Anpassungen im Zeitkonzept. Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen liefern dabei wertvolle Hinweise, etwa zur Notwendigkeit von Pausen, der Trennung von Lern- und Freizeitzeiten oder zu Beginn- und Endzeiten. Die Ergebnisse werden mit den organisatorischen Rahmenbedingungen abgeglichen und tragen dazu bei, tragfähige, kind- und jugendorientierte Zeitkonzepte weiterzuentwickeln.



4.3 Reflexionsimpuls

- Inwiefern ist unser Ganztagskonzept systematisch an den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet?
- Unterstützen unsere Zeitstrukturen das Wohlbefinden, die Lernmotivation und die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen?
- Wo erkennen wir Lücken oder Entwicklungsbedarfe in unserem Angebotsspektrum – auch im Abgleich mit den Bedarfen unterschiedlicher Altersgruppen?
- Wie nutzen wir Rückmeldungen von Kindern, Jugendlichen, Angebotsleitungen und Eltern systematisch für die Weiterentwicklung unseres Ganztagskonzepts?

5 Gute Angebote konzipieren und umsetzen

Damit Ganztagsangebote ihre volle Wirkung entfalten können, bedarf es einer fundierten Planung, klarer Zielsetzungen und einer sorgfältigen Umsetzung. Gute Angebote zeichnen sich nicht nur durch attraktive Inhalte aus, sondern auch durch ihre pädagogische Qualität und Passung zu den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen. Im Folgenden wird gezeigt, wie Ganztagsangebote mithilfe strukturierter Werkzeuge geplant und dokumentiert werden können und welche Qualitätskriterien für ihre konkrete Umsetzung maßgeblich sind.

5.1 Angebotssteckbrief



Nicht das Angebot allein, sondern auch seine didaktisch fundierte Planung entscheidet mit über die Wirksamkeit von Ganztagsangeboten.

Untersuchungen machen deutlich, dass nicht allein das Angebot selbst, sondern auch dessen Konzeption ein wichtiger Qualitätsfaktor ist. So zeigen Tillmann et al. (2021) anhand eines Angebots zur Leseförderung, dass eine kompetenzorientierte, didaktisch fundierte Planung die Wirkung deutlich erhöht. Auch bei kreativen Bewegungsangeboten, wie der Studie von Konowalczyk et al. (2018), sind positive Effekte besonders dort nachweisbar, wo gezielte methodische Überlegungen in der Planung vorlagen. Internationale Studien, etwa von Gottfredson et al. (2007), belegen zudem,

dass außerschulische Präventionsprogramme besonders dann erfolgreich sind, wenn ein fundiertes Konzept vorliegt.



Mit dem Angebotssteckbrief steht Schulen ein Instrument zur Verfügung, um Konzepte systematisch zu dokumentieren und schulweit transparent zu machen.

Die Ergebnisse der Ausgangserhebung im Projekt *Schule macht stark – SchuMaS* (Kielblock, in Vorbereitung; Kielblock & Kielblock, 2026a) verdeutlichen den Entwicklungsbedarf: Angebotsleitungen berichten unterschiedlich stark von ausgearbeiteten Konzepten und klaren Zielen für ihre Angebote. Auch die Schulleitungen nehmen diese Planungen nicht immer wahr oder halten sie nicht für verbindlich genug dokumentiert. Das verweist auf ein Spannungsfeld zwischen individueller Planungspraxis und schulweiter Transparenz.

Aus diesen Befunden wurde das Entwicklungstool „Angebotssteckbrief“ (Kielblock & Kielblock, 2026b) entwickelt, das Angebotsleitungen unterstützt, ihre Konzepte systematisch zu reflektieren, zu dokumentieren und in den schulischen Qualitätsentwicklungsprozess einzubinden. Der Steckbrief stärkt nicht nur die Qualität einzelner Angebote, sondern trägt auch dazu bei, Wissen langfristig zu sichern und Doppelstrukturen oder Angebotslücken zu vermeiden (vgl. Kielblock & Kielblock, 2026a, Kapitel 12).



Der Angebotssteckbrief schafft Klarheit über Ziele, Zielgruppen und Mitgestaltungsmöglichkeiten und stärkt so Verlässlichkeit und Qualität.

Der „Angebotssteckbrief“ bildet die Grundlage für eine übersichtliche, klar strukturierte Planung. Er dient sowohl der Angebotsleitung selbst als auch der Steuerungsgruppe oder Ganztagskoordination als Orientierungshilfe. Tabelle 1 gibt einen Überblick.

Tabelle 1: Inhalte des Angebotssteckbriefs

Basics	Optionale Ergänzungen
Titel	Kooperationspartner*innen
Ziel (Kompetenzerwerb, Entwicklung)	Vorbereitungen
Inhalt (Themen, Aktivitäten)	Anmeldemodalitäten
Räumlichkeit	Ansprechperson im Ganzttag
Gruppengröße	Name der Angebotsleitung
Zeitraum, Rhythmus	
Zielgruppe (Alter, Vorkenntnisse)	
Materialien (Bedarf, Zuständigkeit)	
Perspektive der Kinder/Jugendlichen	
Weitere Aspekte	

Quelle: Kielblock & Kielblock, 2026a

Der Steckbrief ermöglicht eine strukturierte Darstellung aller relevanten Eckdaten. Besonders hervorzuheben sind folgende Punkte:

- Ziele – Sie benennen konkret, welche Kompetenzen oder Entwicklungsbereiche gefördert werden. Auch bei freizeit- oder kreativitätsorientierten Angeboten sollte deutlich werden, welche Lern- oder Erfahrungsgelegenheiten für Kinder und Jugendliche entstehen.
- Zielgruppe – Die Zielgruppe wird präzise beschrieben, etwa nach Alter, Entwicklungsstand oder besonderen Voraussetzungen.
- Materialien – Hier werden sowohl benötigte Materialien als auch Zuständigkeiten geklärt.
- Perspektive der Kinder und Jugendlichen – Der Steckbrief nimmt bewusst auch die Nutzer*innenperspektive in den Blick. Was macht das Angebot attraktiv? Wo liegen Mitgestaltungsmöglichkeiten?

Der Angebotssteckbrief fördert Transparenz und Verlässlichkeit sowohl für Angebotsleitungen als auch für die Steuerungsgruppe.



Anwendungsbeispiel: Der Angebotssteckbrief ist am wirksamsten, wenn er Teil eines abgestimmten schulischen Entwicklungsprozesses wird.

An einer Ganztagsgrundschule wurde der „Angebotssteckbrief“ im Rahmen einer umfassenden schulischen Entwicklungsmaßnahme eingesetzt, die sich am Manual zur Qualitätsentwicklung orientierte. Ausgangspunkt war eine systematische Bestandsaufnahme mithilfe der von Kielblock und Kielblock (2026a, b) vorgestellten Instrumente zur Evaluation der Angebote aus Sicht der Angebotsleitungen sowie der Partizipationsworkshops mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Kielblock & Kielblock, 2026a; Kapitel 3 und 6). Die Steuerungsgruppe nutzte diese Ergebnisse, um Entwicklungsbedarfe zu identifizieren, insbesondere im Hinblick auf die Passgenauigkeit und Zielklarheit der Angebote.

Darauf aufbauend wurde ein Workshop zum Angebotssteckbrief (Kielblock & Haas, in Vorbereitung, 2026) durchgeführt, an dem sowohl schulisches Personal als auch Honorarkräfte teilnahmen. Ziel war es, die Qualität der Angebote durch eine systematische, transparente Planung zu stärken und anschlussfähig an die schulischen Entwicklungsziele zu machen. Im Workshop erarbeiteten die Teilnehmenden Steckbriefe für ihre jeweiligen Angebote. Diese wurden anschließend mit der Ganztagskoordination abgestimmt, um Doppelungen, Lücken oder Unstimmigkeiten im Angebotsportfolio sichtbar zu machen. Die Steckbriefe wurden zudem genutzt, um die Angebotsdarstellung im Informationsmaterial für Kinder, Jugendliche und Eltern zu verbessern und eine nachhaltige Dokumentation für das Wissensmanagement der Schule zu schaffen. Das Beispiel zeigt, wie der Angebotssteckbrief nicht isoliert, sondern als Teil eines abgestimmten Entwicklungsprozesses eingesetzt wurde, der Angebotsqualität systematisch in die Schulentwicklung integriert.

5.2 Angebotsplanung



Wirksamkeit entfalten Ganztagsangebote vor allem dann, wenn sie kognitiv aktivieren, Partizipation ermöglichen und positive Beziehungen fördern.

Studien zeigen, dass Ganztagsangebote dann besonders wirksam sind, wenn sie kognitiv aktivieren, Partizipation ermöglichen, Autonomie fördern und positive Beziehungen gestalten. Die Teilnahme an solchen Angeboten wirkt sich nachweislich positiv auf Lernzielorientierung, Sozialverhalten, Selbstkonzept und Schulfreude aus (zusammenfassend in Kielblock & Maaz, 2024).



Zwischen Angebotsleitungen und Schulleitungen bestehen teils unterschiedliche Wahrnehmungen von Qualität – Transparenz und Austausch können diese Lücken schließen.

Analysen von Kielblock und Kielblock (2026a) zeigen, dass Angebotsleitungen in Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten im Durchschnitt eher zustimmen, sich bei der Gestaltung ihrer Angebote an Qualitätskriterien zu orientieren. Schulleitungen bewerten diesen Aspekt hingegen etwas kritischer. Beide Gruppen bestätigen, dass Angebote grundsätzlich an den Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind, es besteht jedoch Entwicklungsbedarf bei deren Mitwirkung in der Angebotsgestaltung. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird von Angebotsleitungen eher als punktuell und eingeschränkt eingeschätzt. Auch zeigen die Ergebnisse, dass Angebotsleitungen häufiger als Schulleitungen angeben, ihre Angebote regelmäßig zu reflektieren und anzupassen.

Die Diskrepanz zwischen den Einschätzungen verweist auf unterschiedliche Rollenverständnisse und Informationsstände. Während Angebotsleitungen ihre eigene Arbeit häufig klarer überblicken, fehlt Schulleitungen mitunter die Transparenz über Ziele, Umsetzung und Weiterentwicklung der Angebote. Austauschformate und transparente Konzeptarbeit können helfen, diese Lücken zu schließen und eine gemeinsame Qualitätsentwicklung zu fördern.



Gute Ganztagsangebote zeichnen sich durch klares Design, durchdachte Gestaltung und vertrauensvolle Beziehungen aus – unterstützt durch strukturierte Planungstools.

Im Rahmen des wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialogs zum Ganzttag (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021a, 2021b) wurden zentrale Kernelemente für gute Ganztagsangebote entwickelt und im Forschungsverbund *Schule macht stark – SchuMaS* konkretisiert. Diese Kriterien lassen sich in drei zentrale Dimensionen gliedern (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Angebotsplanung

Angebotsdesign	Angebotsgestaltung	Beziehungen in Angeboten
Vision	Zeitnutzung & Struktur	Kommunikation
Feinziele	Kognitive Aktivierung	Anerkennung
Zeitplanung	Autonomie & Partizipation	Soziale Eingebundenheit
Themenplanung	Alltagsorientierung	Kompetenzerleben
Didaktik		Vertrauen
Evaluation		

Quelle: Kielblock & Kielblock, 2026a

Angebotsdesign

Ein gelungenes Angebot erfordert eine klare Vision: Was soll erreicht werden? Daraus werden Feinziele und eine durchdachte Zeit- und Themenplanung abgeleitet. Dabei stehen die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sowie eine Stärken- und Kompetenzorientierung im Mittelpunkt. Die Auswahl der Methoden berücksichtigt kooperative, kreative und erlebnisorientierte Zugänge. Evaluation und Reflexion sind integraler Bestandteil des Prozesses.

Gestaltung

Für eine hohe Qualität ist eine durchdachte Struktur des Angebots entscheidend. Störungen und Leerläufe werden vermieden, Übergänge sorgfältig geplant. Die Gestaltung nutzt Räume flexibel, bietet Bewegungs- und Erkundungsphasen und fördert ein aktives, selbstbestimmtes Lernen. Angebote greifen Interessen auf, schaffen Mitgestaltungsmöglichkeiten und orientieren sich am Alltag der Kinder und Jugendlichen.

Beziehungen

Vertrauensvolle Beziehungen sind die Grundlage gelingender Ganztagsarbeit. Kommunikation erfolgt wertschätzend und auf Augenhöhe. Kinder und Jugendliche erleben Zugehörigkeit, Anerkennung und Kompetenzzuwachs. Die Angebotsleitung trägt Verantwortung für ein positives Gruppenklima, achtet auf Inklusion und eine konstruktive Fehlerkultur.

Entwicklungstool: Angebotsplanung

Das Entwicklungstool „Angebotsplanung“ ergänzt den Steckbrief (Kapitel 5.1) und unterstützt Angebotsleitungen dabei, ihre Angebote strukturiert und systematisch zu planen. Es hilft, Vision, Feinziele, Methoden, Zeitstruktur, Übergänge und Reflexion verbindlich zu dokumentieren.



5.3 Reflexionsimpuls

- Sind Ziele, Inhalte und Zielgruppen unserer Ganztagsangebote klar formuliert und systematisch dokumentiert?
- Inwiefern setzen unsere Angebote aktivierende, partizipative und alltagsnahe Methoden ein, die Motivation, Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben fördern?
- Wie gelingt es uns, Angebotsinhalte und Methoden systematisch an den Interessen und Entwicklungsbedarfen der Kinder und Jugendlichen auszurichten?
- Wie sichern wir die Qualität der Angebote nachhaltig, auch im Hinblick auf Übergeben, Dokumentation und Weiterentwicklung?

6 Fazit

Qualitätsentwicklung im Ganzttag ist ein fortlaufender, systematischer Prozess, der Steuerung, Konzeptarbeit und Angebotsgestaltung umfasst. Der Beitrag zeigt, wie eine konsequente kind- und jugendorientierte Ausrichtung des Ganztags aussehen kann: klare Steuerungsstrukturen, durchdachte Konzepte sowie qualitativ hochwertige partizipative Angebote. Dabei wird deutlich: Die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen sind zentraler Maßstab für Qualität. Die Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden müssen der Ausgangspunkt aller Planungen und Maßnahmen sein. Die vorgestellten Instrumente und Materialien bieten praxistaugliche Hilfestellungen, um diese Prozesse evidenzbasiert, zielgerichtet und nachhaltig kind- und jugendorientiert zu gestalten.

Literatur

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Altermann, A., & Beck, A. (2023). Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung als Leitbild einer (sozial-)pädagogisch orientierten Ganztagschulentwicklung. In A. Altermann, A. Beck, S. Spannruft, R. Steinhauer & M. Vossiek (Hrsg.), *Kinder- und jugendorientierte Ganztagsbildung. Impulse für die pädagogische Praxis und die Wissenschaft* (S. 13–30). Waxmann.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Juventa.
- Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0138>
- Dederig, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer VS.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on

- young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.2.90>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Gambaro, L., Marcus, J., & Peter, F. (2016). Ganztagsschule und Hort erhöhen die Erwerbsbeteiligung von Müttern mit Grundschulkindern. *DIW-Wochenbericht*, 47, 1123–1131.
- Huber, S. G. (2020). Führungsverantwortung von Schulleitung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1425–1434). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_105
- Kielblock, A. (in Vorbereitung). *Gute Angebote im Ganztag gestalten: Die Rolle der Überzeugungen und Selbstwirksamkeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals für die Qualität in Ganztagsangeboten*.
- Kielblock, A., & Haas, T. (in Vorbereitung). *Evaluationsbericht zur Workshopreihe „Gute Angebote für den Ganztag“*.
- Kielblock, A., & Haas, T. (2026). *Angebote für den Ganztag gut gestalten. Ein Journal für Angebotsleitungen*. Frankfurt am Main.
- Kielblock, A., Haas, T., & Kielblock, S. (im Erscheinen). *Betreuung und Bildung von Grundschulkindern: Perspektiven der Eltern*. DIPF.
- Kielblock, A., & Kielblock, S. (2026a). *Erfolgreiche Qualitätsentwicklung für die Ganztagschule. Ein Manual für die fachliche Beratung*. Barbara Budrich.
- Kielblock, A., & Kielblock, S. (2026b). *Erfolgreiche Qualitätsentwicklung für die Ganztagschule. Ein Workbook für die praktische Umsetzung*. Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/produkt/erfolgreiche-qualitaetsentwicklung-fuer-die-ganztagsschule-2/>
- Kielblock, A., & Kielblock, S. (2025). Kompetenzen für eine erfolgreiche Durchführung von Ganztagsangeboten. Entwicklung eines Evaluationsinstruments und Erkenntnisse aus dessen Nutzung. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 373–392). Waxmann
- Kielblock, S. (2022). Institution oder Profession? Analyse des pädagogischen Kooperationsnetzwerks an einem Ganztagsgrundschulstandort. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 781–797. <https://doi.org/10.3262/ZP2206781>
- Kielblock, S. (2023). Guter Ganztag durch kooperative Steuerung. Organisation und Arbeitsweise von Steuerungsgruppen. *Impaktmagazin* (Oktober), 6–17.
- Kielblock, S. (2025). Rethinking leadership in extended education: How collaborative development drives organizational quality. *Frontiers in Education*, 10, 1–16. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1545842>
- Kielblock, S., & Maaz, K. (2024). *Ganztag als Chance: Wirkweisen, Entwicklungspotenziale und Handlungsfelder schulischer Ganztagsangebote*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal für Bildungsforschung Online*, 12(1), 47–66.
- KMK. (2008). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2002 bis 2006*. Berlin.
- KMK. (2023). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2017 bis 2021*. Berlin.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for School Leadership.
- Qualitätsdialog zum Ganztag. (2021a). *Angebote gut durchführen*. Frankfurt am Main.

- Qualitätsdialog zum Ganzttag. (2021b). *Erfolgreiche Angebotskonzepte entwickeln*. Frankfurt am Main.
- Qualitätsdialog zum Ganzttag. (2021c). *Ganzttag erfolgreich steuern*. Frankfurt am Main.
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz.
- Reinders, H., & Hofmann, D. (2023). *Eltern-Erwartungen zur ganztägigen Betreuung im Grundschulalter: Eine kommunale Familienbefragung anlässlich des Ganzttag-Rechtsanspruchs im Primarbereich ab 2026*. Universitätsbibliothek Würzburg.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N., & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganzttagsschulen: Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)* (S. 76–96). Beltz Juventa.
- Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter. A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin.
- Spilleben, L., Holtappels, H. G., & Rollett, W. (2011). Schulentwicklungsprozesse an Ganzttagsschulen: Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)* (S. 120–138). Beltz Juventa.
- StEG-Konsortium. (2019). *Ganzttagsschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main.
- Steiner, C., & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganzttagsteams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wieszorek (Hrsg.), *Ganzttagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 48–68). Juventa.
- Wild, E. (2021). *Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten*. Deutsches Jugendinstitut.
- Züchner, I. (2011). Ganzttagsschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)* (S. 291–311). Beltz Juventa.

Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur

1 Einleitung

Im öffentlichen Diskurs und in der Bildungsforschung wird häufig vor allem über Probleme und schwierige Herausforderungen gesprochen, wenn es um Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten geht. Meist ist das öffentliche Bild von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten durch diejenigen Dinge geprägt, die vermeintlich nicht gelingen oder fehlen und der Blick richtet sich vor allem auf wahrgenommene Defizite und deren Kompensation.

Wenn vor allem die Probleme und Herausforderungen gesehen werden, nicht aber Potenziale und Stärken, wenn nur die Vulnerabilität der Schüler*innen gesehen wird, nicht aber deren Resilienz, wenn die Schulen nur in Situationen des Scheiterns wahrgenommen werden, nicht aber in Momenten des Gelingens, dann fördert das auch in den Schulen einen pessimistischen Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten (Rolfe, 2019).

Der amerikanische Psychologe Martin Seligman (2022) hat vor diesem Hintergrund den Ausspruch „Optimism is the key“ (S. 74) geprägt: Optimismus ist der Schlüssel – zum Erfolg, zum Glück, zu einem gesunden Leben. Doch um optimistisch zu sein, müssen die Pädagog*innen in der Schule sich der eigenen Stärken und Potenziale und der Stärken und Potenziale ihrer Schüler*innen bewusst sein.

Eine ressourcen- bzw. stärkenorientierte Schulkultur gilt deshalb als ein wichtiges Merkmal lernender Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten (Klein, 2017; Muijs et al., 2004; vgl. Beitrag „Kapazitäten organisationalen Lernens als Schlüssel kontinuierlicher Schulentwicklung an benachteiligten Standorten“ von Klein in diesem Band). Um die eigene Schule (weiter) stärken zu können, ist es wichtig, sich als Schulleitung und als Kollegium über bereits vorhandene schuleigene Stärken und Ressourcen bewusst zu sein, um darauf aufbauen zu können, sich aber auch mit potenziell hemmenden Strukturen auseinanderzusetzen.

Dieser Beitrag soll schulische Akteur*innen dabei unterstützen,

- sich mit den eigenen Erwartungen auseinanderzusetzen, die im Zusammenhang mit der Entwicklung einer ressourcen- bzw. stärkenorientierten Schulkultur stehen
 - damit einher geht auch, sich möglicher hinderlicher Muster oder Strukturen, die einer ressourcenorientierten Schulkultur entgegenstehen können, bewusst zu werden;
- auf Basis der Literatur und abgeleiteter Reflexionsimpulse herauszuarbeiten, welche gezielten Strategieansätze es geben kann, damit die Pädagog*innen in der Schule (stärker) in Richtung eines positiven Blicks auf sich selbst und auf die Schüler*innen handeln – im Sinne einer ressourcen- und stärkenorientierten Grundhaltung geprägt von Wertschätzung und Anerkennung; und
- zu reflektieren, wie diese Strategien im Kollegium vermittelt werden können.

Der Beitrag stellt dabei zwei konträr orientierte Denkmuster gegenüber – eine stärkere Defizitorientierung und eine ausgeprägtere Ressourcenorientierung – und bespricht deren Einflüsse auf das Handeln und Wirken von Schulen als Organisationen bzw. auf Pädagog*innen als Individuen. Beide Denkmuster der Defizitorientierung und der Ressourcenorientierung, die im Folgenden vorgestellt werden, sind in gesellschaftlichen Strukturen verankert und werden auf verschiedenen Wegen – u. a. über die universitäre Lehrkräftebildung – in das Schulsystem hineingetragen. So sind auch Wissenschaftler*innen im Rahmen ihrer Forschung alltäglich in Defizitzuschreibungen verstrickt – und zwar sowohl mit Blick auf Kinder aus benachteiligten oder marginalisierten Herkunftsmilieus, als auch mit Blick auf Schulen und deren Innovationspotenzial – und dazu angehalten, diese zu reflektieren, um sie nicht in die eigene Forschung hineinzutragen (Gehde et al., 2016; van Ackeren et al., 2021).

Was aber bedeutet es ganz konkret, wenn in der Wissenschaft von Ressourcen und Defiziten (auch in Bezug auf eine ressourcenorientierte Schulkultur) gesprochen wird?

2 Die Schulkultur – prägend für Handeln und Denken der Schulmitglieder

Wir haben es oben bereits gesagt – Optimismus ist der Schlüssel! Sowohl dann, wenn es an einer Schule richtig gut läuft, als auch dann, wenn die Schule große Probleme hat, sind hierfür meistens nicht ausschließlich die Rahmenbedingungen der Schule, ihre Ziele, Leitung und Arbeitsstrukturen ursächlich, sondern zumindest zum Teil auch etwas, das häufig etwas diffus mit Begriffen wie „Haltung“ oder „Werten“ umschrieben wird, ohne dass viel darüber gesprochen wird, was das konkret ist. Um aber zu verstehen, wie eine positive, optimistische und auf Stärken und Potenziale orientierte Schulkultur gefördert werden kann, ist es wichtig, sich zunächst zu vergegenwärtigen, was Schulkultur ist, wie sie entsteht, wie sie auf das Handeln der Pädagog*innen in der Schule wirkt, und welche Möglichkeiten es gibt, sie zu verändern.



Der Begriff Schulkultur beschreibt geteilte Deutungsmuster, die über erwünschte und tabuisierte Haltungen und Verhaltensweisen in der Schule entscheiden.

Deshalb wollen wir an dieser Stelle zunächst einen kurzen Blick auf den Begriff der Schulkultur werfen. Unter Schulkultur verstehen wir ganz allgemein ein Gefüge aus von den Menschen in Schule geteilten Normen, Werten und Deutungsmustern, die prägend dafür sind, wie schulische Akteur*innen denken und handeln (Helsper, 2008).

Solche geteilten Deutungs- und Bewertungsmuster führen dazu, dass in der Schule (oder auch in anderen Organisationen, z. B. in Hochschulen oder Unternehmen etc.) auf eine bestimmte Weise gehandelt wird. Es geht darum, welche Handlungspraxen an der jeweiligen Schule erwünscht sind und akzeptiert werden und wel-

che Handlungspraxen evtl. sogar Tabus unterliegen. Dies kann sich beispielsweise darin äußern, auf welche Weise Schulleitung und Lehrkräfte auf das Verhalten von Schüler*innen reagieren. Unterliegt es z. B. einem Tabu, als Lehrkraft in Reaktion auf unerwünschtes Schüler*innenverhalten die Stimme zu heben? Wird dies akzeptiert? Oder wird diese Praxis an der Schule als effektive pädagogische Praxis anerkannt?



Die Schulkultur entsteht dadurch, dass die Menschen die Bedeutung gemeinsamer Erfahrungen miteinander aushandeln.

Schulkultur wird nach Helsper (2008) also geprägt durch die spezifischen Überzeugungen und Handlungspraxen der schulischen Akteur*innen. Sie entsteht durch innerschulische Aushandlungsprozesse, dadurch, dass die Mitglieder der Schule gemeinsame Erfahrungen im Schulalltag machen, und wird auch durch ebendiese Aushandlungsprozesse weiterentwickelt. Schulkultur kann demnach nicht ‚einfach‘ und von heute auf morgen durch die Schulleitung verändert werden. Dabei spielen auch Kontextfaktoren in die Entstehung der Schulkultur hinein, beispielsweise eine sozioökonomisch benachteiligte oder privilegierte Herkunft der Schüler*innen, mit der die Lehrer*innen täglich Erfahrungen machen und mit der sich die Lehrkräfte im Schulalltag auseinandersetzen.



Die Schulkultur beeinflusst, wie die Pädagog*innen die Wirkungen ihres Handelns einschätzen.

Die Schulkultur beeinflusst auch die Schulentwicklung einer Schule, wie die Pädagog*innen in der Schule ihre eigenen Stärken und ihre Handlungsmöglichkeiten einschätzen und wie eine Schule auf Herausforderungen und Veränderungsimpulse reagiert. Sie ist deshalb von besonderer Wichtigkeit und ein für jede Schule sehr einzigartiges Konstrukt.

Da bereits die Begriffe der ressourcenorientierten Schulkultur und der defizitorientierten Schulkultur gefallen sind, soll nun ein differenzierterer Blick darauf geworfen werden. Ressourcen und Defizite sind Begriffe, die auch im Alltag genutzt werden und unter denen sich jede*r etwas vorstellen kann – was aber bedeuten sie ganz konkret in Bezug auf Schule?

3 Ressourcenorientierung – Stärken im Fokus

Eingangs ist bereits festgestellt worden, dass eine ressourcenorientierte Schulkultur als ein Hauptmerkmal erfolgreicher Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten gilt, wie dies auch international schon beschrieben wurde (Klein, 2017; Muijs et al., 2004).



Das Bewusstmachen von verfügbaren Ressourcen stärkt den Handlungsspielraum von Schulen.

Ressourcenorientierung bedeutet, dass man sich als Schule vor allem auf diejenigen Ressourcen besinnt, die man hat, und diese Ressourcen systematisch nutzt, um weitere Ressourcen auszubauen. Je mehr sich Schulen über ihre verschiedenen Ressourcen bewusst sind, desto besser können sie sie zur Bearbeitung von Herausforderungen nutzen und desto größer ist demnach ihr Handlungsspielraum (Sutcliffe & Vogus, 2003) – und desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass erfolgreiche Strategien gefunden werden, durch die ein Gefühl des Erfolgs und der Wirksamkeit erlangt werden kann.

Der Begriff der Ressourcen meint dabei nicht nur materielle Ressourcen, wie etwa die Ausstattung mit Lehrpersonal oder digitalen Medien, sondern insbesondere auch ...

- personale Ressourcen der Menschen in der Schule, d.h. fachliche, soziale und andere Kompetenzen und Fähigkeiten, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserwartungen, sowie
- soziale Ressourcen, d.h. Netzwerke, gegenseitige Unterstützung, gemeinsames professionelles Lernen.

Ressourcenorientierung bedeutet nicht, ausschließlich das Gute zu betonen und das Negative zu ignorieren. Vielmehr kann im Sinne der Ressourcenorientierung etwas auf den ersten Blick negativ Erscheinendes, beispielsweise ein Misserfolg, als Chance gesehen werden, es beim nächsten Mal durch eine andere Nutzung der Ressourcen besser zu machen: „Herausforderungen und Hindernisse werden somit nicht als Tragödien oder Probleme interpretiert, sondern als Gelegenheiten und Chancen reinterpretiert, die Erfahrungen ermöglichen und somit Stärken bilden“ (Brohm, 2016, S. 8).



Eine ressourcenorientierte Schulkultur zeichnet sich z. B. durch hohe Erwartungen, gemeinsames Lernen und gegenseitige Anerkennung aus.

Zahlreiche Studien weisen mit ihren Befunden darauf hin, dass Schulen mit einer ressourcenorientierten Schulkultur

- einen besonders potenzialorientierten Blick auf ihre Schüler*innen haben, diese fördern und hohe Leistungserwartungen an sie formulieren.
- üblicherweise in kooperativen Strukturen im Sinne einer Lerngemeinschaft arbeiten.
- Lehren und Lernen und damit die Schüler*innen in den Fokus des Schulalltags stellen.
- ein wertschätzendes Klima, eine vorwurfsfreie, lösungs-/zielorientierte, im gegenseitigen Verstehen angelegte, Zusammenarbeit der Lehrkräfte und gegenseitige Unterstützung der schulischen Akteur*innen leben sowie über gemeinsam geteilte Visionen verfügen (Burow & Gallenkamp, 2017).

Die Wichtigkeit gemeinsam geteilter Ziele und Visionen bildet dabei den Grundstein (vgl. hierzu auch den Beitrag „Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schul-

entwicklung“ von Klein und Becks in diesem Band). Auf die Merkmale des potenzialorientierten Blicks und der hohen Leistungserwartungen soll im Folgenden eingegangen werden.



Ein potenzialorientierter Blick beeinflusst das Handeln der Pädagog*innen und das Lernen der Schüler*innen.

Verschiedene Forschungsbefunde legen nahe, dass erfolgreiche Schulen mit einer positiven Schulkultur einen besonders potenzialorientierten Blick auf ihre Schüler*innenschaft haben und – trotz teils sehr ungünstiger Ausgangsbedingungen – hohe Erwartungen an diese formulieren. Die Bedeutung solcher Erwartungen ist wissenschaftlich seit den 1960er Jahren intensiv untersucht worden und unter dem Namen Pygmalion-Effekt bekannt (Rosenthal & Jacobson, 1968). Erwarten wir, dass ein Schüler oder eine Schülerin hohe Leistungen erbringen wird, werden wir uns diesem Schüler bzw. dieser Schülerin gegenüber, größtenteils unbewusst, auf eine Art und Weise verhalten, die das Verhalten, das zur höheren Leistung führt, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auftreten lässt.

