

Kathrin Dederling

Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung Separate oder strukturell verzahnte Nutzung?

– online first –

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern im Entwicklungsprozess von Schulen Unterstützungssysteme (z. B. Inspektionen, Beratungen) aufeinander bezogen bzw. miteinander verbunden werden, um von entstehenden Synergien zu profitieren. Die Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen zeigen, dass die Systeme weitgehend separat genutzt und selten strukturell verzahnt werden. Es wird für die Bereitstellung integrierender Unterstützungssysteme durch die Bildungspolitik/-administration plädiert.

Schlüsselwörter: Unterstützung; Schulentwicklung; qualitative Forschung

Support Systems in School Development Separate or Structurally Interlocked Use?

Abstract

The article explores the question of how far support systems (e. g. inspections, consultancies) are related to each other or interconnected in the development process of schools in order to benefit from emerging synergies. The results of an interview study with school leaders show that the systems are largely used separately and are rarely structurally interlinked. The provision of integrating support systems by education policy/administration is advocated.

Keywords: support systems; school development; qualitative study

1 Einleitung

Die Gestaltung von Unterstützungssystemen im Bildungssystem ist seit den 1990er Jahren Bestandteil schulpolitischer Diskussionen (Fussangel et al., 2016). Seit dieser Zeit sind sowohl im angloamerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum zahlreiche Systeme etabliert worden (Webs & Manitius, 2021); so etwa Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten, interschulische Netzwerke, Schulentwicklungsberatungen u. v. m. (Järvinen et al., 2015).

Die Etablierung dieser Systeme vollzog sich angesichts einer Veränderung von Vorstellungen über die Steuerung von Schulsystemen, denen gemäß Schulen auf der einen Seite weitreichendere Gestaltungsmöglichkeiten in organisatorischer, inhaltlicher und personeller Hinsicht, auf der anderen Seite aber größere Rechenschaftspflichten mit Blick auf das Erreichen vorgegebener Ziele auferlegt werden (Heinrich, 2016). Schulen sind aufgefordert, sich auf systematisierte, zielgerichtete und selbstreflexive Weise *eigenverantwortlich* weiterzuentwickeln und dabei in einem kontinuierlichen Lernprozess zu engagieren, der die Entwicklung der Fähigkeit einschließt, Wissen zu generieren, zu sammeln und zu teilen und sich auf der Grundlage neuer Erkenntnisse zu verändern (Stoll & Kools, 2017). Unterstützungssysteme intendieren, die hier für Schulen entstehenden Herausforderungen in gewisser Weise „abzufedern“ (Webs & Manitius, 2021). Mit ihrer Hilfe sollen die Kompetenzen der Schulleitungen und Lehrkräfte für Schulentwicklung gestärkt und damit die Entwicklungskapazitäten der Schulen gesteigert werden (Maag Merki, 2020). Unterstützungssysteme werden in diesem Zusammenhang auch als Antwort auf die Herausforderungen der oben umrissenen Dezentralisierung gehandelt (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007).

Unterstützungssysteme sind in den vergangenen Jahren vielfach empirisch befohrt worden, sodass zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits beachtliche Erkenntnisse zu den Bedingungen und Wirkungen effektiver schulischer Unterstützung vorliegen (Webs & Manitius, 2021). In den bisherigen Untersuchungen sind zumeist jeweils einzelne Unterstützungssysteme gesondert in den Blick genommen worden; die Nutzung unterschiedlicher Unterstützungssysteme in, zumal längerfristigen, Entwicklungsprozessen von Schulen, wurde bisher selten betrachtet.

Eine eigene, explorative Studie nimmt hier einen Perspektivwechsel vor, indem sie Unterstützungssysteme vor dem Hintergrund einzelschulischer Entwicklungsprozesse beleuchtet. In ihrem Rahmen wird auch eruiert, inwiefern einzelne Unterstützungssysteme von Schulen in ihrem Entwicklungsprozess aufeinander bezogen bzw. miteinander verbunden werden. Diese Fragestellung wird in den Fokus des vorliegenden Beitrags gerückt und soll im Folgenden anhand der Befunde, die in 16 qualitativen Leitfadenterviews mit Schulleitungen gewonnen wurden, beantwortet werden. Damit wird intendiert, einen Beitrag zu einer bisher kaum untersuchten Thematik zu leisten.

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die unterschiedlichen Unterstützungssysteme jeweils spezifische Hilfestellungen bieten und somit individuelle Potenziale für die Weiterentwicklung von Schulen bereithalten, dass sie in ihren Hilfestellungen zugleich aber jeweils auch begrenzt sind. So können Vergleichsarbeiten beispielsweise Informationen über erreichte Kompetenzstände von Schüler*innen bereitstellen, nicht aber Vorschläge zur Interpretation des Ausmaßes und der Ursachen des Zustandekommens dieser Kompetenzstände anbieten. Dazu sind aber u. a. Schulentwicklungsberatungen in der Lage. Anhand einer Verbindung unterschiedlicher Unterstützungssysteme – und damit einer Zusammenführung ihrer jeweiligen Potenziale – können zum einen die Stärken einzelner Systeme genutzt und zum anderen deren Grenzen überwunden werden. Es ist denkbar, dass auf diese Weise Synergieeffekte zwischen den Systemen entstehen und Schulen in ihrer Entwicklungsarbeit von einer aufein-

ander bezogenen bzw. miteinander verbundenen Nutzung mehrerer Unterstützungssysteme (bis hin zu deren struktureller Verzahnung) profitieren können. Aus diesem Grunde erscheint eine Auseinandersetzung mit der *Art der Nutzung mehrerer Systeme im Entwicklungsprozess von Schulen* sinnvoll und lohnend.