Anhand einer Studie aus Neuseeland lässt sich beschreiben, wie dieser Wirkzusammenhang möglicherweise entsteht: In der Studie wurden 12 Grundschullehrkräfte in ihrem Unterricht beobachtet; sie wurden dabei in drei Gruppen eingeteilt: (1) Lehrkräfte, deren Erwartungen an ihre Schüler*innen über deren (getesteten) Leistungsstand lagen; (2) Lehrkräfte, deren Erwartungen dem Leistungsstand der Schüler*innen entsprachen, und (3) Lehrkräfte, deren Erwartungen unter dem tatsächlichen Leistungsstand lagen. Die Studie konnte zeigen, dass die Lehrkräfte der ersten Gruppe z.B. signifikant häufiger Orientierung und Erklärungen mit Blick auf den Unterrichtsinhalt gaben, häufiger Vorwissen aktivierten, anspruchsvollere Fragen stellten und häufiger positives Feedback gaben (Rubie-Davies, 2007).

In einer Übersicht von Forschungsbefunden fassen de Boer et al. (2018) das Phänomen wie folgt zusammen:

Im Vergleich zu Schüler*innen, von denen sie wenig erwarten, zeigen Lehrkräfte eine positive Voreingenommenheit gegenüber Schüler*innen, von denen sie viel erwarten: Sie geben ihnen mehr Möglichkeiten zur Beteiligung, fordern sie stärker, loben sie häufiger und treten ihnen insgesamt unterstützender und fürsorglicher gegenüber. (S. 181; übersetzt durch die Autorinnen; unterstützt durch ChatGPT)



Lehrkräfte haben häufig unbewusst geringe Erwartungen an Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus.

Welche Erwartungen Lehrkräfte an Verhalten und Leistungen ihrer Schüler*innen haben, hat also einen Einfluss auf ihr eigenes Handeln, und darüber vermittelt darauf, wie anregend der Unterricht ist, wie gut er auf die Schüler*innen abgestimmt ist, und wie gut und viel sie letztlich im Unterricht lernen.

Diverse Studien zeigen allerdings auch, dass Lehrkräfte dazu tendieren, Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus *unbewusst* negativer einzuschätzen bzw. ungünstige stereotype Erwartungen an Schüler*innen zu haben, denen sie einen Migrationshintergrund aus bestimmten Ländern oder einen niedrigen sozioökono-

mischen Status zuschreiben (Froehlich et al., 2016; Glock & Kleen, 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019). Diese Erwartungen schreiben sich in das Handeln der Lehrkräfte, in Bewertungen der Schüler*innen und in Selektionsentscheidungen ein (Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Glock et al., 2013). Zusätzlich zeigt sich, dass Lehrkräfte dazu tendieren, Leistungen oder das Verhalten negativer zu bewerten, wenn sie Schüler*innen mit einem bestimmten ‚Label‘ (z. B. einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf) evaluieren, als wenn sie das gleiche Verhalten bzw. die gleichen Leistungen bei Schüler*innen ohne ‚Label‘ bewerten (Franz et al., 2023).

Wichtig ist dabei, dass diese Erwartungen häufig *implizit* sind: Lehrkräfte möchten Benachteiligungen abbauen und lehnen stereotype Zuschreibungen ab; misst man allerdings ihre *unbewussten* Überzeugungen, so zeigt sich, dass diese häufig sehr wohl durch niedrigere und mit stereotypen Vorstellungen vermischte Erwartungen geprägt sind (Glock & Kleen, 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019). In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird dieses Phänomen auch als *Defizitorientierung* beschrieben.



Defizitorientierungen bedeuten, dass Pädagog*innen vor allem auf die Kompensation von ‚Defiziten‘ fokussieren.

Drucks und Bremm (2021) definieren Defizitorientierungen in Bezug auf Schule als „eine Haltung, die in innerschulischen Diskursen den Blick für Spielräume und Ressourcen im Umgang mit Heterogenität verstellt, die zudem die strukturelle Reproduktion sozialer Bildungsgleichheit stützt und die folglich abzubauen ist“ (S. 244).

In der Literatur wird von *Defizitorientierungen* – oder international auch von *deficit thinking* (Garcia & Guerra, 2004; Valencia, 2010) – gesprochen, weil die (vermeintlichen oder tatsächlichen) ‚Defizite‘ oder ‚Schwächen‘ der Schüler*innen und ein hoher Anspruch, diese zu kompensieren, bei den pädagogischen Überlegungen zum fachlichen Lernen im Vordergrund stehen. Der Blick richtet sich also vor allem auf das, was die Schüler*innen nicht können bzw. was im Fachunterricht nicht möglich scheint. Eine solche Perspektive kann insbesondere dann ungünstige Folgen für das Lehren und Lernen haben, wenn hierdurch beispielsweise

- die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen unterschätzt wird,
- der fachliche oder sprachliche Anspruch des Unterrichts darauf reduziert wird, die ‚Defizite‘ der Schüler*innen auszugleichen,
- die Lehrkräfte sich nicht wirksam bei der Gestaltung eines anspruchsvollen Fachunterrichts fühlen, und
- die Schüler*innen diese defizitorientierte Perspektive auf sich selbst übernehmen.

Defizitorientierungen behindern demnach die für eine positive Schulkultur so wichtige Ressourcenorientierung.

4 Schulkultur und Defizitorientierungen

Blicken wir nun wieder auf die Schulkultur von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, dann sind diese Überlegungen in zweierlei Hinsicht wichtig:

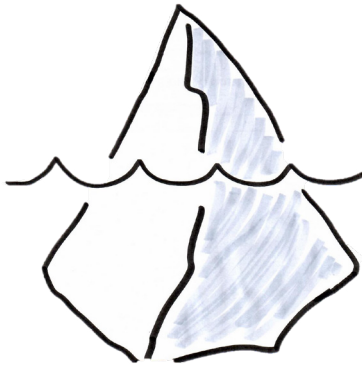
- Erstens sind Defizitorientierungen nicht nur Teil der individuellen Erwartungen und Überzeugungen einzelner Lehrkräfte, sondern gelangen durch das gemeinsame Handeln und durch das Sprechen über dieses Handeln auch in die kollektiven Deutungsmuster von Schulen (Klein & Bronnert-Härle, 2022).
- Zweitens sind Defizitorientierungen oft nicht bewusst durchdacht, sondern vor allem implizit vorhanden. Und das trifft auch auf die geteilten Defizitorientierungen zu, die sich in der Schulkultur zeigen können. Diese werden meist nicht offen und bewusst geäußert, sondern brechen sich unbewusst Bahn, meist in Form sogenannter Basisannahmen (Schein, 2010).

4.1 Die drei Ebenen der Schulkultur nach Edgar Schein

Um zu erklären, was Basisannahmen sind, müssen wir zunächst darauf blicken, wie die Schulkultur aufgebaut ist. Wir ziehen dafür ein Modell des US-amerikanischen Organisationsforschers Edgar Schein (2010) heran. Edgar Schein bezieht sich zwar allgemeiner auf verschiedene Organisationen und nutzt dementsprechend den Begriff Organisationskultur; um den Bezug zur Schule herzustellen, nutzen wir hier aber den Begriff Schulkultur.

Demzufolge lässt sich Schulkultur auf **drei verschiedenen Ebenen beschreiben**:

- (1) den *Artefakten* auf der oberen Ebene: hierbei handelt es sich um sichtbare Manifestationen der Schulkultur, wie beispielsweise Kleidungsstile, Rituale und Sprache;
- (2) den *Anerkannten Werten* auf der mittleren Ebene: hierbei handelt es sich um bewusste, sichtbare Anteile der Schulkultur, nämlich um die den Schulmitgliedern bekannten und von ihnen explizit formulierten Wertvorstellungen und Verhaltensstandards, wie sie beispielsweise im Schulprogramm oder in der Schulordnung stehen, sowie
- (3) den *Basisannahmen* auf der unteren Ebene: hierbei handelt es sich um unbewusste Normen, Überzeugungen und Erwartungen, die von einem großen Teil der Schulmitglieder zwar als Handlungsgrundlage angenommen werden, aber nicht zwingend offen geklärt worden sind.



Artefakte	sichtbare Manifestation der Organisationskultur
Anerkannte Werte	Wertvorstellungen und Verhaltensstandards
Basisannahmen	Unbewusste Handlungsgrundlagen

Abbildung 1: Drei Ebenen der Schulkultur
Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Schein, 2010

Die Basisannahmen bilden nach Schein (2010) den Kern der Schulkultur, da sie als leitend für die tatsächliche Handlungspraxis gelten. Basisannahmen können beispielsweise Annahmen über die Rolle von Lehrkräften, die Funktion von Schule oder die Lernfähigkeit von Schüler*innen sein. Allerdings sind solche Basisannahmen oft kaum sichtbar und den Handelnden meistens nur implizit bewusst oder gänzlich unbewusst.



Weil sie unbewusst sind, können Basisannahmen widersprüchlich zu den anerkannten Werten sein.

Die Basisannahmen können sich mit den anerkannten Werten decken, sie können aber auch gegenläufig sein (Schein, 2010). Es kann also beispielsweise sein, dass die Pädagog*innen in einer Schule bewusst beschlossen haben, die Potenziale ihrer Schüler*innen in den Vordergrund zu stellen und zu fördern, und dies auch in ihrem Schulprogramm festgeschrieben haben – die tatsächliche Handlungspraxis bzw. die Interaktion mit den Schüler*innen aber weiter durch unbewusste Defizitorientierungen beeinflusst wird. Um die Schulkultur zu verändern, ist es zwar wichtig, die anerkannten Werte zu überprüfen und ggf. zu reformulieren. Zusätzlich müssen aber auch die unbewussten Handlungsgrundlagen und deren Entstehungszusammenhang bewusst gemacht werden (vgl. dazu den Reflexionsimpuls 4.4).



Je ‚älter‘ eine Schulkultur ist, desto schwieriger sind die Basisannahmen zu verändern.

Wie auch die Schulkultur insgesamt (Helsper, 2008) entstehen Basisannahmen durch die gemeinsamen Erfahrungen, die Schulmitglieder machen und die Deutungen dieser. Schein (2010) weist darauf hin, dass Basisannahmen nur in sehr jungen Organisationen, die sich noch in der Gründungsphase befinden, leicht veränderbar sind. Je älter die Organisation ist, desto schwieriger wird es, die Basisannahmen abzuändern. Eine Abänderung der Basisannahmen ist in Anlehnung an Schein (2010) in älteren Schulen mit einer ‚gewachsenen‘ Schulkultur nur dann möglich, wenn die

vorhandenen Basisannahmen grundlegend *irritiert* werden; also dann, wenn eine starke Irritation die Schulmitglieder dazu veranlasst, sich ganz aktiv mit ihren Basisannahmen auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren, zu überdenken und grundsätzlich infrage zu stellen, wie nachfolgend dargestellt.

4.2 Veränderung von Basisannahmen als Lernprozess

An einer Schule mit einer defizitorientierten Schulkultur können starke Irritationen beispielsweise hervorgerufen werden, wenn bei Schüler*innen hohe kognitive Fähigkeiten festgestellt werden, die nicht erwartet wurden. Werden diese Irritationen allerdings nicht durch entsprechende Maßnahmen begleitet, kann es sein, dass von den Beteiligten Erklärungsansätze akzeptiert werden, die zwar nicht zwingend plausibel sind, es aber ermöglichen, die eigenen Basisannahmen nicht zu hinterfragen.

In einer Studie mit angehenden Lehrkräften wurden diese beispielsweise mit empirischen Befunden konfrontiert, die ihre eigenen Überzeugungen infrage stellten; in der Studie tendierte ein großer Teil der Proband*innen anschließend eher dazu, die empirischen Befunde infrage zu stellen, anstatt ihre eigenen Überzeugungen zu reflektieren (Thomm et al., 2021).

Das nachfolgende Fallbeispiel soll dieses Phänomen veranschaulichen. Ein fiktives Beispiel aus dem Schulalltag, das hier zwar entfremdet ist, aber auf einer echten Beobachtung beruht, soll eine erste Irritation von Basisannahmen einer Lehrerin aufzeigen. In unserem Beispiel wird diese allerdings nicht weitergeführt und reflektiert, sondern durch eine zweite Lehrkraft abgefangen und kann so zu keiner Änderung der Basisannahmen führen.



Der Besuch im Zoo

*Frau Meier ist Biologielehrerin an einer Gesamtschule. Mit ihrer neunten Klasse macht sie eine Exkursion in den örtlichen Zoo. Im Vorfeld hat Frau Meier über den Zoo das dort angebotene Programm „Tieren auf der Spur – das Verhalten von Brillenpinguinen“ gebucht, das aus einer Einführung in Strategien der Tierbeobachtung, anschließender Pinguinbeobachtung durch die Schüler*innen und einem abschließenden Auswertungs- und Diskussionsteil besteht. Das Programm richtet sich an Schüler*innen der 7. bis 10. Klasse aller Schulformen. Angeleitet wird das Programm von dem Zoo-Mitarbeiter Herrn Peters. Frau Meiers Anfrage, ob das Programm auf den Leistungsstand ihrer Schüler*innen angepasst werden könne, ist im Vorfeld abgelehnt worden. Sie hat nun Sorgen, dass ihre Schüler*innen, die sie im Unterricht mitunter als desinteressiert und unmotiviert erlebt, auch bei Herrn Peters Angebot nicht mitarbeiten werden.*

*Am Tag der Exkursion bietet sich Frau Meier ein unerwartetes Bild: Die Schüler*innen hören Herrn Peters aufmerksam zu, als dieser erklärt, wie Brillenpinguine mithilfe der Beobachtungsbögen am besten beobachtet werden können, stellen detaillierte Nachfragen zu den Aufgaben und zeigen sich arbeitsam und konzentriert. Anspruchsvolle Texte über die Beobachtung von Brillenpinguinen, die Herr Peters verteilt und aus*

denen die Schüler*innen selbst zusätzliche Informationen herausarbeiten müssen, werden von den Schüler*innen umfangreich erarbeitet. Die daraus extrahierten Informationen bringen die Schüler*innen schnell mit den empirischen Beobachtungsstudien zusammen und kehren mit spannenden Ergebnissen in die Abschlussrunde zurück.

Als Frau Meier am Tag nach der Exkursion in der Kaffeeküche auf drei ihrer Kolleg*innen trifft, berichtet sie begeistert davon, wie interessiert sie die Schüler*innen im Zoo erlebt hat und wie engagiert diese auch die kognitiv anspruchsvolle Textarbeit angegangen sind. Ihre Kolleg*innen, die die Schüler*innen auch als eher desinteressiert und leistungsschwach wahrnehmen, sind irritiert. „Bist du sicher, dass du von unseren Schüler*innen sprichst?“, scherzt eine der Kolleg*innen. Ein anderer Biologielehrer möchte Konkretes zum Ablauf des Programms im Zoo erfahren. Frau Meier erläutert, dass Herr Peters den Schüler*innen zunächst einen Film gezeigt habe, in dem verschiedene Beobachtungsstrategien anschaulich erläutert werden. Bevor sie weitererzählen kann, fällt ihr ein dritter Kollege lachend ins Wort: „Ein Film! Dann ist ja alles klar! Mit Filmen, Fernsehen, Serien und Internet können unsere Schüler*innen natürlich etwas anfangen! Bücher dagegen wären zu anspruchsvoll!“

Frau Meier ärgert sich, dass sie nicht selbst auf diese logische Erklärung gekommen ist. ‚Einfache Medien‘ wie Filme finden ihre Schüler*innen natürlich klasse. Frau Meier wundert sich nicht mehr über den gelungenen Tag im Zoo.

Nach dem Lesen des Fallbeispiels stellen sich Leser*innen jetzt vermutlich die Frage, woran es gelegen haben könnte, dass der Tag im Zoo ein Erfolg war – lag es tatsächlich daran, dass hier nur ein Film gezeigt worden war? Oder gab es andere, womöglich nicht so offensichtliche Gründe, weshalb die Schüler*innen so gut mitgearbeitet haben?



Frau Meiers Erfahrung löst eine kognitive Dissonanz aus.

Neben der Abwechslung, die der außerschulische Lernort Zoo für die Schüler*innen mit sich bringt, könnte einer der Gründe aufseiten des Zoo-Mitarbeiters Herrn Peters gefunden werden. Der Zoo bzw. Herr Peters, der dieses Programm routinemäßig durchführt, bietet allen Teilnehmer*innen die gleiche Führung, die gleichen Arbeitszettel, Aufgaben und Erklärungen. Indem er das routinierte Programm durchführt, das mit bestimmten Ansprüchen an Schüler*innen verbunden ist, signalisiert er den Schüler*innen (unbewusst), dass er ähnlich hohe Erwartungen an diese Schüler*innengruppe hat, die er auch den anderen Schüler*innengruppen gegenüber hat. Hohe Erwartungen an Schüler*innen und die damit verbundene Gestaltung des Lernangebots können, wie in Abschnitt 3 beschrieben, positive Wirkungen auf das Lernen der Schüler*innen haben.

Bei Frau Meier hat das Verhalten ihrer Schüler*innen zu einer Irritation geführt. Die Schüler*innen, die sie sonst als eher „desinteressiert“ und „leistungsschwach“ wahrnimmt, zeigen sich plötzlich – auch bei der Bearbeitung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben – engagiert und arbeitsam. Aus psychologischer Sicht entsteht hier eine sogenannte *kognitive Dissonanz* (Festinger, 1962): Frau Meier und auch die anderen Lehrkräfte haben eine Basisannahme bezüglich ihrer Schüler*innen, aber Frau Meiers

Erfahrung im Zoo widerspricht dieser Überzeugung fundamental: Ihre Basisannahmen passen nicht zu dem gezeigten Verhalten der Schüler*innen.



Eine einfache Erklärung reicht aus, um den Widerspruch aufzulösen – die Basisannahmen bleiben bestehen.

Was dann passiert, wird in der Psychologie als *Dissonanzreduktion* beschrieben (Festinger, 1962). Die Lehrkräfte finden eine Lösung, die den Widerspruch *rationalisiert*, indem suggeriert wird: Die Schüler*innen waren nur deshalb erfolgreich, weil *ein Film* im Spiel war – also ein *einfaches Medium*, das angeblich ihrem Kompetenzniveau entspricht. Auch wenn diese Erklärung bei genauer Betrachtung nicht sehr schlüssig wirkt, wird sie von den Lehrkräften angenommen, denn sie löst den Konflikt auf, der durch Frau Meiers Erzählung entstanden ist.

So kann die Irritation also zu keiner nachhaltigen Veränderung der Basisannahmen über die Schüler*innen führen. Die Basisannahmen von Frau Meier sind stattdessen durch den Kollegen vielmehr bestätigt statt weiter irritiert worden. Das Beispiel zeigt somit anschaulich, dass das bloße Erleben von Wirksamkeit nicht ausreicht, um Basisannahmen zu verändern; es braucht auch einen Rahmen, der verhindert, dass die Widersprüche, die durch das Erleben erfahren werden, rationalisiert werden können.

4.3 Basisannahmen und schulisches Handeln

Das Fallbeispiel hat verdeutlicht, dass geteilte Basisannahmen beeinflussen, wie die Menschen in einer Schule die Bedeutung von Erfahrungen gemeinsam aushandeln, wie sie Lösungen identifizieren und welche Konsequenzen das für das gemeinsame Handeln hat. Die geteilten Basisannahmen haben also eine kaum zu überschätzende Bedeutung für die Schulkultur.



Ein komplexes System von Basisannahmen durchzieht alle Dimensionen des schulischen Handelns.

Dementsprechend geht Schein (2010) in seinem Modell auch davon aus, dass die Basisannahmen alle Dimensionen des schulischen Arbeitens durchziehen und grundlegend bestimmen, wie die eigene Arbeit wahrgenommen wird, wie Beziehungen strukturiert und wie Phänomene des Alltags gedeutet werden. Dabei soll noch einmal betont werden, dass sich die zahlreichen Basisannahmen gegenseitig beeinflussen und nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Eine Schulkultur ist auch als komplexes System dieser Basisannahmen und Deutungen zu verstehen.

Inhalte der Basisannahmen können in mehreren Bereichen liegen und lassen sich nach Schein (2010) unterscheiden in:

- Basisannahmen über die Ansprüche von außen und
- Basisannahmen über die Integration nach innen.



Die Schulkultur umfasst Basisannahmen dazu, welche Bedeutung von außen gestellte Ansprüche für die Arbeit der Schule haben.

Zu den Basisannahmen zur Bedeutung der von außen gestellten Ansprüche gehören beispielsweise Annahmen über die grundlegende Mission der Schule sowie darüber, wie die Mission am besten umgesetzt werden kann (vgl. Beitrag „Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schulentwicklung“ von Klein & Becks in diesem Band). Zudem betrifft dies Annahmen darüber, woran der Erfolg der Schule festgemacht werden kann – und wie dieser gemessen werden kann –, aber auch Annahmen darüber, ob und wie sich die Schule verändern sollte, also auch darüber, ob die Schule bereit ist, sich selbst zu reflektieren (für einen detaillierteren Überblick über Basisannahmen siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Basisannahmen über die Ansprüche von außen

Basisannahmen ...	Beispiele / Erläuterungen
... über die grundlegende Mission der Schule	Z. B. die Annahme, dass die Schule soziale Gerechtigkeit schaffen soll, die Annahme, die Schüler*innen irgendwie „durchzubringen“ oder die Annahme, dass die Schule dazu beitragen soll, die Gesellschaft durch exzellente Leistungen weiterzubringen.
... zu den Methoden bzw. darüber, wie gearbeitet werden sollte, wie man Ziele erreichen kann und wie die Mission am besten umgesetzt werden kann	Z. B. Basisannahmen dazu, wie der Unterricht am besten gestaltet werden sollte, wie Schüler*innen am besten lernen. Z. B. Basisannahmen über Hierarchie, Autonomie, Kooperation und welche Rolle einzelne Personen in der Schule haben.
... über die Rechenschaftslegung	Z. B. Annahmen darüber, welche Kriterien angelegt werden können, um den Erfolg der Schule zu messen, und wie man diese Kriterien messen kann.
... darüber, ob und wie sich die Schule verändert und verändern sollte	Z. B., wie sie mit einem veränderten schulischen Umfeld umgeht oder wie sie auf unerwartete Leistungsergebnisse reagiert, ob die Schule überhaupt bereit ist, sich selbst zu reflektieren, oder ob sie stattdessen Problemursachen externalisiert, wie sehr sie sich selbst zutraut, etwas verändern zu können, usw.

Quelle: in Anlehnung an Schein, 2010



Die Schulkultur umfasst Basisannahmen dazu, wie die Zusammenarbeit nach innen gestaltet werden sollte.

Darüber hinaus umfasst die Schulkultur auch Basisannahmen, die sich aus Prozessen der Aushandlung von Integration nach innen ergeben. Hierzu zählen bspw. Annahmen über Gruppengrenzen und Identitäten von Gruppen, Annahmen über Macht, Autorität und Status, Annahmen in Bezug auf eine gemeinsame Sprache und gemeinsame Konzepte oder Annahmen über die Realität, über menschliches Verhalten und menschliche Beziehungen.

Tabelle 2: Basisannahmen über die Integration nach innen

Basisannahmen ...	Beispiele / Erläuterungen
... zu einer gemeinsamen Sprache und gemeinsamen Konzepten	Z. B. Annahmen in Bezug auf ein gemeinsames Verständnis von Qualität, Respekt oder Teamwork und ein gemeinsames Verständnis von Begriffen, die mit Blick auf Schulqualität eine Rolle spielen. Auch gemeinsame Fehlvorstellungen (z. B. ‚Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen sind weniger begabt‘) fallen hierunter.
... über die Gruppengrenze und Identität der Gruppe	Z. B. Annahmen darüber, welche Personen überhaupt zur Schule dazugehören, welche Personen in der Schule besonders im Zentrum stehen, welche Personen besondere Bedeutung für die Prozesse der Schule haben usw.
... über Macht, Autorität und Status	Z. B. Annahmen dazu, wer in der Schule besonders viel Einfluss haben darf und sollte, wieviel Einfluss zum Beispiel die Schüler*innen oder deren Eltern haben sollten und inwiefern diese mitsprechen dürfen.
... dazu, wie Macht ausgeübt werden darf (z. B. welche Rechte die Schulleitung gegenüber den Lehrkräften haben sollte)	Diese Basisannahmen über Macht werden in der Auseinandersetzung mit formalen Rechten und Zuständigkeiten ausgehandelt, sie sind aber damit nicht deckungsgleich.
... über Regeln zu Beziehungen zwischen den Menschen innerhalb der Schule	Z. B. Basisannahmen dazu, ob – und wenn ja, wie – erwünschtes und unerwünschtes Verhalten der am Schulleben Beteiligten belohnt oder sanktioniert wird.
... über die Realität, über menschliches Verhalten und menschliche Beziehungen	Z. B. Annahmen über die Schüler*innen der Schule sowie Mythen über Ereignisse und Themen, die sich der eigenen Kontrolle entziehen bzw. mit den herkömmlichen Ursachenzuschreibungen nicht erklärt werden können.

Quelle: in Anlehnung an Schein, 2010



4.4 Reflexionsimpuls

Die Basisannahmen zu analysieren ist schwierig, denn sie sind unsichtbar und häufig unbewusst. Die folgenden Ideen können Ihnen helfen, an die Frage heranzukommen, welche Basisannahmen das Handeln an Ihrer Schule maßgeblich beeinflussen:

- Reise in den gelebten Alltag: Bitten Sie Ihr Kollegium (z. B. vor einem pädagogischen Tag), eine Woche lang Dinge, Situationen und Rituale zu dokumentieren, die sie als ‚typisch‘ für die Schule empfinden. Beispielsweise können Fotos gemacht werden, Dokumente gesammelt oder kurze Notizen angefertigt werden. Sammeln Sie die Artefakte der Schulkultur, z. B. auf einem langen Tisch oder an einer Stellwand. Bitten Sie die Kolleg*innen, sich die Sammlung anzusehen und die folgenden Fragen zu diskutieren:
 - Was sagen diese Artefakte über unsere Vorstellungen von Ordnung, Beziehungen, Lernen, Leistung?
 - Welche unausgesprochenen ‚Regeln‘ scheinen hier zu wirken?
 - Wo passt unser Handeln zu unseren anerkannten Werten? Wo sehen wir Widersprüche?

- Was wäre an einer anderen Schule vielleicht völlig anders?
- Schließen Sie der Reise eine Reflexionsrunde durch die Schulleitung oder Steuergruppe an und überlegen Sie:
 - Was überrascht uns an den Ergebnissen?
 - Welche ‚Selbstverständlichkeiten‘ wurden hinterfragt?
 - Welche Basisannahmen könnten hinter wiederkehrenden Mustern stehen?
 - Wo sehen wir Entwicklungspotenzial – aber auch Widerstände?

4.5 Basisannahmen und Defizitorientierungen

Kommen wir zurück zu den Defizitorientierungen: Diese finden sich meist als unbewusste Annahmen auf der Ebene der Basisannahmen. Sie sind damit stark verinnerlichte Annahmen und Grundprämissen des Denkens ihrer Träger*innen, die sich durch zahlreiche Bereiche ziehen. Sie sind bereits stark in gesellschaftlichen Diskursen angelegt und werden darüber ins Schulsystem hineingetragen (z. B. Sharma, 2018). Darüber hinaus ist die Perspektive der Gesellschaft auf Schule oft ebenfalls durch einen defizitorientierten Diskurs geprägt.

Drucks und Bremm (2021) liefern folgendes Beispiel: Defizitorientierungen können sich nach den Autor*innen beispielsweise darin äußern,

dass Lehrkräfte Ungleichheiten in der Leistungsentwicklung von Schüler*innen damit erklären, dass einige zu Beginn ihrer Bildungskarriere angeblich kein Vorwissen, keine Fähigkeiten und keine Erfahrungen vorweisen könnten, die anschlussfähig an die geforderten Inhalte der Schule seien, und ihre Eltern zudem kein Interesse für die Bildungsprozesse ihrer Kinder aufwiesen (S. 245; vgl. hierzu auch Flessa, 2009; Valencia, 2010).

Demnach fokussieren „Defizitorientierungen somit als ‚Mangel‘ wahrgenommene soziale, sprachliche und nicht-akademische Praxen gesellschaftlicher Minderheiten und erklären schlechtere schulische Leistungsentwicklungen dieser Gruppen aus der Differenz zwischen häuslicher und schulischer Praxis“ (Drucks & Bremm, 2021, S. 245; vgl. hierzu auch Luke et al., 2013).



Defizitorientierungen können auch ressourcenorientierte Elemente enthalten.

Basisannahmen sind oft nicht ausschließlich defizitorientiert oder ressourcenorientiert, sondern haben zahlreiche Facetten, die entlang eines Kontinuums angesiedelt werden können. Dabei können Defizitorientierungen auch ressourcenorientierte Elemente beinhalten. Defizitorientierungen liegen nicht selten sinnvoll erscheinenden und gut gemeinten Gedankengängen zugrunde. Beispielsweise möchten Lehrkräfte, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen engagiert für ein Stipendienprogramm nominieren, diesen Schüler*innen Zugang zu einer Förderung ermöglichen. Einige dieser Lehrkräfte fokussieren allerdings sehr stark auf die wahrgenommenen Defizite, die diese Schüler*innen mitbringen und die durch die Förderung durch das Stipendienprogramm kompensiert werden sollen. Sie fokussieren

weniger auf die guten bis sehr guten Leistungen und die weiteren Kompetenzen, die diese Schüler*innen für das Stipendienprogramm qualifizieren. Dieser Lehrkräftegruppe erscheinen Schüler*innen folglich eher stipendienbedürftig und weniger stipendienwürdig. Sie weisen aus Perspektive der Lehrer*innen (herkunftsbedingte) Bedarfe auf und tun ihnen leid. Das Stipendienprogramm soll diesen Schüler*innen (u. a. emotionalen) Rückhalt geben, um die herkunftsbedingten Bedarfe auszugleichen (Proskawetz, 2023). Das folgende Fallbeispiel illustriert dies anhand der leicht entfremdeten Argumentation einer Lehrerin, die gebeten worden ist, von einem Schüler zu erzählen, den sie in Form eines Empfehlungsschreibens für ein Stipendienprogramm nominiert hat (Proskawetz, 2023).



Die Empfehlung

Frau Schiller ist Lehrerin an einem Gymnasium. Sie berichtet von ihrem Schüler Jacob, den sie für ein Stipendium empfohlen hat. Der Schüler lebt in weniger privilegierten familiären Verhältnissen. Seine Mutter leidet unter psychischen Problemen, sein Vater betreibt ein saisonabhängiges Gewerbe, was besonders in den Wintermonaten zu finanziellen Engpässen führt. Die Familie hat zwei Kinder und wohnt sehr beengt. Jacob habe Frau Schiller gegenüber mehrfach erwähnt, dass er zu Hause kaum Platz zum Lernen habe, was zu Konzentrationsschwierigkeiten führe und gelegentlich dazu, dass er Hausaufgaben vergesse – obwohl er grundsätzlich als fleißiger Schüler gilt. Genau durch diese Widersprüche sei er ihr besonders aufgefallen. Frau Schiller erklärt, dass sich ihr Blick auf Jacob grundlegend verändert habe, als sie von dessen herausfordernden privaten Umständen erfuhr: „Aber dann sehe ich, man macht ja meistens schon so einen Abgleich, wie hab’ ich den Schüler vorher eingestuft und wie stuf’ ich ihn oder schätz’ ich ihn jetzt ein, nachdem ich weiß, was eigentlich Zuhause los ist. Und das ist schon ein ganz großer Unterschied. Und dann ist man vielleicht auch ein bisschen milde und verständnisvoller.“

Die Schule versuche inzwischen, Jacob Arbeitsräume bereitzustellen, um ihm die Möglichkeit zu geben, abseits der familiären Enge konzentriert zu lernen. Zusätzlich sei bekannt, dass Jacob an einer Erkrankung leide, die sich negativ auf sein Selbstwertgefühl auswirke: „Und dann immer wieder dieses niedrige Selbstwertgefühl, was er dann hat, wenn das thematisiert wird und er dann auch aus dieser Perspektive heraus eigentlich nur noch seine eigenen Schwächen und Fehler sieht. Ihn da so ein bisschen rauszuholen. Ja, ich fand, das ist schon ein Schüler, der es eigentlich verdient hat ein bisschen Erleichterung zu bekommen.“

Aus Sicht von Frau Schiller rechtfertigen all diese Benachteiligungen eine besondere Aufmerksamkeit und führen schließlich dazu, dass sie Jacob für das Stipendium empfiehlt: „Ja, also ich muss sagen, er hat mir einfach leidgetan und da hab’ ich gedacht, wir können versuchen, ihn dafür vorzuschlagen, man hat ja nie eine Garantie. Und ich hab’ mich sehr gefreut, dass es funktioniert hat.“



4.6 Reflexionsimpuls

Das Beispiel von Frau Schiller verdeutlicht, wie Ressourcen- und Defizitorientierungen miteinander verwoben sein können. Überlegen Sie selbst:

- Welche Basisannahmen der Lehrerin können Sie, anhand der Erzählung, identifizieren?
- Wo treten in der Erzählung aus Ihrer Sicht Ressourcen-, wo Defizitorientierungen auf?
- Fallen Ihnen aus Ihrer eigenen Praxis andere Beispiele ein? Wie erklären Sie sich diese?

4.7 Folgen einer defizitorientierten Schulkultur

Dass Defizitorientierungen einzelner Lehrkräfte dazu führen können, dass diese dem eigenen Handeln in der Schule eine eher geringe Wirkmacht mit Blick auf den Bildungserfolg der Schüler*innen zuschreiben und sich dies unter Umständen auch auf die Qualität des Unterrichts auswirken kann, hat das Beispiel von Drucks und Bremm (2021) bereits aufgezeigt. Welche Folgen kann es aber haben, wenn nicht nur das Handeln einzelner Lehrkräfte, sondern ebenfalls das Handeln der Schulleitungsmitglieder bzw. die gesamte Schulkultur von einem Defizitrahmen geprägt ist?



Aus Defizitorientierungen können Gefühle von Hilflosigkeit und Unzufriedenheit unter den Schulmitgliedern entstehen.

Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn einerseits die Bedeutung der familiären Herkunft auf den Bildungserfolg der Schüler*innen überschätzt, andererseits aber der Anteil, den die Schule bzw. das Handeln der Lehrkräfte bei der Reproduktion von Ungleichheit hat, unterschätzt wird (Klein & Bronnert-Härle, 2022; vgl. hierzu auch den Abschnitt zu Attributionen im Beitrag „Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ von Klein und Becks in diesem Band).

Gefühle von Hilflosigkeit und Unzufriedenheit können entstehen, wenn Lehrkräfte glauben, durch ihr Handeln keine Wirkung entfalten zu können. Dementsprechend sehen sie dann auch keinen Sinn darin, den eigenen Unterricht zu verändern bzw. zu verbessern. (Schlechte) Noten der Schüler*innen oder andere Formen des Feedbacks – aber zum Beispiel auch Daten aus Leistungstests – können in solchen Fällen vielmehr die Basisannahme der Lehrkräfte bestätigen, dass Schüler*innen z. B. aufgrund ihrer familiären Herkunft keinen Bildungserfolg erreichen (Lasater et al., 2021). Sich als Lehrkraft wirksam zu fühlen, ist eine der zentralen Voraussetzungen dafür, dass defizitorientierte Basisannahmen verändert werden können.



Aus Defizitorientierungen können Fehleinschätzungen von Schüler*innen entstehen.

Fehleinschätzungen können zu schlechteren Leistungsbeurteilungen führen, die wiederum die gesamte Bildungsbiographie der Schüler*innen nachhaltig prägen können. Die (niedrigen) Erwartungen der Lehrer*innen gegenüber bestimmten Schüler*innen können sich also auch hier in Form einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung bestätigen. Ist die gesamte Schulkultur von einem Defizitrahmen geprägt, betrifft dies zwangsläufig auch die Schüler*innenschaft. Aufseiten der Schüler*innen können Defizitorientierungen dazu führen, dass diese die eigene Schule als minderwertig etikettieren (Richter & Pfaff, 2014).

In verschiedenen qualitativen Studien haben Forschende sich angesehen, welche Form die Defizitorientierungen haben können. Dabei konnten zwei verschiedene Typen identifiziert werden, die jeweils eigene Auswirkungen auf das Handeln der Pädagog*innen haben.



Typ 1: Eine Betonung der Fürsorge kann zu einer Pathologisierung von Schüler*innen und Pädagog*innen führen.

Eine der beobachteten Formen der Defizitorientierungen zeichnet sich dadurch aus, dass sie mit einem pädagogischen Ethos der Fürsorge einhergeht (Racherbäumer, 2017). Die Schüler*innen werden als Opfer ihrer Lebenssituation wahrgenommen. Daraus folgt aber nicht der Versuch, sie so zu stärken, dass sie die Hürden, die es in ihrem Leben gibt, überspringen können; vielmehr sehen Lehrkräfte sich in der Verantwortung, die Schüler*innen zu schützen. Dass die Schüler*innen im Bildungssystem erfolgreich sein können, wird zwar prinzipiell für möglich gehalten, jedoch zu Kosten, die weder die Schüler*innen noch die Pädagog*innen aufbringen können. Höhere Erwartungen an die Schüler*innen werden deshalb als unfair angesehen. In der Folge werden Anforderungen im Unterricht herabgesenkt; stattdessen konzentrieren sich Pädagog*innen in diesen Fällen häufig auf den sozio-emotionalen Aspekt des Lehrens und Lernens (Fölker et al., 2016; Racherbäumer, 2017). Weil die Pädagog*innen letztlich weder sich selbst, noch den Schüler*innen zutrauen, die Situation verbessern zu können, kann man diesen Typus als *Pathologisierung* bezeichnen.



Typ 2: Eine Betonung der Defizite kann zu einer negativen Distinktion der Schüler*innen führen.

Eine zweite Form der Defizitorientierungen ist durch eine grundlegende Unterscheidung zwischen der Schule und den Schüler*innen geprägt, in der die Schüler*innen als ‚nicht passend‘ für die Schule wahrgenommen werden. Der Typus lässt sich insofern auch als *Distinktion* bezeichnen (Racherbäumer, 2017). Der geringere schulische Erfolg der Schüler*innen sowie ein als unangepasst, nicht motiviert oder gar delinquent interpretiertes Verhalten werden als Ausdruck einer grundlegenden ‚Unbeschulbarkeit‘ der Schüler*innen interpretiert, die sich aus ihrer familiären Herkunft ergibt. Bei diesem Typ sehen sich die Pädagog*innen in ihrer Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt. Dies führt nicht nur zu einer Reduzierung des fachlichen Lernens, sondern auch zu abwertenden Bezeichnungen der Schüler*innen, z. B. als

‚Delinquent*innen‘ oder ‚Systemsprenger*innen‘, und dem Versuch, die Schüler*innen durch Strafen und Regulieren ‚einzuhegen‘ (Herrmann, 2010; Hertel, 2014; Racherbäumer, 2017).



Beide Typen kommen an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten vor, allerdings unterschiedlich häufig.

Qualitative Studien können zwar diese beiden Typen aufdecken, aber keine Aussagen dazu treffen, wie häufig sie vorkommen. In einzelnen quantitativen Erhebungen wurde deshalb versucht, zu prüfen, wie verbreitet sie tatsächlich sind. Dabei lassen sich zwei verschiedene Befunde festhalten.

In einer Studie von Bremm (2019) deutet sich an, dass im Schnitt eine höhere Anzahl an Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus an einer Schule auch mit einer stärkeren Ausprägung von Defizitorientierungen bei den Pädagog*innen zusammenhängt. Bei einer Betrachtung auf Einzelschulebene an 16 Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in einer Studie von Klein und Bronnert-Härle (2022) zeigt sich allerdings auch, dass man hier nicht von einem Automatismus ausgehen kann, da in dieser Studie auch an Schulen mit einem sehr hohen Anteil an Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus teilweise sehr niedrige Defizitorientierungen gemessen wurden.

In der Studie von Klein und Bronnert-Härle (2022) zeigt sich außerdem, dass der Typ Pathologisierung recht weit verbreitet ist, der Typ Distinktion dagegen weniger stark. In etwas mehr als der Hälfte der Schulen zeigten sich insgesamt signifikante Defizitorientierungen, doch nur in einem kleinen Teil der Schulen gab es eine ausgeprägte Zustimmung zu einer geringen Passung der Schüler*innen bzw. deren ‚Unbeschulbarkeit‘. Gleichwohl gab es im Sample auch Schulen, in denen mehr als drei Viertel der befragten Lehrkräfte zustimmten, dass ein Großteil der Schüler*innen ‚unbeschulbar‘ sei. Gerade an diesen Schulen ist es besonders wichtig, dass die Schulen Unterstützung dabei erhalten (z. B. durch Schulaufsicht oder Schulentwicklungsbegleitung), diese Perspektiven offenzulegen und zu reflektieren.



4.8 Reflexionsimpuls

Das folgende Fallbeispiel ist ein Auszug aus einem Interview mit einer Lehrkraft an einer sozialräumlich benachteiligten Schule, der in einer Studie der Bildungsforscherin Kathrin Racherbäumer (2017, S. 132) wiedergegeben wird.

- 1) Lesen Sie zunächst den Interviewausschnitt.
- 2) Gehen Sie anschließend die Reflexionsfragen durch und überlegen Sie, wie Sie das Gesagte vor diesem Hintergrund einordnen würden.
- 3) Lesen Sie schließlich den Interpretationsvorschlag der Autorin der Studie und reflektieren Sie, an welchen Stellen Sie zu ähnlichen oder abweichenden Schlüssen gekommen sind.



4.8.1 Schüler*innenbilder in der Hauptschule Bachstelze

„Ja, fangen wir doch mit den Schülern an. Das ist immer das, wo man so den Blick am ehesten drauf hat. Wir sind ja nicht ohne Grund in den Standorttypen 5 eingruppiert worden, was die Lernstandserhebungen angeht, das sind also Schüler, die aus einem ganz bestimmten Umfeld kommen, wo Defizite im Grunde vorprogrammiert sind, also ein Großteil der Eltern sind Hartz-IV-Empfänger und haben einfach die Ressourcen nicht, die unsere Schüler bräuchten für ihre Schule. Das fängt mit materiellen Dingen an, dass Stifte fehlen, Geodreiecke fehlen, Hefte nicht da sind, teilweise keine Turnsaachen in der richtigen Größe da sind, also diese ganzen materiellen Dinge, die fehlen. Dann die Haltung der Eltern, viele Eltern halten sich aus Schule raus, kommen dann noch nicht mal zu den Elternabenden und zu den Elternsprechtagen und sind dann auch nicht diejenigen, die uns unterstützen. Bei einigen wird es sicherlich so sein, dass die sagen, „lass die Schule mal machen, die sollen meine Kinder erziehen“. Bei anderen ist es so, dass sie es vielleicht auch gar nicht können. Wir sehen viele Eltern, die ohnmächtig sind, die ihren Kindern keine Grenzen setzen können, die alles durchgehen lassen, also da auch ein gewisses Unvermögen. Bei anderen ist es vielleicht so, dass sie andere Prioritäten setzen, dass beide Eltern berufstätig sind, versuchen, Geld her einzubringen und dafür dann die Erziehung der Kinder vernachlässigen. Die Schülerschaft als solche, wir haben viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die bringen natürlich sprachliche Defizite mit, und wir haben noch ein großes Problem, sage ich ganz offen, dass die Integration nicht immer hundertprozentig gewollt und unterstützt wird. Also die Integration in unsere deutsche Schule herein als Erstes und in die deutsche Gesellschaft dann herein, das ist dann nicht mehr so sehr meine Aufgabe. Aber da sind dann auch bestimmte Voraussetzungen nicht da, die wir für die Schule bräuchten.“ (Interview mit einer Lehrkraft; zitiert in Racherbäumer, 2017, S. 132)

4.8.2 Reflexionsfragen zum Fallbeispiel

Wie stellt die Lehrkraft ihre Handlungsmöglichkeit hinsichtlich der Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen dar?

- Wie werden sozial benachteiligte Schüler*innen allgemein beschrieben und dargestellt?
- Inwiefern wird Betroffenheit und Mitleid mit der Situation der Schüler*innen sichtbar? Inwiefern steht eine sachliche Darstellung der ‚Fakten‘ im Vordergrund?
- Wie werden die Eltern der Schüler*innen dargestellt?
- Was ist für die Lehrkraft ursächlich für den schulischen Misserfolg der Schüler*innen?
- Welche Erwartungshaltung gegenüber den Eltern der Schüler*innen ist erkennbar?
- Wie wird der Migrationshintergrund der Schüler*innen thematisiert?
- An welchen Stellen kommen die Basisannahmen nach Schein (2010) zum Tragen?

4.8.3 Interpretation der Autorin und weiterer Reflexionsimpuls

Die Autorin des Fallbeispiels, Kathrin Racherbäumer (2017, S. 132ff.), interpretiert die Beschreibung wie folgt: Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus sowie deren Familien würden als Gruppe als „nicht passend“ für schulische Kontexte dargestellt. Lehrkräfte nähmen sich dadurch als in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt wahr. Hier spielen in der Argumentation der Lehrkraft vor allem zwei Aspekte eine zentrale Rolle:

- 1) Besonders zentral für die Sichtweise der Lehrkraft sei die Einschätzung der Eltern: Die Lehrkraft äußere eine negative Erwartungshaltung gegenüber den Eltern hinsichtlich deren Engagement bei schulischen Belangen; zwar würden auch geringere materielle und zeitliche Ressourcen angeschnitten, aber die Eltern würden auch als inkompetent und schulisch nicht interessiert beschrieben. Zugleich werde von ihnen erwartet, dass sie die schulische Arbeit aktiv unterstützen.
- 2) Die Migrationsgeschichte der Schüler*innen werde ebenfalls negativ thematisiert, wobei ‚sprachliche Defizite‘ und kulturelle Integrationsprobleme unterstellt würden. Racherbäumer nimmt hier eine Distinktion zwischen den Schüler*innen bzw. ihren Familien und „unsere[r] deutsche[n] Schule“ (S. 132) wahr; mit dem Verweis auf fehlende Voraussetzungen bei den Familien werde zudem deutlich, dass die Lehrkraft auch hier die eigene Handlungsfähigkeit als eingeschränkt wahrnehme.

Der Autorin zufolge entsprechen die Defizitorientierungen der Lehrkraft dem Typ Distinktion. Wie würden Sie, nachdem Sie die Interpretation gelesen haben, Ihre Antworten auf die Fragen oben reflektieren? Ergeben sich eventuell Abweichungen oder Änderungen der eigenen Sicht?

5 Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung

Ob die Schulkultur einer Schule stärker durch Defizit- oder Ressourcenorientierung geprägt ist, hat nicht nur Auswirkungen auf den Unterricht und das Lernen der Schüler*innen, sondern auch auf das Wohlbefinden der Pädagog*innen.

Arbeit hat ganz allgemein einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden aller Menschen (Tomoff, 2017). Eine Komponente, die das Wohlbefinden bei der Arbeit fördert, ist der Stärkenfokus (hier gleichbedeutend mit einem Ressourcenfokus), also „bei der Arbeit Wert auf den Aufbau von Stärken zu legen, anstatt nur auf die Verbesserung von Schwächen zu fokussieren“ (Tomoff, 2017, S. 137). Dies gilt nicht nur im Hinblick auf die Schüler*innenschaft, sondern auch im Hinblick auf das an der Schule tätige Personal.

Einen Mehrwert für das Kollegium stellen u. a. die größere Arbeitszufriedenheit und die geringere emotionale Belastung dar, die mit einer ressourcenorientierten Schulkultur in Verbindung stehen.

„Dass ein positives Schul- und Lernklima

- das Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen steigert,
- die Leistungsorientierung und Leistungsbereitschaft fördert,
- sich positiv auf die psychische und physische Gesundheit auswirkt,
- die soziale Kompetenz fördert und
- sich insgesamt positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen auswirkt,

wurde in zahlreichen empirischen Studien belegt“ (Brohm & Endres, 2015, S. 16).

Es lohnt sich also für die Schulleitungsmitglieder, für das Kollegium und insbesondere für die ihnen anvertrauten Schüler*innen, systematisch zu versuchen, ressourcenorientierte Anteile der Schulkultur zu stärken.

5.1 Die eigenen Basisannahmen explizieren

Es ist nicht einfach, potenzielle Defizitorientierungen zu erkennen, diese abzubauen und systematisch an einer Ressourcenorientierung zu arbeiten. Hat sich bereits eine defizitorientierte Schulkultur entwickelt, ist der Wandel hin zu einer positiven Schulkultur tatsächlich schwieriger. Defizitorientierte Denkmuster sind in der Regel tief verwurzelt und können sich stark darauf auswirken, welche Handlungspraxen in Schulen als legitim betrachtet werden.



Schulkultur verändern setzt eine bewusste Entscheidung für eine ressourcenorientierte Schulkultur voraus.

Wichtig ist zunächst, sich bewusst dafür zu entscheiden, die eigenen potenziellen Defizitorientierungen zu identifizieren, zu reflektieren und abzulegen, und eine Ressourcenorientierung umsetzen zu wollen. Die angestrebte Ressourcenorientierung sollte dementsprechend zur Handlungsmaxime der eigenen Schule gemacht werden (Kiso, 2019).



Schulkultur verändern setzt Wissen über ihre Wirkungen voraus.

Die Überzeugungen und Erwartungen von *Pädagog*innen beeinflussen maßgeblich deren Verhalten gegenüber Schüler*innen*. Dabei können defizitorientierte Erwartungshaltungen insbesondere dann problematisch sein, wenn unzutreffende Einschätzungen durch Lehrkräfte negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Lernenden haben (Fullan, 1999). Langfristig können sie dazu beitragen, dass die Schüler*innen ihr Selbstbild ändern. Erwartungen können aber auch einen positiven Einfluss sowohl auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Entwicklung des Selbstkonzepts von Schüler*innen haben (Kronig, 2007, S. 185). Es ist daher sinnvoll, an Schulen systematisch über solche Erwartungseffekte zu sprechen, um sich über ihre Auswirkungen auf das eigene Handeln und die Schüler*innen bewusst zu werden.



Schulkultur verändern setzt eine Sichtbarmachung der eigenen Stärken voraus.

Damit Schulen und die pädagogisch Tätigen in ihnen selbstbewusst und optimistisch an Veränderungsimpulse herangehen können, ist es grundlegend, dass sie sich, trotz aller Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen sie sich konfrontiert sehen, auch ihrer (schul-)eigenen Ressourcen und Stärken bewusst sind bzw. werden.

Ein Merkmal resilienten Organisationen ist nach Rolfe (2019) u. a. eine erlernte Ressourcennutzung: „Sie umfasst Einfallsreichtum, Eigeninitiative und Improvisation, z. B. durch ‚Bricolage‘, was soviel bedeutet, wie mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen Probleme zu lösen, statt neue auf das Problem zugeschnittene Mittel zu beschaffen“ (S. 43).

Für die Entwicklung einer ressourcenorientierten Schulkultur ist insofern eine Sichtbarmachung der Stärken der Schule relevant. Zu diesen gehören alle als positiv wahrgenommenen Aspekte der Schule, die es zu bewahren und weiter zu stärken gilt. Es kann daher sinnvoll sein, sich zunächst mit den bereits vorhandenen Ressourcen der Schule auseinanderzusetzen (z. B. auf Basis eines Asset Mappings; Fenton, 2023). Aus einer Bestandsaufnahme können erforderliche Maßnahmen und Umsetzungsschritte abgeleitet werden.



Schulkultur verändern setzt eine Sichtbarmachung der Stärken der Schüler*innen voraus.

Während die wahrgenommene geringere Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte sich auf sie selbst bezieht, stehen im Fokus der dafür grundlegenden Defizitorientierungen die Schüler*innen und deren Familien. Wiederholte Misserfolgserfahrungen der Pädagog*innen und das eigene Belastungsempfinden können dazu führen, dass nur noch die vermeintlichen oder tatsächlichen ‚Defizite‘ der Schüler*innen wahrgenommen werden und man nur das sieht, was bei den Schüler*innen *nicht* geht. Dabei zeigt die Forschung, dass die kognitiven Grundfähigkeiten von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus im Durchschnitt genauso hoch oder niedrig sind wie die von Schüler*innen aus privilegierteren Herkunftsmilieus – denn Intelligenz ist gesellschaftlich annähernd normalverteilt (z. B. Kiziak et al., 2011) – sie äußern sich jedoch anders (vgl. hierzu auch den Text „Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ von Klein & Becks in diesem Band).

Für eine ressourcenorientierte Schulkultur ist es daher von großer Bedeutung, das Aufdecken der Potenziale der Schüler*innen nicht dem Zufall oder dem Engagement der einzelnen Lehrkraft zu überlassen, sondern dieses Aufdecken zu einem Teil der gemeinsamen Arbeit zu machen. Die Potenziale müssen systematisch offengelegt und diskutiert sowie anerkannt werden. Nur so kann ein Umfeld geschaffen werden, das die Stärken und Fähigkeiten aller Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt und ihnen ermöglicht, ihr volles Potenzial zu entfalten.



5.2 Reflexionsimpuls 1: Eigene Überzeugungen erkunden

Ein erster Schritt, um die eigenen Defizit- oder Ressourcenorientierungen zu ergründen, kann darin bestehen, sich zunächst der eigenen Ursachenzuschreibungen bewusst zu werden (vgl. hierzu auch den Text „Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ von Klein & Becks in diesem Band). Der nachfolgende Reflexionsimpuls richtet sich zunächst an Mitglieder der Schulleitung. Sie können ihn aber mit anderen Beispielen auch nutzen, um die Pädagog*innen an ihrer Schule zur Reflexion der eigenen Überzeugungen anzuregen.

Der Reflexionsimpuls unterteilt sich in drei Schritte, ist übernommen von Fischer et al. (2021) und nur leicht abgewandelt worden.

- 1) Nachfolgend finden Sie die Beschreibung von drei Praxisherausforderungen, die Sie so oder so ähnlich bestimmt schon einmal in Ihrem Berufsalltag erlebt haben.
 - Eine Lehrkraft möchte, dass Sie eine Klassenarbeit genehmigen, die sehr schlecht ausgefallen ist.
 - In der Lehrkräftekonferenz wird darüber gesprochen, dass es aufgrund von Unterrichtsstörungen fast unmöglich geworden ist, den Fachunterricht durchzuführen.
 - Sie möchten als Schulleitung ein neues didaktisches Konzept für den Unterricht einführen, aber es sind nur vereinzelt Lehrkräfte für die Idee zu begeistern.
- 2) Bitte überlegen Sie, was Sie in diesen Situationen gedacht haben, was die relevantesten Ursachen für diese Praxisherausforderung waren. Bitte wählen Sie aus den Ursachen, die Ihnen in den Kopf kommen, eine Ursache aus, die für Sie die wichtigste oder die typischste ist. Notieren Sie diese Ursache bitte mit einem Stichwort.
- 3) Bitte denken Sie einen Moment lang über diese Hauptursache nach und überlegen Sie, wo Sie in der untenstehenden Abbildung 2 die Schieberegler einstellen würden:

Die Ursache liegt bei der Lehrkraft
(z. B. Kompetenzen, Engagement,
Unterrichtshandeln)



Die Ursache liegt außerhalb der
Lehrkraft (z. B. Rahmen-
bedingungen, Glück, Zufall)

Die Ursache ist über die Zeit hinweg
stabil.



Die Ursache kann sich von Situation
zu Situation unterscheiden.

Die Ursache kann von der Lehrkraft
kontrolliert bzw. verändert werden.



Die Lehrkraft hat keinen Einfluss auf
die Ursache.

Abbildung 2: Schieberegler zur Einschätzung der eigenen Attributionen (Zuschreibung von Ursachen und Eigenschaften, um Handlungen, Ereignisse oder Situationen zu erklären)
Quelle: Eigene Darstellung



5.3 Reflexionsimpuls 2: Stärken sichtbar machen

Eine Methode, um die zur Verfügung stehenden Ressourcen einer Schule aufzudecken, ist das Ressourcen-ABC der Begabungsforscherin Carolin Kiso (2019). Hier geht es darum, jedem Buchstaben des Alphabets eine Personen- oder Umweltressource zuzuordnen. So kann sich ein Gefühl für die Vielfalt von Ressourcen entwickeln und diese treten verstärkt ins Bewusstsein. Selbstverständlich ist die Wahrnehmung, was Ressource oder Defizit darstellt, sowohl situationsabhängig als auch abhängig vom Betrachtenden (Kiso, 2019). Das Ressourcen-ABC bietet eine Unterstützung, die Ressourcen und Stärken Ihrer Schule zu dokumentieren. Wahrscheinlich finden Sie für jeden Buchstaben sogar mehrere Ressourcen.



5.4 Projektidee 1: Nacht der Talente

Die Nacht der Talente bietet eine Möglichkeit, die Stärken der Schüler*innen sichtbar zu machen. Während der Nacht der Talente, die evtl. mit einem Schulfest, dem Sommerfest etc. zusammenfallen kann, können Schüler*innen unterschiedlichste Projekte präsentieren, die ihren Interessen entsprechen und mit denen sie sich identifizieren. Diese können sowohl aus dem schulischen als auch aus dem außerschulischen Bereich stammen – beispielsweise:

- Gesang & Tanz
- Theateraufführungen & Improvisationstheater
- PoetrySlam, Gedichte und Reden
- Naturwissenschaftliche Experimente, Präsentation von Modellen und Projektarbeiten

Die Nacht der Talente könnte sich ebenfalls eignen, um Schüler*innen auszuzeichnen, beispielsweise für ein besonderes (soziales) Engagement oder eine herausragende Leistung. Die Präsentationen können in Gruppen oder einzeln stattfinden.

Während der Nacht der Talente stehen die Stärken der Schüler*innen im Vordergrund. Dies kann aufseiten der Schüler*innen zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls sowie ihrer Selbstkompetenz beitragen. Außerdem erhalten die schulischen Akteur*innen und die eingeladenen Gäste einen Einblick in das Können, die Kompetenzen und Interessengebiete der Schüler*innen. Sie werden dementsprechend zu einer stärkenorientierten Betrachtung angeregt.

Die Nacht der Talente kann einem größeren Publikum einen Einblick in die Interessen, Stärken, Potenziale und Talente der Schüler*innen bieten. So können neben schulischen Akteur*innen die Familien der Schüler*innen geladen werden, aber auch relevante Akteur*innen der Region und weitere Bürger*innen.



5.5 Projektidee 2: Talentportfolios

Ein Talentportfolio wird als eine Sammlung von Dokumenten verstanden, die verschiedene Aspekte der Entwicklung und Entfaltung eines Kindes über die Zeit hinweg festhalten. Im Talentportfolio werden die besten Informationen und Produkte einer Person gesammelt, d. h. es werden Stärken und Interessen des Kindes und eine anschließende Förderplanung festgehalten. Das Talentportfolio kann sowohl von Lehrer*innenseite als auch von Schüler*innenseite fachübergreifend gestaltet werden. Talentportfolios können helfen, sich aktiv mit den Stärken der Schüler*innen auseinanderzusetzen. Sie fördern die Entwicklung einer ressourcenorientierten Sichtweise auf die einzelnen Schüler*innen. Auf Schüler*innenseite können sie zu einem selbstbewussteren Umgang mit eigenen Begabungen führen (z. B. Eisenbart et al., 2020).

Talentportfolios stellen für Lehrpersonen eine kontinuierliche Anregung dar, die Vielfalt ihrer Schüler*innen wertzuschätzen, individuelle Fördermaßnahmen systematisch zu entwickeln und die Stärken der Lernenden bewusster wahrzunehmen. Dies trägt nicht nur zur persönlichen Bereicherung bei, sondern erweitert auch die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte. Zum Trainieren des ressourcenorientierten Denkens können regelmäßig beobachtete Stärken, wahrgenommene Begabungspotenziale, (außerschulische) Interessen, Vorlieben, Stile, Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler*innen in die Portfolios eingetragen werden (Eisenbart et al., 2010). Gleichzeitig können die Schüler*innen mithilfe des Talentportfolios „ein positives und zugleich realistisches Bild ihrer eigenen Fähigkeiten gewinnen“ (Winter, 2018, S. 176).

Im Gegensatz zu anderen Formen von Portfolios bleiben die Talentportfolios unbewertet, können aber als Grundlage für Rückmeldungen, Lernberatungen und (Selbst-) Einschätzungen hinzugezogen werden (Winter, 2018, S. 188). Empfohlen wird, etwa alle drei bis vier Wochen ein individuelles Feedback an die Schüler*innen zu geben, um über Eingetragenes zu sprechen.

Leitfragen bei der Gestaltung des Talentportfolios sind beispielsweise:

- Was sind die besonderen Interessen des Schülers/der Schülerin?
- Wo liegen seine/ihre Stärken?
- Was sind seine/ihre Stilvorlieben?
- Wo sehen Sie Begabungspotenziale des Schülers/der Schülerin?

Ein Talentportfolio muss natürlich nicht zwangsläufig die Schüler*innen fokussieren. Alternativ bietet es sich auch an, ein solches Talentportfolio für weitere Zielgruppen zu erstellen, beispielsweise für die Lehrer*innen. So könnten zum Beispiel Schulleitungsmitglieder gemeinsam mit den Lehrkräften ein Talentportfolio für einzelne Lehrkräfte erstellen.

6 Fazit

Eine ressourcenorientierte Schulkultur ist kein bloßes Gegenmodell zur Defizitorientierung, sondern eine grundlegend andere Perspektive auf Schule, Schüler*innen und pädagogisches Handeln. Der Weg zu einer solchen Kultur erfordert bewusste Entscheidungen, Reflexion und gemeinsame Aushandlungsprozesse im Kollegium.

Zentral ist dabei das Verständnis, dass Schulkultur nicht ‚verordnet‘ werden kann, sondern in alltäglichen Interaktionen entsteht – getragen von Basisannahmen, die oftmals unbewusst das Handeln prägen. Diese Basisannahmen zu hinterfragen, sichtbar zu machen und zu verändern, ist herausfordernd, aber möglich – insbesondere dann, wenn irritierende Erfahrungen als Anlass für gemeinsames Lernen genutzt werden.

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sind besonders gefordert, weil sie häufiger mit defizitorientierten Zuschreibungen konfrontiert sind – von außen wie von innen. Umso wichtiger ist es, dass sie systematisch ihre Stärken, Ressourcen und Potenziale sichtbar machen – sowohl auf der Ebene der Organisation als auch mit Blick auf die Schüler*innen und das Kollegium. Ein ressourcenorientierter Blick fördert nicht nur das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen, sondern stärkt auch das professionelle Selbstverständnis und die Wirksamkeitserwartung der Pädagog*innen.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Impulse, Reflexionsfragen und Praxisideen sollen schulische Akteur*innen dabei unterstützen, den ersten oder nächsten Schritt auf dem Weg zu einer positiven, stärkenorientierten Schulkultur zu gehen – im Sinne einer Schule, die sich nicht an Defiziten aufhält, sondern an Potenzialen orientiert.

Literatur

- Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Bremm, N. (2019). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Beltz Juventa.
- Brohm, M. (2016). *Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13049-7>
- Brohm, M., & Endres, W. (2015). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag. Mit 5 x 8 Übungen für die Unterrichtspraxis*. Beltz.
- Burow, O.-A., & Gallenkamp, C. (2017). *Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*. Beltz.
- de Boer, H., C., T. A., & van der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 180–200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Drucks, S., & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H. G.