Theoretisch lässt sich die Relevanz der hier thematisierten Kohärenz von Unterstützungssystemen aus Modellen der Schulentwicklung aus dem anglo-amerikanischen Bereich herleiten. So basiert etwa das *Coherence Framework* von Fullan und Quinn (2016) auf der Vorstellung, dass für erfolgreiche und nachhaltige Veränderungsprozesse u. a. in Schulen insgesamt vier Komponenten wesentlich seien und (zeitgleich) berücksichtigt werden sollten: 1) die Fokussierung der Ausrichtung (im Sinne der Schaffung eines kollektives Ziels), 2) die Kultivierung der Zusammenarbeit, 3) die Vertiefung des Lernens (im Sinne eines Aufbaus unterschiedlicher Kapazitäten) und 4) die Sicherstellung von Rechenschaftslegung (nach innen wie nach außen). Im Zuge der Arbeit an diesen Komponenten lässt sich die (integrierte) Einbeziehung mehrerer Unterstützungssysteme mit ihren o. g. je spezifischen Leistungen folgerichtig mitdenken (Fullan, 2016; Fullan & Quinn, 2016).

Es werden nun zunächst die Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung einer begrifflich-konzeptionellen Klärung und theoretischen Systematisierung unterzogen (Kap. 2), bevor der aktuelle Forschungsstand zur Art der Nutzung mehrerer Unterstützungssysteme im Entwicklungsprozess dargelegt wird (Kap. 3). Es folgen die Beschreibung der Fragestellungen und des methodischen Vorgehens der eigenen Untersuchung (Kap. 4) und die Präsentation der entsprechenden Ergebnisse (Kap. 5). Der Beitrag mündet in einem Fazit und Ausblick (Kap. 6), in dem einige Limitationen der eigenen Studie sowie Desiderata für zukünftige Forschungsvorhaben herausgestellt und Implikationen für Akteur*innen in Bildungspolitik und Bildungsadministration formuliert werden.

2 Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung

Aus schulpolitischer Sicht sollen Unterstützungssysteme im Bildungssystem, ganz allgemein, eine systematische Hilfestellung darstellen (Järvinen et al., 2015). Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007) bezeichnet Unterstützungssysteme als

„institutionalisierte Dienste, [...] die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltung, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können“ (S. 144).

Die angesprochenen Dienste beziehen sich dabei auf ein sehr breites Spektrum, das gleichermaßen Institutionen, Akteur*innen, Maßnahmen und Verfahren umfasst (Webs & Manitiuis, 2021).

Mit Blick auf die einzelne Schule intendieren Unterstützungssysteme zum einen, einen funktionierenden schulischen Alltagsbetrieb zu sichern (Altrichter & Zuber, 2021), und zum anderen (wie im Zitat erwähnt), die eigenverantwortliche schulische Qualitätsentwicklung zu befördern (Järvinen et al., 2015). In diesem Zusammenhang werden sie inzwischen als wesentliche Bedingung für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse angesehen (Pfänder, 2021). Mit Blick auf das Gesamtsystem beabsichtigen Unterstützungssysteme nach dem Ansatz der Educational Governance als intermediäre Akteur*innen,

„zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene des Schulsystems – zwischen der Politik (mit ihrem Regierungs- oder Steuerungsanspruch) und den Teilsystemen (in denen die Leistungsproduktion im engeren Sinn geschieht, in Schule und Unterricht) – zu vermitteln und zu koordinieren“ (Altrichter & Zuber, 2021, S. 84).

Als wesentliche Merkmale von Unterstützungssystemen werden erstens ihre Institutionalisierung (i. S. einer Dauerhaftigkeit und Formalisierung des Angebotes) und zweitens der Dienstleistungscharakter betrachtet (Webs & Manitiuis, 2021). Letzterer verweist auf die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme des Angebotes. In der Literatur wird aber auch die Verbindlichkeit der Systeme herausgestellt, weil diese auch zur Durchsetzung bildungspolitischer und -administrativer Reformen und Vorhaben eingeführt werden (Fussangel et al., 2016). Damit wird deutlich, dass Unterstützungssysteme oftmals eine *doppelte* Funktion besitzen – die der Unterstützung von Schulen und deren Weiterentwicklung *und* die der Steuerung derselben. Dies ist historisch bedingt, denn einige Systeme – etwa die Schulinspektionen und die Vergleichsarbeiten – wurden im Kontext der seit Ende der 1990er Jahre postulierten so genannten „Neuen Steuerung“ als Instrumente bzw. Verfahren des Bildungsmonitorings eingeführt und mit Zielsetzungen wie dem Controlling und der Rechenschaftslegung in Verbindung gebracht. Dies zeigt u. a. die Nennung der Instrumente bzw. Verfahren in der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring der Kultusminister*innenkonferenz aus dem Jahr 2006 (KMK, 2006). Die entsprechenden Instrumente bzw. Verfahren wurden damit zunächst *nicht* (bzw. *nicht primär*) als systematische Hilfestellung für die Schulen und deren Qualitätsentwicklung eingeführt. Erst im Laufe der Zeit wurden diese Steuerungsinstrumente zu Unterstützungssystemen umgedeutet (Berkemeyer, 2021). Kritisch könnte angemerkt werden, dass sie daher auch aktuell nicht außerhalb der Kontrollhierarchie zu denken sind. Die inhärente Gleichzeitigkeit von Kontrolle einerseits und Unterstützung andererseits impliziert grundlegende Spannungsverhältnisse in den Logiken der jeweiligen Systeme.