- Holtappels, N. Bremm, & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Beltz Juventa., <https://doi.org/10.25656/01:21385>
- Eisenbart, U., Schelbert, B., & Stokar-Bischofberger, E. (2020). *Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule* (4. unveränderter Nachdruck). Schulverlag plus.
- Fenton, C. (2023). Assets Mapping. In F. Maggino (Hrsg.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (S. 296–297). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_3443
- Festinger, L. (1962). Cognitive Dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93–106.
- Fischer, N., Pfeiffer, T., & Dickhäuser, O. (2021). *Stark im Scheitern – Motivation nach Misserfolgen: Motivationsförderung im Arbeitskontext*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33281-5>
- Flessa, J. (2009). Urban School Principals, Deficit Frameworks, and Implications for Leadership. *Journal of School Leadership*, 19(3), 334–373. <https://doi.org/10.1177/105268460901900304>
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2016). Schulische Praxis und Schulentwicklung unter Bedingungen sozialräumlicher Segregation. Befunde einer fallvergleichenden Studie zu zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 161–176). BMBF.
- Franz, D. J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R., & Ratz, C. (2023). The Influence of Diagnostic Labels on the Evaluation of Students: a Multilevel Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 17. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09716-6>
- Froehlich, L., Martiny, S. E., Deaux, K., & Mok, S. Y. (2016). “It’s their responsibility, not ours”: Stereotypes about competence and causal attributions for immigrants’ academic underperformance. *Social Psychology*, 47(2), 74–86. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000260>
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Klett-Cotta.
- Garcia, S. B., & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing Deficit Thinking. Working With Educators to Create More Equitable Learning Environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150–168.
- Gehde, H., Köhler, S.-M., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2016). *Gymnasialer Lehrerhabitus und Inklusion: Eine kurze Einführung in den Band*. Monsenstein und Vannerdat. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2938833>.
- Glock, S., & Kleen, H. (2020). Preservice teachers’ attitudes, attributions, and stereotypes: Exploring the disadvantages of students from families with low socioeconomic status. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100929. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100929>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students’ ethnicity and academic profile consistency influence teachers’ tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Herrmann, J. (2010). *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“*. <https://li.hamburg.de/resource/blob/66292>

- 2/10f5368b00d310f451855b5023816cd1/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei-data.pdf
- Hertel, T. (2014). Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 385–402). Springer VS.
- Kiso, C. (2019). Ressourcenorientierung als Perspektivwechsel für Begabungsförderung? In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit: Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 119–139). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_6
- Kiziak, T., Kreuter, V. & Klingholz, R. (2011). *Mehr Chancen für Schüler. Wie sich mit Stipendienprogrammen Begabte finden und fördern lassen* [Arbeitspapier]. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Berlin_Institut_Schuelerstipendien_RZ.pdf
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung* (SHIP Working Paper Reihe, Issue 01). Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E. D., & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 691–710.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Lasater, K., Bengtson, E., & Albiladi, W. S. (2021). Data use for equity? How data practices incite deficit thinking in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100845. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100845>
- Luke, M., Goodrich, K. M., & Gilbride, D. D. (2013). Intercultural Model of Ethical Decision Making: Addressing Worldview Dilemmas in School Counseling. *Counseling and Values*, 58(2), 177–194. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2013.00032.x>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2019). Teachers' Implicit Attitudes Toward Students From Different Social Groups: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10(2832), 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02832>
- Proskawetz, F. S. (2023). *Wer wird gefördert? Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28073>
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitiu & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). wbv.
- Richter, E., & Pfaff, N. (2014). (Schulische) Bildung in ethnisch segregierten Stadtteilen. Quantitative und qualitative Befunde im Zusammenhang. In W. Baros & W. Kempf (Hrsg.), *Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung* (S. 209–223). Regener.
- Rolfe, M. (2019). *Positive Psychologie und organisationale Resilienz. Stürmische Zeiten besser meistern*. Springer.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart & Winston.

- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (3. Auflage). Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P. (2022). Building Resilience. *Harvard Business Review*, 72–78.
- Sharma, M. (2018). Seeping Deficit Thinking Assumptions Maintain the Neoliberal Education Agenda: Exploring Three Conceptual Frameworks of Deficit Thinking in Inner-City Schools. *Education and Urban Society*, 50(2), 136–154. <https://doi.org/10.1177/0013124516682301>
- Sutcliffe, K. M., & Vogus, T. J. (2003). Organizing for Resilience. In K. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Hrsg.), *Positive Organizational Scholarship* (S. 94–110). Berrett-Koehler.
- Thomm, E., Gold, B., Betsch, T., & Bauer, J. (2021). When preservice teachers' prior beliefs contradict evidence from educational research. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), e12407. <https://doi.org/10.1111/bjep.12407>
- Tomoff, M. (2017). *Positive Psychologie – Erfolgsgarant oder Schönmalerei?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50387-4>
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm, & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14–37). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2. Auflage). Beltz.

Führungsperson sein – Reflexion und Gestaltung der Führungsrolle in einer flachen Hierarchie

1 Einleitung

„Nach dem Unterricht ist Führung die zweitwichtigste schulische Bedingung dafür, was Schüler*innen in der Schule lernen“ – so lautet das Fazit von Kenneth Leithwood et al. (2004, S. 5; übersetzt durch die Autorinnen) in einer Metaanalyse, also einer zusammenfassenden Analyse zahlreicher Studien, der bis dahin veröffentlichten Forschung zur Wirkung von Führung. Dass Schulleitungen eine wichtige Rolle für die Gestaltung zahlreicher Aspekte des Schulalltags spielen, ist also wissenschaftlich vielfach belegt. Dabei sind die Wirkungen des Handelns nicht immer direkt für Schulleitungen sicht- oder greifbar – aber dennoch sind sie da. Tatsächlich weisen zahlreiche Studien darauf hin, dass eine zielorientierte, Strukturen schaffende, die Menschen begeisternde und den Unterricht zentrierende Führung zu den wichtigsten Voraussetzungen dafür gehört, dass Schulentwicklung gelingen kann. Mehr noch: Führung ist insbesondere dort essenziell, wo der Veränderungsdruck für Schulen besonders groß ist und Schulentwicklung erfolgreich sein muss: „Führung ist in der Regel dort am wirksamsten, wo sie am dringendsten gebraucht wird“ (ebd.; übersetzt durch die Autorinnen).

Personen in pädagogischen Leitungsfunktionen lehnen den Begriff der Führung allerdings häufig für sich ab, etwa weil sie mit dem Begriff vor allem Hierarchien und Verfügungsmacht verknüpfen, ihre eigene Rolle aber eigentlich ganz anders interpretieren, oder weil sie glauben, in einem egalitären Kollegium keinen Anspruch darauf zu haben, systematisch Einfluss zu nehmen. Gerade Schulleitungen haben demnach vielfach gar nicht den Anspruch, die Menschen in ihrer Schule zu ‚führen‘. In einem wissenschaftlichen Verständnis hat der Begriff der Führung aber tatsächlich gar nicht so viel mit Hierarchie und Durchsetzung zu tun, wie man aus einem Alltagsverständnis heraus denken könnte. Vielmehr geht es um eine bewusste Gestaltung gemeinsamer Ziele, Prozesse und Beziehungen, die eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass Schulen sich als Ganzes weiterentwickeln können.

Bei der Entwicklung von Führungspersonen kann es insofern nicht allein darum gehen, dass diese sich mit bestehenden Führungsstrategien oder -modellen vertraut machen. Vielmehr ist eine grundlegende Voraussetzung wirksamer Führung die Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen und dem Selbstverständnis in der Führungsrolle. Führungspersonen in Schulen müssen sich darüber klar werden, welches Bild von Führung sie leitet, wie sie Einfluss nehmen möchten und welche Werte und Prinzipien ihrem Handeln zugrunde liegen sollen. Vor diesem Hintergrund geht es in diesem Kapitel darum,

- herauszuarbeiten, was sich hinter dem Begriff der *Führung* verbirgt,
- Impulse für die Reflexion eigener Vorstellungen von Führung und deren Auswirkungen auf das Handeln zu bieten,

- darzulegen, welche unterschiedlichen Quellen für Einfluss und welche Einflusstaktiken es gibt, und
- zu erläutern, wie Führungspotenzial im Kollegium identifiziert werden kann.

2 Warum Führung in Schulen unverzichtbar ist

Führung ist einer der wichtigsten Faktoren für gelingende Schulentwicklung. Welche Wirkungen Führung auf verschiedene Teilbereiche von Schule entfalten kann, ist bislang aber überwiegend durch Forschung aus dem englischsprachigen Raum belegt. Allerdings sind die Voraussetzungen für das Handeln von Schulleitungen insbesondere in den USA, wo ein Großteil der Forschung zur Schulleitung entstanden ist (Kovačević & Hallinger, 2019), an andere Bedingungen geknüpft, als in Deutschland: Schulleitende in den USA haben nämlich mehr Verfügungsmacht in ihrer Schule und können Lehrkräften im Prinzip auch vorschreiben, wie sie unterrichten sollen (Klein et al., 2022). Wir können also nicht automatisch erwarten, dass Schulleitende in Deutschland den gleichen Einfluss haben, wie in der Forschungsliteratur aus den USA beschrieben.

Dennoch gibt es Befunde, die für den deutschen Sprachraum bereits vorliegen oder mit großer Wahrscheinlichkeit unabhängig vom Kontext relevant sind. Einer dieser Befunde lautet: Schulleitenden kommt bei Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle zu.



*Schulleitende sind Katalysator*innen und Vorbilder (role models) für den Entwicklungsprozess.*

Philip Hallinger und Ronald Heck bezeichnen Schulleitende in einer Zusammenchau von Forschungsbefunden als Katalysator*innen von Veränderungsprozessen (Hallinger & Heck, 2011). Dies sind sie zum einen dadurch, dass die Schulleitung – anders als andere Akteur*innen – idealerweise einen Gesamtüberblick über die Schule hat und so wichtige Strukturen schaffen kann. Sie weiß, welche Menschen an der Schule arbeiten und welche Unterstützungsbedürfnisse hier bestehen. Sie kennt die verschiedenen Projekte der Schule, stellt sicher, dass diese auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind, und kann Synergieeffekte zwischen den verschiedenen Vorhaben schaffen.

Auch einzelne Studien aus Deutschland weisen darauf hin, dass z. B. eine systematische Gestaltung entsprechender Prozesse durch die Schulleitung einen positiven Einfluss auf die professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte (Harazd & Drossel, 2011; Warwas et al., 2019) und deren Bereitschaft, datengestützt zu arbeiten (Bach et al., 2014; Stump et al., 2016) haben kann. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass Schulleitende durch ihre Gestaltung von unterrichtsbezogenen Arbeitsprozessen auch in Deutschland einen positiven Einfluss auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte haben können (Pietsch & Tulowitzki, 2017).



Schulleitende sind die Visionär*innen für ihre Schule.

Zum anderen hat die Schulleitung idealerweise auch ein Bild von der Zukunft, welche die Schule für die Schüler*innen erreichen will und das als visionäres Ziel oder ‚Leitstern‘ für die Schulentwicklungsvorhaben der Schule gilt (vgl. den Beitrag „Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schulentwicklung“ von Klein & Becks in diesem Band). Natürlich ist es wichtig, diesen Leitstern gemeinsam mit dem Kollegium auszuarbeiten. Zugleich ist es bedeutsam, dass auch die Schulleitung diese Vision nicht nur akzeptiert, sondern auch als Leitstern für ihr eigenes Handeln übernimmt. Die schulische Vision sollte im täglichen Handeln der Schulleitung für die Schulgemeinschaft sicht- und erfahrbar sein.

In Studien aus den USA ist die große Bedeutung visionärer und zielorientierter Führung bereits vielfach belegt. Sun und Leithwood (2015) haben in ihrer Metaanalyse zum Forschungsstand von zielorientierter Führung aufgezeigt, dass eine zielorientierte Führung deutliche Wirkungen auf die Wahrnehmungen der Lehrkräfte hat. Diese zeigt sich darin, dass Lehrkräfte stärker an ihre gemeinsame Wirksamkeit glauben (*kollektive Selbstwirksamkeit*), sich stärker mit ihrer Schule und mit den Zielen und Entwicklungsvorhaben verbunden fühlen (*Commitment*) und dadurch im Unterricht abgestimmter zusammenarbeiten.

Auch aus dem deutschen Sprachraum gibt es Studien, die verdeutlichen, dass sich zielorientierte Führung beispielsweise positiv auf die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte auswirken kann (Feldhoff & Rolff, 2009). Insbesondere an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten scheint sich herauszukristallisieren, dass eine visionäre Führung mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit den Boden für systematische Entwicklungsprozesse bereiten kann (Bronnert-Härle & Klein, 2025).

Allerdings wissen wir auch, dass Schulleitende in Deutschland im Schnitt deutlich weniger zielorientiert führen als Schulleitende in den USA (Klein, 2017). In vielen Fällen kann es also sinnvoll sein, das zielorientierte Handeln noch weiter zu schärfen (vgl. den Beitrag „Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit?“ von Czaja et al. in diesem Band).



Schulleitende können durch ihr Führungshandeln Motivation, Entlastung und Zufriedenheit bei den Lehrkräften schaffen.

Eine größere Studie an deutschen Schulen untersuchte den Einfluss von *transformationaler Führung*¹ auf die Wahrnehmung der Arbeitssituation und die Lehrkräftegesundheit. In der Studie stellte sich heraus, dass Lehrkräfte, die bei ihrer Schulleitung eine höhere transformationale Führung wahrnahmen, eine höhere Arbeitszufriedenheit, eine geringere emotionale Erschöpfung und ein geringeres Burnout-Risiko aufwiesen (Gerick, 2014; Harazd & van Ophuysen, 2011). Es zeigte sich außerdem, dass transformationale Führung einen größeren Einfluss auf das affektive *Commitment* – also die gefühlsbezogene Verbundenheit der Lehrkräfte zu ihrer Schule – hatte als

1 Der Ansatz der transformationalen Führung wird ausführlich im Beitrag „Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit?“ von Czaja et al. in diesem Band beschrieben.

die Partizipationsmöglichkeiten, das Arbeitsklima oder die räumliche Ausstattung der Schule (Harazd et al., 2012).

Transformationale Führung steht im positiven Zusammenhang mit zentralen Aspekten von Schulentwicklung, wie der positiven Wahrnehmung der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, den sozio-emotionalen Kompetenzen der Lehrkräfte und der Burnout-Wahrscheinlichkeit der Lehrkräfte: So sinkt mit einer transformationalen Führung das Risiko, ein Burnout zu erleben, merklich (Tian et al., 2021).



Das Handeln der Schulleitung ist entscheidend für die Frage, ob Lehrkräfte die Schule wechseln wollen!

Vermittelt über die oben genannten Faktoren hat das Schulleitungshandeln entscheidende Bedeutung dafür, ob Lehrkräfte eine Schule verlassen wollen. Dass die Bedeutung des Schulleitungshandelns insbesondere an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten relevant ist, konnte Grissom (2011) anhand einer für die USA repräsentativen Stichprobe von Lehrkräften zeigen. Er untersuchte, welchen Einfluss effektives Führungshandeln auf die Fluktuation der Lehrkräfte hatte. Dabei fand er heraus, dass insbesondere an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten deutlich weniger Lehrkräfte die Schule verließen, wenn die Lehrkräfte das Führungsverhalten der Schulleitung als effektiv einschätzten. Relevant war beispielsweise, ob sie das Gefühl hatten, dass die Schulleitung klare Ziele formuliert und die Lehrkräfte durch sie unterstützt und anerkannt werden.

Auch eine kleinere Studie aus Arizona (USA) stellte heraus, dass besonders *gut ausgebildete* Lehrkräfte dann an Schulen an benachteiligten Standorten blieben, wenn sie die Schulleitung positiv wahrnahmen (z. B. hinsichtlich ihrer Vision, Professionalität, ihres Respekts). Auch die Fürsorge der Schulleitung für Lehrkräfte und Schule spielte eine große Rolle; den Schüler*innenleistungen und anderen Aspekten auf der Ebene der Schule wurde dagegen die geringste Bedeutung im Hinblick auf den Verbleib an der Schule beigemessen (Amrein-Beardsley, 2012).



2.1 Reflexionsimpuls: Ich als Führungsperson

Die Reflexionsimpulse in Tabelle 1 können schulische Führungspersonen nutzen, um zunächst die eigenen Überzeugungen und Ideen von Führung zu reflektieren und das Implizite explizit zu machen.

Tabelle 1: Reflexion des eigenen Führungsverständnisses

Gedanken zu Führung und der eigenen Rolle als Führungsperson:

- Was bedeutet für mich der Begriff Führung?
 - Welches Verständnis habe ich von ‚guter‘ Führung?
 - Was ist mein Idealbild einer Führungsperson? Welche Kompetenzen hat diese ideale Führungsperson?
 - Wie habe ich bisher meine Rolle als Führungsperson an meiner Schule interpretiert? In welchem Verhältnis steht sie für mich zu anderen Rollen, die ich in der Schule habe (z. B. unterrichtendes Kollegiumsmitglied, ‚Behördenvorstand‘)?
-

Die eigene Biografie:

- Wann, wo und wie habe ich mich zum ersten Mal bewusst mit Führung auseinandergesetzt?
 - Wann, wo und wie habe ich selbst mit Führung bewusst Erfahrungen als geführte Person gemacht? Wie ging es mir damit?
 - Gibt es in meiner Lebensgeschichte Personen, die ich als Vorbilder für mein Führungshandeln betrachte? Warum?
 - Wann, wo und wie habe ich selbst bewusst erlebt, wie es ist, in einer Führungsrolle zu sein? Wie ging es mir damit?
 - Wie habe ich als Lehrkraft die Schüler*innen geführt? Inwiefern spielt diese Erfahrung in mein Führungshandeln gegenüber Erwachsenen hinein?
 - Hat sich in den letzten Jahren/Jahrzehnten etwas an meiner Wahrnehmung von Führung verändert?
-

Pädagogische und gesellschaftliche Normen:

- Welches Bild wird im pädagogischen Diskurs über ‚gute‘ Führung an Schulen und die Führungsaufgaben von Schulleitenden vermittelt?
 - Welche Erwartungen haben die Pädagog*innen an meiner Schule mit Blick auf Führung? Was wird an meiner Schule als wünschenswert, was als gerade noch tolerierbar, was als Tabu betrachtet?
 - Welche gesellschaftlichen Normen für ‚gute‘ Führung gibt es?
 - Inwiefern entsprechen meine eigenen Erfahrungen und Vorstellungen den gesellschaftlichen Normen bzw. den Erwartungen, die im pädagogischen Diskurs allgemein oder in meiner Schule formuliert werden? Wo gibt es Reibungspunkte und Widersprüche?
-

Führungsperson sein:

- Was habe ich in der Vorbereitung auf bzw. Ausbildung für meine Führungstätigkeit (sofern es dies gab) gelernt? Inwiefern hat sich meine Wahrnehmung dadurch verändert oder bestätigt?
 - Was hat sich in meinem Führungshandeln bewährt?
 - Welche Entwicklungspotenziale sehe ich mit Blick auf mich als Führungsperson?
 - Welche der Kompetenzen meines Idealbildes einer Führungsperson besitze ich bereits? Welche Kompetenzen kann ich noch entwickeln?
 - Welche Unterstützung benötige ich, um meinem Idealbild einer Führungsperson näherzukommen?
-

Quelle: Eigene Entwicklung

3 Selbstwahrnehmung von Schulleitenden: Wie viel kann, muss und darf ich führen?

Die Schulleitungsliteratur adressiert häufig nur solche Formen von Führung, die absichtsvoll von Führungspersonen eingesetzt werden. Wie Führungspersonen handeln, ist allerdings stark von unbewussten Annahmen darüber geprägt, welche Aufgaben die Führungskraft hat und welches Verhalten mit Blick auf Rollenverteilungen innerhalb der Organisation angemessen erscheint (Ladkin, 2010).

3.1 Die eigene Führungsrolle als Ergebnis der Aushandlung unterschiedlicher Erwartungen

Führung an Schule ist Aushandlungssache, einerseits zwischen dem, was die Lehrkräfte sich an Führung wünschen, was sie erwarten und was sie als legitim erachten, und andererseits dem, was für Schulentwicklung notwendig ist.



Inwiefern Schulleitende sich selbst als Führungspersonen wahrnehmen und wie sie ihr Führungshandeln ausgestalten, ist durch institutionalisierte Rollenerwartungen geprägt.

Die Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen sind dabei nicht vergleichbar mit denen von Führungspersonen in Wirtschaftsunternehmen. In den 1970er wurde erstmals das so genannte *Autonomie-Paritäts-Muster* für Lehrkräfte beschrieben: „Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (Lortie, 1972, S. 42f., zit. nach Eder et al., 2011). In einer Studie von Altrichter und Eder (2004) wurde die Verbreitung dieses Musters empirisch untersucht. Unter den befragten Lehrkräften wiesen tatsächlich knapp zwei Drittel eine hohe Autonomie-Orientierung auf. Eine starke Paritäts-Orientierung – also die Einstellung, dass alle Lehrkräfte unabhängig von ihren Kompetenzen gleichbehandelt werden sollten – war dagegen nur bei etwa einem Drittel der Lehrkräfte festzustellen.

Ein autonomieorientiertes Selbstverständnis der Lehrkräfteprofession bedeutet, dass Führungshandeln sehr komplex ist, zumal die Schulleitenden ja auch selbst aus dieser Profession kommen. Zwar hat sich seit den 1970er Jahren die Rolle von Schulleitungen grundsätzlich verändert (Brauckmann, 2014). Allerdings sind die Beharrungskräfte institutionalisierter Rollenverständnisse sehr groß (Bronnert-Härle & Klein, 2025). In der Folge zeigt sich, dass Schulleitende zwar häufig gerne mehr Einfluss nehmen würden, aber das Gefühl haben, dass ihnen diese Einflussnahme durch das Kollegium nicht zugestanden wird (Groß Ophoff et al., 2025). Jahn (2017) stellt in seiner Fallstudie fest, dass Schulleitende oftmals symbolisch sehr hervorgehoben werden, aber in Schulen in Deutschland nur mit wenigen Mitteln zur Durchsetzung von Zielen ausgestattet sind, so dass sie in hohem Maße auf ‚weiche‘ For-

men der Führung zurückgreifen müssen – also Kommunikation, Überzeugungskraft, Anerkennung und Beziehungsarbeit statt formaler Weisungsbefugnisse (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.3). In einer weiteren qualitativen Studie stellen Rahm and Schröck (2008) ebenfalls fest, dass Versuche, Schulen zu stark zu steuern, von den Lehrkräften häufig delegitimiert werden.

Vor dem Hintergrund dieser institutionalisierten Grenzen des Führungshandelns von Schulleitenden zeigen verschiedene Studien aus dem deutschsprachigen Raum ambivalente Befunde mit Blick auf die Frage, wie Schulleitende sich selbst und ihr Führungshandeln einschätzen.



Schulleitende haben einerseits oft Schwierigkeiten, sich als Führungskraft zu sehen, was ihre Wirksamkeit an Schulen beeinflusst.

Einerseits scheint es Schulleitenden tendenziell schwer zu fallen, sich selbst in einer Führungsrolle zu sehen und Einfluss auf den Kern schulischen Arbeitens – den Unterricht – zu nehmen. Warwas (2012) untersuchte zum Beispiel das berufliche Selbstverständnis von Schulleitenden und fand dabei heraus, dass diese sich vergleichsweise selten als Führungskraft mit einem starken Fokus auf strategische, organisations- sowie mitarbeiterbezogenen Steuerungsaufgaben betrachteten. Das hatte Konsequenzen: Diejenigen, die sich eher als Führungsperson und Schulentwickelnde betrachteten, schätzten auch ihre Wirksamkeit an der Schule höher ein als Schulleitende, die sich primär als ‚Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben‘ wahrnahmen.

Auch andere Studien zeigen, dass sich Schulleitende häufig in solchen Aufgaben weniger erfolgreich fühlen, die mit dem pädagogischen Handeln der Lehrkräfte zu tun haben (Schwanenberg et al., 2018) und dann in diesen Bereichen auch weniger systematisch führen, als in anderen Bereichen (Appius et al., 2012; Klein & Bronnert-Härle, 2020).



Schulleitende schätzen andererseits ihren eigenen Einfluss auf die pädagogische Arbeit in ihrer Schule hoch ein – vor allem dann, wenn sie die Veränderungsbereitschaft im Kollegium positiv wahrnehmen.

Demgegenüber weisen verschiedene Studien auf die insgesamt hohe Selbstwirksamkeit von Schulleitenden hin (z. B. Groß Ophoff et al., 2025). Allerdings wird auch deutlich, dass die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit bzw. des eigenen Erfolgs in hohem Maße durch die Wahrnehmung der Schule beeinflusst wird. In einer Befragung von mehr als 1000 Schulleitenden fanden zum Beispiel Schwanenberg et al. (2018) heraus, dass Schulleitende ihren eigenen Erfolg mit Blick auf die Entwicklung des Unterrichts oder die Professionalisierung ihrer Lehrkräfte höher einschätzten, wenn sie eine positivere Wahrnehmung der Innovationsbereitschaft im Kollegium hatten.

Im Rahmen des Projekts *Schule macht stark*, welches sich an Schulen an sozial-räumlich benachteiligten Standorten in Deutschland richtete, wurden die Schulleitenden der teilnehmenden Schulen gebeten, ihren eigenen Einfluss auf das pädagogische Handeln an ihrer Schule einzuschätzen. Dabei zeigte sich, dass diese Einschätzung positiv ausfiel (vgl. Abbildung 1) und ein größerer Anteil der Befragten angab, Ein-

fluss beispielsweise auf die Bestimmung von Zielen oder die Gestaltung von Lernangeboten nehmen zu können (Klein et al., 2024 und eigene Berechnungen). Auch in dieser Studie zeigte sich, dass die Wahrnehmung des Kollegiums entscheidend dafür war, wie die Schulleitenden ihren Einfluss beurteilten: Je positiver sie die Innovationsbereitschaft im Kollegium einschätzten, desto positiver sahen sie ihre eigenen Einflussmöglichkeiten.

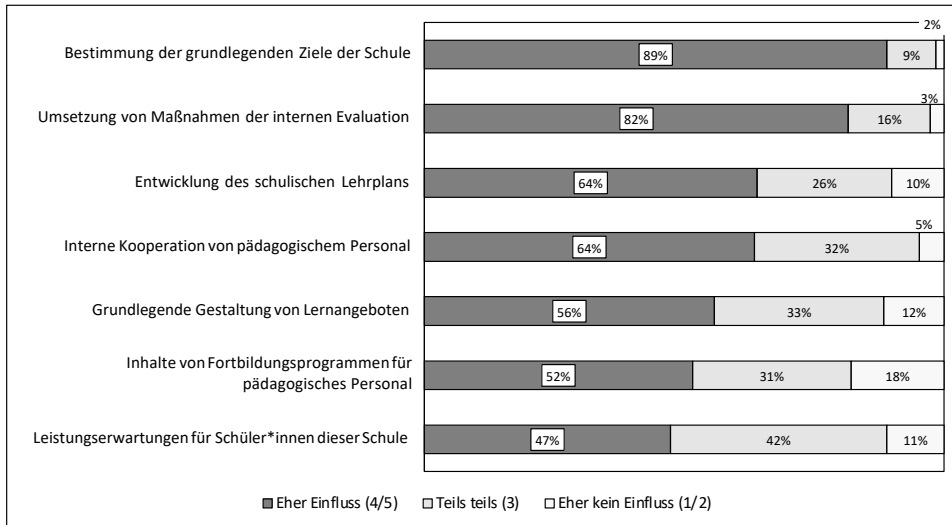


Abbildung 1: Anteil der befragten Leitungspersonen, die bei der *SchuMaS*-Ausgangserhebung angegeben haben, auf die genannten Merkmale an ihrer Schule einen größeren Einfluss zu haben (fünfstufige Rating-Skala; 1 = keinen Einfluss, ... 5 = großen Einfluss; Zwischenwerte nicht gelabelt)



Die Überzeugungen von Schulleitungen beeinflussen maßgeblich die Überzeugungen im Kollegium.

Schulleitungen beeinflussen ihre Schule nicht nur durch ihr bewusst gesteuertes Handeln. Auch dann, wenn sie nicht bewusst zu steuern versuchen, prägen ihre Überzeugungen, Erwartungen, Sorgen und Wünsche ihr Handeln und nehmen dadurch innerhalb der Organisation Einfluss auf alle anderen. Dieser Einfluss lässt sich auch messen: In einer Studie von Kemethofer et al. (2025) wurden an allen Volksschulen in Österreich die Lehrkräfte und Schulleitungen zu ihren lehr-lern-theoretischen Überzeugungen befragt. Dabei wurde unterschieden zwischen einer eher konstruktivistischen Überzeugung (d.h. einer Überzeugung, dass sich Schüler*innen Wissen aktiv selbst aneignen müssen und Lehrkräfte diesen Prozess vor allem begleiten) und einer eher transmissiven Überzeugung (d.h. einer Überzeugung, nach der Lehrkräfte in stark vorstrukturierten Formaten Wissen vermitteln müssen). In der Studie zeigte sich ein enger Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Schulleitung und denen der Lehrkräfte: Hatte die Schulleitung also eine konstruktivistische Überzeugung, so war diese auch stärker im Kollegium messbar.



Die Überzeugungen von Führungspersonen in Schulen beeinflussen ihr Handeln, weshalb es wichtig ist, dass Schulleitende ihre Führungsrolle und -wirkung bewusst reflektieren.

Die Studie zeigt, dass die Überzeugungen von Führungspersonen in Schulen grundsätzlich eine Wirkung entfalten – und zwar vermutlich auch dann, wenn die Führungsperson nicht bewusst in diese Richtung steuert. Vor diesem Hintergrund ist es zentral für Führungspersonen, sich mit ihrer – intendierten und nicht intendierten – Führungsrolle und Führungswirkung auseinanderzusetzen.

Wie Führungspersonen an Schulen handeln und welche Überzeugungen dabei maßgeblich sind, wird aber nicht nur durch ihre Qualifikation oder die institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen ihrer Rolle beeinflusst, sondern auch im hohen Maße durch eigene Erfahrungen, die sie im Laufe ihrer Biografie als Schüler*innen und Lehrkräfte sowie im außerschulischen Kontext gemacht haben (Warwas, 2012). Um das eigene Führungshandeln zu verstehen und die eigene Professionalisierung als Führungsperson systematisch angehen zu können, ist es deshalb sinnvoll, sich diese Erfahrungen und die damit einhergehenden Überzeugungen selbst zu verdeutlichen.



3.2 Reflexionsimpuls: Die eigene Führung des pädagogischen Handelns an der Schule analysieren und weiterentwickeln

Gerade die Führung mit Blick auf das pädagogische Handeln der Lehrkräfte ist es, die besonders große Wirkungen bei den Schüler*innen entfalten kann (Robinson et al., 2008) – die aber häufig von Schulleitenden als besonders herausfordernd wahrgenommen und deshalb eher stiefmütterlich behandelt wird. Bedenkt man, dass an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten häufiger Lehrkräfte mit einem erhöhten unterrichtlichen Unterstützungsbedarf arbeiten (z. B. aufgrund eines hohen Anteils an Quereinsteigenden unter den Lehrkräften, vgl. Richter & Marx, 2019), ist es hier besonders wichtig, dass Schulleitende sich trauen, eine starke Führungsrolle einzunehmen.