Kritische Beiträge aus dem Bereich der „Gouvernementalität“, in dem diese als Analyseperspektive verstanden wird, mit der Machtverhältnisse in einer spezifischen Art und Weise in den Blick genommen werden können (Foucault, 1991), verstehen die Unterstützungssysteme entsprechend als Elemente einer neoliberalen Regierungsform, die als Verfahren der Rechenschaftslegung dazu beitragen, dass schulische Akteur*innen ihr Denken zunehmend an den mit den Verfahren einhergehenden, stark an eine Wirtschaftsethik geknüpften Denkweisen orientieren und ihr pädagogisches Handeln

an diesen ausrichten. Dadurch tritt zugleich der Entwicklungsaspekt der Systeme in den Hintergrund (u. a. Niesche, 2013).

Die Vielfalt existierender Unterstützungssysteme wird in der Literatur mittels unterschiedlicher Systematisierungen zu ordnen versucht. Differenziert werden die Systeme

- 1) nach dem programmatisch angenommenen Autonomiegrad bei der Inanspruchnahme von Unterstützung und der Möglichkeit zur Mitbestimmung und Mitgestaltung der Unterstützungsleistungen (Unterscheidung von obligatorischen (verpflichtenden, schulextern gestalteten) und fakultativen (freiwilligen, schulintern mitzugestaltenden) Systemen) (Berkemeyer, 2021),
- 2) mit Blick auf die Ausgestaltung sozialer Beziehungen zwischen Unterstützungssystem und Schule (Unterscheidung von kooperations-, kontroll- und konkurrenzbasierten Systemen) (ebd.; Järvinen et al., 2015) und
- 3) nach ihren Ansatzpunkten und Zielrichtungen (Unterscheidung von Verfahren zur Qualitätsentwicklung über Orientierungsgrößen, Analyse und Rückmeldung sowie Koordination und Begleitung) (Dedering, 2012).

In diesem Beitrag wird auf folgende Unterstützungssysteme abgehoben, die sich als Verfahren zur Förderung eigenverantwortlicher Weiterentwicklung primär an Schulen als Adressatinnen richten (auch: Dedering, 2024):

- *Schulentwicklungsberatungen* (fakultativ, kooperationsbasiert, an Koordination und Begleitung ansetzend): Arbeits- und Kooperationsformen von einzelnen Schulen und nicht zu deren Kollegium gehörenden Lehrkräften, in denen Letztere mittels gezielter, professioneller Vorgehensweisen schulindividuell Problemlösungen bereitstellen oder an der Problemlösekompetenz der Lehrkräfte arbeiten und die hinsichtlich inhaltlicher Merkmale (Ziele, Themen) und organisatorischer Merkmale (zeitliche Dauer, inhaltliche Sequenzierung, Zielgruppe etc.) variieren (Adenstedt, 2016; Dedering et al., 2013),
- *interschulische Netzwerke* (fakultativ, kooperationsbasiert, an Koordination und Begleitung ansetzend): netzwerkartige Arbeits- und Kooperationsformen mehrerer Einzelschulen (im Sinne sich begegnender Praxisgemeinschaften), die hinsichtlich ihrer Beschaffenheit und Ausrichtung (Ziele, Zeitperspektive, Größe, Entfernung der Netzwerkakteur*innen etc.) variieren (Pfänder, 2021),
- *Lehrkräftefortbildungen* (fakultativ, kooperationsbasiert, an Koordination und Begleitung ansetzend): formale Lernarrangements im Sinne inhaltlich und methodisch durchdachter Angebote für Lehrkräfte, die (in Abhängigkeit von Zielen/Themen) hinsichtlich organisatorischer Merkmale (zeitliche Dauer, inhaltliche Sequenzierung, Veranstaltungsort, Zielgruppe etc.) sowie methodisch-didaktischer Merkmale (Sozialformen, Einsatz digitaler Medien) variieren (Webs, 2021),
- *Schulinspektionen* (zunächst obligatorisch, inzwischen in vielen Bundesländern fakultativ, kontrollbasiert, an Analyse und Rückmeldung ansetzend): standardisierte Verfahren, die unter Rückgriff auf vorhandene, intern oder extern gewonnene Daten in zentralen Bereichen schulischer Qualität das jeweils erreichte Niveau messen und deren Ergebnisse an die Schule zurückgemeldet werden (Dedering & Kallenbach, 2023); in neueren Generationen stärkere Berücksichtigung von Phasen eigenständiger

schulischer Entwicklungsarbeit vor/zwischen stattfindenden Schulbesuchen (Gärtner, 2021),

- *Vergleichsarbeiten* (obligatorisch (Ausnahme: Niedersachsen im Zeitraum von 2019 bis 2025), kontrollbasiert, an Analyse und Rückmeldung ansetzend): schriftliche Arbeiten in Form von Tests, die in Orientierung an den Anforderungen der nationalen Bildungsstandards flächendeckend und jahrgangsbezogen ausgewählte fachliche (und überfachliche) Kompetenzen aller Schüler*innen einer Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt messen und deren Ergebnisse im Vergleich zu den Parallelklassenergebnissen der Schule und den Landesergebnissen an die Schule zurückgemeldet werden (Dederling & Kallenbach, 2023) und
- *zentrale Abschlussprüfungen* (obligatorisch (Ausnahme: Rheinland-Pfalz), kontrollbasiert, an Analyse und Rückmeldung ansetzend): schriftliche Arbeiten, die die fachlichen (und überfachlichen) Kompetenzen aller Schüler*innen am Ende der Schullaufbahn, also am Ende der Pflichtschulzeit (Klassenstufe 9 oder 10) oder zum Abschluss der gymnasialen Oberstufe, messen und deren Ergebnisse an die Schule zurückgemeldet werden (ebd.).

3 Forschungsstand zur Art der Nutzung mehrerer Unterstützungssysteme im Entwicklungsprozess

Für einige Unterstützungssysteme sind die Bedingungen und Wirkungen der schulischen Unterstützung schon recht gut erforscht worden, so etwa für Schulinspektionen (zusammenfassend u. a. Altrichter & Kemethofer, 2016; Dederling & Kallenbach, 2023), Vergleichsarbeiten (zusammenfassend u. a. Dederling & Kallenbach, 2023; Richter, 2016) und interschulische Netzwerke (zusammenfassend u. a. Pfänder, 2021). Für andere Systeme hingegen liegen Erkenntnisse bisher nur in eingeschränkterem Maße vor – etwa für die Schulentwicklungsberatungen (u. a. Kamarianakis, 2021; Dederling et al., 2022).

Die Forschungsstände zu den einzelnen Unterstützungssystemen können an dieser Stelle nicht ausführlich dargeboten werden. Mit Blick auf eine Bewertung des Unterstützungspotenzials der Systeme für Schulentwicklung lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass vor allem die kooperationsbasierten (fakultativen) Systeme bezüglich ihrer unterstützenden Beiträge zur Weiterentwicklung von Schulen positiv gesehen werden, während kontrollierende (bei ihrer Einführung und in den ersten Jahren danach in allen deutschen Bundesländern obligatorische) Systeme Unterstützungsleistungen offenbar in geringerem Maße erbringen (Pfänder, 2021). Für eine aktuelle, systematische Aufarbeitung für eine Vielzahl als zentral erachteter Systeme sei auf Webs und Manitiis (2021) verwiesen.

Die Frage nach einer (Synergien ermöglichenden) Verbindung verschiedener Unterstützungssysteme im Rahmen einzelschulischer Entwicklungsarbeit ist bisher erst in einem Entwicklungs- und Forschungsprojekt untersucht worden, in dem die strukturelle Verzahnung unterschiedlicher Systeme zur Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse konzeptionell verankert war. Die in das Projekt „Potenziale entwi-

ckeln – Schulen stärken“ einbezogenen Schulen (in herausfordernden Lagen) waren angehalten, erstens an interschulischen Netzwerken, zweitens an einzelschulischen Schulentwicklungsberatungen und drittens an schulinternen Lehrkräftefortbildungen teilzunehmen (Ackeren et al., 2021).

Die Ergebnisse dieses Projekts deuten darauf hin, dass Schulentwicklungsberatungen den Transfer zwischen den Einzelschulen und den interschulischen Netzwerken befördern, indem sie verstärkt Anwendungsmöglichkeiten für Inhalte aus den Netzwerken in den Schulen aufzeigen und gemeinsam mit den schulischen Akteur*innen daran arbeiten, wie die Inhalte aus den Netzwerken in den Einzelschulen genutzt und konkretisiert werden können. Sie regen insbesondere den Auf- und Ausbau nachhaltiger Strukturen in den Schulen für den Transfer und die Implementation von Inhalten aus den Netzwerken an, etwa über die gemeinsame Arbeit an einer konzeptionellen Verankerung im Schulprogramm oder der Institutionalisierung von Teams. Darüber hinaus unterstützen Schulentwicklungsberatungen die Schulen bei der Auswahl von Themen für Lehrkräftefortbildungen, der Suche nach geeigneten Fortbildner*innen und der Auftragsklärung mit diesen (Kamarianakis & Webs, 2019).

4 Fragestellungen und methodisches Vorgehen der eigenen Studie

Eine eigene, explorative Studie untersucht die Frage der separaten oder strukturell verzahnten Nutzung von Unterstützungssystemen in der Schulentwicklung demgegenüber an Schulen, die nicht in derartige Projektzusammenhänge eingebunden sind und eine Verzahnung ggf. aus eigener Kraft organisieren müssen. Vor dem Hintergrund des aufgezeigten, spärlichen Forschungsstandes intendiert sie, weitergehende Erkenntnisse zur Thematik zu liefern.

Die Untersuchung geht der übergeordneten Fragestellung nach, inwiefern Unterstützungssysteme in die Entwicklungsarbeit von Schulen einbezogen werden, und nimmt insofern eine alternative Perspektive ein, als sie nicht einzelne Unterstützungssysteme, sondern den einzelschulischen Entwicklungsprozess in den Fokus rückt. Zentrale Unterstützungssysteme werden in ihm gewissermaßen verortet und auf diese Weise gleichzeitig – und auch in ihrem Zusammenspiel – in den Blick genommen. Im Einzelnen wird in der Studie eruiert,

- inwiefern unterschiedliche Unterstützungssysteme von Schulen in ihrem Entwicklungsprozess genutzt werden,
- welche spezifischen Leistungen die genutzten Unterstützungssysteme für den Entwicklungsprozess von Schulen jeweils erbringen und
- inwiefern einzelne Unterstützungssysteme von Schulen in ihrem Entwicklungsprozess aufeinander bezogen bzw. miteinander verbunden werden.

In diesem Beitrag wird – wie eingangs schon expliziert – nur Bezug auf die letztgenannte Fragestellung genommen.¹ Dazu wird auf empirische Befunde aus einer Interviewstudie rekurriert, welche im Jahr 2019 exemplarisch in zwei deutschen Bundesländern durchgeführt wurde, in denen wegen einer realisierten Studie zur Schulaufsicht (Dederling, 2020, 2021b) bereits ein Feldzugang bestand. Innerhalb des Zuständigkeitsbereichs der einbezogenen Schulaufsichtseinheiten wurden Schulen und deren Leitungen als Gesprächspartner*innen ausgewählt. Die Auswahl der Schulen erfolgte auf Vorschlag von Ansprechpartner*innen in der Schulaufsicht nach dem Kriterium der (möglichst breiten) Erfahrung der schulischen Akteur*innen mit Unterstützungssystemen sowie mit Blick auf ein ausgewogenes Verhältnis der in den Bundesländern jeweils angebotenen Schulformen des Primar- und Sekundarbereichs. Ein derartiges Vorgehen erscheint vertretbar, weil das Erkenntnisinteresse der Studie kein evaluatives ist, es also nicht um eine bewertende Einschätzung der tatsächlichen Nutzung der Systeme in Umfang und Qualität geht, sondern um neue Einsichten in die *Art der Nutzung* von Unterstützungssystemen. Die breite Erfahrung von Schulen mit Unterstützungssystemen stellte also die Voraussetzung für einen Erkenntnisgewinn dar und ein Rückgriff auf das diesbezügliche Expert*innen- bzw. Insider*innenwissen der Ansprechpartner*innen in der Schulaufsicht schien unumgänglich. Die potenzielle Gefahr, eine Positivauswahl von Schulen zu generieren, die die Ergebnisse ggf. in eine bestimmte Richtung verzerren könnte, wurde als gering eingeschätzt.