Tabelle 2 listet Führungstätigkeiten auf, bei denen es um das pädagogische Handeln der Lehrkräfte an Ihrer Schule geht, die potenziell positive Wirkungen auf das Lernen der Schüler*innen haben. Überlegen Sie selbst anhand der Tabelle, in welchen dieser Führungstätigkeiten Sie sich erfolgreich fühlen und in welchen weniger:

Tabelle 2: Erfolgswahrnehmung in verschiedenen Tätigkeitsbereichen

Wie erfolgreich fühle ich mich in den folgenden unterrichtsbezogenen Führungstätigkeiten?				
	gar nicht erfolgreich	eher nicht erfolgreich	eher erfolgreich	sehr erfolgreich
Lehrkräfte formal beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte pädagogisch / didaktisch beraten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte zur Fortbildung motivieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte dazu bewegen, über ihren eigenen Unterricht nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Entwicklung unterrichtlicher Innovationen anleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsstrukturen so gestalten, dass Kooperation möglich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den „Teamgeist“ bzw. eine Kooperationskultur im Kollegium fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Innovationsbereitschaft im Kollegium fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsbesuche / kollegiale Hospitationen durchführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein gemeinsames Ziel bzw. eine Vision für den Unterricht an der Schule entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Akzeptanz gemeinsamer Unterrichtsziele im Kollegium fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hohe Leistungserwartungen etablieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die interne Evaluation des Unterrichts anleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen schulischen Fortbildungsplan aufstellen und umsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: Schwanenberg et al., 2018; teilweise adaptiert von Herrmann & Brauckmann, 2013

Reflektieren Sie anschließend:

- Warum fühle ich mich in den jeweiligen Tätigkeiten mehr oder weniger erfolgreich? Was hält mich zurück? Was treibt mich an?
- Auf welche Ressourcen kann ich zurückgreifen? Welche Unterstützung bräuchte ich, um mich erfolgreicher zu fühlen?

4 Was heißt denn nun Führung?

Im Zuge der Beschäftigung mit dem eigenen Führungshandeln erscheint es sinnvoll, sich zunächst damit auseinanderzusetzen, wie das Konzept der Führung verstanden werden kann und wie sich verschiedene wissenschaftliche Definitionen von Führung von einem Alltagsverständnis von Führung absetzen.

Für den Begriff der Führung findet sich in der Führungsliteratur eine Vielzahl an Definitionen, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass sich die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen, z.B. die Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Psychologie, mit Fragen der Führung beschäftigen. Sie versuchen jeweils aus ihrer eigenen Disziplin heraus, Führung zu definieren und empirisch zu erfassen (von Au, 2016). Gemeinsam haben die meisten Definitionen, „dass es sich [bei Führung] um einen Prozess handelt, bei dem absichtlicher Einfluss auf andere Menschen ausgeübt wird, um Aktivitäten und Beziehungen innerhalb einer Gruppe oder Organisation zu leiten, zu strukturieren und zu fördern“ (Yukl & Gardner, 2020, S. 22, übersetzt durch die Autorinnen). Ergänzen kann man hier noch, dass diese Einflussnahme in der Regel auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet ist.

Aus der Sicht des systemischen Organisationsentwicklers Daniel Pinnow (2009) bedeutet Führung insofern, „Menschen durch gemeinsame Werte, Ziele und Strukturen, durch Aus- und Weiterbildung in die Lage zu versetzen, eine gemeinsame Leistung zu vollbringen und auf Veränderungen zu reagieren“ (S. 42). Beeinflussung wird hier im Sinne der *Ermächtigung* verstanden: Führung ist das, was andere in die Lage versetzt, an gemeinsamen Zielen zu arbeiten.

4.1 Führungshandeln hat viele Facetten

Seit den 1990er Jahren hat sich die Rolle der Schulleitung gewandelt, was auch mit veränderten Aufgabenbereichen einhergeht. Waren die Aufgaben von Schulleitenden vorher vor allem dadurch bestimmt, dass sie die Schule verwalteten, die Kommunikation mit Eltern und Schüler*innen prägten und die Schule nach außen repräsentierten, haben sie seitdem eine viel größere Verantwortung mit Blick auf den Kern des pädagogischen Arbeitens und dessen Entwicklung (Brauckmann, 2014). Inzwischen haben Schulleitende in allen Bundesländern offiziell die Aufgabe, Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben (Meyer et al., 2019). Wenig geändert hat sich allerdings an der faktischen Möglichkeit von Schulleitungen, Einfluss auf das pädagogische Handeln zu nehmen – die pädagogische Freiheit von Lehrkräften wurde nämlich nicht verändert. Wie Schulleitungen dennoch die Schul- und Unterrichtsentwicklung führen können, bespricht der Beitrag „Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit?“ von Czaja et al. in diesem Band.

Versucht man die vielen Aufgaben von Schulleitenden zu kategorisieren, so kann man sich beispielsweise an der folgenden Einteilung von Yukl (2009) orientieren, der zufolge sich Führungshandeln in aufgabenorientiertes, beziehungsorientiertes und entwicklungsorientiertes Führungshandeln differenzieren lässt.



Aufgabenorientiertes Führungshandeln beschreibt solche Führungstätigkeiten, die darauf ausgerichtet sind, dass die Schule ihre Kernaufgabe – das Lehren und Lernen – erfüllen kann.

Aufgabenorientiertes Führungshandeln beschreibt Führungstätigkeiten, die darauf ausgerichtet sind, dass die Organisation ihre *grundlegenden Aufgaben* erfüllen kann. Es geht also um die *Sache*. Überträgt man dies auf Schule, so adressiert das aufgabenorientierte Führungshandeln jenes Führungshandeln der Schulleitung, das nötig ist, damit das Lehren und Lernen an der Schule als ihre zentrale Aufgabe sichergestellt ist. In Anlehnung an Yukl (2009) umfasst das aufgabenorientierte Führungshandeln an Schulen beispielsweise: Verantwortung dafür zu tragen und Strategien und Strukturen zu entwickeln, die sicherstellen, dass Ziele für den eigenen Unterricht klar definiert, Aufgaben und Rollen verteilt, Arbeitsprozesse strukturiert, Regelungen getroffen, Prioritäten geklärt und Arbeitsverläufe sowie -ergebnisse im Blick behalten werden.



Beziehungsorientiertes Führungshandeln betrifft alle Führungstätigkeiten, die darauf ausgerichtet sind, Menschen zu motivieren, zu unterstützen und Zusammenarbeit zu fördern.

Beziehungsorientiertes Führungshandeln bezieht sich demgegenüber auf die *Personen*, die geführt werden. Hierunter fallen demnach solche Führungstätigkeiten, die darauf ausgerichtet sind, die Menschen in der Organisation einerseits zu motivieren, andererseits aber auch zu befähigen, an der gemeinsamen Aufgabe zu arbeiten. Bezieht man die von Yukl (2009) beschriebenen Komponenten des beziehungsorientierten Führungshandelns auf Schule, so adressiert es nicht nur das (pädagogische und nicht pädagogische) Personal der Schule, sondern auch Schüler*innen und deren Familien. Beziehungsorientierte Führung umfasst insofern unter anderem Kommunikation und Information sowohl mit den Lehrkräften, als auch mit Schüler*innen und Eltern, Unterstützung, Ermutigung und Anerkennung des pädagogischen Personals sowie deren Beratung, Coaching und Mentoring, Teambuilding als auch das Lösen von Konflikten innerhalb des Kollegiums sowie zwischen dem pädagogischen Personal und anderen Personengruppen (Schüler*innen, Eltern, ...).



Entwicklungsorientiertes Führungshandeln beschreibt solche Führungstätigkeiten, die darauf ausgerichtet sind, Visionen zu entwickeln, Innovation zu fördern und Wandel zu gestalten.

Zuletzt beschreibt das entwicklungsorientierte Führungshandeln all jene Tätigkeiten, die auf *Veränderungsprozesse* ausgerichtet sind. Im Zentrum steht hier die Entwicklung einer Vision für die Organisation, die Förderung der Innovationsbereitschaft, aber auch die Gestaltung von Strukturen und Prozessen, die es der Organisation ermöglichen, Veränderungsimpulse von außen aufzunehmen und sich anzupassen – und ggf. auch in Krisenzeiten handlungsfähig zu bleiben. Überträgt man diese von Yukl (2009) beschriebene Facette auf Schule, so geht es hier darum, Veränderungen in der Schule selbst und der lokalen und institutionellen Umwelt im Blick zu behalten, Veränderungsnotwendigkeiten zu erkennen, spannende bzw. visionäre Ideen zu

	Diese Tätigkeit nimmt...				Das ist aus meiner Sicht...		
	Sehr wenig Zeit ein	Eher wenig Zeit ein	Eher viel Zeit ein	Sehr viel Zeit ein	Zu wenig	Genau richtig	Zu viel
Unterstützung, Ermutigung und Anerkennung des pädagogischen Personals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratung, Coaching und Mentoring des pädagogischen Personals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teambuilding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lösen von Konflikten innerhalb des Kollegiums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lösen von Konflikten zwischen dem pädagogischen Personal und anderen Personengruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklungsorientiertes Führungshandeln							
Veränderungen in der Schule selbst und im Sozialraum im Blick haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veränderungen im Schulsystem bzw. den Rahmenbedingungen im Blick haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veränderungsnotwendigkeiten identifizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spannende bzw. visionäre Ideen entwickeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kollegium dazu ermutigen, neue Wege zu gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollektives professionelles Lernen im Team anregen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veränderungsprozesse unterstützen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kleine und große Entwicklungserfolge an der Schule sichtbar machen und würdigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: adaptiert von Yukl, 2009

4.3 Woher stammt der Einfluss, den Führungspersonen in Schulen haben?

In einem Alltagsverständnis wird Führung oftmals gleichgesetzt mit Autorität (Yukl, 2009). Diese Autorität ist in der Regel an bestimmte formale Befugnisse und Verantwortlichkeiten geknüpft. Dieses Verständnis greift jedoch zu kurz.

Eine zweite Bedeutung, die bei Führung oft in den Sinn kommt, ist *Macht*. Dieser Begriff ist gerade im Schulkontext, in dem es innerhalb der Kollegien formal nur sehr flache Hierarchien gibt, nicht ganz unumstritten. Denn auch bei dem Begriff

der Macht denken wir häufig an Möglichkeiten der Einflussnahme, die durch *Weisungsrechte*, die Möglichkeit zur *Belohnung und Bestrafung* oder die Möglichkeit zum *Zwang* entstehen. Gerade diese Art von Macht ist in Schulen eher verpönt (Jahn, 2017). Schulleitungen verfügen in dieser Hinsicht ohnehin nur über vergleichsweise wenige Einflussmöglichkeiten, und die meisten Schulleitungen wollen so auch gar nicht führen.

Daneben gibt es aber auch noch andere Machtquellen. Im Sinne von Yukl (2009) ist Macht nämlich zunächst einmal ganz neutral die „Fähigkeit eines einzelnen Agenten, das Verhalten oder die Einstellung einer oder mehrerer bestimmter Zielpersonen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu beeinflussen“ (Yukl, 2009, S. 186; übersetzt durch die Autorinnen). Um die negative Konnotation des Machtbegriffs zu umgehen, sprechen wir deshalb im Folgenden nicht von Macht, sondern von Einfluss.



Ist ein Mensch für einen anderen Menschen eine Bezugsperson, dann entsteht dadurch die Möglichkeit, das Verhalten oder die Einstellung dieser Person zu beeinflussen.

Eine Quelle für die Fähigkeit von Führungspersonen, auf andere Einfluss zu nehmen, besteht darin, dass z. B. Schulleitungsmitglieder oder auch Abteilungs- oder Fachleitungen häufig Bezugspersonen für die Menschen in der Schule sind. Hier spielen Aspekte wie Freundschaft, Bewunderung und Loyalität eine bedeutsame Rolle. Dies kann z. B. bedeuten: Wenn Schulleitungen ein persönliches Verhältnis mit ihrem Kollegium pflegen, den Lehrkräften Anerkennung entgegenbringen und sie stärken, und die Lehrkräfte die Wahrnehmung haben, dass die Schulleitung ihnen nahesteht (hierfür wird häufig der Begriff der *Familie* genutzt), dann ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Lehrkräfte sich auf Veränderungen einlassen, die von der Schulleitung vorgeschlagen werden (Klein & Bremm, 2019).



Auch Expertise ist eine Quelle von Macht: ‚Expert*innen‘ in der Schule haben die Möglichkeit, das Verhalten oder die Einstellung anderer durch ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu beeinflussen.

Wie auch der Einfluss der Bezugsperson, ist der Einfluss von Expert*innen – also Menschen innerhalb der Schule, die viel Wissen und Expertise in einem bestimmten Bereich haben – nicht auf Weisungsbefugnisse angewiesen; Expert*innen können auch auf Peers, die ihnen gleichgestellt sind, Einfluss nehmen. Voraussetzung ist, dass die Expertise gebraucht wird – und dass die Expertise auch von anderen als solche anerkannt wird bzw. den Expert*innen vertraut wird. Zudem beschränkt sich der Einfluss auf den Bereich, in dem die Person über Expertise verfügt.

Studien aus dem Schulbereich deuten beispielsweise darauf hin, dass Lehrkräfte der Bildungsforschung Expertise in bestimmten Bereichen zugestehen, den Forschenden aber nicht trauen, weil sie glauben, dass die Forschenden die Interessen und Bedürfnisse der Lehrkräfte nicht ausreichend im Blick haben (Hendriks et al., 2021). Die Forschenden haben insofern zwar Expertise, die inhaltlich relevant für die Lehrkräfte sein könnte, aber daraus ergibt sich aufgrund des Misstrauens in die Forschenden noch kein Einfluss.



Durch den Zugang zu wichtigen Informationen und deren Weitergabe können das Verhalten oder die Einstellungen anderer beeinflusst werden.

Eine weitere Möglichkeit, Einfluss zu nehmen, besteht in der Gestaltung und Strukturierung von Wegen der Kommunikation, über die relevante Informationen innerhalb der Schule verteilt werden. Dies setzt voraus, dass eine Person oder eine Gruppe nicht nur über Informationen verfügt, die sonst niemand in der Schule hat, sondern auch Einfluss darauf nehmen kann, auf welche Weise die Informationen verteilt werden. Zum Beispiel kann eine Steuergruppe, die eine große Befragung der Schulgemeinschaft zu für die Schule wichtigen Themen durchgeführt hat, Einfluss auf das Kollegium nehmen, indem sie ihre eigene Interpretation der Ergebnisse heranzieht und entscheidet, welche Informationen aus der Befragung sie wie präsentiert und was sie besonders betont.

Eine Lehrkraft, die eine Fortbildung zu einem für die Schule wichtigen Thema besucht hat, verfügt insofern über Einfluss, als dass sie entscheidet, welche Informationen sie auf welche Weise an die Schule weitergibt. Dadurch kann sie Einstellungen gegenüber Neuerungen beeinflussen. Dieser Einfluss kann aber dadurch eingeschränkt werden, dass es beispielsweise für alle verbindliche Strukturen für die Dissemination von Wissen aus Fortbildungen gibt.



Das Verhalten und die Einstellungen der Menschen werden durch die Strukturen, in denen sie arbeiten, beeinflusst.

Eine der wichtigsten Stellgrößen zur Einflussnahme ist die Gestaltung der Strukturen, innerhalb derer sich die Menschen bewegen (Spillane et al., 2001). Das Verhalten der Menschen wird durch diese Strukturen bzw. die Möglichkeiten und Verbindlichkeiten, die sie in den Strukturen wahrnehmen, mitbestimmt. Dadurch können bereits kleine Veränderungen in den Strukturen Einfluss auf die Menschen nehmen, etwa wenn feste Teamzeiten im Stundenplan verankert werden, wodurch Zusammenarbeit im Kollegium ermöglicht wird. Vertiefte Informationen dazu, wie Strukturen gestaltet werden können, um eine Einflussnahme auf das Handeln in der Schule zu befördern, finden sich in dem Beitrag „Arbeitsstrukturen und -prozesse wirksam gestalten“ von Muslic et al. in diesem Band.



Führungspersonen können schulisches Handeln wesentlich durch subtile Verhaltensweisen und Einflusstaktiken verändern.

Quer zu diesen verschiedenen Quellen der Einflussnahme spielt das konkrete Verhalten von Führungspersonen in allen drei Dimensionen eine Rolle dafür, wieviel Einfluss sie auf das Handeln an ihrer Schule nehmen können. Dabei lassen sich verschiedene Verhaltensweisen, sogenannte *Mikropolitiken*, beschreiben, mit denen Führungspersonen ganz ohne Weisung und Verfügungsgewalt Einfluss auf die Menschen in ihrer Organisation nehmen können. In verschiedenen Studien wurde in den letzten 50 Jahren versucht, diese verschiedenen Verhaltensweisen zu beschreiben. Diese Studien wurden größtenteils nicht im schulischen Kontext durchgeführt; die beschriebenen Einflusstaktiken wurden also auch bisher nur im begrenzten Maß im

Schulbereich untersucht (Gieske, 2013). Dennoch bieten sie wertvolle Erkenntnisse und Hinweise.

In Tabelle 4 beschreiben wir einige Einflusstaktiken, die von Yukl (2009) zusammengefasst werden. Um zu veranschaulichen, welche Form die jeweilige Einflusstaktik in Schule einnehmen kann, ziehen wir das fiktive Beispiel der Schulleiterin Frau Özcan an. Frau Özcan möchte ihre Lehrkräfte dazu bewegen, sich gegenseitig im Unterricht zu hospitieren. Dabei nehmen wir zunächst bewusst keine Wertung dieser Einflusstaktiken vor, sondern beschreiben diese neutral, um einen Überblick über ihre Bandbreite zu geben. Am Ende dieses Abschnitts findet sich ein Reflexionsimpuls, der dazu dienen kann, die verschiedenen Einflusstaktiken jeweils einzuordnen.



Tabelle 4: Mögliche Einflusstaktiken

Bezeichnung	Beschreibung	Beispiel
Rationales Argumentieren	Die Führungsperson verwendet logische Argumente und Evidenzen, um zu zeigen, dass eine Veränderung durchführbar sowie relevant für das Erreichen wichtiger schulischer Ziele ist.	Frau Özcan verweist darauf, dass eine andere Schule mit den gleichen Lernvoraussetzungen bei den Schüler*innen bessere Resultate in standardisierten Leistungstests erzielt, seitdem diese eine systematische kollegiale Unterrichtshospitation eingeführt hat. Zusätzlich verweist sie auf Studien, die den Mehrwert kollegialer Hospitationen für die professionelle Weiterentwicklung des Unterrichts stützen.
Appellieren	Die Führungsperson erklärt, wie eine Veränderung den Lehrkräften persönlich zugutekommt oder sie voranbringt.	Frau Özcan verweist darauf, dass die Hospitation im Unterricht eine Entlastung der Lehrkraft bedeutet, weil sie direktes Feedback bekommen, das ihnen hilft, Problemursachen zu erkennen und zu bearbeiten.
Inspirierende Appelle	Die Führungsperson appelliert an die Werte und das pädagogische Ethos der Lehrkräfte oder versucht, die Emotionen der Lehrkräfte zu wecken, um deren Engagement für die Veränderung zu erreichen.	Frau Özcan verweist darauf, dass die Schüler*innen es verdient haben, dass die Lehrkräfte sich für sie einsetzen und sie dies nur können, wenn sie bereit sind, sich selbst beobachten zu lassen und Feedback zuzulassen. Dabei betont sie auch die Bedeutung pädagogischer Verantwortung und dass diese über der pädagogischen Freiheit stehe.
Konsultation	Die Führungsperson ermutigt die Lehrkräfte, ihre Gedanken und Verbesserungsvorschläge für die geplante Veränderung einzubringen, oder bei der Planung der Veränderung zu helfen.	Frau Özcan schlägt eine Arbeitsgruppe aus Lehrkräften vor, welche die Aufgabe hat, mögliche Szenarien und Umsetzungsbeispiele für ein Hospitationssystem zu entwickeln.
Zusammenarbeit	Die Führungsperson bietet an, relevante Ressourcen und Unterstützung zur Verfügung zu stellen, wenn die Lehrkräfte sich an Aktivitäten im Rahmen der geplanten Veränderung beteiligen.	Frau Özcan bietet an, dass Lehrkräfte, die sich freiwillig für kollegiale Unterrichtshospitationen melden, im Anschluss an die Hospitationen auch persönliche Reflexionsgespräche mit Frau Özcan führen können.

Schmeicheln	Die Führungsperson verwendet Lob und Anerkennung und drückt ihr Vertrauen in die Fähigkeit der Lehrkräfte, eine schwierige Anforderung zu erfüllen, aus.	Frau Özcan spricht gezielt Lehrkräfte an, von denen sie glaubt, dass sie sehr guten Unterricht machen, und versucht sie zur Hospitation zu bewegen, damit die anderen Lehrkräfte „sich etwas von Euch abgucken können“.
Persönliche Appelle	Die Führungsperson bittet die Lehrkräfte, einen Veränderungsprozess aus Freundschaft zu unterstützen, oder sie bittet um einen persönlichen Gefallen, bevor sie sagt, worum es sich handelt.	Frau Özcan macht darauf aufmerksam, dass sie in den letzten Jahren bei allen Veränderungen immer die Interessen des Kollegiums im Blick hatte und bittet darum, dass das Kollegium ihr auch bei der Einführung der kollegialen Hospitationen das Vertrauen schenkt, dass diese Veränderung etwas Gutes ist.
Austausch	Die Führungsperson bietet einen Anreiz oder signalisiert die Bereitschaft, zu einem späteren Zeitpunkt eine Gegenleistung zu erbringen, wenn die Lehrkräfte einen Veränderungsprozess unterstützen.	Frau Özcan bietet denjenigen Lehrkräften, die sich bereit erklären, sich im Unterricht hospitieren zu lassen, ein Entgegenkommen der Schulleitung bei deren eigenen Entwicklungsvorhaben an.
Koalitionsbildung	Die Führungsperson sucht die Hilfe anderer, um die Lehrkräfte zu einem bestimmten Verhalten zu überreden, oder sie nutzt die Tatsache, dass andere die Veränderung unterstützen, als Argument gegenüber Lehrkräften, die die Veränderung (noch) nicht unterstützen.	Frau Özcan spricht zuerst diejenigen Lehrkräfte an, die in ihrer Schule bekannte „Innovator*innen“ sind, und bittet sie, als erste bei der kollegialen Hospitation voranzugehen, um den anderen zu zeigen, dass von der Hospitation keine Bedrohung ausgeht.
Legitimierung	Die Führungsperson versucht, die Legitimität einer Veränderung zu begründen, indem sie sich auf Regeln, Richtlinien, Verträge oder Präzedenzfälle beruft.	Frau Özcan verweist darauf, dass sich das Kollegium in der Entstehung des aktuellen Schulprogramms gemeinsam darauf geeinigt habe, Strukturen zum gemeinsamen professionellen Lernen auszubauen.
Druck	Die Führungsperson setzt Forderungen, Drohungen oder häufige Überprüfungen und Erinnerungen ein, um die Lehrkräfte dazu zu bringen, sich an Veränderungsprozessen zu beteiligen.	Frau Özcan erstellt eine Liste, in welche die Lehrkräfte eintragen können, von wem sie im Unterricht hospitiert werden möchten. Weil sich einige Lehrkräfte auch nach mehreren Wochen noch nicht in die Liste eintragen, geht Frau Özcan dazu über, den Lehrkräften wöchentlich eine Erinnerung per E-Mail zu schicken, dass sie sich doch bitte in die Liste eintragen sollen.

Quelle: in Anlehnung an Yukl, 2009



Es gibt einen Unterschied zwischen den von Schulleitenden intendierten und den von Lehrkräften wahrgenommenen Einflusstaktiken.

Eine Studie von Gieske (2013) hat untersucht, welche Einflusstaktiken Schulleitungen in ihrer Praxis tatsächlich nutzen. Dabei hat die Studie die folgenden Taktiken betrachtet: rationales Argumentieren, Schmeicheln, Koalitionsbildung und Druck. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung, welche Einflusstaktiken genutzt werden, sich zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften unterscheidet.

Aus der Sicht der Lehrkräfte in den untersuchten Schulen wurde die Taktik rationales Argumentieren von den Schulleitenden am meisten genutzt, gefolgt von Schmeicheln und Koalitionsbildung. Am geringsten nahmen die Lehrkräfte die Einflusstaktik Druck wahr. An Schulen, deren Schulleitende aus Sicht der Lehrkräfte vor allem auf rationales Argumentieren setzten, waren übrigens auch die Innovationsbereitschaft und das *Commitment* im Kollegium im Schnitt höher.

Die Einschätzung der Einflusstaktiken durch die Schulleitenden selbst war allerdings eine andere: Die Schulleitenden sprachen am häufigsten davon, die Koalitionsbildung zu nutzen, während diese Einflusstaktik von den eigenen Lehrkräften geringer wahrgenommen wurde. Der Einsatz von Druck wurde dagegen von den Lehrkräften im Schnitt häufiger benannt, als von den Schulleitenden selbst – die waren selbst kaum der Meinung, Druck einzusetzen.



4.4 Reflexionsimpuls: Welche Einflusstaktiken helfen mir?

Sicherlich haben alle Schulleitungen die meisten dieser Einflusstaktiken schon einmal selbst erlebt – entweder, weil sie sie selbst eingesetzt haben, oder weil sie auf der anderen Seite standen und eine Führungsperson ihnen gegenüber so gehandelt hat. Viele dieser Einflusstaktiken werden darüber hinaus auch in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen eingesetzt, sie sind den Menschen in der Schule also nicht fremd.

Überlegen Sie selbst:

- Welche Beispiele fallen mir aus meiner eigenen Erfahrung für die einzelnen Einflusstaktiken ein?
- Welche Einflusstaktiken setze ich als Führungsperson ganz bewusst ein? Warum?
- Bei welchen Einflusstaktiken war mir bisher gar nicht klar, dass ich sie selbst einsetze?
- Welche Einflusstaktiken möchte ich *nicht* nutzen? Warum?
- Wie erfolgreich bin ich mit diesen Einflusstaktiken? Welche Einflusstaktiken erzeugen die gewünschte Wirkung? Mit welchen Einflusstaktiken habe ich negative Erfahrungen gemacht?
- Welche Einflusstaktiken würde ich gerne häufiger einsetzen? Was brauche ich dafür?

5 Emergente Führung – Führungspotenzial im Kollegium identifizieren

In den vorangegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass das Alltagsverständnis von Führung als Ausübung von formaler Autorität und Verfügungsmacht nicht dem entspricht, was Führung tatsächlich ausmacht, und dass letztere eher durch das Verhalten der Person, die führt, erzeugt wird. Wenn man Führung so denkt, dann ist sie losgelöst von einer formalen Führungsfunktion, welche der Per-

son zugeschrieben wird. Einige der Einflusstaktiken, die in Abschnitt 4.3 beschrieben wurden, können auch von Menschen ausgehen, die formal gar keine Führungsrolle haben.



Führung entsteht an Schulen oft informell, wenn engagierte Lehrkräfte Verantwortung übernehmen und Einfluss ohne offizielle Leitungsrolle ausüben.

Das hier vermittelte Verständnis von Führung umfasst also auch Personen, die zwar keine formalen Leitungsbefugnisse haben und unter Umständen gar nicht die Intention haben, andere Menschen bewusst zu beeinflussen, und die dennoch *führen*. Eine solche Führung, die aus der sozialen Praxis heraus entsteht, wird auch als *emergente Führung* (Hollander, 1961) bezeichnet. Mögliche Formen emergenter Führung an Schulen sind beispielsweise die Folgenden:

- Ein Fachteam stellt fest, dass es eine Herausforderung im Unterricht gibt und eine Lehrkraft ohne Leitungsfunktion ergreift die Initiative, hierfür eine Lösung zu entwickeln.
- Wenn es um die Umsetzung einer bestimmten Unterrichtsmethode geht, wird immer eine bestimmte Lehrkraft zu Rate gezogen, die sich bei dieser Unterrichtsmethode besonders gut auskennt.
- Eine Lehrkraft genießt im Kollegium sehr hohes Ansehen; wenn es um Veränderungen geht, wollen viele zunächst wissen, welche Meinung diese Lehrkraft hierzu hat.
- Eine Lehrkraft meldet sich häufig mit sehr klugen Ideen bei der Schulleitung und trägt dadurch zur Lösung von Herausforderungen bei.
- Wenn es in der Lehrkräftekonferenz einmal hitziger zugeht, gibt es eine Lehrkraft, die besonders gut darin ist, die Gemüter zu beruhigen und eine Konsolidierung unterschiedlicher Meinungen zu ermöglichen.

Die Beispiele zeigen, wieviel Führung an Schulen tatsächlich täglich stattfindet und welches Potenzial damit einhergeht.



Befragungen von Lehrkräften dazu, wen sie um Unterstützung bitten würden, können helfen, Führungspersonen im Kollegium zu identifizieren.

In einer Studie an Gesamtschulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in Nordrhein-Westfalen wurde die emergente Führung mithilfe von Netzwerkanalysen untersucht. In der Studie wurden alle Lehrkräfte der Schulen gefragt, wen sie im Falle eines Problems bei der Unterrichtsgestaltung um Unterstützung bitten würden (Klein et al., 2019). Das Ziel bestand darin, Personen zu identifizieren, die Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung an der Schule haben, und dann zu überprüfen, inwiefern diese Personen auch formal eine Leitungsfunktion haben. Abbildung 2 zeigt exemplarisch das Ergebnis von zwei zufällig ausgewählten Schulen. Jeder Punkt in der Abbildung bildet dabei eine Lehrkraft ab; die Punkte mit einem L sind Mitglieder der Schulleitung, also die formalen Leitungspersonen. Je größer der Punkt in der Abbildung ist, desto mehr Lehrkräfte haben diese Person in der Abfrage benannt.

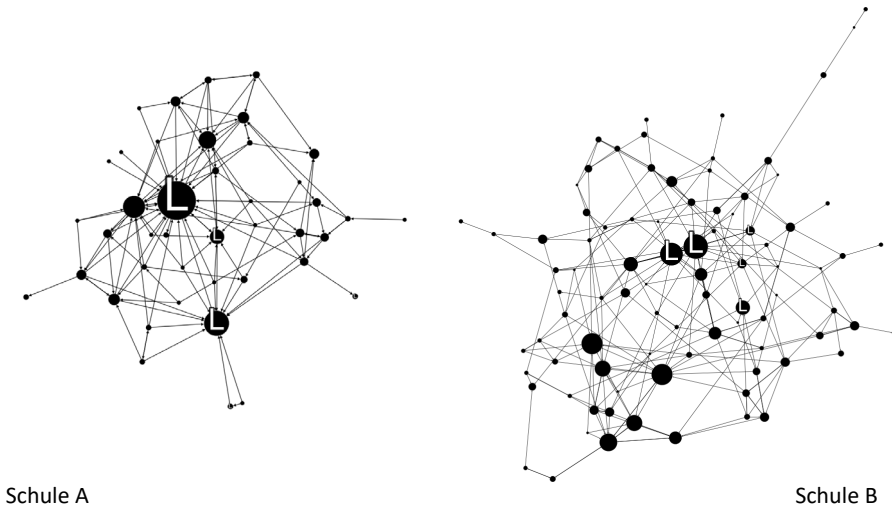


Abbildung 2: Beispiel zweier Netzwerkanalysen zur Identifikation von emergenter Führung (adaptiert von Klein et al., 2019, S. 13)



Gerade bei Themen, die die pädagogische Praxis der Lehrkräfte angehen, sind häufig Personen außerhalb der Schulleitung emergente Führungspersonen – sie führen durch ihre Expertise.