Insgesamt wurden an 16 Schulen Interviews im Umfang von 50 bis 75 Minuten realisiert. Zu Beginn des Gesprächs wurde den Interviewpartner*innen eine Übersicht über zentrale Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung vorgelegt (Järvinen et al., 2015) und sie wurden gebeten, zu berichten, auf welche Weise Schulentwicklung in den vergangenen fünf bis sieben Jahren an ihrer Schule abgelaufen und inwiefern dabei auf Unterstützung von außen zurückgegriffen worden ist. Sofern aus ihren Schilderungen nicht eindeutig hervorging, dass die im Prozess herangezogenen Unterstützungssysteme separat oder aufeinander bezogen genutzt wurden, wurde nach einer potenziellen Verbindung der einzelnen Systeme gefragt.

Die Gespräche wurden vollständig, zeilenweise und in Standardorthographie (nach den Regeln von Dresing & Pehl, 2018) transkribiert. Die Auswertung der Interviewaussagen erfolgte computergestützt anhand des Textverarbeitungsprogramms MAX-QDA 20. Mit dem Ziel einer Strukturierung der Datenmenge wurde – der Basistechnik des Textverarbeitungsprogramms entsprechend – ein Kategoriensystem erstellt, dessen Elementen (Codes) Textsegmente zugeordnet wurden. Die Kategorien wurden sowohl deduktiv aufgrund von Vorüberlegungen auf Basis der wenigen bereits vorliegenden Befunde zur Thematik (K 1 und K 3) als auch induktiv aus den Daten selbst (K 2) gebildet (Mayring, 2015).

1 Die beiden anderen Fragestellungen werden aus Platzgründen an anderer Stelle und unter Rekurs auf die spezifische Perspektive des Konzepts der Schulentwicklung als Regulationsprozess (u. a. Maag Merki, 2020) bearbeitet (Dederling, 2024).

Tab. 1: Übersicht über Kategorien zur Art der Nutzung mehrerer Unterstützungssysteme im Entwicklungsprozess von Schulen

Kategorienbezeichnung	Definition der Kategorie	Ankerbeispiel
K 1 Separate Nutzung	Nutzung einzelner Unterstützungssysteme, um zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Entwicklungsprozess (oder auch zeitgleich) unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen	„Wir haben uns unterstützen lassen in diesem Fusionsprozess durch eine Schulentwicklungsberatung [...] Wir arbeiten in einem Netzwerk zusammen [...] für Begabungsförderung [...] Das [die Auseinandersetzung mit den veränderten Lernaufgaben, Anm. d. Aut.] war jetzt gerade in den letzten Monaten unser Schwerpunktthema, wo wir begleitet wurden im Rahmen der Fokusevaluation [landesspezifische Bezeichnung der Schulinspektion, Anm. d. Aut.]“ (2GS3)
K 2 Additive Nutzung	Parallele/zeitgleiche, aber weitgehend voneinander unabhängige Nutzung mehrerer Unterstützungssysteme, um eine spezifische Aufgabe zu bewältigen	„Die Schulentwicklungsberatung hat mit der Steuergruppe [zu dem Konzept kooperativen Lernens, Anm. d. Aut.] gearbeitet.“ „Wir haben uns dann auch an diesem Netzwerk beteiligt [...] Kolleg*innen sind in andere Schulen gefahren [...] das war ja wichtig: Welche kooperativen Lernformen werden dort gepflegt?“ (1GS4)
K 3 Strukturell verzahnte Nutzung	Sukzessive/aufeinander aufbauende oder parallele/zeitgleiche, aufeinander bezogene und miteinander verbundene Nutzung mehrerer Unterstützungssysteme, um eine spezifische Aufgabe zu bewältigen	„Und wir haben schon sehr früh in der Folge [der ersten Schulinspektion] Schulentwicklungsberatung auch mit im Haus gehabt, zur Auswertung der Schulinspektion.“ (2NGY2)

Quelle: eigene Darstellung.

Bei der Auswertung wurde eine Technik angewendet, die sich an das Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse anlehnt (ebd.). Es erfolgte demnach eine Analyse der codierten Interviewtranskripte durch Zusammenstellung, Paraphrasierung und analytische Kommentierung thematisch relevanter Codings.

5 Ergebnisse zur Art der Nutzung mehrerer Unterstützungssysteme im Entwicklungsprozess

Die Befunde der eigenen Untersuchung deuten darauf hin, dass alle Schulen in ihrem Einwicklungsprozess Unterstützungssysteme in größerem Maße heranziehen. Am häufigsten werden Schulentwicklungsberatungen eingesetzt; häufig wird an interschulischen Netzwerken teilgenommen (wobei in diesen keine gemeinsame inhaltliche Arbeit, sondern ein (Erfahrungs-)Austausch stattfindet). Auch Schulinspektionen bzw. die von ihnen zur Verfügung gestellten Informationen sowie Lehrkräftefortbildungen werden im einzelschulischen Entwicklungsprozess herangezogen. In sehr eingeschränktem Maße kann schließlich auch der Gebrauch von Vergleichsarbeiten und

zentralen Abschlussprüfungen bzw. der von ihnen bereitgestellten Informationen konstatiert werden (Dederling, 2024).