Die Abbildung zeigt, dass die Schulleitungsmitglieder in beiden Schulen recht große Punkte haben. Die größten Punkte sind jeweils die didaktischen Leiter*innen der Schulen. Es gibt aber außerdem auch größere Knoten ohne L, also Personen, die häufig genannt wurden, die aber nicht Teil der Schulleitung sind. Diese sind z. T. Fachleiter*innen. Allerdings zeigen die Analysen auch, dass es einzelne Lehrkräfte ganz ohne formale Leitungsaufgabe gibt, die von einer größeren Zahl an Lehrkräften benannt werden – etwa, weil sie besonders viel Erfahrung haben, weil sie zu einem Thema Expert*innenwissen haben, etc. Die Netzwerkanalyse illustriert also, dass in beiden Schulen emergente Formen der Führung eine Rolle dafür spielen, was im Unterricht passiert, weil Personen Einfluss auf den Unterricht nehmen können, ohne dass sie formal dafür benannt wurden.



5.1 Reflexionsimpuls: Emergente Führung an der eigenen Schule erkennen und weiterentwickeln

- Wer ist in meiner Schule formal mit einer Führungsrolle ausgestattet und wer führt auch ohne eine solche Rolle?
- Welche Personen wären an meiner Schule die größten Expertise-Knotenpunkte, ...
 - wenn es um Unterricht und fachliches Lernen geht?
 - wenn es um die Fortbildung der Lehrkräfte geht?
 - wenn es um Strukturen und Abläufe an der Schule geht?

- wenn es um die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partner*innen geht?
- wenn es um die Partizipation von Schüler*innen geht?
- wenn es um die Evaluation von Maßnahmen geht?
- wenn es um den Aufbau von innerschulischen Kooperationen und die Stärkung der Zusammenarbeit im Kollegium geht?
- ...

6 Fazit

Die Reflexion der eigenen Führungsrolle ist für Schulleitungen zentral. Da sie sich innerhalb flacher Hierarchien bewegen, Lehrkräfte eine hohe Autonomie gewohnt sind und Weisungen eher verpönt sind, kann es Schulleitungen schwerfallen, eine Führungsrolle einzunehmen, die sie vom Rest des Kollegiums abhebt. Insbesondere an sozialräumlich benachteiligten Standorten setzt eine wirksame Schulentwicklung aber voraus, dass Führungspersonen ein klares Verständnis der eigenen Verantwortung, der Rollenabgrenzung und der Wirkung auf das Kollegium haben. Ein reflektiertes Führungsverständnis bildet die Grundlage für gezielte Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit, weil diese eine klare Zielorientierung, strategische Planung und systematische Personalführung voraussetzen.

Im nachfolgenden Beitrag „Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit“ von Czaja et al. wird praxisnah dargestellt, wie Schulleitung konkret zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten beitragen kann. Für das dort beschriebene Führungshandeln ist eine Reflexion des eigenen Führungsverständnisses zentral, weil die beschriebenen Ansätze nicht nur die Gestaltung von Strukturen vorsehen, sondern die gezielte ‚Transformation‘ der Mitglieder der Schule und ihrer Ziele.

Literatur

- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Juventa.
- Amrein-Beardsley, A. (2012). Recruiting Expert Teachers Into High-Needs Schools. Leadership, Money, and Colleagues. *Education Policy Analysis Archives*, 20(27), 1–26.
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K., & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 123–141.
- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H. A., & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung – Ausmaß und Voraussetzungen der Datennutzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 61–84. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0486-5>
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Deutsches Ins-

- titut für Internationale Pädagogische Forschung. http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steufi/a_Brauckmann_AbschlussstagungKurzvortrag.pdf
- Bronnert-Härle, H., & Klein, E. D. (2025). Leading with an Equity Vision as a Driver of Instructional Change at Schools Serving Marginalized Communities? Evidence from Four German Schools. In J. Hugo, C. Assmann, A. Schmidt, & D. Sehmisch (Hrsg.), *Educational Leadership and Children's Rights?* (S. 23–40). Waxmann.
- Eder, F., Dämon, K., & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0021-1>
- Feldhoff, T., & Rolff, H.-G. (2009). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H. G. Holtappels, K. Klemm, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 293–303). Waxmann.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Waxmann.
- Gieske, M. (2013). *Mikropolitik und schulische Führung. Einflusstategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Grissom, J. A. (2011). Can Good Principals Keep Teachers in Disadvantaged Schools? Linking Principal Effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard-to-Staff Environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552–2585. <https://doi.org/10.1177/016146811111301102>
- Groß Ophoff, J., Richter, S., Pfurtscheller, J., Brandt, L., Beer, H., & Kemethofer, D. (2025). Belastet, aber selbstwirksam. Zum Erleben von beruflichen Anforderungen von Schulleitungen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. <https://doi.org/10.1007/s11612-025-00815-2>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Harazd, B., & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerverkooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 145–160.
- Harazd, B., Gieske, M., & Gerick, J. (2012). Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? Eine Analyse individueller und schulischer (Bedingungs-)Faktoren. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0039-z>
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 3(1), 141–167.
- Hendriks, F., Seifried, E., & Menz, C. (2021). Unraveling the “smart but evil” stereotype: Pre-service teachers’ evaluations of educational psychology researchers versus teachers as sources of information. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 157–171. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000300>
- Hollander, E. P. (1961). Emergent leadership and social influence. In L. Petrullo & B. M. Bass (Hrsg.), *Leadership and Interpersonal Behavior* (S. 30–47). Holt, Rinehart & Winston.
- Jahn, R. (2017). *Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf*. Springer VS.

- Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2025). Welche Rolle spielen lehr-lern-theoretische Überzeugungen von Schulleitungen und Lehrpersonen für die Unterrichtsqualität? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01308-0>
- Klein, E. D. (2017). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. Eine vergleichende Analyse auf Basis von PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 61–87. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0695-1>
- Klein, E. D., & Bremm, N. (2019). “It’s almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students”. Caring als Element von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 89–108. <https://doi.org/10.25656/01:20528>
- Klein, E. D., & Bronnert-Härle, H. (2020). Mature school cultures and new leadership practices—An analysis of leadership for learning in German comprehensive schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(5), 955–977. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00968-4>
- Klein, E. D., Bronnert-Härle, H., Boone, W. J., & Muslic, B. (2022). Constructs of Leadership and Diverging Institutional Environments. An Exploratory Comparative Study in the United States and Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 564–587. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2069129>
- Klein, E. D., Bronnert-Härle, H., & Schwanenberg, J. (2019). Distributed Leadership. Formen, Wirkungen und Spannungsfelder. *Journal für Schulentwicklung*, 23(2), 11–17.
- Klein, E. D., Czaja, S., Proskawetz, S., van Ackeren, I., & Becks, C. (2024). Alles eine Frage der Perspektive?! Wie Schulleitende ihren Einfluss wahrnehmen und wie dies mit ihrem Führungshandeln zusammenhängt. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 327–341). Waxmann.
- Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Ladkin, D. (2010). *Rethinking leadership: a new look at old leadership questions*. Edward Elgar.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, A. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. University of Minnesota.
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A., & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>
- Pinnow, D. F. (2009). *Führen. Worauf es wirklich ankommt*. Gabler.
- Rahm, S., & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Klinkhardt.
- Richter, D., & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1385–1395. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y>

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. *SHIP Working Paper Series, No. 03*. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice. A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mater, O. (2016). The effects of transformational leadership on teachers' data use. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 8(3), 80–99. <https://doi.org/10.25656/01:12807>
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499–523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Tian, J., Zhang, W., Mao, Y., & Gurr, D. (2021). The impact of transformational leadership on teachers' job burnout. The mediating role of social-emotional competence and student-teacher relationship. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 369–385. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0075>
- von Au, C. (2016). Paradigmenwechsel in der Führung: Traditionelle Führungsansätze, Wandel und Leadership heute. In C. von Au (Hrsg.), *Wirksame und nachhaltige Führungsansätze: System, Beziehung, Haltung und Individualität* (S. 1–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11956-0_1
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7_7
- Warwas, J., Helm, C., & Schadt, C. (2019). Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 37–70. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00230-w>
- Yukl, G. (2009). *Leadership in Organizations* (8. Aufl.). Pearson.
- Yukl, G., & Gardner, W. L. (2020). *Leadership in Organizations*. Pearson.

Welche Führung braucht es für mehr Bildungsgerechtigkeit?

1 Einleitung

Gerade an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten kommt der Schulleitung und ihrem Führungshandeln eine ganz besondere Bedeutung zu (Klein, 2018a; Leithwood, 2021). Wer eine Schule an einem sozialräumlich benachteiligten Standort leitet, trägt Verantwortung dafür, dass Bildungsgerechtigkeit nicht bloß ein Schlagwort bleibt, sondern gelebte Realität wird. Doch wie kann Schulleitung in diesem Zusammenhang wirksam handeln – gerade dann, wenn Schule auf Kinder und Jugendliche trifft, deren Lebensrealitäten im traditionellen Schulsystem oft nicht als Normalfall angesehen, sondern marginalisiert werden?

Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Schulleitung den Perspektivwechsel ermöglichen kann, der grundlegend dafür ist, dass Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten erfolgreich sein können (Muijs et al., 2010; Potter et al., 2002). Statt zu fragen, wie sich Schüler*innen und ihre Familien verändern müssen, um in die Schule zu passen, rückt die Frage in den Vordergrund, wie sich Schule so gestalten lässt, dass sie zu den vielfältigen Bedürfnissen ihrer Schüler*innen passt und deren Potenziale bestmöglich zur Entfaltung bringt.

Dieser Beitrag beleuchtet drei zentrale Handlungsfelder für eine solche Schulleitung:

- 1) Erstens wird aufgezeigt, wie *kulturre sponsives Leitungshandeln* dazu beitragen kann, Vielfalt anzuerkennen, wertzuschätzen und produktiv zu machen.
- 2) Zweitens wird dargestellt, wie *transformationale Führung* die Schulentwicklung voranbringt, indem sie Motivation und gemeinsame Verantwortung stärkt.
- 3) Drittens wird erläutert, wie professionell mit Widerständen umgegangen werden kann, die unvermeidlich auftreten, wenn gewohnte Denk- und Handlungsmuster hinterfragt werden.

2 Die Schüler*innen ins Zentrum stellen: Kulturre sponsives Schulleitungshandeln

Diverse Studien aus der Schulentwicklungsforschung zeigen, dass es für den Erfolg von Veränderungsprozessen an Schulen sehr wichtig ist, dass Schulleitungen mit Visionen und Zielen führen (z.B. Sun & Leithwood, 2015). Qualitative Studien, in denen das Handeln der Schulleitungen vertiefend beleuchtet wird, zeigen aber auch, dass es für die Entwicklung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten nicht nur wichtig ist, *dass* die Schulleitung eine Vision und damit verknüpfte Ziele ins Zentrum ihrer Strategien stellt, sondern auch, *welcher Art* diese Vision und Ziele sind (vgl. Bronnert-Härle & Klein, 2025). Deshalb ist eine zentrale Frage für

Schulleitende an benachteiligten Standorten: Wie muss eine Vision aussehen, welche die Schüler*innen, deren Bedürfnisse und Zukunftsträume und die strukturellen Benachteiligungen, die sie von diesen Träumen fernhalten, ins Zentrum stellt? Und welche Art von *Führung* braucht eine solche Vision?

2.1 Eine Vision der Bildungsgerechtigkeit

Häufig sind Strategien und Maßnahmen, die zur Unterstützung von Schulen an benachteiligten Standorten entwickelt werden, auf die Arbeitsstrukturen und -prozesse ausgerichtet; es werden beispielsweise neue Rollen in den Schulen geschaffen, Teamarbeit verbessert, die Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte ausgebaut, Ideen für die Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung entwickelt, Methoden zur Erhebung und Auswertung von Daten implementiert oder gemeinsame Strategien des *Classroom Managements* umgesetzt. Dabei wird oftmals nur wenig thematisiert, welche Annahmen und Überzeugungen dem Handeln von Schulleitenden und Lehrkräften zugrundeliegen (Banwo et al., 2022).

Diese Überzeugungen beeinflussen aber im entscheidenden Maße, wie die oben genannten Maßnahmen ausgefüllt werden und welche Wirkungen sie im täglichen Handeln der Pädagog*innen in Schulen entfalten können. Dabei lässt sich bei den meisten Lehrkräften und Schulleitenden auf der bewussten Ebene ein klares Bekenntnis zur Bildungsgerechtigkeit beobachten – unbewusst ist ihr Handeln aber dennoch vielfach durch stereotype Bilder von Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten und migrantisierten Herkunftsmilieus geprägt (vgl. hierzu auch den Beitrag „Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur“ von Proskawetz et al. in diesem Band). Banwo et al. (2022) verweisen vor diesem Hintergrund auf die Notwendigkeit, die Überzeugungen und das damit verknüpfte Führungshandeln von Schulleitungen in allen Entwicklungsmaßnahmen zu berücksichtigen. Dies gilt umso mehr, wenn man berücksichtigt, dass sowohl das bewusste als auch das unbewusste Handeln schulischer Führungskräfte einen starken Einfluss auf das Kollegium ausübt (vgl. den Beitrag „Führungsperson sein“ von Klein und Czaja in diesem Band).



Führung an benachteiligten Standorten sollte die Stärkung von Schüler*innen und Lehrkräften ins Zentrum stellen.

Lehrkräfte an sozialräumlich benachteiligten Schulstandorten haben häufig die Erfahrung gemacht, dass sie mit ihren bekannten Werkzeugen nicht die Erfolge erzielen können, die sie erreichen möchten. Diese ‚Misserfolgserfahrungen‘ haben oftmals zur Folge, dass die Lehrkräfte geringere Erwartungen haben – und zwar sowohl an die Schüler*innen als auch an ihre eigenen Fähigkeiten, mit den Schüler*innen gemeinsam Bildungserfolge erzielen zu können (vgl. den Beitrag „Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur“ von Proskawetz et al. in diesem Band). Führung bedeutet, die Lehrkräfte dazu zu befähigen, Dinge zu leisten, von denen sie nicht glaubten, sie erreichen zu können.

Der Bildungsforscher Krassimir Stojanov geht vor diesem Hintergrund davon aus, dass Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus¹ häufig nicht als Menschen mit den gleichen individuellen Voraussetzungen, Kompetenzen, Zukunftsträumen und Zielen wahrgenommen werden wie Schüler*innen aus privilegiierteren Herkunftsmilieus, und dass Schüler*innen dies auch schon sehr früh in der Interaktion mit der Schule lernen: Die Art und Weise, wie die Interaktion in Schule erfolgt, was den Schüler*innen zugetraut wird, was ihnen an Unterstützung und Ermutigung zukommt und wie Lernprozesse für sie gestaltet werden, sind davon geprägt, dass Schüler*innen als durch ihre Herkunft festgelegt wahrgenommen werden (Stojanov, 2011). Führung bedeutet also auch, die Schüler*innen dazu zu befähigen, Dinge zu leisten und Ziele anzustreben, von denen diese nicht glaubten, sie erreichen zu können.



Schulleitenden an sozialräumlich benachteiligten Standorten fällt es häufig schwer, hohe Leistungserwartungen an die Schüler*innen und die Lehrkräfte zu etablieren.

Studien aus den USA deuten darauf hin, dass das Handeln von Schulleitenden an sozialräumlich benachteiligten Standorten teilweise dadurch geprägt ist, dass sie im Blick haben, was die Schüler*innen *nicht* haben oder können, und was aus diesem Grund vermeintlich an ihrer Schule nicht möglich ist (Flessa, 2009). Dieser Fokus auf Defizite, die kompensiert werden müssen, ist häufig durch ungünstige Wahrnehmungen des Einzugsgebiets der Schule bzw. der Familien der Schüler*innen bedingt (vgl. den Beitrag „Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur“ von Proskawetz et al. in diesem Band).

In der Folge fällt es Schulleitenden an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten häufig schwer, hohe Leistungserwartungen an ihre Schüler*innen zu formulieren und im Kollegium durchzusetzen. In einer Befragung von Schulleitenden in 9 Bundesländern gaben über 40 Prozent der Schulleitenden an benachteiligten Standorten an, sich in dieser Hinsicht weniger erfolgreich zu fühlen, während dies nur bei knapp 30 Prozent der Schulleitenden an anderen Standorten der Fall war (Schwanenberget al., 2018; sowie eigene Berechnungen).

Eine Befragung der Schulleitenden aus ca. 200 Schulen an benachteiligten Standorten im Projekt *Schule macht stark* zeigte zudem, dass einige Schulleitende die Wahrnehmung hatten, vergleichsweise weniger Einfluss auf die Entwicklung von Leistungserwartungen als auf andere Aspekte an ihrer Schule zu haben (Klein et al., 2024 und eigene Berechnungen). In dieser Befragung wurden die Schulleitenden außerdem gebeten, verschiedene Bildungsziele entsprechend ihrer Wichtigkeit für die eigene Schule zu ranken. Deutlich wird dabei, dass nicht nur an Grundschulen, sondern auch an weiterführenden Schulen die Förderung grundlegender Kompetenzen und des sozialen Lernens besonders fokussiert werden, während anspruchsvol-

1 Im Schulbereich bedeutet Marginalisierung, dass die Ressourcen, Lebensweisen und Bedürfnisse bestimmter Schüler*innengruppen (z.B. aus sozioökonomisch benachteiligten oder migrantisierten Milieus) bei der Gestaltung des Bildungssystems weniger berücksichtigt werden als die anderer Gruppen (vgl. den Beitrag „Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ von Klein & Becks in diesem Band).

lere Leistungen in den Zielen der Schulleitenden eher randständig sind (Czaja et al., 2024; Muslic et al., 2025).

Eine auf die Stärken der Schüler*innen gerichtete Vision und damit verknüpfte Entwicklungsziele für die Schule sind also etwas, was an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten nicht automatisch vorhanden ist, sondern *aktiv erarbeitet* werden muss.



Schüler*innen zu stärken bedeutet, sie in ihrer Identität zu stärken.

Eine Fokussierung auf die Stärken der Schüler*innen und deren Empowerment sollte aber nicht zur Folge haben, dass die strukturellen Hürden, die den Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft im Weg stehen, ausgeblendet werden. Gerade Schüler*innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus machen häufiger Erfahrungen des ‚Scheiterns‘ im Bildungssystem und gehen bspw. schon in der Grundschule davon aus, dass sie für ihr Leben weniger hohe Ziele formulieren müssen und weniger erwarten sollten als Schüler*innen aus privilegierten Herkunftsmilieus – was ihnen aufgrund internalisierter Stereotype über die eigene Herkunft sogar vielfach legitim erscheint (Attree, 2006). Haben Schüler*innen Stereotype (z.B. über die Leistungsbereitschaft von armutsbetroffenen Menschen) internalisiert, ist es ungünstig, wenn man ihnen vermittelt, dass sie alleine für ihren Erfolg verantwortlich sind. Glauben Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus zum Beispiel an das Meritokratieprinzip – also daran, dass es alleine von ihrer eigenen Intelligenz und Leistungsbereitschaft abhängt, wieviel sie im Leben erreichen werden –, dann hat dies negative Wirkungen auf ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstkonzept (Madeira et al., 2019; Major et al., 2007).

Verschiedene Forschungsbefunde verweisen hier auch auf den sogenannten *Stereotype Threat* (Steele & Aronson, 1995). Damit ist gemeint, dass internalisierte Stereotype über eine Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, dazu führen können, dass man weniger gut in der Lage ist, Leistungen abzurufen oder sich auf das Lernen zu konzentrieren. Zugleich verweist eine Studie aus Österreich aber auch darauf, dass dieser Zusammenhang dann nicht auftritt, wenn die Schüler*innen ein positives Bild von dem Herkunftsmilieu haben, dem sie sich zugehörig fühlen, und sich stark damit identifizieren (Mocevic & Gniewosz, 2025; vgl. den Beitrag „Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ von Klein & Becks in diesem Band).



Schulen müssen Orte des Empowerments und der Transformation für Schüler*innen sein, die Abwertung und Ausgrenzung aufgrund ihrer Herkunft erfahren haben.

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, dass Führung eine Schulumgebung schafft, die ein positives Selbstbild der Schüler*innen insbesondere auch hinsichtlich familiärer Herkunftsmerkmale ermöglicht und die Lebenswelten, in denen sich die Schüler*innen bewegen, in den Vordergrund holt.

In der Erziehungswissenschaft wird hierfür auch der Begriff des *Empowerments* genutzt. Gemeint ist damit, dass Menschen aus diskriminierten bzw. benachteiligten

Gruppen es sich entweder selbst ermöglichen oder es ihnen ermöglicht wird, „trotz Abwertung und Ausgrenzung Selbstwert und Selbstbewusstsein zu erlangen“ (Baader, 2024, S. 154). Gefühle der Ohnmacht, die Angehörige benachteiligter Gruppen häufig erleben, sollen dadurch überwunden und ein positiver Blick auf sich selbst sowie das Gefühl der Selbstbestimmung und Handlungsmacht gestärkt werden (ebd.).

Die amerikanische Bildungsforscherin Linda C. Tillman (2004) hat sich vor diesem Hintergrund mit der Frage beschäftigt, wie Schule gestaltet sein muss, damit sie für Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus ein Ort des *Empowerments* sein können. Tillman weist darauf hin, dass Schulen gerade für diese Schüler*innen Orte des *Wandels* (*transformational places*) sein können. Diese Transformation erfolgt ihrer Ansicht vor allem dadurch, dass die Schulen den Schüler*innen helfen, daran zu glauben, dass sie zu Großem fähig sind.

Auch der deutsche Bildungsforscher Krassimir Stojanov (2011) geht davon aus, dass eine solche Transformation möglich ist, wenn der Fokus schulischer Arbeit darauf liegt, die Schüler*innen in der Interaktion so zu stärken, dass sie in der Lage sind, über sich selbst hinauszuwachsen und dadurch die Auswirkungen ihrer Benachteiligung und Marginalisierung hinter sich zu lassen und in der Schule – und letztendlich auch im weiteren Leben – erfolgreich zu sein (Stojanov, 2011).



2.2 Reflexionsimpuls

Diese Übung lädt dazu ein, die eigene Vision als Leitungsperson zu reflektieren: Was bestimmt mein Handeln – bewusst oder unbewusst? Lesen Sie dazu zunächst die folgenden drei Perspektiven zur Aufgabe von Schulleitungen:

- „Ich verstehe meine Aufgabe als Schulleitung darin, Strukturen zu schaffen, mit deren Hilfe bestehende Ungleichheiten nicht reproduziert, sondern gezielt abgebaut werden.“
- „Ich sehe meine zentrale Verantwortung darin, mein Kollegium vor Überlastung zu schützen, klare Strukturen zu schaffen und Handlungssicherheit zu ermöglichen.“
- „Als Schulleitung Sorge ich für klare Strukturen, Orientierung und Verlässlichkeit, um einen geschützten Rahmen für die Schüler*innen zu schaffen, der ihnen gegenüber ihrem häuslichen Umfeld Sicherheit gibt und Lernen erst möglich macht.“

- 1) Versuchen Sie nun, die drei Aussagen in eine Rangfolge zu bringen und beantworten Sie die folgenden Fragen: Welche Aussage spiegelt Ihr derzeitiges Handeln an Ihrer Schule am stärksten wider, welche am wenigsten? Gibt es vielleicht sogar eine Aussage, der Sie widersprechen würden?
- 2) Wo nehmen Sie in Ihrem Führungshandeln Spannungen zwischen den drei Perspektiven wahr? Wie gehen Sie damit um?

2.3 Merkmale Kulturresponsiven Schulleitungshandelns

Damit Schulen Orte des *Empowerments* und der Transformation sein können, müssen sie bestimmte Bedingungen erfüllen. Dazu gehört, dass sowohl der Unterricht selbst als auch das gesamte schulische Handeln darauf ausgerichtet sind, responsiv für die Schüler*innen zu sein, also die Lebenswelt und Erfahrungen der Schüler*innen zu verstehen und diese in positiver Weise aufzugreifen sowie Marginalisierungen ihrer Lebenswelt im schulischen Handeln zu identifizieren und zu verändern (Tillman, 2004). Dass dies in Schulen ermöglicht werden kann, setzt wiederum eine Führung voraus, die bereit ist, sich mit den Diskriminierungserfahrungen der Schüler*innen (auch innerhalb der Schule) auseinanderzusetzen, marginalisierende Strukturen und Praktiken an der eigenen Schule zu hinterfragen und das eigene Handeln und die eigenen Überzeugungen zu reflektieren.

Das Konzept des *kulturresponsiven Schulleitungshandelns* (Becks et al., 2025; bzw. Culturally Responsive School Leadership; Khalifa et al., 2016) zielt vor diesem Hintergrund auf solche Handlungspraxen, Verhaltensweisen, Strategien und Deutungsmuster von Führungspersonen ab, die Einfluss auf das Schulklima, die Schulstruktur oder die Lernprozesse an Schulen haben und diese systematisch kulturresponsiv hinterfragen. Den Kern des Ansatzes fassen Khalifa et al. (2016) in vier wesentlichen Handlungsdimensionen zusammen.

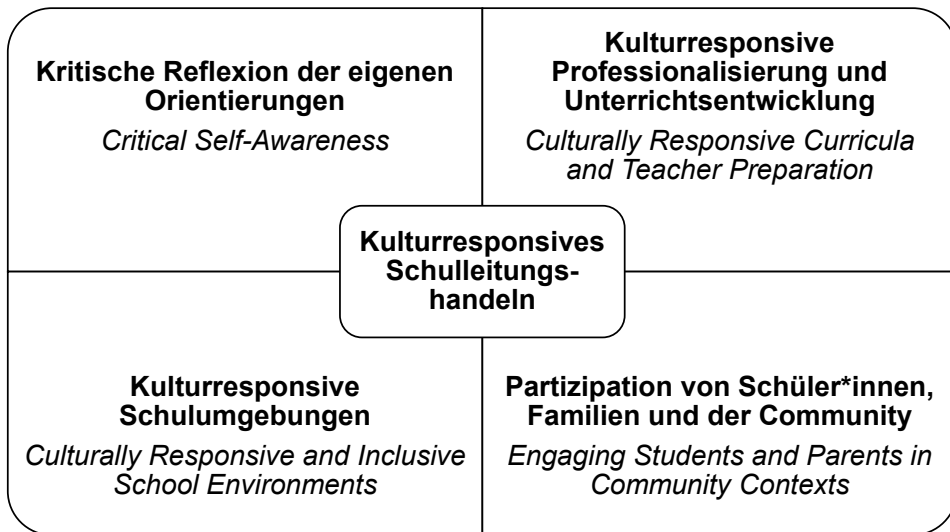


Abbildung 1: Die vier Dimensionen des kulturresponsiven Schulleitungshandelns
Quelle: Becks et al., 2025, S. 191; adaptiert von Khalifa et al., 2016



Kulturreresponsive Führung bedeutet, dass Führungspersonen zunächst ihre eigenen Orientierungen und Überzeugungen kritisch reflektieren.

Schulleitende an sozialräumlich benachteiligten Standorten müssen sich ihrer eigenen Orientierungen, Werte und Überzeugungen mit Blick auf die Schüler*innen der eigenen Schule und mit Blick auf deren Familien und Herkunftsmilieus bewusst sein und diese immer wieder bewusst kritisch reflektieren. Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang, sich nicht nur mit den eigenen Überzeugungen auseinanderzusetzen, sondern sich immer wieder die Erwartungen und Normen des Bildungssystems vor Augen zu halten, die häufig zu einer strukturellen Benachteiligung für Schüler*innen aus denjenigen Familien führen, die diesen Erwartungen und Normen nicht entsprechen (Gomolla & Radtke, 2009; vgl. den Beitrag „Die Schüler*innen als Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“ von Klein & Becks in diesem Band).

Befunde aus dem deutschen Sprachraum weisen darauf hin, dass Schulleitende zwar vielfach ein Bewusstsein für die Bedeutung des schulischen Handelns für Bildungsgerechtigkeit aufweisen, dies aber nicht zwingend so systematisch durchdacht ist, dass dabei auch Aspekte der strukturellen Marginalisierung sowie die Macht unbewusster Stereotypisierungen systematisch mitberücksichtigt werden (z. B. Bronnert-Härle et al., 2025).

Die Analyse eines Qualifizierungsangebotes, in dem sich angehende Schulleitende mit ihrer Identität und Praxis sowie Bildungsdisparitäten beschäftigten, konnte zeigen, dass für diese Reflexion eine systematische Rahmung und Begleitung von Vorteil ist: In dem Kurs wurden Inputphasen mit der Arbeit an einem praktischen Problem in der eigenen Schule kombiniert; die Teilnehmenden mussten die Umsetzung und ihre Wirkungen anschließend datengestützt analysieren und interpretieren (Zumpe et al., 2024).



Kulturreresponsive Führung bedeutet, dass Schulleitende eine Unterrichtsentwicklung und Lehrkräfte-Professionalisierung befördern, die strukturelle Benachteiligungen identifizieren und abbauen.

Weder Lehrpläne noch die Lehrkräftebildung sind im deutschen Sprachraum traditionell darauf ausgerichtet, dass in den Klassenräumen Schüler*innen mit wiederholten Scheiterns- und Diskriminierungserfahrungen sitzen. Lehrkräfte werden also in der Regel nicht systematisch auf die Arbeit mit diesen Schüler*innen vorbereitet, und die Curricula bieten ihnen oftmals keine Hilfestellung. Auch Fortbildungsangebote sind selten auf das Unterrichten an benachteiligten Standorten ausgerichtet.

Der Schulleitung kommt Khalifa et al. (2016) zufolge deshalb eine entscheidende Rolle für die Professionalisierung der Lehrkräfte in dieser Aufgabe und für die Berücksichtigung der Lebensbedingungen der Schüler*innen in schulischen Lehrplänen zu. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang eine schulische Vision, welche kulturreponsiv ist, sowie schulische Strukturen, die es den Lehrkräften ermöglichen, ihr professionelles Handeln entsprechend dieser Vision weiterzuentwickeln (vgl. hierzu auch den Beitrag „Zielorientierte Arbeitsstrukturen und Prozesse“ von Muslic et al. in diesem Band).



Kulturreresponsive Führung bedeutet, dass Schulleitende schulkulturelle Merkmale ihrer Schule systematisch reflektieren, marginalisierende Praktiken aufdecken und an einer Überwindung von Defizitorientierungen arbeiten.

Daneben umfasst ein kulturre sponsives Schulleitungshandeln auch das Aufspüren und Auflösen möglicher Praktiken und Strukturen in der eigenen Schule, die Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus benachteiligen könnten. Dazu kann gehören, dass Schulleitende bestehende Daten heranziehen bzw. selbst erheben und diese genau unter die Lupe nehmen – z. B. ob im Hinblick auf bestimmte Disziplinarmaßnahmen einzelne Gruppen überproportional häufig betroffen sind. Zum anderen muss auch konsequent auf das schulische Angebot und die schulischen Anforderungen geschaut werden – etwa ob Erwartungen bestehen, die von bestimmten Gruppen schwerer erfüllt werden können. Hier sollten Überlegungen vorgenommen werden, was getan werden kann, damit schulische Barrieren für diese Gruppen abgebaut werden und sie durch diese weniger benachteiligt werden.

In einer Fallstudie mit erfolgreichen Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in den USA werden verschiedene Ansätze beschrieben, die von Schulleitenden in dieser Hinsicht verfolgt wurden (Klar & Brewer, 2013). Die Schulleitenden führten beispielsweise Programme ein, mit denen die Schüler*innen explizit darauf vorbereitet wurden, höhere Bildungswege anzustreben, und sie waren damit sehr erfolgreich. Die Forscher*innen verweisen darauf, dass die Programme deshalb so erfolgreich waren, weil sie von den Pädagog*innen – und auch den Schüler*innen – einforderten, dass sie sich mit Vorannahmen zur Leistungsfähigkeit und ‚Beschulbarkeit‘ der Schüler*innen, also ob ein Schulbesuch überhaupt möglich ist und eine Wirkung hat, auseinandersetzen und diese Vorannahmen systematisch hinterfragten (vgl. den Beitrag „Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur“ von Proskawetz et al. in diesem Band).



Kulturreresponsive Führung bedeutet, dass Schulleitende die Schüler*innen und ihre Eltern sowie das soziale Umfeld als wichtigen Teil der Schulgemeinschaft und die Schule als zentralen Bestandteil des sozialen Umfelds verstehen.

Schließlich umfasst kulturre sponsives Schulleitungshandeln auch das systematische Einbinden des Sozialraums bzw. der *Community*, in der die Schule verortet ist – die Schüler*innen, deren Eltern und die anderen Menschen, wie etwa religiöse Leitpersonen, am Standort. Schulleitung muss die Bedürfnisse des sozialen Umfelds verstehen und ansprechen. Dazu gehört einerseits, solche Praktiken und Strukturen aufzuspüren, die es z. B. Eltern bestimmter Gruppen erschweren, sich an der Gestaltung der Schule zu beteiligen, z. B. aufgrund baulich-räumlicher, finanzieller, organisatorischer, sprachlicher oder soziokultureller Barrieren (Medvedev, 2020). Schulen sollten auch ihre eigenen Haltungen hinterfragen – etwa wenn sie sich bewusst oder unbewusst vom Umfeld der Schüler*innen abgrenzen oder sich als Gegenbild zu deren oft negativ bewerteter Lebenswelt verstehen (Bronnert, 2024; Kramer et al., 2023) und sie damit die negativen Vorstellungen, die sie von der Lebenswelt der Schüler*innen haben, ungewollt reproduzieren.



2.4 Reflexionsimpuls

Die nachfolgenden Reflexionsfragen können Sie darin unterstützen, das eigene Führungshandeln anhand der vier zentralen Handlungsfelder des kulturresponsiven Schulleitungshandelns zu reflektieren. Dabei geht es nicht nur um Programme oder Maßnahmen, sondern auch um Ihre Haltung, Ihr Auftreten und Ihre Entscheidungen im Schulalltag – und wie diese zur kulturellen Responsivität Ihrer Schule beitragen.

2.4.1 Eigene Orientierungen

- Die Grundannahme der kulturresponsiven Führung besteht darin, dass das schulische Handeln darauf ausgerichtet sein sollte, die Lebenswelt und Erfahrungen der Schüler*innen zu verstehen und positiv aufzugreifen. Können Sie bei dieser Grundannahme mitgehen? Falls nicht: Welche Bedenken kommen Ihnen in den Sinn?
- Welche Rolle spielt die Gestaltung einer Schule, die zu Ihren Schüler*innen passt und dadurch mehr Bildungsgerechtigkeit ermöglicht, in Ihrer *persönlichen Vision* für Ihre Schule?

2.4.2 Lehrkräfteprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung

- Inwiefern bestehen an Ihrer Schule Praktiken oder Strukturen, in denen das pädagogische Personal seine Handlungspraxis – insbesondere in Bezug auf marginalisierte Schüler*innengruppen – wertschätzend reflektieren und stetig ausbauen kann?
- Welche Kompetenzen benötigen Sie selbst und benötigen die Pädagog*innen an Ihrer Schule, um Schüler*innen mit Scheiterns- und Diskriminierungserfahrungen systematisch zu unterstützen? Welche davon sind an Ihrer Schule bereits vorhanden, welche müssten Sie noch ausarbeiten? Welche konkreten Schritte können Sie unternehmen, um das professionelle Lernen diesbezüglich zu unterstützen?
- Welche Maßnahmen ergreifen Sie (bzw. ergreift das Leitungsteam), damit die Pädagog*innen die Lebenswelt der Schüler*innen im Unterricht systematisch berücksichtigen?

2.4.3 Kulturresponsive Schulumgebungen

- Fallen Ihnen Erwartungen ein, die an Ihrer Schule als Selbstverständlichkeiten vorausgesetzt werden, aber für manche Schüler*innen und ihre Familien schwer(er) zu erfüllen sind?
- Welche konkreten Praktiken oder Strukturen fallen Ihnen an Ihrer Schule ein, die – unbeabsichtigt – bestimmte Schüler*innengruppen benachteiligen könnten (z. B. Disziplinarmaßnahmen, Belohnungssysteme, schulische Angebote)?

- Welche Informationen und Daten können Sie nutzen, um (weitere) potenziell benachteiligende Praktiken und Strukturen zu identifizieren?
- Wie können Sie sicherstellen, dass Pädagog*innen und Schüler*innen gleichermaßen dazu ermutigt werden, Vorannahmen zur Leistungsfähigkeit und ‚Beschulbarkeit‘ zu hinterfragen?

2.4.4 Partizipation von Schüler*innen, Familien und dem schulischen Umfeld

- Wie nehmen Sie das Umfeld der Schule wahr – sehen Sie sich als Teil davon oder grenzen Sie bzw. Ihre Schule sich davon ab?
- Welche Praktiken und Strukturen an Ihrer Schule könnten es Eltern bestimmter Gruppen erschweren, sich an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen (sprachlich, emotional, organisatorisch, finanziell, baulich-räumlich)?
- Welche konkreten Praktiken nutzen Sie (bzw. das Leitungsteam und das Kollegium), um den Schüler*innen und Eltern der Schule zu zeigen, dass sie Ihnen wichtig sind?
- Welche konkreten Praktiken nutzen Sie (bzw. nutzt das Leitungsteam), um als Teil des schulischen Umfelds wahrgenommen und akzeptiert zu werden?

3 Das Feuer im Kollegium entfachen: Transformationale Führung

Der Ansatz kulturre sponsiver Schulleitung beschreibt, was die Vision und der Treiber für das eigene Handeln sein kann. Damit eine Vision leitend für eine ganze Schule sein kann, braucht es Personen, welche diese leidenschaftlich vertreten. Es müssen nicht alle in der Schule für diese Vision brennen, aber es braucht Personen, die voll ‚committed‘ sind – und dazu müssen auch die Führungspersonen der Schule gehören (Senge, 2006). Vertritt die Schulleitung ihre Vision mit Leidenschaft, motiviert dies in der Regel auch die anderen Pädagog*innen, sich für die Vision einzusetzen. Eine Vision für die Schule zu haben, reicht jedoch nicht aus. Damit die Vision leitend für das Handeln der Menschen in der Schule werden kann, braucht es Führung, die die anderen Menschen in der Schule dazu motiviert, sich dieser Vision anzuschließen und darauf hinzuarbeiten.



3.1 Wie kann Führung die Motivation der Geführten berühren?

Die in der Überschrift genannten Frage stellen sich Schulleitungen wahrscheinlich regelmäßig. Um sie zu beantworten, stellen wir uns zum Einstieg zwei Grundschulen vor – die Buchfinkenschule und die Blaumeisenschule. Beide Schulen sind in einer Großstadt gelegen; ihre Schüler*innen kommen überwiegend aus marginalisierten Herkunftsmilieus. Die Schulleitungen beider Schulen haben eine Rückmeldung zu den Vergleichsarbeiten in Deutsch (Lesen) bekommen, an denen ihre Schüler*in-

nen teilgenommen haben. Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass die Schüler*innen nicht so gut lesen können wie sie es laut den Bildungsstandards können sollten. Für beide Schulleitungen ist klar: daran müssen wir etwas ändern – die Pädagog*innen müssen andere und bessere Wege finden, um die Lesekompetenzen der Schüler*innen zu stärken. Beiden Schulleitungen ist also bewusst, dass die Pädagog*innen etwas verändern müssen, sie haben aber sehr unterschiedliche Zugänge dazu, wie sie das Kollegium davon überzeugen wollen.

Tabelle 1: Beispiel für unterschiedliche Führungsstrategien

Die Strategie der Buchfinkenschule	Die Strategie der Blaumeisenschule
<p>Frau Peters, die Schulleiterin der Buchfinkenschule, hat zum Ziel, dass die Lehrkräfte regelmäßig in ihren Fachgruppen kooperieren, um gemeinsam Ansätze zu entwickeln, wie sie die Leistungen ihrer Schüler*innen verbessern können. Die Schulleiterin hat deshalb für jede Fachgruppe eine Kooperationszeit festgelegt – jeden Mittwoch von 14 bis 15 Uhr sollen die Lehrkräfte zusammenarbeiten. Die Lehrkräfte sollen bei ihr zudem jede Woche ein kurzes Kooperationsprotokoll einreichen, in dem in Stichpunkten festgehalten wird, was besprochen wurde. Die Schulleiterin mischt sich selbst nur dann in die Kooperation ein, wenn sich in den Protokollen ein Problem anbahnt. Diejenigen Lehrkräfte, die regelmäßig an der Kooperation teilnehmen, werden dafür belohnt, indem sie seltener die Aufsicht auf dem Pausenhof übernehmen müssen. Frau Peters versucht also, Einfluss auf die Lehrkräfte zu nehmen, damit diese auf das Ziel der Schulleiterin hinarbeiten, die Leistungen der Schüler*innen zu verbessern.</p>	<p>Auch die Schulleiterin der Blaumeisenschule, Frau Arslan, möchte daran arbeiten, dass sich die Leistungen der Schüler*innen verbessern und die Lehrkräfte dafür stärker kooperieren. Für sie ist das eine Herzensangelegenheit. Deswegen gibt sie ihren Lehrkräften bei allen Gelegenheiten zu verstehen, wie wichtig es ist, die Kompetenzen der Schüler*innen in Deutsch zu verbessern. Das sei eine zentrale Voraussetzung für Bildungsgerechtigkeit, und sie werde alles dafür tun, damit dies gelingt.</p> <p>Zusätzlich sucht Frau Arslan Vergleichsdaten von anderen Schulen heraus, die eine ähnliche Schüler*innenzusammensetzung, aber bessere Schulleistungen vorweisen, um den Lehrkräften zu zeigen, dass die Schüler*innen trotz ihrer ungünstigen Ausgangsbedingungen deutlich mehr erreichen könnten als dies bisher der Fall ist. Sie appelliert an das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte und verweist darauf, dass die Schüler*innen etwas Besseres verdient haben. Sie recherchiert außerdem Informationen dazu, was diese anderen Schulen machen, um ihre Schüler*innen zu unterstützen, und stellt diese Strategien den Lehrkräften vor. Sie hält die Lehrkräfte dazu an, ihre eigene Arbeit zu hinterfragen und zu überlegen, an welchen Stellen sie etwas ändern könnten.</p> <p>Da Frau Arslan glaubt, dass die Lehrkräfte dies nur kooperativ schaffen können, geht sie selbst mit gutem Beispiel voran, indem sie in ihrer eigenen Fachgruppe Kooperationen anstößt, andere Lehrkräfte in den eigenen Unterricht zum Hospitieren einlädt und auch die Kooperationen innerhalb der Schulleitung transparent macht. Zuletzt bietet sie allen Lehrkräften an, in deren Unterricht zu hospitieren, Ideen gemeinsam mit der Schulleiterin zu diskutieren, in Kooperationsitzungen zu unterstützen, Material zu besorgen und Fortbildungen zu organisieren.</p>

Quelle: Die Beschreibungen der beiden Schulen sind lose angelehnt an zwei Fallschulen in Klein (2018b)

Der Vergleich der beiden Schulleiterinnen zeigt, dass sie auf sehr unterschiedliche Weise versuchen, ihre Lehrkräfte dazu zu motivieren, auf das Ziel „Lesekompetenzen verbessern“ hinzuarbeiten.



Frau Peters führt transaktional mit Kontrolle, Eingreifen bei Bedarf und Belohnungen.

Frau Peters nutzt die folgenden Mittel:

- *Kontrolle*: Die Lehrkräfte müssen Protokolle einreichen, über welche Frau Peters überprüft, was in den Kooperationsitzungen besprochen wird.
- *Eingreifen bei Bedarf*: Frau Peters ‚lässt die Lehrkräfte machen‘ und führt nur dann in einem höheren Maße, wenn sie hierzu einen konkreten Anlass sieht.
- *Belohnungen*: Lehrkräfte, die sich stark einbringen, werden dafür an anderer Stelle entlastet.

Das Führungsverhalten von Frau Peters lässt sich als *transaktionale* Führung bezeichnen (Bass, 1990). Die Einflussnahme bei dieser Form der Führung basiert auf einer *Transaktion* – die Lehrkräfte engagieren sich für ein Ziel und bekommen hierfür von der Schulleiterin eine Gegenleistung. Wenngleich diese Art der Einflussnahme durchaus Wirkungen erzeugen kann, hat sie den Nachteil, dass die Lehrkräfte die Aufgabe für eine Belohnung bzw. für die Führungsperson erledigen. Fallen die Belohnung bzw. die Kontrolle weg, gibt es für sie keinen Grund mehr, sich weiter zu engagieren.



Frau Arslan führt transformational mit idealisiertem Einfluss, inspirierender Motivation, intellektueller Anregung und individueller Unterstützung.

Frau Arslan setzt auf einen anderen Zugang:

- *Idealisierter Einfluss*: Sie lebt das, was sie von den Lehrkräften erwartet, selbst vor und vermittelt so, wie wichtig es ihr ist.
- *Inspirierende Motivation*: Das Ziel, das Frau Arslan erreichen will, ist für die Lehrkräfte erstrebenswert, denn es geht um die Zukunft der Kinder; der Vergleich mit anderen Schulen zeigt, dass dieses Ziel auch erreichbar ist und appelliert an den pädagogischen Ethos der Lehrkräfte.
- *Intellektuelle Anregung*: Die Lehrkräfte werden dazu inspiriert, ihr eigenes Handeln zu reflektieren, sich auszuprobieren und auch mal etwas zu riskieren.
- *Individuelle Unterstützung*: Die Lehrkräfte werden darin unterstützt, diejenigen Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um auf die gemeinsamen Ziele hinzuarbeiten.

Was Frau Arslan tut, kommt dem Ansatz der *transformationalen* Führung sehr nahe (Bass & Avolio, 1994). Der Kern dieser Führung ist eine Einflussnahme, die zur Folge hat, dass die Lehrkräfte selbst ihre Überzeugungen überdenken, sich in der Sache intrinsisch motiviert fühlen und so unterstützt werden, dass sie das Gefühl haben, auch ein schwieriges Ziel erreichen zu können. Das Ziel der Führung besteht hier also darin, die Lehrkräfte zu verändern bzw. zu transformieren, woher auch die Bezeichnung „transformationale Führung“ rührt (ebd.).



3.2 Reflexionsimpuls

Wenn Sie an das Beispiel aus dem vorangegangenen Abschnitt denken, welche Maßnahmen würden Sie in solch einem Fall intuitiv an Ihrer Schule ergreifen? Überlegen Sie:

- Auf Basis welcher Grundlagen würden Sie Maßnahmen auswählen? Welche Ihrer Erfahrungen und Wissensbestände spielen in diese Entscheidung mit hinein?
- Wo sehen Sie in Ihrem Kollegium Personen (mit und ohne Leitungsfunktion), die einen guten Draht zu Ihren Kolleg*innen haben, und wie könnten Sie diese Personen ‚mit ins Boot holen‘ und zu *change agents* machen?

3.3 Was sind Merkmale transformationaler Führung?

Das Ziel von transformationaler Führung im Kontext von Schule besteht darin, die Lehrkräfte zu ‚transformieren‘. Durch ein transformationales Führungsverhalten sollen die Ziele und Wertorientierungen der Lehrkräfte nachhaltig verändert werden. Die Arbeit soll sich nicht mehr an der Erfüllung der persönlichen Bedürfnisse, sondern an den Zielen der Schule ausrichten (Harazd & van Ophuyzen, 2011). Dementsprechend müssen sich die Lehrkräfte auch mit den schulischen Zielen identifizieren und dazu angeleitet werden, auf diese hinzuarbeiten. Auf diese Weise soll die gesamte Kultur der Schule verändert werden.

Die transformationale Führung umfasst dabei vier Komponenten – die *vier Is* –, die dabei helfen können zu verstehen, wie Schulleiter*innen bzw. Führungspersonen durch ihr Verhalten ihr Kollegium positiv beeinflussen können (Bass & Avolio, 1994).



Idealisierter Einfluss: Transformationale Führung bedeutet, eine Vision zu haben und diese Vision zu kommunizieren und selbst zu leben.

Idealisierter Einfluss stellt eine Beeinflussung der Werte- und Zielvorstellungen der Lehrkräfte dar, die durch direkte Kommunikation erfolgt. Darüber hinaus können Schulleiter*innen auch durch ein vorbildliches Verhalten ihre Lehrkräfte in ihren Werte- und Zielvorstellungen beeinflussen. Indem Schulleiter*innen die von ihnen erwünschten Verhaltensweisen vorleben, regen sie die Lehrkräfte dazu an, diese nachzuahmen, und erzeugen dadurch Vertrauen und Respekt.

In Anlehnung an Bass und Avolio (1994) bedeutet dies auf das konkrete Handeln von Schulleitenden bezogen Folgendes: Ein wesentlicher Bestandteil transformationaler Führung ist die eigene Vision der Führungsperson. Transformational führen bedeutet, sich der eigenen Vision bewusst zu werden und zu reflektieren, woran die Vision im konkreten Handeln erkennbar ist bzw. in welchen Situationen die Vision auch für andere Personen (Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern, etc.) sichtbar ist. Wann ist beispielsweise spürbar, dass die Schulleitung für ihre Vision ‚brennt‘? Transformationale Führung bedeutet auch, in Besprechungen, in Entscheidungen über Aktivitäten und Projekten oder bei der Bewertung der eigenen Erfolge immer zu berücksichtigen, wie dies auf die Vision einzahlt (vgl. den Beitrag „Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schulentwicklung“ von Klein & Becks in diesem Band).

Transformationale Führungspersonen leben zudem das entwicklungsorientierte Verhalten vor, das sie auch von ihren Lehrkräften erwarten; etwa indem sie eine große Veränderungsbereitschaft aufweisen, sich aktiv in die Schulentwicklung einbringen und sich gegenüber den Lehrkräften so verhalten, wie sie erwarten, dass sich die Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen verhalten sollten. Aber auch, indem sie den Menschen in der Schule, die die Vision der Schulleitung nicht teilen, das Gefühl geben, wahr- und ernstgenommen zu werden.



Inspirierende Motivation: Transformationale Führung bedeutet, dass die Lehrkräfte bei den Dingen abgeholt werden, die ihnen wirklich wichtig sind.

Inspirierende Motivation bezeichnet Bass und Avolio (1994) zufolge die Kommunikation attraktiver Visionen für die Lehrkräfte, die das Kollegium positiv ‚anstecken‘. Bei der inspirierenden Motivation geht es also nicht darum, die Lehrkräfte zu einzelnen Tätigkeiten zu motivieren, sondern zu bewirken, dass die Lehrkräfte für ein gemeinsames Ziel oder die gemeinsame Vision ‚brennen‘.

Transformationale Führung setzt deshalb an Motiven an, die den Lehrkräften wichtig sind und diese jeden Tag dazu bringen, trotz der vielen Herausforderungen in die Schule zu kommen und ihr Bestes zu geben. Vermutlich ist dies nicht die Hoffnung darauf, den Lehrplan ‚durchzubekommen‘ oder bei Leistungstests gut abzuschneiden, sondern vielleicht der Wunsch, den Schüler*innen zu helfen. Wichtig sind auch die Grundbedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2000).

Um inspirierend motivieren zu können, brauchen Schulleitungen ein ‚Ohr an der Basis‘, um zu wissen, was die Lehrkräfte bewegt. Diese Wünsche, Hoffnungen und Ziele der Lehrkräfte müssen berücksichtigt werden, um eine Motivation für die gemeinsame Vision der Schule zu erzeugen, zu stärken und dadurch langfristig aufrechtzuerhalten.



Intellektuelle Anregung: Transformationale Führung bedeutet, den Lehrkräften Anregungen und Freiraum für die Reflexion des eigenen Handelns und das Begehen neuer Wege zu geben.

Durch *Intellektuelle Anregung* werden die Lehrkräfte von ihren Schulleitenden bzw. den Führungspersonen dazu ermutigt, etablierte Routinen, Regeln und Arbeitsweisen kontinuierlich zu reflektieren und konstruktiv zu hinterfragen (Bass & Avolio, 1994). Durch die Anregung, Probleme und Herausforderungen aus verschiedenen Perspektiven und Zusammenhängen zu betrachten, können neue Lösungswege gefunden und erprobt werden. Transformationale Führungspersonen regen Lehrkräfte dazu an, immer wieder darüber nachzudenken, wie ihr Handeln auf die gemeinsame Vision einzahlt, alte Wege zu hinterfragen und neue Wege zu gehen. Sie schaffen einen Raum (ideell, aber auch räumlich und zeitlich), in dem Lehrkräfte die Gelegenheit haben, neue Ideen auszuprobieren – und auch deren Wirkungen systematisch zu überprüfen, und eine Atmosphäre der *psychologischen Sicherheit* (Edmondson, 1999, 2018), in der es erlaubt ist, Risiken einzugehen und Fehler zu machen, sich verletzlich zu zeigen oder zu ‚scheitern‘, und dieses Scheitern als Lerngelegenheit zu nutzen.

Eine einfache Möglichkeit der intellektuellen Anregung ist es, innovative Praxis, die an der Schule bereits existiert, sichtbar zu machen und dadurch das innovative Arbeiten zu ‚normalisieren‘, etwa indem man in Teamsitzungen die ersten fünf Minuten dafür verwendet, dass Lehrkräfte berichten können, wenn sie etwas Neues ausprobiert haben. Innovative Praxis kann zudem z. B. im Rahmen von Konferenzen oder über den Kollegiums-Newsletter sichtbar gemacht werden. Lehrkräften kann etwa über Hospitationen die Möglichkeit gegeben werden, die innovative Praxis anderer zu erleben.



Individuelle Unterstützung: Transformationale Führung bedeutet, Lehrkräfte dazu zu befähigen, engagiert und wirksam auf die gemeinsame Vision hinarbeiten zu können.

Individuelle Unterstützung beschreibt, dass Schulleiter*innen die persönlichen Bedürfnisse ihrer Lehrkräfte bezüglich ihrer Leistung und Entwicklung sowie mögliche Potenziale erkennen und sie dabei systematisch unterstützen und fördern, etwa indem sie mit Unterstützungsangeboten nicht darauf warten, dass zunächst etwas schiefläuft, sondern proaktiv Entwicklungspotenziale identifizieren und fördern. Transformationale Führung bedeutet Stärkung der geführten Personen – beispielsweise indem individuelle Stärken, Interessen und Entwicklungspotenziale der Lehrkräfte systematisch und kontinuierlich in der Fortbildungsplanung für die Schule berücksichtigt werden (vgl. Bass & Avolio, 1994).

Viele Schulen haben zwar eine starke Kultur der gegenseitigen Unterstützung, aber keine festen Strukturen dafür. Lehrkräfte, die etwas ausprobieren möchten oder Hilfe bei etwas benötigen, sind also darauf angewiesen, die notwendige Unterstützung ‚zwischen Tür und Angel‘ einzuholen. Das kann z. B. unsichere Lehrkräfte davon abhalten, sich Unterstützung zu suchen. Ein wichtiger erster Schritt ist deshalb, feste Unterstützungsstrukturen zu etablieren. Mögliche Ideen sind etwa eine Schulleitungssprechstunde für die Lehrkräfte, feste Zeiten für kollegiale Fallberatungen und Unterrichtshospitationen sowie regelmäßig stattfindende Mitarbeiter*innengespräche.

Darüber hinaus zeigt die Forschung an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, dass einer der zentralsten Faktoren der Unterstützung in der Herstellung einer sicheren Umgebung liegt. So konnte eine Studie belegen, dass Lehrkräfte, welche die Wahrnehmung haben, dass ihre Schulleitung systematisch für eine sichere und geregelte Lernumgebung sorgt, auch positivere Überzeugungen mit Blick auf ihre Schüler*innen aufweisen (Klein & Bronnert-Härle, 2022). Eine unsichere, ungeordnete Umgebung erhöht dagegen die Belastung der Lehrkräfte, weil sie viel Energie dafür aufwenden müssen, Ordnung herzustellen, weniger Zeit für den eigentlichen Unterricht haben – und dann natürlich dort auch geringere Erfolge erzielen und sich noch belasteter fühlen. Ein gemeinsames Konzept für *Classroom Management*, ein schulweit einheitlicher Umgang mit Regelverstößen und das Gefühl, sich hier auf die Schulleitung verlassen zu können, kann dazu beitragen, die Belastung der Lehrkräfte zu reduzieren (Klein, 2016).



3.4 Reflexionsimpuls

Nachfolgend finden Sie einige Reflexionsfragen, die hilfreich sein können, wenn Sie sich einem transformationalen Führungshandeln nähern möchten:

3.4.1 Inspirierende Motivation

- Haben Sie bereits eine Vision für Ihre Schule? Falls ja: Kennt und teilt Ihr Kollegium diese Vision?
- Was könnten Sie tun, um Ihre Kolleg*innen für Ihre Vision zu begeistern und zu motivieren? Was könnten für Ihre Kolleg*innen inspirierende Gründe dafür sein, den Status quo zu verändern und sich ernsthaft für die Erreichung der schulischen Vision einzusetzen?

3.4.2 Idealisierter Einfluss

- Wie können Sie sich als Schulleitung verhalten, um möglichst viele Lehrkräfte für den Schulentwicklungsprozess ‚mit ins Boot zu holen‘?
- Wie (gut) gelingt es Ihnen, die Werte und Ziele, die Sie für Ihre Schule als wichtig erachten, auf anschauliche Weise vorzuleben und zu kommunizieren? Was können andere diesbezüglich sehen oder hören?
- Durch welche Handlungsweisen Ihrerseits könnte Ihre schulische Vision für das Kollegium und die Schüler*innen sichtbar(er) werden?

3.4.3 Intellektuelle Anregung

- Welche Impulse könnten Sie in Ihr Kollegium geben, um jede*n persönlich dazu zu bewegen, eigene Arbeitsweisen zu hinterfragen und (ggf. auch gemeinsam) neue Arbeitsweisen zu erproben, um letztendlich die Lernbedingungen für die Schüler*innen zum Besseren zu verändern?
- Inwiefern könnten Sie für die Lehrkräfte Zeit und Raum schaffen, gemeinsam an Lösungen von bestimmten Herausforderungen zu arbeiten?
- Wie (gut) gelingt es Ihnen bereits, die Zusammenarbeit im Kollegium an Ihrer Schule zu befördern?

3.4.4 Individuelle Unterstützung

- Wo sehen Sie Bedarfe und insbesondere auch Potenziale bezüglich der professionellen Entwicklung Ihres pädagogischen Personals?
- Was können Sie tun, um jeder einzelnen Lehrkraft dabei zu helfen, diejenigen Kompetenzen zu entwickeln, die sie braucht, um auf die schulische Vision hinzuwirken? Wer oder was könnte Sie dabei unterstützen?

3.5 Was wissen wir über die Wirkungen von transformationaler Führung?

Die positive Wirkung einer Führung mit Visionen, die von den Menschen in der Schule übernommen werden, lässt sich auch empirisch bestätigen. Die transformationale Führung wurde dabei international besonders häufig beforscht und als wirksam bestätigt – und zwar sowohl im schulischen, als auch im außerschulischen Bereich (Lang, 2014).

Im deutschen Sprachraum konnte bislang gezeigt werden, dass transformationale Führung vor allem mit Blick auf das Wohlbefinden und die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte sehr wirksam sein kann (vgl. den Beitrag „Führungsperson sein“ von Klein & Czaja in diesem Band). In der internationalen Forschung wurde das Konstrukt noch genauer in den Blick genommen und in zahlreichen Studien beforscht. Demnach wirkt transformationale Führung auf Lehrkräfteebene auf Aspekte wie z. B. das Engagement, die Arbeitszufriedenheit, das Vertrauen in die Kolleg*innen oder die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte. Auf organisationaler Ebene beeinflusst transformationale Führung die Schulkultur und das organisationale Lernen positiv. Vermittelt über diese beiden Aspekte hat transformationale Führung auch einen nachweisbaren Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen (z. B. Chin, 2007; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood & Sun, 2012; Witziers et al., 2003). Abbildung 2 illustriert diesen Zusammenhang.

Leithwood and Sun (2012) haben sich dabei einzelne Tätigkeiten der transformationalen Führung angesehen. Die größten Wirkungen hatte dabei insgesamt ein Führungshandeln, das Kooperationsstrukturen stärkt, hohe Leistungserwartungen etabliert, einen Konsens über die gemeinsame Vision erzeugt, die Lehrkräfte individuell bei der Zielerreichung unterstützt, das erwartete Verhalten vorlebt und die Lehrkräfte intellektuell stimuliert. Einen Teil dieser Tätigkeiten werden wir nachfolgend genauer erläutern.

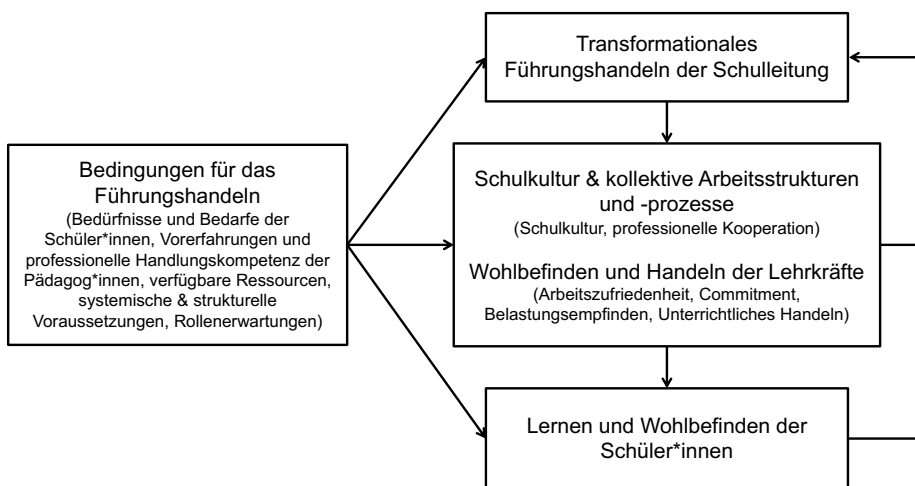


Abbildung 2: Empirisches Modell der Wirkungen von transformationaler Führung
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bensen, 2010, S. 283

4 Die anderen überzeugen: Umgang mit dem sogenannten ‚Widerstand‘

Die Veränderungsprozesse, die angestoßen werden müssen, um der schulischen Vision von Bildungsgerechtigkeit näher zu kommen, können verschiedene Aspekte betreffen. Sie können sich zum Beispiel auf Rollen in der Schule beziehen (etwa wenn Führungsaufgaben neu verteilt werden), aber auch auf Einstellungen und Überzeugungen der Pädagog*innen, auf Neuerungen im Bereich des Unterrichtens (z.B. wenn ein neues pädagogisches Konzept entwickelt wird), auf Strategien der Zusammenarbeit innerhalb der Schule oder mit dem schulischen Umfeld, oder auf Veränderungen in der Zusammensetzung des Kollegiums (in Anlehnung an Yukl, 2009).

Die unterschiedlichen Ziele von Veränderungsprozessen verlangen deshalb mitunter auch spezifische Einflusstaktiken (vgl. den Beitrag „Führungsperson sein“ von Klein & Czaja in diesem Band). Denn natürlich braucht es verschiedene Führungsstrategien, je nachdem, ob die Überzeugungen der Lehrkräfte mit Blick auf ihre Schüler*innen verändert werden oder ob eine Steuergruppe eingeführt werden soll. Darüber hinaus hängt die Frage, welche Einflusstaktik sinnvoll ist, aber auch davon ab, welche Führungsbedürfnisse die Geführten haben.