Tab. 2: Übersicht über die an den Schulen im Entwicklungsprozess genutzten Unterstützungssysteme

Schule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
US																
SB																
IN																
LF																
SI																
VA																
ZP																

Anm.: US= Unterstützungssystem: SB= Schulentwicklungsberatungen, IN= interschulische Netzwerke, LF= Lehrkräftefortbildungen, SI= Schulinspektionen, VA= Vergleichsarbeiten, ZP= zentrale Prüfungen; (-)= Unterstützungssystem für Schulart (Grundschule) nicht vorgesehen

Quelle: eigene Darstellung.

Angesichts der in diesem Beitrag bearbeiteten Fragestellung lässt sich festhalten, dass an neun und damit an mehr als der Hälfte der untersuchten Schulen die einzelnen Unterstützungssysteme im Entwicklungsprozess nicht aufeinander bezogen bzw. miteinander verbunden werden. Sie werden vielmehr jeweils separat genutzt, um zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Entwicklungsprozess (oder zeitgleich) unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen. Die Entwicklung eines (neuen) pädagogischen Konzepts wird so beispielsweise mit Hilfe einer Schulentwicklungsberatung bewältigt, die neues Wissen vermittelt, Impulse gibt und den Entwicklungsprozess moderiert; während die schulweite Veränderung eines Lehr-Lernsettings über die Teilnahme ausgewählter Funktionsträger*innen an einem entsprechenden interschulischen Netzwerk unterstützt wird, in dem u. a. Best-Practice-Beispiele zur Realisierung des entsprechenden Lehr-Lernsettings weitergegeben und erörtert werden. Je nach Aufgabe wählen die Schulen *ein* spezifisches System aus, das ihnen mit seinen konkreten Leistungen anlass- bzw. bedarfsbezogen jeweils hilfreich erscheint.

An drei Schulen werden verschiedene Unterstützungssysteme zeitlich parallel, aber weitgehend unabhängig voneinander genutzt, um eine spezifische Aufgabe zu bewältigen. So nehmen an einer Schule im Zuge einer schulweiten Veränderung von Lehr-Lernsettings zum einen die Schulleitung und einzelne Lehrkräfte an außerschulischen, schulübergreifenden Lehrkräftefortbildungen zu Ansätzen und Methoden jahrgangsgemischten Lernens teil, zum anderen wird eine Schulentwicklungsberatung mit der längerfristigen Begleitung des Kollegiums bei der Implementierung der Jahrgangsmischung in den Unterricht beauftragt. Beide Systeme unterstützen die Schule dabei mit den konkreten Leistungen der Vermittlung/Bereitstellung neuen Wissens und der Weitergabe von Best-Practice-Beispielen zur Umsetzung jahrgangsgemischten Lernens bei der Erfüllung der Aufgabe; die Systeme werden aber nicht aufeinander bezogen,

etwa, indem neue Erkenntnisse, die in den Lehrkräftefortbildungen von einzelnen Lehrkräften gewonnen worden sind, im Rahmen der Schulentwicklungsberatung systematisch aufgegriffen und in das Programm der Beratung integriert werden.

An den anderen Schulen vollziehen sich im Zuge der Aufgabe, ein (neues) pädagogisches Konzept für die Schule zu entwickeln, die Teilnahme einzelner Funktionsträger*innen bzw. Lehrkräfte an einem interschulischen Netzwerk einerseits und der Einsatz von Schulentwicklungsberatungen andererseits ähnlich losgelöst voneinander. Die unterschiedlichen Systeme werden hier weder hinsichtlich ihrer übereinstimmenden konkreten Unterstützungsleistungen (einander verstärkend) zusammengeführt, noch bezüglich ihrer jeweils spezifischen konkreten Unterstützungsleistungen (einander ergänzend) miteinander verbunden.

Eine strukturelle Verzahnung von Unterstützungssystemen findet sich an vier Schulen. Dabei werden an drei Schulen Schulinspektionen und Schulentwicklungsberatungen sukzessive und aufeinander aufbauend genutzt: Um die Inspektionsergebnisse auszuwerten und aus ihnen abgeleitete Arbeitsschwerpunkte und Maßnahmenplanungen festzulegen, werden Schulentwicklungsberatungen an den Schulen installiert. Dabei werden die jeweils spezifischen konkreten Unterstützungsleistungen der beiden Systeme (die Bereitstellung (neuen) Wissens über das erreichte Entwicklungsniveau der Schulen in zentralen Bereichen von Schulqualität im Falle der Schulinspektionen und die Moderation/Begleitung des Auswertungsprozesses, das Aufbrechen von Routinen und das Setzen neuer Impulse im Falle der Schulentwicklungsberatungen) miteinander kombiniert.

Die Schulleitungen selbst führen die Verbindung der beiden Unterstützungssysteme auch auf das strukturell bedingte unzureichende Unterstützungspotenzial von Schulinspektionen zurück: Die Inspektionen böten keine wirkliche Begleitung der Schule im Bereich der Schulentwicklung an; es fehle eine Prozessbegleitung, beispielsweise in Person eines*einer Coach*in, für die Weiterarbeit:

„Also da wird eine Bestandsaufnahme erhoben, und dann verabschieden sich die Kolleg*innen. Das ist kein Vorwurf an diese Personen – das ist systematisch so angelegt. Und da müssen die Schulen eben selbst sehen: ‚Wie machen wir weiter?‘“ (2NGY2).