4.1 Widerstand gegen Veränderungen verstehen und lösen

Die Führung von Veränderungsprozessen ist vor allem deshalb oftmals so schwierig, weil die Frage, ob Veränderungsprozesse gelingen, nicht nur von der Strukturierung des Vorgehens abhängt, sondern auch von der Bereitschaft der Mitarbeiter*innen, sich auf die Veränderung einzulassen. Widerstand gegen Veränderungen kann von unterschiedlichen Ursachen herrühren, die erkannt werden müssen und an die das Führungshandeln angepasst werden sollte.



Widerstand ist nie ‚zwecklos‘ – Wer Widerstand gegen Veränderungen lösen möchte, muss zunächst verstehen, was die Ursache des Widerstands ist.

„Widerstand ist zwecklos“ – dieser Spruch stammt aus der Fernsehserie „Star Trek – The Next Generation“ und wird dort von einer außerirdischen Zivilisation – den *Borg* – genutzt, bevor sie andere Kulturen in die eigene assimilieren (Roddenberry, 1989). Der Spruch soll ausdrücken: Es bringt nichts, sich zu wehren, denn ihr werdet in jedem Fall assimiliert. Im Fall von Veränderungsprozessen sollten Schulleitungen so natürlich nicht denken. Vielmehr ist es hier hilfreich, den Spruch anders zu deuten, nämlich dahingehend, ob der Widerstand zwecklos im Sinne eines Zwecks ist, den er für diejenigen erfüllt, die Widerstand leisten. Denn: Widerstand gegen eine Veränderung zu leisten, hat für die (vermeintlichen) ‚Widerständler*innen‘ immer einen Zweck bzw. erfüllt eine Funktion.

Häufig tendieren wir allerdings dazu, bei Widerstand gegen Veränderung zu denken, dass die Menschen einfach nicht aus ihrer Komfortzone herauswollen, dass sie

‚bockig‘ sind oder dass es bei Lehrkräften doch eigentlich selbstverständlich sein sollte, dass sie sich verändern und ihren Unterricht weiterentwickeln wollen. Wer so auf den Widerstand von Lehrkräften blickt, wird ihn nicht lösen können, denn

„Widerstand gegen Veränderungen ist nicht nur das Ergebnis von Starrsinn oder mangelnder Flexibilität. Er kann aus verschiedenen Gründen auftreten und ist eine natürliche Reaktion von Menschen, die ihre eigenen Interessen und ihr Bedürfnis, selbstbestimmt handeln zu können, schützen wollen.“ (Yukl, 2009, S. 81, übersetzt durch die Autorinnen; unterstützt durch ChatGPT)

Um Widerstand zu lösen, ist es insofern notwendig, zunächst systematisch mögliche Ursachen des Widerstands zu erörtern.



Widerstand gegen Veränderungen entsteht, wenn die Veränderung für die Menschen keinen Wert hat oder sie nicht erwarten, das Ziel der Veränderung erreichen zu können.

Um den Ursachen von Widerstand auf den Grund zu gehen, bietet es sich an, in die Motivationspsychologie zu schauen. Denn diese zeigt: Ob sich Menschen dafür entscheiden, sich einer Aufgabe zu widmen oder eine Anstrengung zu unternehmen, hängt damit zusammen, welchen subjektiven Wert das mit der Aufgabe verbundene Ziel für sie hat bzw. ob der Wert mit dem damit verbundenen Aufwand im Einklang ist, und inwiefern sie glauben, das Ziel auch tatsächlich erreichen zu können (Erwartung-mal-Wert-Theorie; vgl. z. B. Eccles & Wigfield, 2002).

Mit Blick auf dieses Modell stellt Klusemann (2003) fest, dass die Veränderungsbereitschaft von Menschen davon abhängig ist, wie sie die Folgen einer Veränderung einschätzen: Haben sie die Hoffnung auf eine verbesserte Situation oder Furcht vor einer verschlechterten Situation? Wie sie diese Folgen abschätzen, ist wiederum von dem bereits genannten Wert und der Erfolgserwartung abhängig. Diese beiden Kategorien schlüsselt Klusemann in jeweils drei Unterkategorien auf, die nachfolgend erläutert werden. Gehen wir dazu von einem konkreten Fallbeispiel aus:



*Die Wiesenschule liegt in einem sozialräumlich benachteiligten Stadtteil. Viele ihrer Schüler*innen wachsen in armutsgeprägten oder migrantisierten Lebenswelten auf. Innerhalb des Kollegiums gibt es unterschiedliche Sichtweisen dazu, wie vor diesem Hintergrund der Unterricht gestaltet werden sollte. Ein Teil der Lehrkräfte setzt sich dafür ein, den Unterricht stärker an den Bedürfnissen der Schüler*innen auszurichten und ihnen mehr Möglichkeiten zum selbstregulierten Lernen zu eröffnen. Sie machen einen Vorschlag dafür, wie ein offenes Unterrichtskonzept, in dem das selbstregulierte Lernen schrittweise trainiert wird, in der Schule umgesetzt werden könnte. Ein Teil des Kollegiums ist von der Idee überzeugt, sie wollen das Konzept umsetzen. Der andere Teil ist skeptisch oder lehnt die Veränderung geradeheraus ab. So stehen sich im Kollegium zwei Gruppen gegenüber: Die einen sind offen für Veränderung, die anderen zeigen deutlichen Widerstand dagegen.*

In Tabelle 2 wird anhand kurzer Beispiele veranschaulicht, was die Ursachen bei einzelnen Lehrkräften sein könnten, die die Veränderung begrüßen oder ablehnen.

Tabelle 2: Ursachen für Veränderungsbereitschaft und Widerstand

Kategorie	Beschreibung	Beispiel: Ursache der Veränderungsbereitschaft	Beispiel: Ursache des Widerstands
Wahrgenommener Änderungsbedarf	Inwiefern ist die Person der Meinung, dass in ihrem Arbeitsbereich Veränderungen überhaupt notwendig sind und diese Veränderungen auch mit ihren eigenen Überzeugungen im Einklang sind?	Herr Lange glaubt, dass Schüler*innen im freien Unterricht am meisten lernen und dieser an der Schule viel zu gering ausgeprägt ist. Er sieht deshalb eine hohe Notwendigkeit in der Veränderung.	Frau Becker findet die Idee zwar nicht schlecht, glaubt aber, dass es viel wichtiger wäre, die Energie in ein neues Konzept des Classroom Managements zu stecken, weil hier die wahren Probleme liegen.
Anreiz des Veränderns	Inwiefern hat die Person grundsätzlich Interesse daran, Neues auszuprobieren und unbekannte Wege zu beschreiten?	Herr Yilmaz probiert gerne neue Methoden aus, um seinen Unterricht spannender zu gestalten, deshalb ist er direkt dabei.	Frau Krüger meidet Experimente, sie verlässt sich gerne auf das, von dem sie weiß, dass es funktioniert.
Anreiz von Verbesserungen	Inwiefern ist die Person grundsätzlich motiviert, sich selbst und ihre Arbeit ständig zu verbessern?	Frau Nguyen nutzt Schüler*innenfeedback und Testdaten, um ihren Unterricht stetig weiterzuentwickeln; sie möchte also gerne austesten, ob mit dem neuen Unterrichtskonzept die Schüler*innen noch besser lernen können.	Herr Scholz hält seinen Unterricht für gut genug und sieht keinen Grund, daran etwas zu ändern.
Wahrgenommene eigene Fähigkeiten	Inwiefern glaubt eine Person, dass sie in der Lage ist, auch in den herausfordernden Situationen, die eine Veränderung mit sich bringen kann, gut agieren zu können?	Herr Wolf ist überzeugt, dass er mit Schwierigkeiten gut umgehen kann, deshalb schreckt ihn die Umstellung nicht.	Frau Rabe hat Bedenken, dass sie die neuen Methoden nicht gut umsetzen kann und lehnt sie deshalb ab.
Wahrgenommener eigener Handlungsbedarf	Denkt die Person, dass ihre Mitarbeit bei der Veränderung überhaupt relevant ist und einen Unterschied macht?	Frau Sommer glaubt, dass ihr Einsatz entscheidend ist, damit gerade die Schüler*innen in ihrer Klasse selbstreguliertes Lernen schaffen.	Herr Busch denkt, dass es egal ist, was er in seinem Unterricht macht, weil die Schüler*innen ihn sowieso nicht mögen. An der Veränderung sollten besser andere mitwirken.
Wahrgenommener Kontrollspielraum	Geht die Person davon aus, grundsätzlich Einfluss auf die Gegebenheiten in ihrem Arbeitsbereich zu haben und diese verändern zu können?	Herr Ali ist überzeugt, dass er mit seinem Engagement die Lernkultur an der Schule positiv verändern kann.	Frau Peters meint, sie könne an den schwierigen Lernbedingungen der Schüler*innen sowieso nichts ändern, da mache auch selbstreguliertes Lernen keinen Unterschied.

Quelle: in Anlehnung an Klusemann (2003)



4.2 Reflexionsimpuls: Umgang mit Widerständen in der Vergangenheit

Möglicherweise haben Sie bei Veränderungsprozessen, die Sie an Ihrer Schule angestoßen haben, auch schon einmal offenen Widerstand, Unmut oder fehlendes Engagement im Kollegium bzw. bei den Beteiligten wahrgenommen. Das kann, wie Sie gerade gelesen haben, durchaus unterschiedliche Ursachen haben.

Überlegen Sie retrospektiv:

- Welche Beispiele fallen Ihnen aus Ihrer eigenen Erfahrung ein, in denen Sie Widerstand bei der Umsetzung von Veränderungen erlebt haben?
- Wählen Sie nun eine konkrete Situation aus. Möglicherweise eine, die Sie als besonders schwierig erlebt haben. Rufen Sie sich diese Situation noch einmal ins Gedächtnis: Worum ging es da? Wer waren die Akteure? Wodurch wurde der Widerstand für Sie sichtbar?
- Welche der oben genannten Ursachen könnte(n) sich dahinter verborgen haben? Was führt Sie zu dieser Annahme? Wie haben Sie versucht, diese Ursachen herauszufinden?

4.3 Widerstand bearbeiten

Der vorangegangene Abschnitt hat gezeigt: ‚Widerstand‘ hat einen Zweck für diejenigen, die ihn leisten. Dieser Zweck kann sehr unterschiedlich sein; er kann beispielsweise Unsicherheiten verdecken oder ein Schutz der eigenen pädagogischen Überzeugungen und Orientierungen sein.

Je nachdem, welche Ursache(n) der (fehlenden) Veränderungsbereitschaft zugrunde liegt bzw. liegen, sind jeweils unterschiedliche Strategien notwendig um daran zu arbeiten. Es ist also wichtig, die dritte Spalte in Tabelle 2 („Ursache der Veränderungsbereitschaft“) zu berücksichtigen und zu fragen, wie agiert werden kann, um eine Veränderungsbereitschaft bei den Lehrkräften zu erzeugen.

Nachfolgend soll in Anlehnung an Yukl (2009) für einige der Dimensionen beschrieben werden, wie auf unterschiedliche Ursachen von ‚Widerstand‘ reagiert werden kann.



Die Veränderung wird nicht als notwendig wahrgenommen, es wird kein Änderungsbedarf gesehen.

Wenn die Veränderung nicht als notwendig wahrgenommen wird, kann das bedeuten, dass die Personen, die an der Veränderung mitwirken sollen,

- (1) das Problem, das bearbeitet werden soll, gar nicht erst anerkennen, oder
- (2) die Veränderung als weniger wichtig ansehen, als Veränderungen in anderen Bereichen (Yukl, 2009).

Ein Beispiel für diese Art von Widerstand ist Frau Becker (vgl. Tabelle 2). Widerstände, die diesen Ursachen zugrunde liegen, verweisen darauf, dass im Kollegium

möglicherweise kein geteiltes Problemverständnis, unterschiedliche Prioritätensetzungen oder Lösungsansätze mit Blick auf das bestehen, was verändert werden soll – Aspekte, die im besten Fall gemeinsam mit den Personen ausgehandelt werden, die an der Veränderung mitwirken sollen. Hilfreich kann hier die Überlegung sein, ob es zuvor (ausreichend) Gelegenheiten v.a. in einem formalen Rahmen gab, um zu einem gemeinsamen Problem- und Lösungsverständnis zu gelangen: Wurde das Problem von mehreren Personen als solches benannt? Wurde ihm von der Mehrheit des Kollegiums eine hohe Priorität zugewiesen? Erfolgte die Lösungsfindung eher intuitiv oder wurden umfassende Informationen einbezogen (z. B. wissenschaftliche Erkenntnisse, Wirkannahmen, notwendige Ressourcen)? Konnten sich alle Personen, die die Veränderung betrifft, in den Prozess einbringen?



Die Notwendigkeit einer Veränderung wird wahrgenommen, aber die vorgeschlagene Lösung wird nicht anerkannt.

Es kann auch sein, dass die Personen, die an der Veränderung mitwirken sollen,

- (1) nicht glauben, dass die vorgeschlagene Veränderung eine Lösung für das Problem ist, oder
- (2) eine Diskrepanz zwischen den mit der Veränderung verknüpften Werten und ihren eigenen persönlichen oder professionellen Interessen, Werten und Überzeugungen wahrnehmen; sie halten die Veränderung vielleicht auch für unethisch.

Ist dies der Grund für Widerstand gegen Veränderungsprozesse, so macht es Sinn, zunächst einen Schritt zurückzugehen und zu prüfen, inwiefern es im Kollegium tatsächlich einen Konsens über gemeinsame Werte gibt. Teilt das Kollegium Vorstellungen davon, was guter Unterricht und professionelles pädagogisches Handeln ist? Gibt es im Kollegium einen ‚gemeinsamen Blick‘ auf die Schüler*innen?



Die Veränderung wird nicht als machbar wahrgenommen.

Eine weitere Ursache kann sein, dass die Personen, die an der Veränderung mitwirken sollen, das Problem zwar anerkennen oder den Vorteil sehen, den eine Veränderung ihnen bringen würde, aber überzeugt sind, dass die Veränderung nicht umgesetzt werden kann. Beispielsweise sind sie der Meinung, dass ihnen die Ressourcen fehlen, sie nehmen sich selbst oder das Kollegium als nicht wirksam wahr oder sie glauben, nicht über die notwendigen Kompetenzen zu verfügen (Yukl, 2009). Frau Rabe (vgl. Tabelle 2) etwa lehnt die Veränderung gar nicht grundsätzlich ab, hat aber offensichtlich wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und deshalb Sorge, dass die Veränderung für sie Schwierigkeiten erzeugen könnte, die sie nicht beherrschen kann.

Daneben kann an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten ein fehlender Glaube an die Machbarkeit – also die Annahme, wenig Kontrolle über die Ergebnisse zu haben – eine häufige Ursache für Widerstand gegen Veränderungen sein. Ein Beispiel hierfür ist Frau Peters (vgl. Tabelle 2), die glaubt, dass sie gegen die Rahmenbedingungen machtlos ist. Frau Peters steht für eine Situation, in der

die Pädagog*innen die Ursache für geringere Erfolge in erster Linie bei den Schüler*innen und deren Familien verorten und dadurch ihre eigene Wirkmacht unterschätzen und übersehen, wie sehr das eigene Handeln die Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen mitprägt (McKenzie & Scheurich, 2008; Valencia, 2010; vgl. hierzu auch den Beitrag „Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur“ von Proskawetz et al. in diesem Band). Dabei ist eine optimistische Einschätzung sowohl der eigenen Wirkmacht und Handlungskompetenz als auch der des Kollegiums bedeutsam, um Veränderungen in Angriff zu nehmen und erfolgreich umsetzen zu können (Bandura, 1987; Donohoo, 2018).

Um ‚Widerstände‘ im Kollegium zu bearbeiten, die sich aus einer solchen wahrgenommenen Hilflosigkeit ergeben, braucht es daher zunächst Strategien, die darauf ausgelegt sind, die Attributionsmuster, also die Ursachenzuschreibungen, der Pädagog*innen (vgl. den Beitrag „Gemeinsame Visionen und Ziele als Motor der Schulentwicklung“ von Klein & Becks in diesem Band) zu verändern und ihnen zu ermöglichen, sich wirksam zu fühlen, etwa über eine gezielte Fortbildungsplanung oder Mentoring- und Coachingangebote. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, Erfolge und gelungene Praxis systematisch sichtbar zu machen. Auch ein responsives Schulleitungshandeln, also ein Führungshandeln, das auf die Bedürfnisse des Kollegiums eingeht, ihm Interesse und Respekt entgegenbringt sowie die Kolleg*innen dabei unterstützt, ihre Arbeit gut machen zu können, kann das Vertrauen in die kollektiven Fähigkeiten stärken (Donohoo et al., 2020).



Die Veränderung wird mit persönlichen Verlusten verknüpft.

Neben den Gründen für Widerstand, die in der Veränderung selbst oder in der einzelnen Person und ihren Werten und ihrem Selbstbild liegen, kann Widerstand seine Ursache auch in organisationalen Faktoren haben. Beispielsweise kann es sein, dass die Personen, die an der Veränderung mitwirken sollen, dadurch Verluste beispielsweise mit Blick auf ihre Autonomie, ihre Anerkennung, Kompetenz oder ihre Einflussmöglichkeiten befürchten. Was zunächst wie ein individuelles Problem erscheint, ist gerade an Schulen eine durchaus strukturelle Herausforderung.

Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse gehen häufig damit einher, dass Unterricht ‚deprivatisiert‘ werden soll oder die Pädagog*innen in höherem Maße Verbindlichkeiten mit Blick auf ihr pädagogisches Handeln ‚ertragen‘ sollen. Gerade für Lehrkräfte, die es gewohnt sind, in hohem Maße autonom handeln zu können, kann dies wie ein illegitimer Eingriff in ihre Rechte oder ein Eindringen in ihren ‚persönlichen Bereich‘ wirken (McKenzie & Scheurich, 2008). Demgegenüber können Verbindlichkeiten den Pädagog*innen aber auch Struktur und Halt geben und eine deutlich *entlastende* Wirkung haben, weil sie den mentalen *Load* der Pädagog*innen reduzieren und ihnen Orientierung für ihr Handeln geben (Bronnert-Härle & Klein, 2025). Unsicherheiten und der Sorge vor Kompetenzverlusten können Fortbildungen und Gelegenheiten für gemeinsame Lern- und Reflexionsprozesse entgegenwirken, die bereits *vor* Implementation der Veränderung beginnen oder von Anfang an mitgedacht werden.



Es besteht kein Vertrauen in die Führungsperson.

Letztlich kann Widerstand gegen Veränderung auch gegen die Führungsperson selbst oder aber gegen den Anspruch, Führung zu übernehmen, gerichtet sein. Die Personen, die an der Veränderung mitwirken sollen, glauben beispielsweise nicht, dass die Führungsperson in ihrem Interesse handelt, der Führungsperson wird eine versteckte Agenda unterstellt, oder der Anspruch der Führungsperson, Veränderungen einzuführen, wird nicht als legitim betrachtet. Gerade an Schulen müssen sich Führungspersonen häufig damit auseinandersetzen, dass eine zu starke Führungsrolle von den Lehrkräften unter Umständen nicht anerkannt wird (vgl. den Beitrag „Führungsperson sein“ von Klein & Czaja in diesem Band).

Insbesondere mit Blick auf die beiden in diesem Beitrag dargestellten Führungskonzepte – transformationale Führung und kulturre sponsives Schulleitungshandeln – ist es problematisch, wenn das Kollegium der Schulleitung nicht vertraut. Eine vermeintliche ‚Nicht-Vertrauens-Situation‘ kann ganz einfache Gründe haben – vielleicht gilt das Misstrauen des Kollegiums gar nicht der Führungsperson selbst, sondern ist Ausdruck einer allgemeinen Unsicherheit des Kollegiums und Ängsten vor der Veränderung selbst (s. o.).

Eine systematische Erhebung, zum Beispiel über eine anonyme Befragung oder ein 180-Grad-Feedback, kann dabei helfen, das Verhältnis der Schulleitung zum Kollegium besser zu verstehen. Hierbei kann es nützlich sein, sich Unterstützung durch die zuständige Schulaufsicht oder andere Akteure aus dem Unterstützungssystem einzuholen. Auch eine transparente Kommunikation, ein partizipativ gestalteter Veränderungsprozess (etwa wie oben beschrieben) und die Herstellung des Bezugs zu gemeinsamen schulischen Zielen bzw. der gemeinsamen Vision können dazu beitragen, das Vertrauen in das Schulleitungsteam zu befördern.



4.4 Reflexionsimpuls: Umgang mit Widerständen für aktuelle oder zukünftige Veränderungsprozesse

Widerstand ist nicht nur hinderlich – er kann auch Hinweise geben, wo noch Klärung, Unterstützung oder Anpassung nötig ist. Diese Übung unterstützt Sie als Schulleitung oder Steuergruppe dabei, Widerstand im Kollegium differenziert zu betrachten, typische Ursachen zu erkennen und konkrete erste Handlungsideen zu entwickeln.

4.4.1 Eigene Situation analysieren

- Welche konkreten Veränderungen stoßen aktuell in Ihrem Kollegium auf ‚Widerstand‘?
- Welche Gruppen oder Personen zeigen ‚Widerstand‘?
- Gibt es unterschiedliche Formen von ‚Widerstand‘ (offen, verdeckt, aktiv, passiv)?

4.4.2 Ursachen hinterfragen

Überlegen Sie für jede Gruppe oder Person:

- Welche Gründe könnten hinter dem ‚Widerstand‘ stehen? Orientieren Sie sich dabei an Tabelle 2.
- Welche dieser Ursachen liegen eher in der Person oder der Veränderung selbst?
- Welche dieser Ursachen liegen eher im System oder strukturellen Bedingungen?

4.4.3 Perspektivwechsel

Beantworten Sie für eine Person oder Gruppe:

- Wenn ich an ihrer Stelle wäre – was bräuchte ich, um den nächsten kleinen Schritt mitzugehen?

4.4.4 Erste Ansätze entwickeln

- Überlegen Sie anschließend: Wen können Sie gezielt ansprechen, um ins Gespräch zu kommen?
- Wie können Sie ‚Brücken‘ bauen (z.B. kleine erprobte Erfolge sichtbar machen, Tandems bilden, Fortbildungen anbieten)?
- Welche Unterstützung können Sie anbieten, um Ängste oder Zweifel zu verringern?

4.4.5 Nächster konkreter Schritt

Formulieren Sie zum Abschluss einen kleinen, realistischen nächsten Schritt, den Sie innerhalb der nächsten zwei Wochen umsetzen können, um den Umgang mit Widerstand aktiv anzugehen.

5 Fazit

Bildungsgerechtigkeit entsteht nicht durch kleine, technische oder strukturelle Anpassungen, sondern durch die Veränderung von Überzeugungen, durch Mut, Reflexionsbereitschaft und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Für Schulleitungen bedeutet dies, ein Vorbild zu sein und die Veränderung als gemeinschaftlichen, langfristigen Prozess zu gestalten. Bildungsgerechtigkeit braucht insofern eine Führung, die nicht nur kleine Veränderungen herbeiführt, sondern bereit ist, Schule neu zu denken – auch dort, wo es anstrengend und unbequem wird.

Eine Vision von Bildungsgerechtigkeit kann hierfür den Rahmen bieten. Kulturresponsives Handeln fordert Schulleitungen und Kollegien an sozialräumlich benachteiligten Standorten auf, die Lebenswelten ihrer Schüler*innen ernst zu nehmen, ins-

tionelle Barrieren abzubauen und Schule aktiv so zu verändern, dass sie Teilhabe ermöglicht. Der Ansatz der transformationalen Führung bietet zudem Ideen für eine Führungspraxis, die Inspiration, Motivation und die Fähigkeit zur gemeinsamen Zielentwicklung fokussiert.

Literatur

- Attree, P. (2006). The Social Costs of Child Poverty: A Systematic Review of the Qualitative Evidence. *Children & Society*, 20(1), 54–66. <https://doi.org/10.1002/CHI.854>
- Baader, M. S. (2024). Empowerment. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 153–161). Beltz Juventa.
- Bandura, A. (1987). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Banwo, B. O., Khalifa, M., & Seashore Louis, K. (2022). Exploring trust: culturally responsive and positive school leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 323–339. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0065>
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness: Through transformational leadership*. Sage.
- Becks, C., Czaja, S. J., & Klein, E. D. (2025). Kulturresponsives Schulleitungshandeln als Bedingung erfolgreicher Bildungsprozesse von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus – Ein erster Kartierungsversuch für den deutschen Sprachraum. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 24, 181–213.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_11
- Bronnert, H. (2024). *Führung, Schulkultur und Elternarbeit. Eine gemischtmethodische Analyse der Zusammenhänge [Dissertation]*. Technische Universität Dortmund.
- Bronnert-Härle, H., & Klein, E. D. (2025). Leading with an Equity Vision as a Driver of Instructional Change at Schools Serving Marginalized Communities? Evidence from Four German Schools. In J. Hugo, C. Assmann, A. Schmidt & D. Sehmisch (Hrsg.), *Educational Leadership and Children's Rights?* (S. 23–40). Waxmann.
- Bronnert-Härle, H., Lappe, S. A., & Klein, E. D. (2025). Kulturresponsive Schulleitung durch kritische Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, 25(3), 70–81.
- Chin, J. M.-C. (2007). Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8, 166–177. <https://doi.org/10.1007/BF03029253>
- Czaja, S., Klein, E. D., van Ackeren-Mindl, I., & Proskawetz, F. S. (2024). Opportunity Gaps schließen: Warum fachliches Lernen eine Gelingensbedingung für chancengerechte Schulentwicklung ist. *Die Grundschulzeitschrift*, 348, 10–15.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323–345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Donohoo, J., O'Leary, T., & Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 147–166. <https://doi.org/10.1108/JPC-08-2019-0020>

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Wiley.
- Flessa, J. (2009). Urban School Principals, Deficit Frameworks, and Implications for Leadership. *Journal of School Leadership*, 19(3), 334–373. <https://doi.org/10.1177/105268460901900304>
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 3(1), 141–167.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Klar, H. W., & Brewer, C. A. (2013). Successful Leadership in High-Needs Schools: An Examination of Core Leadership Practices Enacted in Challenging Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768–808. <https://doi.org/10.1177/0013161x13482577>
- Klein, E. D. (2016). Instructional Leadership in den USA – ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium Comparationis*, 22(2), 203–229.
- Klein, E. D. (2018a). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Series, No. 02*. Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E. D. (2018b). Transformationale Führung und Daten in Schulen in sozial deprivierter Lage. *Die Deutsche Schule*, 110(1), 27–46. <https://doi.org/10.25656/01:26000>
- Klein, E. D., & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 691–710. <https://doi.org/10.25656/01:29304>
- Klein, E. D., Czaja, S., Proskawetz, S., van Ackeren, I., & Becks, C. (2024). Alles eine Frage der Perspektive?! Wie Schulleitende ihren Einfluss wahrnehmen und wie dies mit ihrem Führungshandeln zusammenhängt. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchulMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 327–341). Waxmann.
- Klusemann, J. (2003). *Typologie der Innovationsbereitschaft: Messung und Erklärung der Innovationsbereitschaft in Gruppen und Organisationseinheiten*. Hans Huber.
- Kramer, R.-T., Sturm, T., Mußel, F., & Schreiter, F. (2023). Schule im Sozialraum. Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen. In M. Forell, G. Belenber, L. Gerhards, & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 43–60). Waxmann.

- Lang, R. (2014). Neocharismatische Führungstheorien: Zurück zu den Wurzeln? In R. Lang & I. Rybnikova (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 89–120). Springer.
- Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences* (11), 1–49. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Madeira, A. F., Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Freitas, G., & Mascarenhas, M. F. (2019). Primes and Consequences: A Systematic Review of Meritocracy in Intergroup Relations. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02007>
- Major, B., Kaiser, C. R., O'Brien, L. T., & McCoy, S. K. (2007). Perceived discrimination as worldview threat or worldview confirmation: Implications for self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1068–1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1068>
- McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2008). Teacher Resistance to Improvement of Schools With Diverse Students. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/13603120801950122>
- Medvedev, A. (2020). *Heterogene Eltern. Die Kooperation von Eltern und Schule neu denken und umsetzen*. Beltz.
- Mocevic, H., & Gniewosz, B. (2025). Stereotype Threat: Die Rolle der ethnisch-kulturellen Identifikation und des Schulklimas für Schüler*innen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00482-9>
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C., & Miles, S. (2010). Leading under pressure: leadership for social inclusion. *School Leadership & Management*, 30(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/13632431003663198>
- Muslic, B., Klein, E. D., Ackeren-Mindl, I. van, & Czaja, S. J. (2025, 12 February 2025). *Closing Opportunity Gaps – Orientation Towards Academic Learning as a Condition for the Success of School Development Processes in Socially Disadvantaged Communities*. International Conference for School Effectiveness and Improvement, Melbourne, Australia.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020381>
- Roddenberry, G. (1989, May 8). Q Who [Television Show]. *Star Trek: The Next Generation*. Paramount Domestic Television.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. *SHIP Working Paper Reihe, No. 03*. Universität Duisburg-Essen.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency.

- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499–523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Tillman, L. C. (2004). African American Principals and the Legacy of Brown. *Review of Research in Education*, 28(1), 101–146. <https://doi.org/10.3102/0091732x028001101>
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: the Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>
- Yukl, G. (2009). *Leadership in Organizations* (8. Auflage). Pearson.
- Zumpe, E., Uy, P. S., Hakouz, A., & Szczesiul, S. A. (2024). Developing mindsets for equity-focused continuous improvement: tracing shifts in an Ed.D. program using critical improvement science. *Frontiers in Education*, 9(1426126), 1–18. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1426126>

Autorinnen und Autoren

Becks, Christine, Dr., geb. 1984, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Co-Leitung des Forschungsbereichs „Kontextsensible Erforschung und Entwicklung des Schulsystems“, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen.
E-Mail: christine.becks@uni-due.de

Bieler, Nathalie, geb. 1988, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen.
E-Mail: nathalie.bieler@uni-due.de

Czaja, Susanne Julia, Dr., geb. 1985, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund.
E-Mail: susanne.czaja@tu-dortmund.de

Enssen, Susanne, geb. 1992, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen, Forsthausweg 2, 47057 Duisburg.
E-Mail: susanne.enssen@uni-due.de

Hackstein, Philipp, geb. 1992, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen, Forsthausweg 2, 47057 Duisburg.
E-Mail: philipp.hackstein@uni-due.de

Kielblock, Amina, geb. 1988, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main.
E-Mail: a.kielblock@dipf.de

Kielblock, Stephan, Dr., geb. 1983, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg.
E-Mail: stephan.kielblock@uol.de

Klein, Esther Dominique, Prof. Dr., geb. 1982, Professorin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund.
E-Mail: dominique.klein@tu-dortmund.de

Kottmann, Miriam, M.Sc., war bis 2024 wissenschaftliche Hilfskraft der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Lee, Eunji, Dr., geb. 1990, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund.

E-Mail: eunji.lee@tu-dortmund.de

Micheel, Brigitte, Dr., geb. 1959, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen, Forsthausweg 2, 47057 Duisburg.

E-Mail: brigitte.micheel@uni-due.de

Muslic, Barbara, Dr., geb. 1982, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund.

E-Mail: barbara.muslic@tu-dortmund.de

Proskawetz, Franziska Sophie, Dr., geb. 1990, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Promotionszentrum TiFo der EvH Bochum, Immanuel-Kant-Straße 18-20, 44803 Bochum.

E-Mail: proskawetz@evh-bochum.de

Stöbe-Blossey, Sybille, Prof. Dr., geb. 1962, Leiterin der Abteilung „Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe“, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen, Forsthausweg 2, 47057 Duisburg.

E-Mail: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

van Ackeren-Mindl, Isabell, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen.

E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de