An einer Schule wird eine Schulentwicklungsberatung einbezogen, um im Rahmen der (inzwischen fakultativ einsetzbaren) Schulinspektionen den Prozess der Auswahl eines Themas, das den Fokus der Inspektion bilden soll, aus fünf angebotenen Themen (u. a. sprachsensibler Fachunterricht) zu moderieren, wohingegen an einer weiteren Schule die Schulentwicklungsberatung zunächst die Auswertung der Inspektionsergebnisse unterstützt und anschließend Transfermöglichkeiten für die Schulentwicklungsarbeit aufzeigt:

„Und da waren wir auch dank unserer beiden Schulberater*innen so clever und haben gesagt: ‚Wir machen hier nicht mehrere Schienen auf, sondern das, was

wir innerhalb [der Schulinspektion] als Zielvereinbarung herausgearbeitet haben, ist wesentlicher Bestandteil des Konzeptes für die [neue Schulart].“ (INGY1).

Eine zeitgleiche, aufeinander bezogene Nutzung verschiedener Unterstützungssysteme findet sich schließlich an einer Schule, an der ein*e externe*r Schulentwicklungsberater*in die Steuergruppe im Zuge der Erstellung eines neuen pädagogischen Konzeptes längerfristig begleitet und dabei gemeinsam mit den schulischen Akteur*innen an den Treffen eines interschulischen Netzwerkes teilnimmt. Während des einzelschulischen Beratungsprozesses werden die im Netzwerk kennengelernten Ausgestaltungsmöglichkeiten mit Blick auf die eigene Schule moderiert analysiert und diskutiert und in das eigene Konzept übernommen bzw. verworfen.

6 Fazit und Ausblick

Angesichts schon seit zwei Jahrzehnten geführter schulpolitischer Diskussionen über die Gestaltung von Unterstützungssystemen und diesbezüglicher umfänglicher Auf- und Ausbaumaßnahmen wurde im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern Schulen in ihrem Entwicklungsprozess verschiedene Unterstützungssysteme aufeinander beziehen bzw. miteinander verbinden, um von ggf. entstehenden Synergieeffekten zu profitieren. Die Befunde einer explorativ angelegten Studie zu diesem empirisch bisher kaum beleuchteten Sachverhalt geben Hinweise darauf, dass einzelne Systeme an den Schulen weitgehend separat herangezogen werden, um zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Entwicklungsprozess (oder auch zeitgleich) unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen, während eine verbindende, gar strukturell verzahnte, Nutzung verschiedener Systeme selten ist. Dies kann ggf. auf die weiter vorn explizierte Gleichzeitigkeit von Kontrolle einerseits und Unterstützung andererseits zurückgeführt werden, die einigen Unterstützungssystemen inhärent ist und grundlegende Spannungsverhältnisse in den Logiken der jeweiligen Systeme verdeutlicht.

Bei der Einschätzung der praktischen Relevanz der Ergebnisse sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass mit der explorativen Studie methodische Begrenzungen einhergehen. Als Kriterien für die Auswahl der Schulen fungierten etwa nur deren möglichst breite Erfahrung mit Unterstützungssystemen und die Schulformzugehörigkeit. Weitere, die Nutzung der Systeme ggf. beeinflussende Kriterien blieben dadurch unberücksichtigt. Zudem wurde lediglich die Perspektive der Schulleitungen eingeholt, die zwar ein Überblickswissen verspricht, aber doch eine spezifische ist. Die Sichtweisen anderer Akteur*innen wurden nicht berücksichtigt. Schließlich erfolgte die Untersuchung der Nutzung der Unterstützungssysteme im schulischen Entwicklungsprozess retrospektiv, d. h. den Prozess im Rückblick betrachtend. Dadurch mussten bei den Befragten möglicherweise bestehende Erinnerungslücken in Kauf genommen werden (Dederling, 2024).

Vor diesem Hintergrund sollten zukünftige Untersuchungen, an denen auf jeden Fall ein Bedarf besteht, a) eine systematische Auswahl von Schulen nach weiteren Kriterien vornehmen, b) weitere, im Bereich der schulischen Entwicklungsarbeit engagierte

Akteur*innen (Steuergruppenmitglieder, Evaluationsbeauftragte etc.) mit Expert*innenwissen einbeziehen und c) eine prozessbegleitende Perspektive, ggf. unter Rückgriff auf weitere, beobachtungsbasierte Erhebungsverfahren, einnehmen (ebd.).

Hinsichtlich weiterer Kriterien für die Schulauswahl erscheint beispielsweise die Schulentwicklungskapazität als Fähigkeit, auf schulinterne wie schulexterne Herausforderungen kompetent zu reagieren und das schulische und unterrichtliche Angebot systematisch und zielgerichtet in Abhängigkeit zu diesen Herausforderungen weiterzuentwickeln (Maag Merki, 2017), interessant. Man könnte vermuten, dass die Art der Nutzung mit dem Niveau der Schulentwicklungskapazität zusammenhängt: So setzt eine verzahnte Nutzung von Unterstützungssystemen ggf. einen umfassenden Schulentwicklungsplan mit Überlegungen zu einem systematischen Einsatz von Unterstützungssystemen voraus, dessen Aufstellen wiederum ein gewisses Niveau von Schulentwicklungskapazität erforderlich macht.

Über die deskriptive Perspektive, die die eigene Studie eingenommen hat, hinaus müssten in weiterführenden Studien die Wirkungen einer Verbindung einzelner Unterstützungssysteme systematisch in den Blick genommen werden. Dies impliziert auch eine Überprüfung der diesem Beitrag inhärenten Annahme, dass eine Verbindung unterschiedlicher Systeme mit ihren jeweiligen Potenzialen zu Synergieeffekten führt, sowie eine Untersuchung dieser Effekte.

Wenn man jedoch annimmt, dass Schulen bei komplexeren Aufgaben (wie der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts), an „neuralgischen Punkten“ im Prozess (etwa bei Schulneugründungen oder grundlegenden Neuausrichtungen der pädagogischen Arbeit) und angesichts fehlender Kapazitäten an den Schulen (wie oftmals, aber nicht nur, an Schulen in herausfordernden Lagen der Fall) von den kombinierten Stärken verschiedener Unterstützungssysteme profitieren können, liefert die eigene Studie trotz ihrer Beschränkungen erste, interessante Erkenntnisse mit praktischer Relevanz.

Es ergeben sich dann Implikationen für die Bildungspolitik und Bildungsadministration, denn angesichts der vielfältigen Aufgaben, die Schulen zu erfüllen haben, und der in den Schulen im Bereich der Schulentwicklung vielfach fehlenden Kompetenz erscheint es empfehlenswert, den schulischen Akteur*innen die intensive Auseinandersetzung mit den Potenzialen der verschiedenen Unterstützungssysteme, die Auswahl der für ihre Bedarfe jeweils angemessenen Systeme aus dem komplexen Gesamtangebot und deren sinnvolle Verbindung nicht allein zu überlassen, sondern ihnen vielmehr ein entsprechendes Angebot an die Hand zu geben. Das bedeutet, dass von bildungspolitischer wie -administrativer Seite umfassendere, strukturell aufeinander bezogene bzw. verzahnte Unterstützungsangebote mit unterschiedlichen Einzelsystemen entwickelt, vorgehalten und Schulen bekanntgemacht werden sollten. Die Konzeption des zuvor genannten Entwicklungs- und Forschungsprojekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Ackeren et al., 2021) könnte hier der Orientierung dienen.

Dazu passt die in den Interviews von den Schulleitungen mehrheitlich entfaltete Vorstellung eines idealen Unterstützungssystems, bei dem externe, längerfristig zustän-

dige Prozessbegleitungen die Schule systemisch, also als Ganze, in den Blick nehmen und einen regelmäßigen, dialogisch angelegten Austausch mit den schulischen Akteur*innen über deren Entwicklungsarbeit pflegen (z. B. bezüglich einer Priorisierung von Aufgaben oder einer Strategieentwicklung für das weitere Vorgehen) (Dedering, 2021a). Unter diesem „Dach“ der sortierenden, koordinierenden, analysierenden und initiierenden Prozessbegleitung können weitere Unterstützungssysteme einbezogen und als Gesamtheit für den innerschulischen Entwicklungsprozess fruchtbar gemacht werden (ebd.).

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>
- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzel-schulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes*. Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2016). Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 487–508. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0688-0>
- Altrichter, H., & Zuber, J. (2021). Unterstützungssysteme und Governance des Schulwesens: Das Beispiel Bildungsstandards. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 83–104). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004853w>
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (Hrsg.). (2007). *Schulleistung und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat*. Waxmann.
- Berkemeyer, N. (2021). Unterstützungssysteme des Schulsystems – Bestandsaufnahme und institutionentheoretische Perspektiven. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 19–37). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004853w>
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung – Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>
- Dedering, K. (2020). Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer“ Aufgaben. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (Educational Governance, Bd. 48) (S. 289–311). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_14
- Dedering, K. (2021a). „Also das ist der Punkt: Systemisch und im Dialog“. *Journal für Schulentwicklung*, 25 (3), 24–28.
- Dedering, K. (2021b). Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 235–254. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00290-x>
- Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzelschulischen Entwicklungsprozess – Eine Betrachtung auf Basis des Konzepts der Schulentwicklung als Regulationsprozess. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y>
- Dedering, K., & Kallenbach, L. (2023). Forschungs- und Evidenzbasierung in Schulen. Das Forschungsfeld im Überblick. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungs-*

- politik und -administration* (Educational Governance, Bd. 55) (S. 125–152). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_7
- Dedering, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung – Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (4), 345–362. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.02>
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet* (Educational Governance, Bd. 23). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. audiotranskription.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchill, C. Gordon & P. Miller (Hrsg.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (S. 87–104). University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17 (4), 539–544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: Putting the right drivers in action*. Corwin Press.
- Fussangel, K., Rürup, M., & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.) (S. 361–384). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_13
- Gärtner, H. (2021). Wie kann externe Evaluation/Schulinspektion zur Schulentwicklung beitragen? In T. Webs & V. Manitiuis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 177–192). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004853w>
- Heinrich, M. (2016). Zum Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht. Zwei Institutionen zwischen Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie* (S. 155–174). Waxmann.
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K., & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 94–124. <https://doi.org/10.25656/01:11049>
- Kamarianakis, E. (2021). *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region* [Dissertation]. Technische Universität Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/40376/1/Dissertation_Kamarianakis_2021_07_09.pdf
- Kamarianakis, E., & Webs, T. (2019). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen. In V. Manitiuis & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 129–150). Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring_Broschuere_Endf.pdf
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 267–284). Waxmann.
- Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Sala-schek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 405–417). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19257>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

- Niesche, R. (2013). Governmentality and My School: School Principals in Societies of Control. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.793925>
- Pfänder, H. (2021). Interschulische Netzwerke als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitiuis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 259–275). wbv.
- Richter, D. (2016). Die Vergleichsarbeiten in Deutschland: Eine Bestandsaufnahme. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020: Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (S. 87–96). BMBF.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2 (1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Webs, T. (2021). Lehrkräftefortbildung als Unterstützungssystem zwischen Bildungspolitik und Unterrichtspraxis. In T. Webs & V. Manitiuis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 277–307). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004853w>
- Webs, T., & Manitiuis, V. (2021). Unterstützungssysteme für Schulen: zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In T. Webs (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 9–16). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004853w>

Kathrin Dederling, Prof. Dr., Professorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung, Universität Erfurt.

E-Mail: kathrin.dederling@uni-erfurt.de

Korrespondenzadresse: Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt