

1
2021

DDDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Schnittstellenarbeit für die Schulsystementwicklung

Schwerpunkt

Björn Hermstein

Wer spielt warum mit? Schnittstellen in der Schulsystementwicklung und Prozesse ihrer Rationalisierung

Anja Jungermann

Wirkungslogik als Kommunikationsinstrument an den Schnittstellen zwischen Bildungsverwaltung, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis

William R. Penuel, Erin Marie Furtak & Caitlin C. Farrell

Research-Practice Partnerships in Education: Advancing an Evolutionary Logic of Systems Improvement

Berichte zum Schwerpunkt

Wendel Hennen

Arbeit an Schnittstellen für den Transfer aus schulischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten in das Regelsystem
Ein Praxisbericht aus dem Projekt Ganz In

Carol Campbell

Partnership Working and Collaborative Professionalism for Educational Improvement in Ontario, Canada

Weitere Beiträge

Habibe Ercan, Ulrike Hartmann, Dirk Richter,
Jenny Kuschel & Cornelia Gräsel

Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften

Markus N. Sauerwein & Svenja Vieluf

Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederich (Erfurt), Benjamin Edelstein (Berlin), Detlef Fickermann (Kamen), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Dr. Veronika Manitiuss (Soest), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Jun.-Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)

Geschäftsführerin: Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de

Vorsitzender der Redaktion: Detlef Fickermann (Kamen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Online erscheint die Zeitschrift open access unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0.

ISSN 0012-0731

E-ISSN 2699-5379

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,

Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Satz: Roger Stoddart, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

INHALT

**Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die
Zeitschrift DDS – Die Deutsche Schule im Jahre 2020**5

Bericht der Redaktion6

EDITORIAL

Veronika Manitius, Götz Bieber & Nina Bremm

**Editorial zum Schwerpunktthema: Schnittstellenarbeit
für die Schulsystementwicklung**9

SCHNITTSTELLENARBEIT FÜR DIE SCHULSYSTEMENTWICKLUNG

Björn Hermstein

**Wer spielt warum mit? Schnittstellen in der Schulsystementwicklung
und Prozesse ihrer Rationalisierung**14

Anja Jungermann

**Wirkungslogik als Kommunikationsinstrument an den Schnittstellen
zwischen Bildungsverwaltung, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis**30

William R. Penuel, Erin Marie Furtak & Caitlin C. Farrell

**Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften im Bildungsbereich:
Die Förderung einer evolutionären Logik zur Systemverbesserung
[Artikelsprache Englisch]**45

BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Wendel Hennen

**Arbeit an Schnittstellen für den Transfer aus schulischen
Forschungs- und Entwicklungsprojekten in das Regelsystem
Ein Praxisbericht aus dem Projekt Ganz In**63

Carol Campbell

**Partnerschaftliches Arbeiten und kollaborative Professionalität
als Ansätze für Reformen des Schulsystems in Ontario, Kanada**

[Artikelsprache Englisch].....74

WEITERE BEITRÄGE

Habibe Ercan, Ulrike Hartmann, Dirk Richter, Jenny Kuschel

✉ Cornelia Gräsel

Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften85

Markus N. Sauerwein ✉ Svenja Vieluf

Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage

für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit..... 101

REZENSION 119

2

2021

Vorschau

**Themenschwerpunkt: Führungskräfte: Gewinnung, Qualifizierung,
Führungskonzeptionen**

„Schulleitungsmangel“ und „Schulleitungsqualifizierung“ sind Stichwörter für zwei seit einigen Jahren in Deutschland wie auch international stark diskutierte Themen. Im Beitrag zum Themenschwerpunkt geht es um Befunde zur Attraktivität und den Karrieremotiven von Lehrkräften, Schulleitungsaufgaben zu übernehmen. Im ersten Beitrag unter „Berichte“ wird dies unter der Frage aufgenommen, wie die vielseitigen Aufgaben von Leadership schon in der Lehrkräfteausbildung thematisiert werden können, auch mit dem Ziel, später Lehrkräfte für Führungspositionen zu gewinnen und somit eine systematische und durchgängige Personalentwicklung zu gestalten. Thema des zweiten Berichts sind die aktuellen Verfahren zur Gewinnung, Qualifizierung und Karrieregestaltung von Schulleiter*innen in Frankreich. In der Rubrik „Diskussion“ wird zunächst der Vorschlag, schon in der Lehramtsausbildung das Thema Personalführung zu verankern, um die zukünftigen Lehrkräfte schon früh mit diesem Aufgabenbereich und den entsprechenden Karrieremöglichkeiten bekannt zu machen, vorgebracht. In einem zweiten Diskussionsbeitrag wird die Frage diskutiert, warum das Konstrukt der „Lehrerpersönlichkeit“ als einer „besonderen Gabe“ selbst in wissenschaftlichen Kontexten noch vertreten wird.

Heft 2 erscheint im Mai 2021.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal DDS – Die Deutsche Schule in 2020	5
--	----------

News from the Editorial Staff	6
--	----------

EDITORIAL

<i>Veronika Manitius, Götz Bieber & Nina Bremm</i> Editorial to the Focus Topic: Interface Activities for School System Development.....	9
--	----------

INTERFACE ACTIVITIES FOR SCHOOL SYSTEM DEVELOPMENT

<i>Björn Hermstein</i> Who Is Playing Why? Interfaces in School System Development and Processes of Their Rationalization	14
---	-----------

<i>Anja Jungermann</i> Theory of Change as a Means of Communication between Administration, Science and Practice in Education	30
---	-----------

<i>William R. Penuel, Erin Marie Furtak & Caitlin C. Farrell</i> Research-Practice Partnerships in Education: Advancing an Evolutionary Logic of Systems Improvement [Contribution in English].....	45
---	-----------

REPORTS ON THE FOCUS TOPIC

<i>Wendel Hennen</i> Working at Intersections Concerning Transfers from Projects of Research and Development in Education to Regular Schools A Practical Report from the Project Ganz In	63
--	-----------

Carol Campbell

Partnership Working and Collaborative Professionalism for Educational Improvement in Ontario, Canada [Contribution in English]74

FURTHER CONTRIBUTIONS

Habibe Ercan, Ulrike Hartmann, Dirk Richter, Jenny Kuschel

& Cornelia Gräsel

Data-based School Improvement – Direct and Indirect Effects of Integrative Leadership on Teachers’ Data Use85

Markus N. Sauerwein & Svenja Vieluf

The Capability Approach as Theoretical Normative Fundament for the Monitoring of Educational Justice 101

REVIEW 119

2

2021

Preview

Focus Topic: Recruiting Educational Leaders

Both in Germany and internationally, the terms “school management shortage” and “school management qualification” indicate two topics that have been intensely discussed in the recent years. The contribution to this focus topic will present findings on the attractiveness of school management tasks and on teachers’ motives to take on school management functions. The first of two reports on the focus topic will pick up on this subject regarding the question of how the multifaceted leadership functions could be addressed in teacher education – bearing in mind the aim of recruiting teachers for leadership positions. The second report will offer insights into the current recruitment procedures, qualification and career opportunities for head teachers in France. In the “Discussion” section, two issues will be addressed: first, a proposal to implement human resources management as a topic in teacher training programs and, in doing so, familiarize future teachers with this area of responsibility and related career opportunities at an early stage in their training; second, the question as to why the construct of the “teacher personality” as a “special gift” is still maintained even in scientific contexts.

Issue 2 will be out in May 2021.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Jahre 2020

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2020

Die Redaktion der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* bedankt sich herzlich bei folgenden Kolleg*innen für die Erstellung von Gutachten für Beiträge im Jahre 2020:

The Editorial Board of the journal *DDS – Die Deutsche Schule* sincerely thanks the following colleagues for their reviews of articles in 2020:

Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz), Prof. Dr. Bärbel Barzel (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Prof. Dr. Nina Bremm (Zürich/Zurich), Dr. Denise Demski (Koblenz-Landau), Dr. Martina Diedrich (Hamburg), Dr. Anika Duveneck (Berlin), Prof. Dr. Marcus Emmerich (Tübingen), Prof. Dr. Tobias Feldhoff (Mainz), Dr. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Hedwig Gasteiger (Osnabrück), Prof. Dr. Axel Gehrmann (Dresden), Jürgen Gerdes (Freiburg), Dr. Johanna Gesang (Münster), Jun.-Prof. Dr. Dorothee Gronostay (Dortmund), Prof. Dr. Dietmar Höttecke (Hamburg), Prof. Dr. Lars Holzäpfel (Freiburg), Livia Jesacher-Rößler (Innsbruck), PD Dr. Ansgar Klein (Bonn), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Dr. Stefan Kühne (Berlin), Prof. Dr. Andreas C. Lehmann (Würzburg), Prof. Dr. Nele McElvany (Dortmund), Dr. Barbara Muslic (Berlin), Dr. Sebastian Niedlich (Berlin), Dr. Helene Palamides (Potsdam), Prof. Dr. Dominique Rauch (Ludwigsburg), Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (München/Munich), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Dirk Richter (Potsdam), Dr. Jens Ridderbusch (Bonn), Prof. Dr. Martin Rothland (Münster), Dr. Hildegard Schaeper (Hannover), Prof. Dr. Joachim Scholz (Bochum), Prof. Dr. Jörg-Peter Schräpler (Bochum), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Prof. Dr. Jutta Standop (Bonn), Dr. Jasmin Tarkian (Berlin), Prof. Dr. Hermann Veith (Göttingen), Dr. Cornelia Wagner-Herrbach (Berlin), Prof. Dr. Julia Warwas (Hohenheim), Prof. Dr. Horst Weishaupt (Frankfurt a.M.), Dr. Sebastian Wurster (Mainz), Prof. Dr. Tatjana Ziemenkova (Kleve).

Bericht der Redaktion

News from the Editorial Staff

DDS künftig Open Access ohne Embargo

Mit großer Freude können wir mitteilen, dass die DDS mit Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung ab 2021 als Open-Access-Zeitschrift und somit ohne das bisherige einjährige Embargo online kostenfrei verfügbar erscheinen wird. Wir haben in den vergangenen Jahren bereits sehr positive Erfahrungen mit einzelnen Beiträgen und Beiheften im Open-Access-Format gemacht und hoffen, auf diese Weise noch mehr Leser*innen schneller erreichen und die DDS mit ihren Anliegen noch sichtbarer platzieren zu können.

Verabschiedungen und Begrüßungen von Redaktionsmitgliedern

Den Redaktionsvorsitz hat seit Anfang Januar Detlef Fickermann inne. Er hat den Staffelnstab von Isabell van Ackeren übernommen. Neben ihr sind auch Martin Heinrich und Alexandra Schwarz aus der Redaktion und Sylvia Schütze aus ihrer Funktion als Geschäftsführerin ausgeschieden.

Wir danken den ausgeschiedenen Redaktionsmitgliedern und insbesondere Isabell van Ackeren und Martin Heinrich für ihre langjährige Arbeit in der Redaktion. Martin Heinrich ist Ende 2007 in die Redaktion eingetreten. Anfang 2009 übernahm er dann auch deren Geschäftsführung. Als „dienstältestes“ Redaktionsmitglied trat Isabell van Ackeren schon Ende 2004 der Redaktion bei. Mitte 2012 übernahm sie die Geschäftsführung der Redaktion von Martin Heinrich und – nach Änderung der Geschäftsordnung – Anfang 2016 deren Vorsitz. Martin Heinrich und Isabell van Ackeren haben ganz wesentlich zur erfolgreichen Neuausrichtung der DDS beigetragen. Hierfür danken wir ihnen sehr. Unser besonderer Dank gilt auch Sylvia Schütze, die zunächst ab dem Herbst 2008 als Redaktionsassistentin und dann ab 2016 als Geschäftsführerin mit großem Engagement dazu beigetragen hat, dass die DDS sich in den vergangenen Jahren so gut weiterentwickeln konnte. Wir können uns gar nicht vorstellen, wo wir ohne ihre Unterstützung heute stünden.

Wir freuen uns, Prof. Dr. Julia Gerick, Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer und Junior-Professorin Dr. Verena Schreiber als neue Redaktionsmitglieder sowie Dr. Monika Palowski-Göpfert als neue Geschäftsführerin begrüßen zu können.

Julia Gerick ist seit 2020 Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung an der TU Braunschweig. Von 2012 bis 2016 war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund tätig; dort hatte sie die Nationale Projektleitung der International Computer and Information Literacy Study (IEA-ICILS 2013) inne. 2013 promovierte sie an der Universität Hamburg zum Thema „Führung und Gesundheit in der Organisation Schule“. Von 2016 bis 2020 war sie Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung an der Universität Hamburg. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte von Julia Gerick sind Schulentwicklungsforschung, Schulqualität, Digitale Medien in Schule und Unterricht, Lehrer*innengesundheit, Schulleitung und Schulleistungstudien.

Kathrin Racherbäumer ist seit 2019 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen. Nach ihrem Studium der Pädagogik (Diplom) an der Universität Duisburg-Essen war sie von 2005 bis 2011 Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung sowie 2006 bis 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, zunächst in der Projektkoordination von „indive“ und seit 2009 als Leiterin dieses Projekts. Sie promovierte an der Universität Duisburg-Essen zum Thema „Hochbegabte Schulanfänger und Schulanfängerinnen“. Nach der Leitung weiterer Projekte, u. a. zu „Strategien der Qualitätsentwicklung von Schulen in schwieriger Lage“ und zu „Sprachsensibler Schulentwicklung“, vertrat sie von 2016 bis 2018 die Professur „Inklusive Pädagogik und Diversität“ am Institut für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen und von 2018 bis 2019 die Professur Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung an der Universität zu Köln. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte von Kathrin Racherbäumer sind Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Heterogenität, Kulturelle Bildung im Kontext von Inklusion und Schulentwicklung, Professionsforschung, Übergänge im Bildungssystem und (Hoch-)Begabungsforschung.

Verena Schreiber ist seit Oktober 2015 als Junior-Professorin für Geographie und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Humangeographie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Nach ihrem Studium der Geographie, Katholischen Theologie und Deutschen Philologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz war sie zunächst Wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Mainz und Osnabrück, bevor sie 2005 an die Goethe-Universität Frankfurt am Main wechselte. Dort promovierte sie 2010 zum Thema „Städtische Sicherheitsproduktion“. Vor ihrem Wechsel nach Freiburg forschte sie von März bis Juli 2015 am Department of Geography der Loughborough University (UK) zum Themenfeld „Geographies of Childhood, Families and Education“. Verena Schreiber vertritt eine gesellschaftstheoretisch-in-

formierte sowie empirisch-orientierte Forschung in der Geographiedidaktik. Ihre bildungsgeographische Forschung nimmt insbesondere strukturelle, sozialräumliche und situative Lernvoraussetzungen in den Blick und geht der Frage nach, unter welchen Bedingungen Kinder und junge Menschen gegenwärtig aufwachsen und wie jene auf Bildungsprozesse Einfluss nehmen.

Monika Palowski-Göpfert ist seit 2010 Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Sie studierte Soziologie an der Universität Bielefeld. Im Kontext ihrer wissenschaftlichen Mitarbeit begleitete bzw. leitete sie mehrere Forschungs- und Entwicklungsprojekte am Oberstufen-Kolleg; ihre Schwerpunkte waren dabei insbesondere riskante Bildungsbiografien in der Sekundarstufe II und Gesundheit bzw. Belastungsempfinden von Lehrkräften, aber auch übergeordnete Fragen von Praxisforschung und Transfer. Gegenstand ihrer 2015 erschienenen Dissertation ist eine Wissenssoziologische Diskursanalyse zur Klassenwiederholung in akademischen und printmedialen Diskursen. Zwischen 2016 und 2019 war sie außerdem in ein internationales Exkursionsprogramm für Bielefelder Lehramtsstudierende innerhalb des Projektes BiProfessional (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) eingebunden. Zu ihren Interessen zählen u. a. Fragen der Bildungsungleichheit und der Schulkultur sowie qualitative und Mixed-Methods-Forschungsansätze.

<https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.01>

Editorial zum Schwerpunktthema: Schnittstellenarbeit für die Schulsystementwicklung

Editorial to the Focus Topic: Interface Activities for School System Development

Die Frage nach gelingendem Wissenstransfer und Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen im Bildungsbereich (wie Schule, Wissenschaft und Bildungsverwaltung) ist eine alte Frage, die sich immer wieder an den Herausforderungen des „Theorie-Praxis-Problems“ entzündet. Vor allem ist aus Steuerungsperspektive der Ruf danach zu verzeichnen, Strategien und Verfahren zu konzipieren und zu realisieren, die zu einer Verarbeitung und Nutzung von Forschungswissen in der Weise beitragen, dass ein Mehrwert für die schulsystemische Qualitätsentwicklung entsteht (z. B. KMK, 2015). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass sich von einseitigen Steuerungsvorstellungen nach dem Muster *„Wissenschaft stellt der Politik/Bildungsverwaltung Angebote bereit – die Steuerungsakteure greifen diese zur Etablierung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf“* dahingehend verabschiedet wird, dass Wissenstransfer und Wandel im Bildungssystem eben nicht derart linear funktionieren, sondern kooperativer Konstellationen, transformativer Verarbeitungsprozesse und einer reflexiven Wissensverarbeitung bedürfen (Bieber, Egyptien, Klein, Oechslein & Pikowsky, 2018). Dies rückt somit die Frage in den Blick, welche Akteure in welcher Funktion in diesen Konstellationen involviert oder noch einzubinden sind, welche transformativen Leistungen sie erbringen (können) und wie letztlich die Arbeit an diesen „Schnittstellen“ ausgestaltet wird.

Folglich erscheint es erforderlich, nach kommunikativen Verknüpfungen zu suchen, die den Informationsfluss zwischen Schulpraxis, Bildungsverwaltungspraxis (dies meint die verschiedenen Institutionen des Regelsystems wie Ministerien, Landesinstitute, Fortbildungssystem, Schulaufsicht etc.) und Forschung begünstigen. Zu fehlen scheint in diesem Zusammenhang eine deutlich breitere Rezeption des schon vorliegenden internationalen Forschungsstandes – beispielsweise von Arbeiten, die dezidiert die in Transferprozessen eingebundenen Akteurskonstellationen sowie die damit verknüpften Schnittstellen und Interdependenzen analysieren und Implikationen für Modell- und Theoriebildung liefern (z. B. Malin & Brown, 2020; Ward, 2017; Farley-Ripple, Tielley & Tise, 2017; Ng-A-Fook, Kane, Butler, Glithero & Forte, 2015;

Cooper, 2013). Dass hier noch Bedarf an Aufarbeitung besteht, zeigt exemplarisch bereits die Tatsache, dass die schulsystemischen Institutionen in Deutschland, die die Einzelschulen unterstützen sollen und denen rein programmatisch eine wichtige Rolle in Transferprozessen zugewiesen wird, bislang wenig erforscht werden (z. B. Schulaufsicht und Landesinstitute).

Die Forschungsdesiderate im deutschsprachigen Raum liegen zum einen im Mangel an empirisch fundierten Erkenntnissen und zum anderen auch in einer auf schulsystemische Fragestellungen fokussierten theoretischen Auseinandersetzung begründet, die sich dezidiert mit den „Schnittstellen“ der Institutionen beschäftigt, die entweder für die Erfüllung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages zuständig sind (Schule) oder aber auf diesen Auftrag ausgerichtet entsprechende Unterstützungsleistungen erbringen sollen oder dies – selbst gewählt – leisten wollen (Fortbildung, Schulaufsicht, Ministerien, Landesinstitute, Schulträger, Stiftungen, kommunale Partner usw.). Konkret braucht es Forschungen, die vermehrt die Ausgestaltung der interinstitutionalen Schnittstellen, also die kooperativen Konstellationen zwischen systemisch-strukturell verflochtenen Akteuren (z. B. Schule und Schulaufsicht) oder aber die initiativ-programmatischen Verknüpfungen (z. B. Schule und Stiftungen) in den Blick nehmen und diese Formen der Zusammenarbeit nicht nur deskriptiv erfassen, sondern letztlich auch auf ihre Wirksamkeit für schulische Qualitätsentwicklung hin befragen. Dies impliziert auch ein Verständnis eines zu untersuchenden Institutionengefüges, das mit seinem „Unterstützungsfokus“ auf die Qualität der schulischen Praxis auch selbst der qualitativen Weiterentwicklung bedarf. Dies meint letztlich Schulsystementwicklung – die gemeinsame Anstrengung von für das System funktional zuständigen sowie weiteren sich einbringenden Akteuren, zur schulischen Qualitätsentwicklung (unterstützend) beizutragen und aus diesem Anspruch heraus auch sich selbst zum Gegenstand von Forschung zu machen, um eine gesamtsystemische Entwicklung zu befördern.

Doch ungeachtet der zuvor angeführten Desiderate sollen die vorhandenen Ansätze und empirischen Explorationen, die auch im deutschsprachigen Raum vorliegen, nicht unterschlagen werden. Es ist sicherlich der bildungsbezogenen *Governanceforschung* (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Heinrich, 2007) zu verdanken, dass sie mit ihrem Fokus auf die vorhandene Vielfalt an Akteuren im Schulsystem deren regulative Verflechtungen untereinander und die jeweiligen Interdependenzen prominent in einen Forschungsfokus gerückt hat. Auch hat die schulbezogene *Netzwerkforschung* (Berkemeyer & Bos, 2010) in den letzten gut 20 Jahren Zuwachs erfahren, was allein theoretische Modellierungen, aber auch die Zahl empirischer Arbeiten verdeutlichen. Hier lassen sich vor allem Beiträge ausmachen, die insbesondere die Schule in den Blick nehmen (z. B. die interschulische Vernetzung oder aber – unter Einbezug kommunaler Akteure – die Forschung zum schulischen Übergangsmanagement). Als ein weiterer disziplinärer Zugang zu dem Zusammenspiel von Akteuren kann die *Policy-Forschung* gelten. Diese schaut aus politikwissenschaftlicher Perspektive auf die ver-

schiedenen Logiken vor allem politischer Bemühungen, Innovationen im System anzustoßen und erfolgreich zu implementieren (z. B. Viennet & Pont, 2017).

Der Themenschwerpunkt dieses Heftes versucht mit seinen Beiträgen, der Idee von einer die Schulsystementwicklung beeinflussenden Schnittstellenarbeit näherzukommen. Dabei wird von den Herausgeber*innen zweierlei intendiert: Zum einen soll mit den Beiträgen ein Angebot theoretisch-konzeptioneller Verständnisweisen von Schnittstellen und ihrer Ausgestaltung offeriert und zum anderen sollen empirische und praktische Erkenntnisse aus entsprechenden Projektkonstellationen sowie Erfahrungen aus den US-amerikanischen und kanadischen Diskursen dargelegt werden:

Björn Hermstein bietet zunächst eine grundständige Klärung des Begriffs der Schulsystementwicklung als ein „intermediäres Handlungsfeld“ an, womit die potenzielle Vielfalt an Akteuren, Ereignissen und erwartbar differenten Logiken, aber auch die Diffusität dieses Gegenstandsbereich angedeutet werden. Unter Rückgriff auf den Ansatz des Strukturtheoretischen Individualismus konzipiert er weiter das Konstrukt von Schnittstellen und geht unter Einbezug empirischer Erkenntnisse der Frage nach, wie sich Schnittstellen rund um den Akteur Schulträger konstituieren und in der Schulsystementwicklung zur Geltung kommen.

Mit *Anja Jungermanns* Beitrag werden ein spezifisches Konzept und seine praktische Anwendung in der Zusammenarbeit von Akteurskonstellationen mit dem Ziel einer gemeinsam verstandenen und getragenen Ausrichtung von qualitätsorientierter Entwicklungsarbeit im Schulsystem vorgestellt. Es handelt sich hierbei um die „wirkungsorientierte Steuerung als Kommunikationsinstrument“, deren praktische Anwendung die Autorin zudem mithilfe von Erkenntnissen aus einer Fallstudie illustriert.

William R. Penuel, Erin Marie Furtak und *Caitlin C. Farrell* geben Einblicke in den amerikanischen Diskurs zu den „Research-Practice Partnerships“. Ausgehend von der Notwendigkeit einer „institutional logic of evolution“ wird das Erfordernis des kollektiven Lernens innerhalb von gemeinsamen Unterfangen, wie etwa der Schulsystementwicklung, postuliert. Diese Argumentation wird mithilfe der Erkenntnisse aus den Forschungsarbeiten der Forscher*innen zu Research-Practice Partnerships plastisch ausgeführt. Hierbei werden auch gebündelt die Potenziale und Herausforderungen solcher Konstellationen bilanziert und im Hinblick auf den deutschsprachigen Raum diskutiert.

Schließlich geben zwei Berichte Einblicke in die konkrete Arbeit an den Schnittstellen der Schulsystementwicklung. Aus seiner Erfahrung in der Mitarbeit in dem Projekt „Ganz In“ berichtet *Wendel Hennen* aus Nordrhein-Westfalen, wie in diesem Projekt das Ziel verfolgt wurde, Projekterkenntnisse in die Strukturen des Regelsystems

(in diesem Fall das Fortbildungssystem) zu überführen. Die dafür genutzte spezifische Konstellation der „Transferarbeit“ von Wissenschaft, Landesinstitut und Schulpraktiker*innen wird erläutert, und die damit gesammelten Erfahrungen werden aus Sicht des Autors kritisch reflektiert. Mit dem Beitrag von *Carol Campbell* werden umfassende Erfahrungen mit partnerschaftlichen Formen der Zusammenarbeit zur qualitativen Weiterentwicklung des Schulsystems aus Ontario berichtet. Insgesamt geht es um die Erkenntnisse aus zwei Phasen reformerischer Bemühungen um partnerschaftliche Zusammenarbeit – die eine mit dem Fokus auf die Verbesserung der Leistung von Schüler*innen und die darauffolgende mit dem Schwerpunkt auf eine kooperativ ausgerichtete Professionalisierung, die an Gerechtigkeitsfragen orientiert ist. Die Autorin bietet zudem eine kritische Diskussion zu bislang vorliegenden Erfahrungen der Reformbemühungen in Ontario und zieht Schlussfolgerungen angesichts aktueller Herausforderungen, wie etwa der COVID-19-Pandemie.

Veronika Manitius, Götz Bieber & Nina Bremm

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>
- Berkemeyer, N., & Bos, W. (2010). Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 755–770). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_66
- Bieber, G., Egyptien, E., Klein, G., Oechslein, K., & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Zugriff am 30.12.2020. Verfügbar unter: https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf.
- Cooper, A. (2013). Research Mediation in Education: A Typology of Research Brokering Organizations That Exist Across Canada. *Alberta Journal of Educational Research*, 59 (2), 181–207.
- Farley-Ripple, E., Tielley, K., & Tise, J. (2017). *Brokerage and the Research-Practice Gap: A Theoretical and Empirical Examination*. Paper Presented at the 2017 Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Berlin: KMK. Zugriff am 20.12.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetssicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf.
- Malin, J., & Brown, C. (2020). *The Role of Knowledge Brokers in Education. Connecting the Dots Between Research and Practice*. London & New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429462436>
- Ng-A-Fook, N., Kane, R. G., Butler, J. K., Glithero, L., & Forte, R. (2015). Brokering Knowledge Mobilization Networks: Policy Reforms, Partnerships, and Teacher

Education. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (122). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2090>

Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework*. OECD Education Working Papers, No. 162. Zugriff am 30.12.2020. Verfügbar unter: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En).

Ward, V. (2017). Why, Whose, What and How? A Framework for Knowledge Mobilisers. *Evidence & Policy*, 13 (3), 477–497. <https://doi.org/10.1332/174426416X14634763278725>

<https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.02>

SCHNITTSTELLENARBEIT FÜR DIE SCHULSYSTEMENTWICKLUNG

DDS – Die Deutsche Schule
113. Jahrgang 2021, Heft 1, S. 14–29
<https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.03>
CC BY-NC-ND 4.0 Waxmann 2021

Björn Hermstein

Wer spielt warum mit? Schnittstellen in der Schulsystementwicklung und Prozesse ihrer Rationalisierung

Zusammenfassung

Mit dem Begriff Schulsystementwicklung wird ein zwischen Schulreform und Schulentwicklung anzusiedelnder Gegenstandsbereich der Schulentwicklungsforschung abgegrenzt. Die so zu bezeichnenden Dynamiken gehen wesentlich von sich am Schulträger konstituierenden Schnittstellen aus. Anschließend an sozialtheoretische Klärungen zeigt der Beitrag anhand empirischer Illustrationen, wie Schnittstellen zur Rationalisierung der Schulsystementwicklung beitragen. Neben den normativen Regeln bringen die beteiligten Akteure variable kulturelle Bezugsrahmen und materielle Interessen bei der Ordnung des Schulsystems zur Geltung.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Schulreform, Schultheorie, Schulträger, Rational Choice, Framing

Who Is Playing Why? Interfaces in School System Development and Processes of Their Rationalization

Abstract

The term school system development is used to define a subject area that lies between school reform and school development. These dynamics are essentially based on interfaces that are constituted around the local school authority. With reference to some social-theoretical clarifications, the article uses empirical illustrations to show how interfaces contribute to the rationalization of school system development. In addition to the normative rules, the actors involved bring variable cultural frames of reference and material interests to bear about the organization of the school system.

Keywords: school development, school reform, school theory, local school authority, rational choice, framing

1 Einleitung und Problemaufriss¹

Dieser Beitrag widmet sich entlang theoretischer Konzepte und empirischer Illustrationen den Fragen, worin die konstitutiven Anlässe für die Ausbildung von Schnittstellen im Kontext der Entwicklung von Schulsystemen bestehen, welche sozialen Probleme an Schnittstellen behandelt werden und welche Folgewirkungen sich aus ihnen ergeben können. Generell sind Schnittstellen als Folge von Anlässen zur Systemintegration zu begreifen, die immer dann Bedeutung gewinnen, wenn Akteure zur Stabilisierung oder Verbesserung ihrer Handlungsgrundlagen Ressourcenbeiträge weiterer Akteure benötigen. Gerade im Falle weitreichender Innovationen wie etwa der Digitalisierung von Schulen, die nur im kooperativen Zusammenwirken verschiedener Stellen initiiert und langfristig erfolgreich institutionalisiert werden können, wird die essenzielle Bedeutung von Ressourcenzusammenlegungen durch die Bildung von Schnittstellen umso evidenter.

Zur Auflösung dieser noch weitgehend unbehandelten Problemstellungen wird vorgeschlagen, auf den in der Schulentwicklungsforschung bislang vollständig unberücksichtigten Theorierahmen des „Strukturtheoretischen Individualismus“ zurückzugreifen. Gegenüber Institutionentheorien oder der Governance-Perspektive, die insbesondere die regulativen Seiten der Schulentwicklung betonen, kennt dieser Ansatz deutlich mehr Facetten der menschlichen Daseinsbewältigung und ermöglicht es, die Bedingungen von Rationalisierungen des sozialen Handelns systematisch zu ergründen und die ergriffenen Handlungswahlen – und seien sie für die Außenstehenden noch so abwegig oder moralisch fragwürdig – in einem analytischen Sinne verständlich und erklärbar werden zu lassen.

Zunächst wird der fokussierte Gegenstandsbereich mit dem Begriff der Schulsystementwicklung konzeptionell beschrieben. Derart konturiert vermag es der Begriff, zur Wiederherstellung der verschütteten schultheoretischen Bezüge der Schulentwicklungsforschung (Rolff & Tillmann, 1980; Berkemeyer & Hermstein, 2018) beizutragen, indem mit ihm das intermediäre, auf regionaler Ebene zu verortende Handlungsfeld zwischen makrostruktureller Schulreform und den pädagogisch-organisatorischen Entwicklungen in Einzelschulen sachlich und sozial erfassbar wird. Analysen zur Schulsystementwicklung anzustellen nährt somit die Hoffnung, die alte erziehungswissenschaftliche Streitfrage nach den Wechselwirkungen äußerer und innerer Schulreform (Furck, 1967) zukünftig theoretisch wie empirisch produktiv aufzugreifen.

1 Norbert Sendzik sei herzlich für die anregenden und weiterführenden Kommentare gedankt.

2 Schulsystementwicklung – ein intermediäres Feld zwischen Schulreform und Schulentwicklung

Mit dem Begriff der *Schulsystementwicklung* soll ein Gegenstandsfeld bezeichnet werden, das zwischen den mit den etablierten Begriffen Schulreform und Schulentwicklung bezeichneten Phänomenen anzusiedeln ist. Während Schulreformen auf den makrostrukturellen Wandel abstellen (Hermstein, Berkemeyer, Bos & Semper, 2019) und ausgehend von parlamentarischen und administrativen Normierungen eine schulrechtlich-institutionelle Fundierung erfahren, liegen die Zugriffspunkte von Schulentwicklung dem allgemeinen Verständnis folgend innerhalb der als pädagogische Handlungseinheit konstruierten Einzelschule (Fend, 1986). Mit der hier eingeführten Konzeption von Schulsystementwicklung wird hingegen auf ein intermediäres Handlungsfeld fokussiert, das sich sachlich auf die reichweitenbegrenzte regionale Institutionalisierung von im schulrechtlichen Normensystem verfügbaren, optional anzuwählenden und auf die spezifischen Umstände des regionalen Bedarfs- und Geltungsrahmens hin zu adaptierenden Strukturelementen bezieht.

Schulsystementwicklung objektiviert sich in Maßnahmen schulorganisatorischer Strukturbildung. Beispiele hierfür sind die Einrichtung ganztägigen und inklusiven Lernens, Bestimmungen der Schulart im Grundschulbereich, Festlegungen von Schuleinzugsbereichen, Festlegungen der Schulgrößen oder das (temporäre) Einrichten von (schulformfremden) Bildungsgängen. Diese Elemente stellen je für sich punktuelle Aktivierungen des schulrechtlichen Optionenhaushalts dar und sind nicht dem obligatorischen Regulierungsrahmen von Schule (wozu etwa geltende Lehrpläne, die Norm der Schulpflicht, verbindliche Evaluationen und Leistungsfeststellungen gehören) zuzurechnen, stellen aber im Anwendungsfall durch ihre Bindungskraft für die konkrete Schul- und Unterrichtswirklichkeit objektive Tatsachen dar.

Systemischen Charakter haben Maßnahmen schulorganisatorischer Strukturbildung insbesondere aufgrund zweier Eigenschaften: Erstens bedürfen sie einer regulierten mehrseitigen Ressourcenzusammenlegung von mit Verfügungsrechten ausgestatteten Akteuren, und zweitens verändert ihre Umsetzung potenziell die Relationen eines durch Reziprozitäten geprägten Zusammenhangs mehrerer Einzelschulen im lokalen Schulsystem. Sensibilisiert wird womöglich auch für kommunale Beiträge zur schulrechtlichen Systembildung, die angelehnt an die historischen Nachzeichnungen von Zymek (2013) zum Verhältnis kommunal initiiertes Strukturbildung und staatlicher Rechtssetzung auch als *pragmatisch-partikulare Normierungen* bezeichnet werden können. Solche lokalspezifischen Problemlösungen bereiten Anpassungen des rechtlichen Institutionenrahmens zuweilen den Boden. Schulsystementwicklung regt so gesehen gelegentlich zu Reformen auf der Makro-Ebene an.

Dem vorgeschlagenen Verständnis folgend steht Schulsystementwicklung in enger Verbindung mit dem Aufgabengebiet kommunaler Schulträger (Hermstein, im Erscheinen), die angesichts ihrer vorstrukturierenden Funktionen als pädagogische Institutionen im Sinne Merkens' (2006) zu verstehen sind. Sie verfügen als regional wirkende administrativ-politische Entscheidungsinstanz über das Primat der Initiierung von Schulsystementwicklung. Zudem konstituieren sie abgrenzbare Systeme von Einzelschulen, die durch die nähräumlichen und ordnungspolitischen Wechselwirkungen strukturell verbunden sind (z. B. hinsichtlich der Verteilung von Schüler*innen oder der kommunalen Ressourcenallokation).

Gleichwohl greifen Schulträger im Rahmen ihrer Befugnisse nicht autark in das kommunale Schulsystem ein, sondern bedürfen für ihre Aufgabenerledigung die Ressourcen weiterer Akteure bzw. die Leistungen der Akteure. Schon die interne Struktur kommunaler Schulträger, geprägt durch komplexe Verflechtungen verschiedener Fachabteilungen (im Bereich des Schulwesens insbesondere zwischen Schulverwaltung, IT-Bereichen, Bauamt und Kämmerei) und die spannungsreiche Entscheidungsfindung zwischen bürgernaher Politik und Verwaltungslogik, aber auch die mannigfaltigen Außenreferenzen, von denen die Verbindungen zur Schulaufsichtsebene und den Trägern des offenen Ganztags wohl am nachhaltigsten frequentiert werden, bedingen schon allein institutionell, dass Schulsystementwicklung von Schnittstellen getragen wird (vgl. Kap. 4.1).

Nach Jahren allzu starker Aufmerksamkeitsbindung von durch außerakademische Verwertungsinteressen gekennzeichneten Forschungen zu Instrumenten neuer Steuerung (Berkemeyer & Hermstein, 2018) scheint sich die Schulentwicklungsforschung jüngst wieder für die konstitutiven Schnittstellen der Schulsystementwicklung, von denen ein spezifischer Teil im Zentrum dieses Beitrags steht, zu interessieren (siehe exemplarisch die Beiträge in Klein & Bremm, 2020). Gleichwohl bleibt zumeist ungewiss, aus welchen methodologischen und theoretischen Bezugsrahmen sich überhaupt welche Analyseperspektiven und Forschungsfragen zur Schulentwicklung, aber womöglich auch zu weiteren Feldern der Schulforschung, schöpfen lassen. Ein erster Vorschlag wird hier unterbreitet.

3 Theoretischer Bezugsrahmen zur Identifikation und analytischen Berücksichtigung von Schnittstellen der Schulsystementwicklung

Zur Klärung der zu Beginn der Einleitung aufgeworfenen Fragestellungen werden nachfolgend ausgewählte theoretische Elemente besprochen, mit denen Anlässe und Leistungen von Schnittstellen im Rahmen von Entwicklungsprozessen präziser gefasst können.

Herangezogen wird das als „Strukturtheoretischer Individualismus“ (Greshoff, 2013) bezeichnete handlungstheoretische Programm in Anschluss an Hartmut Esser. Seine Bemühungen um die Integration sozialwissenschaftlicher Theoriebildung sind eingebettet in das methodologisch zu lesende „Modell der soziologischen Erklärung“ (MSE) (Esser, 1993). Aus dem MSE folgen zwei metatheoretische Prämissen: (1.) Analysen zu Vorgängen auf der Mikroebene benötigen der Makrofundierung, und (2.) Makrophänomene wie Reproduktion und Wandel sozialer Systeme sind nur mittels einer Mikrofundierung verstehbar und erklärbar. Aufgrund ihres Charakters als makrostrukturell beeinflusstes („Logik der Situation“) handelndes Zusammenwirken von zur Wahl zwischen Handlungsalternativen fähigen Akteuren („Logik der Selektion“) zum Zweck der organisatorisch-pädagogischen Gestaltung des Schulsystems („Logik der Aggregation“) erscheinen Prozesse der Schulsystementwicklung als prädestinierte Gegenstände, die den Prinzipien des MSE folgend verstehend zu erklären sind.

Schnittstellen sind hierbei in doppelter Funktion beteiligt und können demzufolge an zwei Stellen des MSE, je nach Fragestellung, eingeordnet werden. Sie können zum einen selbst als erklärungsbedürftiges strukturelles Ergebnis aufeinander bezogenen Handelns einzelner Akteure und damit als aggregiertes Produkt von Schulsystementwicklung modelliert werden (wie z. B. Regionale Bildungskonferenzen oder Kooperationen von Schulen und Anbietern extracurricularer Angebote). Oder man schiebt sie zum anderen an den Anfang eines Erklärungsproblems und betreibt mit ihrer abstrahierenden Beschreibung den methodisch wichtigen Schritt der Erfassung der handlungsregulierenden objektiven Situationselemente (Opportunitäten, Normen, kulturelle Ideen). Im empirischen Teil dieses Beitrags (Kap. 4) wird der zuletzt skizzierte Weg der deskriptiven Situationsanalyse eingeschlagen.

Handlungstheoretisch angebundene Akteurmodelle helfen, die im Modell der soziologischen Erklärung als „Logik der Situation“ und „Logik der Selektion“ bezeichneten Analyseschritte systematisch zu verbinden (Schimank, 2010). Das auch von Esser (1993) präferierte Modell des „Resourceful, Restricted, Expecting, Evaluating, Maximizing Man“ (RREEMM) (Lindenberg, 1985) modelliert soziales Handeln als Folge der Selektion von Orientierungsrahmen (bzw. *Frames*) und Handlungsalternativen, die der zur optimierenden Abwägung fähige, aber nicht immer strukturell und kognitiv befähigte Akteur entlang wahrgenommener Situationsumstände vornimmt. Die Grundlagenentscheidung für ein Rational-Choice-sensibles Akteurmodell ist keineswegs trivial; so können neben Situationen reiner Regelreproduktion auch strategische Situationen, denen etwa Intentionen zur Unterrichts- und Schulentwicklung unterliegen, erkannt und systematisch analysiert werden.

Beispielsweise kann eine starre Konzeptualisierung von Schulverwaltungen als konsistente Regelbefolger (*homo sociologicus*) das häufige Vorkommen erfolgreicher Anmeldungen an nicht vorgesehenen Schulen unter Bedingungen von Schulbezirken

im Grundschulbereich nicht erklären, da die Verwaltungen solche Normabweichungen erst gestatten müssen (Radtke, Rathgeb & Hullen, 2005). Wird hingegen das RREEMM zugrunde gelegt, lässt sich annehmen, dass Schulverwaltungen abwägend-rational mit dem durch die Eltern hervorgerufenen Druck zur Normabweichung umgehen.

Ferner ist erklärungsbedürftig, wieso orientierungs- und optimierungsfähige Akteure überhaupt motiviert sind, sich am sozialen Geschehen zu beteiligen und Schnittstellen der Schulsystementwicklung auszubilden. Ein anthropologisches Fundamentalarargument führt zu einer universellen Antwort auf diese Frage: Aufgrund des menschlichen Interesses an der gelingenden Reproduktion ihres Organismus über die Versorgung mit bedürfnisbefriedigenden Gütern (Esser, 1999) finden andere Akteure erst dann Beachtung,

„wenn sie für das eigene Handeln wichtig werden. Und das werden sie erst dann, wenn sie Kontrolle über interessante Ressourcen haben. Erst diese Verbundenheit über die gegenseitige Kontrolle interessanter Ressourcen erzeugt den Hintergrund sozialen Handelns.“ (Esser, 2000, S. 8)²

Die materielle Verbundenheit wird allerdings erst durch ihre Einbettung in zwei weitere typische Dimensionen sozialer Situationen mit sozialem Sinn ausgestattet: normativ-institutionelle und kulturell-symbolische Verbundenheiten. Institutionen legen fest, welchen Akteuren die Produktion und Verteilung bestimmter Ressourcen legitimerweise obliegt. Kulturelle Bezugsrahmen repräsentieren die eigentliche Sinnhaftigkeit einer Situation und die Bedeutungen interessierender Ressourcen, indem sie Oberziele und Wertbezüge symbolisieren. Erst durch ein kulturelles oder institutionenbezogenes Framing erhalten Ressourcen eine über ihre bloße Existenz hinausreichende sinnbezogene Geltung (Esser, 2001).³

Im Konkreten werden die angesprochenen drei Komponenten sozialer Situationen in variablen Gewichtungen handlungswirksam, woraus typische Handlungszusammenhänge resultieren (Esser, 2000): strategische Handlungssituationen (Interesse an wirksamen Ressourcen), Interaktionsgefüge (Orientierung im Medium geteilter kultureller Bezugsrahmen) und soziale Beziehungen (Ausrichtung an normierten Regelungen).

2 Dem zugrunde liegenden weiten Verständnis folgend können verschiedenste Güter- und Kapitalarten als Ressourcen verstanden werden, neben Geld z. B. auch Verfügungsrechte, Kompetenzen, symbolische Anerkennung oder soziales Prestige.

3 Die derzeitigen pandemiebedingten Krisenerscheinungen führen eindrucksvoll vor Augen, wie zuvor relativ fraglose kulturelle Ideen gelingender pädagogischer Praxis irritiert werden, pädagogische Bezugsrahmen sukzessive unter den Primat gesundheitlichen Schutzes gestellt werden und infolgedessen neuartige Normen institutionalisiert werden, durch die Ressourcen wie Ausstattungsmerkmale der Schulgebäude und Klassenräume sowie Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien modifizierte Bedeutungszuschreibungen und Bewertungen erfahren.

An Schnittstellen der Schulsystementwicklung kommen diese drei Orientierungsaspekte situativ in variablen Mischungsverhältnissen zur Geltung. Die Basis bilden häufig die institutionell geforderten, formal als Austauschverhältnisse zu verstehenden Beziehungen von Akteuren, in denen sie zumeist nur den geltenden Normen zu folgen haben (siehe empirisch: Kap. 4.1). Aber gerade in Umbruchsituationen werden alternative kulturelle Bezugsrahmen interaktionell an Schnittstellen ausgehandelt (siehe empirisch: Kap. 4.2), oder strategische Handlungen der Beschaffung oder Verteidigung von wichtigen Gütern treten in den Vordergrund des Interesses (siehe empirisch: Kap. 4.2). An solchen situativen Übergängen kommen Mechanismen der Rationalitätssteigerung zur Geltung. Durch sie können zusätzliche situationsdefinierende Kriterien der Dimensionen materieller Opportunitäten (häufig monetäre Größen) und kultureller Zielvorstellungen (z. B. Förderung diversitätssensibler pädagogischer Programme) hinzugezogen und die Interpretationen der Handlungsalternativen präzisiert, korrigiert und erweitert werden. Esser (2001) versteht solche Prozesse als *soziales Framing*.

Schnittstellen können als Strukturen sozialen Framings begriffen werden, in denen die Akteure über ihr aufeinander bezogenes Handeln den sinngebenden Strukturelementen in variablem Maße Relevanz verleihen und damit die Typik der Situation prägen und ggf. variieren. Zuweilen ergeben sich Schnittstellen aus vornehmlich ressourcen- (z. B. spontaner Tausch von Materialien zur didaktischen Planung) oder kulturbezogenen (z. B. Arbeitsgruppen zur Schulprofilierung) Anlässen, aber oftmals sind Schnittstellen auch institutionalisiert, nämlich wenn die Kooperation sozialer Akteure von den regulativen Erwartungsstrukturen verlangt wird (z. B. schulpolitische Gremien).

Egal, ob es um Schnittstellen wie Schulleiter*innendienstbesprechungen, Arbeitsgruppen zur fachdidaktischen Entwicklungsplanung oder Regionale Bildungskonferenzen geht – stets haben sich in ihrer Historie spezifische Konstellationen und Arbeitsroutinen herausgebildet; allesamt sind sie aber prinzipiell offen für innovierende Framing-Prozesse. Wenn Situationen ideell angereichert werden, etwa infolge starker Bekenntnisse zu gesellschaftlichen Werten (z. B. „Schule ohne Rassismus“), oder sich die Vorstellungen guter pädagogischer Praxis im akademischen Fachdiskurs wandeln und bestimmte Mittel der Unterrichtsgestaltung einen Zuwachs an Anerkennung erfahren (z. B. „Digitale Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen“), können sich die Akteure dem häufig nicht entziehen und müssen ihr individuelles Framing auf die veränderte Konstitution der Situation hin, zumindest in einem gewissen Maße, anpassen.

4 Schnittstellen der Schulsystementwicklung – Empirische Illustrationen typischer Formen der Rationalisierung

Im Zentrum der nachfolgenden empirischen Illustrationen stehen Betrachtungen von institutionalisierten Schnittstellen, innerhalb derer die betreffenden Akteure dazu aufgefordert sind, ihre spezifischen Beiträge in Situationen der lokalen Schulsystementwicklung einzubringen. Dabei werden drei Arten von Schnittstellen in Referenz auf die zuvor skizzierten typischen und allein analytisch zu trennenden Handlungszusammenhänge beleuchtet:

- Schnittstellen im Rahmen von institutionalisierten Beziehungskonstellationen,
- Schnittstellen im Rahmen von bezugsrahmenformenden Interaktionskonstellationen,
- Schnittstellen im Rahmen von strategischen Handlungssituationen.

4.1 Schnittstellen im Rahmen von institutionalisierten Beziehungskonstellationen

Die gesetzlich definierten Verfügungsrechte sichern den Schulträgern weitreichende Entscheidungskompetenzen und damit eine herausgehobene Stellung in Prozessen der Schulsystementwicklung zu. Das Aufgabenfeld des kommunalen Schulträgers bezieht sich vorrangig auf die Organisation der sogenannten „äußeren Schulangelegenheiten“, die den pflichtigen Selbstverwaltungsaufgaben zugeordnet werden (Hermstein, im Erscheinen). Die Schulträgerschaft ist dabei zwischen den Ländern unterschiedlich institutionalisiert. Zumeist ist den kommunalen Schulträgern eine formelle Initiativfunktion im Kontext der Schulsystementwicklung schulrechtlich zugesichert (z. B. in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen), d. h., sie definieren Anlässe zu einzelnen schulorganisatorischen Maßnahmen und regen die formellen Verfahren zu deren Umsetzung in der Regel „bottom-up“ an.

Üblicherweise enthalten die rechtlichen Vorgaben auch Bestimmungen zu Mitwirkungs- und Beteiligungsrechten weiterer Akteure. Sie definieren also schon typische Schnittstellen und damit die Beziehungskonstellationen dieser sozialen Situation. Eine wesentliche Schnittstelle ergibt sich bereits aus der formellen Struktur der Schulträgerschaft. Egal, ob die kommunale Schulträgerschaft bei Kreisen, kreisfreien Städten oder Gemeinden angesiedelt ist, stets ist der üblichen Verwaltungslogik folgend zwischen einer administrativen und einer kommunalpolitischen Dimension der Schulträgerschaft zu unterscheiden. Die kommunale Verwaltungsseite kontrolliert die normative Angemessenheit der zur Entscheidung stehenden schulorganisatorischen Maßnahmen in erster Instanz; die zuständigen kommunalpolitischen Gremien sichern die administrativen Vorarbeiten im Wege demokratischer Willensbildung lokal-

politisch ab. Die demokratische Legitimation ist zumeist gesetzlich gefordert und gehört zum institutionellen Inventar, ebenso die formelle Bestätigung der ausreichenden Finanzkraft durch die kommunale Kämmerei, womit die ökonomische Dimension der Schulsystementwicklung institutionell abgebildet wird.

Für die gelingende Schulsystementwicklung ist die Schnittstelle zwischen Kommune und Land zentral. Schulorganisatorische Maßnahmen, also etwa die Vergrößerung einer Schule oder die Überführung des offenen Ganztags in einen gebundenen, sind von der jeweils zuständigen Landesschulbehörde zu genehmigen, wobei die jeweiligen Rechtsabteilungen federführend sind. Hierbei tritt nochmals die besondere Bedeutung der institutionellen Regeln für die Logik der Situation hervor: Auf kommunaler Ebene kann zwar präferenzgesteuert auf bestimmte Veränderungen und Modernisierungen des lokalen Schulsystems hingewirkt werden, aber ohne die unbedingte Einhaltung der formellen Regeln laufen die Initiativen der Schulsystementwicklung zumeist ins Leere (aber wohl nicht immer, siehe: Zymek, 2013).

Neben der oben erwähnten Schnittstelle zwischen Land und Kommune, an der zuvorderst institutionenvermittelte Informationen bezüglich der Genehmigungsfähigkeit von Entscheidungen getauscht werden, sowie zwischen kommunaler Verwaltung und Politik treten weitere intrakommunale Schnittstellen hinzu. Diese Schnittstellen sind dauerhaft institutionell eingebettet in kommunale Schulausschüsse, die in der Regel nach den Vorgaben der Kommunalgesetze gebildet werden und nach schulgesetzlichen Maßgaben neben politischen Fraktionsangehörigen auch Vertreter*innen der Schulen selbst sowie der Kirchen (z. B. Nordrhein-Westfalen) oder der Erziehungsberechtigten (z. B. Niedersachsen) einbeziehen sollen. Die Schulausschüsse sind häufig nur bezüglich des Beteiligungskreises definiert; formelle Funktionszuschreibungen außerhalb der Mitwirkung bestehen nicht.

Im Regelfall steuern die institutionalisierten Situationsmodelle, in denen auch interessierende Ressourcen regelhaft beschrieben sind (z. B. Erfolgsbedingungen der Maßnahmenumsetzung oder Ausstattungsmerkmale des schulischen Ganztags), verlässlich die Orientierungen und Handlungen der beteiligten Akteure, gerade weil sie relativ präzise, oftmals in Form von Rollenanforderungen, definieren, wer welche Beiträge in welcher Qualität zu welchem Zeitpunkt zu liefern hat. Zuweilen ist aber weitergehend zu elaborieren, worin die wesentlichen Probleme der Schulsystementwicklung bestehen und welche Mittel zu ihrer Lösung geeignet sind. Dann kommen klärende Framing-Prozesse zur Geltung, etwa wenn die Schulverwaltung von Stadtverordneten dazu aufgefordert wird, bestimmte Verfahren zur Verteilung digitaler Endgeräte oder Maßnahmen der Schulvergrößerung zu rechtfertigen. Kollektive Rationalisierungen dieser Art werden nachfolgend illustriert.

4.2 Schnittstellen im Rahmen von Interaktionskonstellationen

Im Bereich der Schulsystementwicklung existieren zwei institutionell definierte Gruppen von Mechanismen zur Rationalitätssteigerung von Entscheidungssituationen: neben den Techniken (z.B. Schulentwicklungsplanung, Prognosen, rechtliche und wirtschaftliche Prüfverfahren) insbesondere soziale Interaktionsformen, zu denen die mitwirkungsverbürgenden Schnittstellen gehören, durch die systematisch weitere kulturelle Referenzen und wertbezogene Entscheidungskriterien, über den Normenrahmen hinaus, in Situationen der Schulsystementwicklung hineingetragen werden (können).

Zur empirischen Illustration werden Fälle der Schulsystementwicklung aus zwei Kommunen herangezogen. Als empirisches Material dienen Protokolle aus Rats- und Schulausschusssitzungen, die aus den öffentlich zugänglichen Ratsinformationssystemen der beiden Städte bezogen wurden. Der erste Fall behandelt eine Schnittstelle zwischen Schulträger und einer Einzelschule in der Stadt Dortmund im Jahr 2012 (Drucksache Nr. 08701-12).

Unter dem Eindruck sinkender Schüler*innenzahlen und zu höheren Bildungsgängen neigender Bildungsbeteiligung war der Schulträger mit der Aufgabe der weiteren Reduzierung von Platzkapazitäten im Bereich der Hauptschulen befasst. Unter Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben kam die Schulverwaltung zu dem Ergebnis, dass an einer bestimmten Hauptschule ein geordneter Schulbetrieb nicht gesichert sei und ihre Kapazitäten einer benachbarten Hauptschule zugeordnet, die Hauptschule selbst aufgelöst werden sollte.

Gemäß den institutionellen Vorgaben wurde die betroffene Schule zur öffentlichen Stellungnahme aufgefordert. Diese Schnittstelle eröffnet die Möglichkeit, schulpädagogische Bewertungskriterien in den Planungsprozess einzubringen. Im hiesigen Fall geht aus der gemeinsamen Stellungnahme von Lehrer*innen- und Schulkonferenz hervor (siehe hierzu die Anlage zur Drucksache), dass ihr ein hochgradig reflexiver, auf eine Vielzahl an Bewertungsaspekten rekurrierender Prozess der Elaboration und abwägenden Präferenzbildung zugrunde liegt. Vier Handlungsvarianten wurden gegeneinander abgewogen. Dabei wurden Aspekte wie schulrechtliche Darstellbarkeit, schul- und unterrichtsorganisatorische Beeinträchtigungen, Beanspruchung der Ressourcen Lehrkraft und Schulsekretariat sowie fachliche Wahlmöglichkeiten in höheren Jahrgangsstufen zur Geltung gebracht.

Die von der Hauptschule präferierte Variante stimmte mit den Erwägungen des Schulträgers überein. Dass hiermit auch ein für die Schulverwaltung verwertbarer kultureller Bezugsrahmen eingeführt wurde und somit eine pädagogische Anreicherung und Legitimierung der zuvor rein auf schulgesetzliche Planungsvorgaben abstellenden

Situationsdefinition stattgefunden hat, bezeugt der folgende Satz aus der dem Stadtrat vorgelegten Beschlussvorlage: „Mit dieser Maßnahme können vor allem personelle Synergien genutzt und damit für die Schülerinnen und Schüler ein vollständiges pädagogisches Angebot gesichert werden.“ (Drucksache Nr. 08701-12, S. 4)

Wie variabel und spezifisch zugleich die Beiträge zur kulturellen Rationalisierung von Entscheidungsproblemen der Schulsystementwicklung an Schnittstellen sein können, verdeutlicht das zweite Beispiel. Es behandelt den im Jahr 2011 veröffentlichten Schulentwicklungsplan der Stadt Oberhausen (Drucksache B/15/1577-01), der eine umfassende Bestandsaufnahme zu Entwicklungen schulformbezogener und einzelschulischer Bildungsbeteiligung, zu demografischen Perspektiven sowie mehrere Vorschläge für schulorganisatorische Anpassungen im Stadtgebiet enthält, insbesondere zu Schulschließungen und Zusammenlegungen. Anschließend an diese empirische Sachstandsdarstellung wurde ein breites Beteiligungsverfahren initiiert, durch das Stellungnahmen der Bezirksregierung, von Gewerkschaften und Verbänden, einer Bürgervereinigung sowie der von Maßnahmen betroffenen Schulen an den Prozess herangetragen wurden.

Die aus der Konstellation mit der Bezirksregierung hervorgehenden normativen Beurteilungen zeitigten unmittelbare Folgen für die Erfolgserwartungen des Schulträgers, wurde doch, bezugnehmend auf angedeutete Maßnahmen im Bereich der Hauptschulen, auf die mangelnde rechtliche Darstellbarkeit sowie wahrscheinliche Begründungsschwierigkeiten im obligatorischen Genehmigungsverfahren hingewiesen. Von gewerkschaftlicher Seite wurde vorgeschlagen, auch die sozialen und räumlichen Kontexte der Schulen zu berücksichtigen und somit das Kriterienpektrum um qualitative Aspekte zu erweitern und zukünftige institutionelle Innovationen (bzgl. der Inklusion, der zu diesem Zeitpunkt neuen Schulform Sekundarschule und neuer Klassenfrequenzrichtwerte) in die Überlegungen einzubeziehen. Der kirchliche Beitrag des Bistums Essen lenkte die Aufmerksamkeit zuvorderst auf den Erhalt katholischer Bekenntnisschulen im Bereich der Grund- und Hauptschulen. Auch betroffene konfessionelle Schulen nahmen Bezug auf den Wert christlicher Erziehung („Gerade in Stadtteilen mit hohem Migrationsanteil ist die vorgelebte und an der katholischen Bekenntnisgrundschule gelehrt Toleranz und Gemeinschaft bedeutend.“, S. 6). Andere Schulen betonten ihre integrative Bedeutung für das Gemeinwesen im Stadtteil oder auch das Potenzial, gerade wegen ihrer großzügigen räumlichen Ausstattungen (was aus Schulverwaltungsperspektive angesichts von festgelegten einzelschulischen Zügigkeiten, mit denen Normerwartungen über die Anzahl aufzunehmender Schüler*innen ausgedrückt werden, auch als Hinweis auf mangelnde Nachfrage gesehen und folglich als Bestandsgefährdung gedeutet werden könnte) zum Gelingen der neuen pädagogischen Aufgaben der ganztägigen Betreuung und der Inklusion beitragen zu können. Viele Schulen ergriffen Mobilisierungsinitiativen (Unterschriftensammlungen) und betonten die breite gesellschaftliche Unterstützung für ihren Erhalt.

Inwiefern zumindest eine Auswahl der so eingebrachten Aspekte die ursprünglichen Erwartungen und Bewertungen der kommunalen Schulverwaltung verändert und eine angepasste situative Relevanzstruktur provoziert hat, wird aus der darauffolgenden Stellungnahme der Schulverwaltung ersichtlich. So wurde der kritischen Einschätzung der Bezirksregierung zu zwei Maßnahmen an Hauptschulen hinsichtlich ihrer Rechtmäßigkeit weitgehend gefolgt und eine weitergehende Klärung der Sachverhalte angestrebt. Manche Maßnahmen wurden angesichts der vorgebrachten Einwände modifiziert (z. B. bzgl. der zeitlichen Durchführung einer Auflösung), eine angedachte Maßnahme ob der Hinweise auf veränderte rechtliche Bedingungen (Senkung des Klassenfrequenzrichtwerts der Grundschulen) sogar aus dem Handlungsrahmen getilgt.

Die angeführten Beispiele belegen, dass durch diese institutionalisierten Schnittstellen die zunächst von der Schulverwaltung gewählten Frames und Handlungsalternativen durch die zusätzlich eingeführten Geltungsrahmen weitergehenden reflexiven Abwägungen unterzogen wurden und in einigen Fällen eine Re-Interpretation der Situation stattgefunden hat. In diesem Sinne kann von einer schnittstellenvermittelten kulturellen Rationalisierung der Schulsystementwicklung gesprochen werden.

4.3 Schnittstellen im Rahmen von strategischen Situationen

Während die in öffentlichen Arenen ausgetragenen Framing-Prozesse um die Definition der Situation (im Normalfall) mindestens noch vom symbolischen Motiv der Wahrung des eigenen positiven Images berührt werden, kommen die eigentlichen materiellen Interessen an strategisch dominierten Schnittstellen bisweilen ungefiltert zur Geltung. Diese Situationen sind wahrlich interessant, zeigt sich doch an ihnen, für welche Ressourcen es sich offenbar lohnt, in Konfliktkonstellationen einzutreten, eben weil diesen eine überragende Zuträglichkeit für die Erreichbarkeit wichtiger kultureller Ziele (z. B. „salutogenes Lehren und Lernen“ oder „Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit von Schüler*innen“) oder das über allem stehende eigene Fortbestehen (z. B. der Einzelschule) zugeschrieben wird. So gesehen wird verständlich, dass gerade im Fall eines drohenden Verlustes einer bereits kontrollierten Ressource die Intensität der einzelschulischen Interessen zunimmt und die Motivation zur Ressourcenkontrolle ansteigt (Esser, 1999).

An den oftmals auf der sozialen Hinterbühne prozessierenden Schnittstellen manifestiert sich diese strategische bzw. ökonomische Dimension der Schulsystementwicklung zuweilen sehr deutlich. Das für diesen illustrativen Zweck herangezogene empirische Material wurde einer E-Mail-Kommunikation entnommen (weitere Angaben zum Fallgeschehen können aus Anonymitätsgründen nicht veröffentlicht werden). In dieser adressiert die Schulpflegschaft einer weiterführenden Schule, für die der Schulträger schulorganisatorische Maßnahmen plante, direkt die höchst-

te kommunale Verwaltungsebene. Unter Verweis auf die bereits bestehenden herausfordernden schulorganisatorischen Bedingungen an der Schule wurde darauf insistiert, belastungsverstärkende Folgewirkungen etwaiger Maßnahmen im weiteren Planungsverlauf dringend zu berücksichtigen. Aufgrund ihrer Verfassung als Dependance-Schule wird insbesondere auf den erwarteten erhöhten Schülerpendelverkehr, die mangelnden Möglichkeiten für schulische Großveranstaltungen sowie mögliche Zunahmen des Unterrichtsausfalls im Fach Sport hingewiesen. Im gleichen Zuge werden die aus Sicht der Schulpflegschaft anzuerkennenden besonderen Leistungen der Schule für die lokale Bildungslandschaft erwähnt, und es wird an die verwaltungsseitige Verantwortung für gute Lernbedingungen der Schüler*innen appelliert. Seitens der Schulpflegschaft wird eine Grenze markiert, ab der man sich massiv gegen die geplanten schulorganisatorischen Maßnahmen aussprechen werde.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass vermeintlich objektive Knappheiten an materieller Infrastruktur, die gedanklich mit hochstehenden kulturellen Ressourcen des Schulpädagogischen assoziiert wird, ein ausgeprägtes Motivationspotenzial für die Ausbildung von informellen Schnittstellen bergen. Die materielle schulische Konstitution lässt sich offenbar auf vielerlei Weise sinnhaft mit kulturellen Gütern verknüpfen, die unmittelbar für ein gutes Schulleben stehen. Daher werden die Interessen zuweilen (und theoretisch gesehen verständlich) mit Vehemenz vorgetragen, insbesondere dann, wenn die anvisierten Maßnahmen objektiv gesehen den Normvorgaben entsprechen, aber den eigenen Präferenzen und Interessen entgegenstehen. Und dass diejenigen Akteure, die für die entscheidungsrelevante Situationsdefinition zuständig sind – also in diesem Fall die politische und administrative Seite des Schulträgers –, direkt auf höchster Verwaltungsebene angesprochen werden, bezeugt zweierlei: Zum einen scheint das einzubüßende Gut sehr hochbewertet und das Kontrollinteresse überaus ausgeprägt zu sein; zum anderen scheint die Schnittstelle zu hierarchisch höheren Ebenen des Schulträgers vielversprechende Effizienzen hinsichtlich der Interessenrealisierung aufzuweisen.

Generell wird sichtbar, dass man die Akteure der Schulsystementwicklung nicht allein auf kulturell und institutionell verankerte Handlungsprogramme reduzieren, sondern grundsätzlich, wie es das RREEMM systematisch ermöglicht, ihre Fähigkeiten zur reflexiven Rationalisierung und strategischen Ordnung ihres dann unverkennbar eigenutzgetriebenen Tuns in Rechnung stellen und im Analysegeschehen nicht grundsätzlich ausschließen sollte. Die theoretische Durchdringung der Situationsumstände hilft dabei, die situativ im Vordergrund stehenden Akteureigenschaften gegenstandsnah erfassen und für empirische Analysen modellieren zu können, insbesondere wenn es gilt, konfliktgeladene Abweichungen vom zumeist unaufgeregten Alltagsgeschehen zu erklären.

5 Rück- und Ausblick

Primär zielt der Beitrag auf theoretische Klärungen der Entstehung, der sozialen Konstitution und möglicher Effekte von Schnittstellen im Kontext von Schulsystementwicklung ab. Als maßgebliche Entstehungsbedingungen wurden institutionelle Vorgaben, kulturelle Bezugsrahmen und materielle Interessen benannt. Innerhalb dieser Situationsdimensionen orientieren sich die Akteure den Annahmen des Strukturtheoretischen Individualismus folgend selektiv und versuchen ihrerseits, die Situationsumstände so mitzugestalten, dass die Definition der Entscheidungsprobleme solche Handlungswahlen wahrscheinlich werden lässt, die ihrer sozialen und auch physischen Reproduktion zuträglich sind.

Darüber hinaus wurde versucht, einen Begriff von Schulsystementwicklung zu skizzieren, dessen Gegenstandsbereich zwischen Schulreform und Schulentwicklung anzusiedeln ist und der womöglich analytisch gehaltvolle Verknüpfungen zwischen den sozialen Ebenen des Schulsystems erkennbar werden lässt. Über das metatheoretische MSE können die hierzu notwendigen makro- und mikrofundierenden Analyseschritte sinnvoll miteinander verknüpft werden, wie die obigen Ausführungen zumindest andeuten konnten. Hier sind zukünftig weitere konzeptionelle Ausschärfungen notwendig, um auch das schultheoretische Potenzial dieses Gegenstandsfeldes entlang theoretischer Klärungen und empirischer Forschungen zu entfalten.

In gegenständlicher Hinsicht sollte zukünftig drei offenen Punkten nachgegangen werden, zu denen mit den präsentierten empirischen Illustrationen lediglich erste Beobachtungen angestellt wurden: Schulsystementwicklung überschreitet die institutionellen Normengrenzen zwar zuweilen, erkennt ihre objektive Unbedingtheit aber grundsätzlich an (1). Die kulturelle Modellierung von Situationen durch das soziale Framing steuert im Wesentlichen die Prozesse innovierender Schulsystementwicklung, da durch sie die entscheidungsleitende Elaboration der zu lösenden Probleme stattfindet (2). Der materiell-strategische Kern, sozusagen die ökonomische Dimension der Schulsystementwicklung, ist entscheidend für die Intensität des Interesses an der Ausbildung von Schnittstellen, die Form der Demonstration von Machtressourcen, die situative Konflikthaftigkeit sowie den Grad der Rationalisierung von Problemperspektiven, denn gerade bei drohendem Verlust (auch Verlust von antizipierten Gewinnen bzw. Auszahlungen in der Währung der interessierenden Ressource) erhöht sich die Sensibilität für die zukunftsweisende Bedeutung der Situation (3). Auch die für die Schulentwicklungsforschung besonders interessanten Transitionen von Situationslogiken, vor allem wenn institutionell vorgegebene Pfade verlassen werden und kulturelle Ideen und materielle Ressourcen an Bedeutung gewinnen, sollten verstärkt Beachtung finden.

Und zuletzt vermag es die genutzte Theoriesprache, so die Hoffnung, die innerhalb der Schulentwicklungsforschung vorzufindende Distanz zu sogenannten Rational-Choice-Ansätzen (RC) etwas zu verringern. Mittlerweile wurden in diesem Paradigma theoretische Varianten ausgearbeitet, die zwar weitreichende Rationalisierungsfähigkeiten von Akteuren anerkennen und auch die Orientierungs- und Anreizwirkung von Nutzenerwägungen einbeziehen, aber gegenüber orthodoxen RC-Konzepten umfassendere Vorstellungen von Akteuren und Sozialität zugrunde legen und die begrenzte Rationalität menschlicher Schaffenskraft damit genauso erfassen können wie Spezialfälle rationaler Egoist*innen.

Die hier vorgelegten tentativen Versuche sollten optimistisch stimmen, die Vorzüge von RC-basierten Konzepten zukünftig auch für angezeigte analytische Erneuerungen der Schulentwicklungsforschung fruchtbar machen zu können.

Literatur und Internetquellen

- Berkemeyer, N., & Hermstein, B. (2018). Schulentwicklung(-forschung) – Quo vadis? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 13–36). Münster: Waxmann.
- Esser, H. (1993). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 3: Soziales Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H. (2001). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 6: Sinn und Kultur*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Furck, C.-L. (1967). Innere oder äußere Schulreform? Kritische Bemerkungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13 (2), 99–115.
- Greshoff, R. (2013). Strukturtheoretischer Individualismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 445–467). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_21
- Hermstein, B. (im Erscheinen). Zur Unterstützung von Einzelschule und Schulentwicklung durch kommunale Schulträger. In T. Webs & V. Manitus (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen*. Bielefeld: wbv.
- Hermstein, B., Berkemeyer, N., Bos, W., & Semper, I. (2019). Schulreform und Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 771–798). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_31
- Klein, E. D., & Bremm, N. (Hrsg.). (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9>
- Lindenberg, S. (1985). An Assessment of the New Political Economy: Its Potential for the Social Sciences and for Sociology in Particular. *Sociological Theory*, 3 (1), 99–114. <https://doi.org/10.2307/202177>
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS.

- Radtke, F.-O., Rathgeb, K., & Hullen, M. (2005). *Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS)*. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Rolff, H.-G., & Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1* (S. 237–264). Weinheim & Basel: Juventa.
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (4., völlig überarb. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Zymek, B. (2013). Schulrecht und Schulentwicklung. Zum Verhältnis von Städten und Staat in der deutschen Schulgeschichte und heute. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61 (4), 484–504. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2013-4-484>

Björn Hermstein, M.A. Sozialwissenschaften, geb. 1984, Schulentwicklungsplanung der Stadt Oberhausen.

E-Mail: bjoern.hermstein@gmx.de

Korrespondenzadresse: Mendestraße 26, 44141 Dortmund

Anja Jungermann

Wirkungslogik als Kommunikationsinstrument an den Schnittstellen zwischen Bildungsverwaltung, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis

Zusammenfassung

Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Bildungswissenschaft, -verwaltung und -praxis ist ein gemeinsam geteiltes Verständnis der zu bearbeitenden Herausforderungen, Ziele und Lösungsansätze. Im Beitrag wird das Konzept der wirkungsorientierten Steuerung als Kommunikationsinstrument vorgestellt und am Beispiel der sozialräumlichen Vernetzung in Bildungslandschaften eine Wirkungslogik skizziert. Der Einblick in eine qualitative Fallstudie zeigt, wie sich Wissenschaft und Praxis mithilfe dieses Instruments ergänzen können. Abschließend werden Limitationen des Ansatzes aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Wirkungslogik, Bildungslandschaft, Schnittstellen

Theory of Change as a Means of Communication between Administration, Science and Practice in Education

Abstract

A shared understanding is an important precondition for cooperation between educational science, administration and practice. This article argues that a theory of change approach which is part of impact-oriented planning could be a useful tool for communication. The author proposes a theory of change for cooperation in area-based education networks and gives insights into how science and practitioners can complement each other using this tool and approach. While the approach seems promising, some limitations are also discussed.

Keywords: theory of change, education networks, interface management

1 Einleitung

In einem idealtypischen Verständnis sind die Schnittstellen zwischen Bildungswissenschaft, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis aufeinander abgestimmt: Aus der Bildungspraxis ergeben sich Fragestellungen, die von der Wissenschaft systematisch bearbeitet werden. Daraus ergibt sich Steuerungswissen für die Bildungsverwaltung, welches wiederum als Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen verwendet wird, die die Rahmenbedingungen für die Bildungspraxis abstecken. Allerdings funktioniert der Wissenschafts-Praxis-Transfer im Alltag zumeist nicht nach diesem Muster.

Pädagogische Fachkräfte, Bildungsverwaltung, Bildungspolitik und Bildungswissenschaft haben aufgrund ihrer vielfältigen und komplexen Aufgaben ganz unterschiedliche professionelle Handlungslogiken, Interessen und Kommunikationswege. Darüber hinaus treffen an den Schnittstellen unterschiedliche Professionen und Hierarchieebenen aufeinander. In den Bereichen, wo diese unterschiedlichen Akteure miteinander agieren (sollen), fehlt es an gemeinsamen Verständigungsprozessen, wodurch Kommunikationsprobleme zwischen Steuerungsebene, Praxisakteuren und der Wissenschaft entstehen können. Dies beginnt bereits bei der Verständigung über die Ziele von Bildung. Laut Böttcher (2016) müsste möglichst genau definiert werden, „was im Erziehungs-, Bildungs- oder Qualifizierungsprozess mittels absichtsvoller, methodisch angelegter, organisierter und professionell ausgeführter pädagogischer Interventionen erreicht werden soll“ (Böttcher, 2016, S. 60). Genau diese Verständigung findet aber im Bildungssystem nicht statt – was neben der Steuerung auch die Überprüfbarkeit von pädagogischen Interventionen durch die Wissenschaft erschwert.

Ein gemeinsam getragenes Verständnis der zu bearbeitenden Herausforderungen, Ziele und Lösungsansätze ist allerdings Voraussetzung für erfolgreiche Kooperation an den Schnittstellen zwischen den Systemen. Es gilt daher, mithilfe geeigneter Koordinierungsprozesse darauf hinzuarbeiten, ein gemeinsames Verständnis über die pädagogischen Ziele zu schaffen – und darüber hinaus über die Herausforderungen und möglichen Interventionen auf dem Weg zur Zielerreichung. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, da unterschiedliche Handlungslogiken der Akteure unter einem gemeinsamen Dach verortet werden müssen.

Auf kommunaler Ebene kann ein solcher Verständigungsprozess beispielsweise in lokalen Bildungslandschaften durch das kommunale Bildungsmanagement initiiert und begleitet werden. Diesem obliegt es, die gemeinsame Problembearbeitung verschiedener Akteure über Organisationsgrenzen, Zuständigkeitsbereiche, Interessen und Sichtweisen hinweg zu koordinieren (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016). In Nordrhein-Westfalen wird diese Funktion insbesondere durch die Regionalen Bildungsbüros übernommen (Manitius & Berkemeyer, 2011). Diese stellen innerhalb

der Bildungsverwaltung neben der Steuerungsebene (Landes- und Kommunalpolitik, Schulaufsicht, Schulträger) eine zusätzliche Koordinierungs- und Unterstützungsebene dar und sollen alle vor Ort angestrebten Vernetzungs- und Qualitätssicherungsprozesse koordinieren. Durch Bildungsbüros initiierte Netzwerkstrukturen können zwar eine gute Plattform bieten; für eine tatsächliche Verständigung braucht es aber systematische Kommunikationsprozesse.

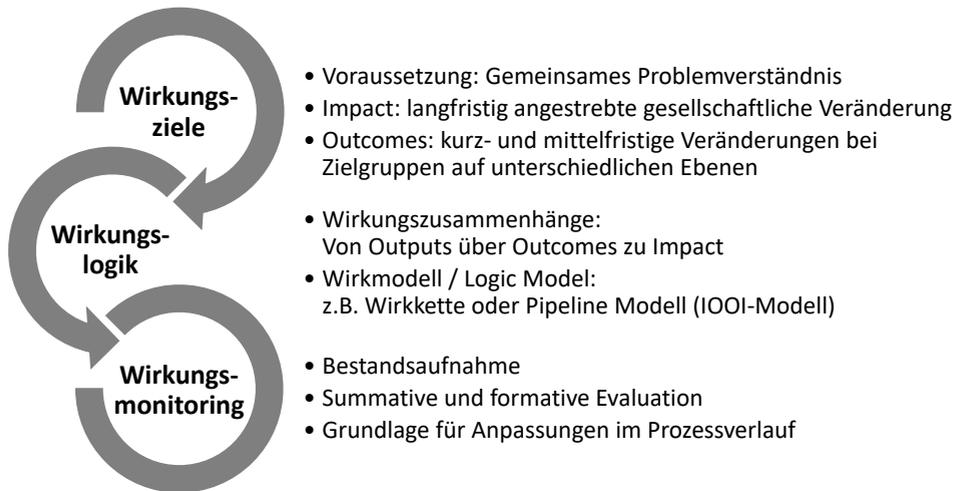
Der *Ansatz der Wirkungsorientierung* bietet Instrumente, um einen Kommunikationsprozess systematisch anzuregen und ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln – über die Herausforderungen, die zu erreichenden Ziele, die Wirkungsannahmen und Interventionswege und schließlich über die Methoden zur Wirkungsmessung (Klawe, 2006). Dieser Ansatz wird im Folgenden genauer vorgestellt und dann anhand einer prototypischen Wirkungslogik zur sozialräumlichen Vernetzung in Bildungslandschaften angewendet. Dabei wird besonders auf die Rolle der unterschiedlichen Systeme und die idealtypische Zusammenarbeit an den Schnittstellen auf Basis einer gemeinsamen Wirkungslogik eingegangen.

2 Wirkungsorientierte Steuerung

Die wirkungsorientierte Steuerung wird im öffentlichen Sektor seit einigen Jahren diskutiert (vgl. z.B. Schröder, 2001). Dieser Steuerungsansatz basiert auf bereits seit den 1950er-Jahren entwickelten Konzepten der „theory-driven evaluation“ (für eine ausführliche Übersicht vgl. Funnell & Rogers, 2011). Bei eher klassischen Evaluations- und Steuerungsansätzen stehen die (häufig quantitative) Messung der Zielerreichung oder die konkreten Auswirkungen der Maßnahme auf Nutzer*innen im Mittelpunkt. Im Gegensatz dazu zielen wirkungsorientierte Ansätze darauf, die Wirkung von komplexen sozialen Programmen zu messen, indem Zusammenhänge zwischen Aktivitäten, Ergebnissen und den Kontextbedingungen einer sozialen Initiative systematisch und kumulativ erforscht werden (Connell & Kubisch, 1998). Grundlage dafür ist eine Wirkungslogik oder Programmtheorie, die aufzeigen soll „how the program works, with whom, and under what circumstances“ (Astbury & Leeuw, 2010, S. 365). In Bezug auf Bildungslandschaften und das kommunale Bildungsmanagement sind Vorschläge für eine Übertragung entwickelt worden (Jungermann, 2018; Niedlich, Lindner & Brüsemeister, 2014).

Die wirkungsorientierte Steuerung basiert auf drei Elementen: den Wirkungszielen, der Wirkungslogik und dem Wirkungsmonitoring (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite und im Folgenden Schröder & Kettiger, 2001; Jungermann, 2018).

Abb. 1: Vorgehen bei der wirkungsorientierten Steuerung (Jungermann, 2018)



Quelle: eigene Darstellung

Wirkungsziele: Voraussetzung ist, dass die Beteiligten ein *gemeinsames Problemverständnis* bezüglich der Bedürfnisse der Zielgruppen haben und dieses auch expliziert wird. Auf dieser Basis erfolgt eine Einigung über die zu erreichenden *Wirkungsziele*, also über die langfristigen Ziele für gesellschaftliche Veränderungen (*Impacts*) (Funnell & Rogers, 2011). Neben den langfristigen Zielen werden auch mittel- und kurzfristige Ziele (*Outcomes*) für unterschiedliche Zielgruppen festgelegt, die ihrerseits Voraussetzung sind, damit die Wirkungsziele erreicht werden können.

Wirkungslogik: Die eigentliche Wirkungslogik (auch Programmtheorie oder Theory of Change genannt) legt dar, welche Leistungen und Maßnahmen (*Outputs*) nötig sind, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Dabei werden Wirkungszusammenhänge zwischen den langfristigen Zielen (*Impact*), kurz- und mittelfristigen Ergebnissen (*Outcomes*) und den dafür geplanten Maßnahmen und Aktivitäten (*Outputs*) hergestellt und die dafür benötigten Ressourcen, Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren (*Inputs*) präzisiert (Funnell & Rogers, 2011; Donaldson, 2007). Die Wirkungslogik kann zwar auf Erfahrungswissen der Akteure basieren, sollte aber idealerweise auch durch anerkannte wissenschaftliche Theorien unterfüttert werden. Durch die Erstellung einer Wirkungslogik werden die dem Programm zugrundeliegenden Wirkannahmen explizit gemacht und zu einer schlüssigen Wirkungskette zusammgefügt (Donaldson, 2007). Die gemeinsame Erarbeitung der Wirkungslogik zwischen den Beteiligten dient dabei als wichtiges Kommunikationsmoment, um eine gemeinsame Verständigung zu erzielen.

Wirkungsmonitoring: Im Rahmen des Wirkungsmonitorings werden die Plausibilität der Wirkungslogik überprüft und die einzelnen Schritte gemessen. Das Monitoring nimmt dabei den gesamten Prozess der Planung und Umsetzung in den Blick. Dabei wird insbesondere dargestellt, wie schlüssig die einzelnen Schritte der Wirkungslogik aufeinander abgestimmt sind, wo konzeptionelle Lücken vorliegen und ob relevante Zwischenschritte im Prozess erreicht wurden (Donaldson, 2007). Dafür können ganz unterschiedliche – sowohl qualitative als auch quantitative – Datenquellen genutzt werden.

Insgesamt handelt es sich beim wirkungsorientierten Vorgehen nicht um einen unumstößlich festgelegten Rahmen. Die Wirkungslogik kann in einem iterativen und adaptiven Prozess auf Basis des Wirkungsmonitorings regelmäßig überprüft, überarbeitet und an veränderte Rahmenbedingungen und Erfahrungswerte im Prozessverlauf angepasst werden (Funnell & Rogers, 2011).

2.1 Wirkungsorientiertes Vorgehen als Kommunikationsinstrument für Verständigungsprozesse

Kerninstrument für die Wirkungsorientierung ist die Erarbeitung einer Wirkungslogik. Sie ist leitend für die Evaluation von Initiativen und ein wichtiges Steuerungs-, Planungs- und Managementinstrument. Besonders in komplexen sozialen Programmen, in denen unterschiedliche Akteure, Interessen und Handlungslogiken auf komplexe soziale Herausforderungen treffen, bietet die Wirkungslogik einen Handlungsrahmen für die Koordination von Aktivitäten und dient dazu, verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Interessen zu einem gemeinsamen und koordinierten Handeln zu bewegen (Donaldson, 2007; Klawe, 2006). Daher sollte sie idealerweise bereits zu Beginn der Konzeptionsphase von Maßnahmen und Initiativen entwickelt werden und handlungsleitend für die gesamte Programmdurchführung sein, auch wenn sie im Prozess bei Bedarf Modifikationen erfährt (Donaldson, 2007; Connell & Kubisch, 1998).

Die gemeinsame, dialogische Erarbeitung einer Wirkungslogik und Verständigung über Ziele, Interventionsschritte und Wirkannahmen hilft im Kommunikations- und Klärungsprozess zwischen verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen (Chen, 1990; Patton 1986). Akteure bringen abhängig von ihrer professionellen Erfahrung oder ihrem wissenschaftlichen Hintergrund unterschiedliche implizite oder explizite, manchmal auch konfligierende Annahmen mit (Klawe, 2006). Bei der Aushandlung einer Wirkungslogik werden diese transparent gemacht und in einem gemeinsamen Verständigungsprozess zusammengefügt (Donaldson, 2007; Klawe, 2006). Eine gute Wirkungslogik zeichnet sich dadurch aus, dass diese von allen als plausibel, umsetzbar und verifizierbar angesehen wird (Connell & Kubisch, 1998).

Ziel des Aushandlungs- und Verständigungsprozesses ist es, dass die Intervention bei allen beteiligten Akteuren legitimiert wird. Damit soll auch gesichert werden, dass die involvierten Personen bei der Implementation, aber auch dem damit zusammenhängenden Wirkungsmonitoring mitwirken (Donaldson, 2007).

3 Wirkungsorientierung bei der sozialräumlichen Vernetzung in Bildungslandschaften

Im Folgenden soll verdeutlicht werden, wie ein wirkungsorientiertes Vorgehen dazu beitragen kann, an der Schnittstelle zwischen Forschung, pädagogischer Praxis und Steuerungsebene zu vermitteln. Dabei wird das Beispiel der sozialräumlichen Vernetzung von Schule im Sinne einer Bildungslandschaft genauer betrachtet.

Sozialraumvernetzung zwischen den unterschiedlichen Akteuren ist ein zentrales Element des Diskurses zu Bildungslandschaften. Es fehlt bisher allerdings an einer klaren theoretischen Rahmung, die erklärt, wie die Zusammenarbeit zwischen Akteuren im Sozialraum zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und damit zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann. Dies soll anhand einer (vereinfachten, prototypischen) Wirkungslogik hier aufgezeigt werden (für eine ausführliche Darstellung vgl. Jungermann, 2018).

Die Überlegungen zu dem hier vorgeschlagenen wirkungsorientierten Vorgehen basieren auf den theoretischen Annahmen des sozioökologischen Modells des amerikanischen Entwicklungspsychologen Bronfenbrenner (1979). Auf dieser Basis wurden Wirkungsziele und eine Wirkungslogik abgeleitet (vgl. ausführlich Jungermann, 2018). Die Wirkungslogik ist als prototypischer Vorschlag zu verstehen, der von den Akteuren auf die lokalen Gegebenheiten angepasst werden kann.

3.1 Wirkungsziele in Bildungslandschaften

Zunächst gilt es, sich über die zu erreichenden Wirkungsziele (Impact und Outcomes auf verschiedenen Ebenen) zu verständigen, die mit der sozialräumlichen Vernetzung erreicht werden sollen.

Impact

Allgemeines Ziel von Bildungslandschaftsinitiativen ist es, Chancengerechtigkeit zu erhöhen. Im Sinne eines in Bildungslandschaften verfolgten erweiterten Bildungsverständnisses könnte ein Impact-Ziel also wie folgt formuliert werden:

Alle Kinder und Jugendlichen der Bildungslandschaft erhalten unabhängig von ihrer familiären Herkunft die Kompetenzen für ein gelingendes Leben und die

gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft. Dies umfasst eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, also nicht nur die primär in der Schule vermittelten fachlich-kognitiven, sondern auch psycho-emotionale und soziale Kompetenzen, Haltungen und Werte.

Outcomes

Verkürzt dargestellt, geht Bronfenbrenner (1979) davon aus, dass die individuelle Entwicklung in einem sozialen Kontext stattfindet, der mehrere Ebenen umfasst. Diese sind die Individualebene, das Mikrosystem (direkte Beziehungen zwischen dem Individuum und Personen im Umfeld), das Mesosystem (Beziehungen zwischen verschiedenen Akteuren des Mikrosystems), das Exosystem (Beziehungen zwischen Mikrosystem und weiteren Akteuren, mit denen das Individuum nicht im direkten Kontakt steht) sowie das Makrosystem (gesellschaftlicher Kontext). Bildungslandschaften betreffen insbesondere das Mikro-, Meso- und Exosystem, weshalb für alle drei Ebenen Outcome-Ziele formuliert werden:

Auf Mikro-Ebene findet Persönlichkeitsentwicklung durch proximale Prozesse statt (Bronfenbrenner, 1979). Proximale Prozesse sind reziproke Interaktionen eines Individuums mit Bezugspersonen (aber auch Objekten und Symbolen) im direkten Umfeld. Um zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen, sollten proximale Prozesse vielfältig, anregend und qualitativ hochwertig sein, regelmäßig über einen längeren Zeitraum erfolgen und in ihrer Komplexität dem Entwicklungsstand des Individuums angepasst sein.

Ein Outcome-Ziel der sozialräumlichen Vernetzung in einer Bildungslandschaft für das Mikro-System, also die Beziehungen zwischen den Adressaten und den pädagogischen Fachkräften, könnte entsprechend wie folgt formuliert werden:

*Outcome Mikro-System (pädagogische Beziehungen)
Alle Kinder und Jugendlichen erleben vielfältige, anregende proximale Prozesse in formalen und non-formalen pädagogischen Settings der Bildungslandschaft.*

Voraussetzung dafür ist, dass einerseits ein möglichst reichhaltiges ganzheitliches Bildungsangebot entlang der Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen existiert und dass dies auch von benachteiligten Zielgruppen genutzt wird, also keine Selektionseffekte entstehen. Andererseits erfordert dies eine Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und Potenzialorientierung ins Zentrum ihrer Arbeit stellt.

Im Meso-System werden nach Bronfenbrenner (1979) proximale Prozesse zudem begünstigt, wenn die beteiligten Akteure (z.B. Schulen, außerschulische Partner, Jugendhilfe) im Meso-System *unterstützende Verbindungen* schaffen. Diese werden von Bronfenbrenner nicht präzise definiert. Auf Basis von Bronfenbrenners Erläuterungen wurden im Rahmen einer qualitativen Fallstudie Indikatoren und darauf aufbauend ein Analyseraster für unterstützende Verbindungen entwickelt (Jungermann, eingereicht). Diese zeichnen sich demnach durch Reziprozität, komplexe Kooperationsaktivitäten und Institutionalisierung aus (ebd.). Reziprozität bedeutet, dass Akteure sich gegenseitig kennen, einander auf Augenhöhe begegnen und den Beitrag der unterschiedlichen Professionen zum gemeinsamen Ziel gegenseitig wertschätzen. In komplexen Kooperationsbeziehungen werden über den punktuellen Austausch hinaus im Sinne der Ko-Konstruktion gemeinsame Inhalte entwickelt. Institutionalisiert sind Beziehungen, wenn sie systematisch organisational verankert sind und nicht allein auf dem Engagement einzelner Personen beruhen.

Outcome Meso-System (kooperierende Einrichtungen)

Die kooperierenden Einrichtungen im Umfeld der Kinder und Jugendlichen gehen unterstützende Verbindungen ein, also reziproke, komplexe und institutionalisierte Kooperationsbeziehungen.

Im Exosystem entstehen die nötigen Rahmenbedingungen auf Ebene der kooperierenden Einrichtungen, wenn die übergeordneten Koordinierungs- und Steuerungsebenen (z.B. Schulträger, Schulaufsicht, Verwaltung, Jugendhilfe, aber auch Förderpartner und Wirtschaftsunternehmen) die Vernetzung finanziell, politisch und organisatorisch unterstützen.

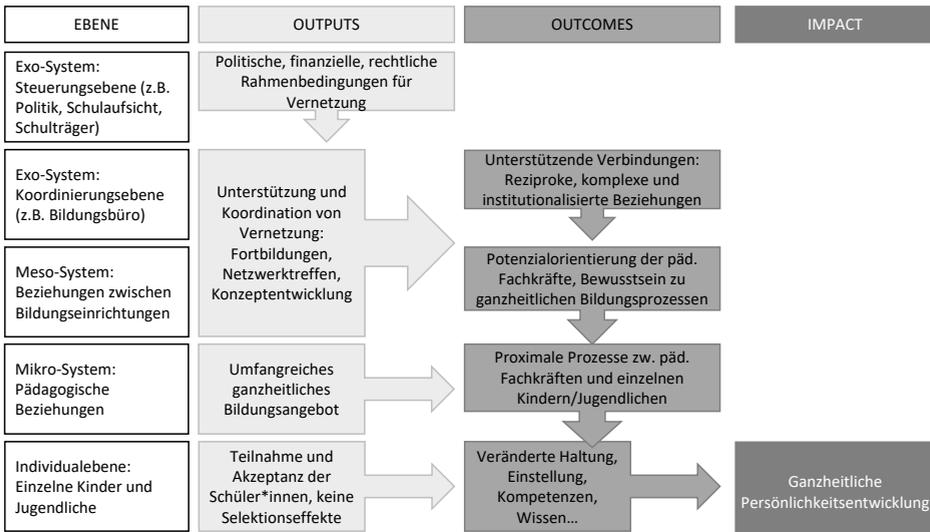
Outcome Exo-System (Steuerungs- und Koordinierungsebene)

Die politischen und finanziellen Rahmenbedingungen für die Vernetzung sind geschaffen, die Vernetzung wird unterstützt und koordiniert.

3.2 Prototypische Wirkungslogik zur Vernetzung in Bildungslandschaften

Abbildung 2 auf der folgenden Seite zeigt die aus diesem Narrativ abgeleitete Wirkungslogik und die jeweils notwendigen Outputs/Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen (Individualebene, Mikro-, Meso- und Exosystem):

Abb. 2: Wirkungslogik zur sozialräumlichen Vernetzung in Bildungslandschaften



Quelle: eigene Darstellung

Auf Basis dieser konzeptionellen Überlegungen können Konsequenzen für die pädagogische Praxis, das Steuerungs-/Koordinierungshandeln sowie die Wissenschaft abgeleitet werden.

3.3 Ableitungen für pädagogische Praxis, Koordinierungs- und Steuerungsebene sowie Wissenschaft

Für die pädagogische Praxis ergibt sich aus dieser Wirkungslogik die Frage, welche konkreten Maßnahmen (Outputs) erforderlich sind, um die verschiedenen Zwischenziele zu erreichen. Aus Schulentwicklungsperspektive müsste beispielsweise zunächst ein Überblick über die vorhandenen und potenziellen Partner erfolgen und eingeschätzt werden, welche Qualität die Kooperationen in Bezug auf Reziprozität, Kooperationsaktivität und Institutionalisierung haben (siehe dazu Einblicke aus einer Fallstudie im folgenden Abschnitt). Zudem könnten konkrete Maßnahmen, wie beispielsweise Fortbildungen und gemeinsame Fachtage, umgesetzt werden, um ein gemeinsames pädagogisches Verständnis des multiprofessionellen schulischen Teams und der pädagogischen Fachkräfte im Sozialraum in Bezug auf ganzheitliche Bildung und Potenzialentfaltung zu entwickeln.

Aus Koordinierungs- und Steuerungsperspektive sollten Kooperationsbeziehungen unterstützt werden. So könnte beispielsweise die Aufgabe der Bildungsbüros sein, entsprechende Netzwerkaktivitäten zu koordinieren oder im Sinne eines Wissens-

managements den Schulen einen Überblick über potenzielle Partner im Sozialraum zu geben. Die Steuerungsebene wiederum sollte die finanziellen und politischen Rahmenbedingungen schaffen, zum Beispiel Ressourcen zur Begleitung der Netzwerkarbeit oder für Fortbildungen bereitstellen.

Aufgabe der Wissenschaft wäre es, die Plausibilität und damit die Qualität der Wirkungslogik und der ihr zugrundeliegenden Kausalannahmen zu bewerten (Böttcher, 2016). Beispielsweise kann sie durch ergänzende Theorien oder empirische Erkenntnisse unterfüttert werden. Durch eigene Forschungsdesigns können darüber hinaus einzelne Wirkannahmen überprüft werden: Führen die Unterstützungs- und Koordinierungstätigkeiten tatsächlich zu einer verbesserten Kooperation zwischen den Akteuren? Welche Haltung haben pädagogische Fachkräfte unterschiedlicher Professionen in Bezug auf das Impact-Ziel ganzheitliche Bildung? Wie sieht die tatsächliche Kooperation im Sozialraum aus? etc.

Es obliegt der Wissenschaft im Rahmen des Wirkungsmonitorings zudem, die Zielerreichung der verschiedenen Wirkungsziele mit empirisch am Fall operationalisierbaren Indikatoren zu messen. Dazu müssen gegebenenfalls neue qualitative und quantitative Erhebungsinstrumente entwickelt werden. Wie können beispielsweise unterstützende Verbindungen in einem Sozialraum gemessen werden? Wie lassen sich proximale Prozesse nachweisen? Wie kann erhoben werden, dass die Zielgruppen tatsächlich erreicht werden und keine Selektionsprozesse vorliegen?

Insgesamt greifen also auf Basis einer gemeinsam getragenen Wirkungslogik die konkreten pädagogischen Maßnahmen, die Steuerungs- und Koordinierungsebene und die Wissenschaft ineinander. Die Wirkungslogik dient dabei als Kommunikationsinstrument, die in einem iterativen und dialogischen Prozess immer wieder verfeinert, überarbeitet, an neue Gegebenheiten in der Umsetzungspraxis bzw. an neue Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung angepasst wird. Ziel ist, gemeinsam herauszufinden, was genau unter welchen konkreten Bedingungen für wen funktioniert. Die Rolle der Wissenschaft ist also hier nicht die eines externen, objektiven Außenseiters. Vielmehr wird im Sinne einer „developmental evaluation“ (Patton, 2011) der gesamte Prozess der Datenerhebung und Interpretation gemeinsam und partnerschaftlich mit den handelnden Akteuren durchgeführt, um schnell und zeitnah Erkenntnisse in adaptierte Praxis einfließen zu lassen. Aus dem Dialog ergeben sich somit neue, praxisrelevante Fragestellungen für die Forschung; gleichzeitig liefert die wissenschaftliche Begleitung relevante Informationen für das pädagogische Handeln und für Steuerungsentscheidungen, die im Idealfall direkt aufgegriffen und umgesetzt werden können.

4 Einblick aus einer Fallstudie zur sozialräumlichen Vernetzung einer Schule

Im Folgenden wird mit einer qualitativen Fallstudie beispielhaft skizziert, wie sich Wissenschaft, Koordinierungsebene und pädagogische Praxis ergänzen können (Jungermann, eingereicht). Im Rahmen der Fallstudie wurde ein Analyseinstrument entwickelt, mit dem die unterstützenden Verbindungen im Sozialraum erhoben werden können. Untersucht wurde das Kooperationsnetzwerk einer weiterführenden Schule in herausfordernder Lage im Ruhrgebiet. Anhand von Netzwerkkarten und Experteninterviews mit verschiedenen schulischen Akteuren (Schulleitung, Sozialpädagog*innen, Lehrkräfte) wurde aufgezeigt, dass die Schule eine Vielzahl von Kooperationsaktivitäten eingeht, sie allerdings kein systematisches Vorgehen verfolgt, um die Kooperationen bestmöglich – im Sinne der oben skizzierten Wirkungslogik – zur Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zu gestalten.

Zunächst wurden fünf Kooperationsbereiche identifiziert, denen die Partner und die pädagogischen Ziele zugeordnet werden können: Einzelfallunterstützung, außerunterrichtliche Aktivitäten, Berufsorientierung, Schul-/Unterrichtsentwicklung sowie Sozialraumentwicklung. Um die einzelnen Kooperationsbereiche genauer zu betrachten, wurde angelehnt an die (eher vagen) Ausführungen Bronfenbrenners (1979) zu unterstützenden Verbindungen ein Analyseraster auf Basis des Interviewmaterials entwickelt. Für die drei im vorherigen Abschnitt erklärten Analysedimensionen Reziprozität, Komplexität der Kooperationsaktivität und Institutionalisierung (vgl. Kap. 3.1) wurden dazu Indikatoren aus dem Material identifiziert und die Kooperationsbereiche auf einer Skala eingeordnet. Dabei zeigte sich im Rahmen der Fallstudie, dass die Kooperationsbereiche von der Schule unterschiedlich systematisch bearbeitet werden (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

So sind beispielsweise Kooperationen im Bereich der Einzelfallunterstützung und der Berufsorientierung an dieser Schule sehr weit ausgeprägt. Viele Kooperationspartner sind darüber hinaus im Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten angesiedelt; dieser wird von vielen interviewten Lehrkräften als bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung und auch für die Schüler*innen-Lehrkräfte-Beziehung angesehen. Allerdings sind Kooperationen in diesem Bereich weit weniger institutionalisiert, weniger komplex und basieren häufig auch nicht auf reziproken Beziehungen. Das bedeutet unter anderem, dass die Relevanz dieser Beziehungen nicht vom gesamten Kollegium als gleichermaßen wichtig angesehen wird. Die Kooperation mit weiteren Einrichtungen im Sozialraum ist dagegen nur sehr gering bis gar nicht ausgeprägt. Insgesamt gibt es an der Schule kein klares Konzept darüber, mit welchen konkreten Zielsetzungen Kooperationen eingegangen werden und wie diese systematisch gestaltet werden können.

Abb. 3: Systematischer Vergleich der Kooperationsbereiche nach Analysedimensionen (vgl. Jungermann, eingereicht; eigene Übersetzung aus dem Englischen)

Reziprozität	Niedrig	Mittel	Hoch
Kooperationsaktivität	Austausch	Arbeitsteil. Kooperation	Ko-Konstruktion
Institutionalisierung	Niedrig	Mittel	Hoch
Einzelfallunterstützung			X
			X
			X
Außerunterrichtliche Aktivitäten	X	(X)	
		X	
	X		
Berufsorientierung		X	
		X	(X)
			X
Schul-/Unterrichts-entwicklung	X		
	X		(X)
	X		
Sozialraumentwicklung	X		
	X		
	X		

x Allgemeine Bewertung über alle Kooperationsverbindungen im Kooperationsbereich
 (x) Einzelne Abweichungen innerhalb des Kooperationsbereichs

Quelle: eigene Darstellung

Ziel der Fallstudie war es zunächst, das Kooperationsnetz der Schule zu erheben. Anschließend daran könnte man nun die oben skizzierte Wirkungslogik für Bildungslandschaften als Kommunikationsinstrument nutzen, um im Dialog zwischen Wissenschaft, Koordinierungsebene und Praxis konkrete Maßnahmen für die Stärkung der Kooperation im Sozialraum abzuleiten. So können beispielsweise Zielsetzungen für die einzelnen Kooperationsbereiche formuliert werden. Es kann aufgezeigt werden, wo Lücken sind und welche Kooperationsbereiche qualitativ (in Bezug auf Reziprozität, Kooperationsaktivität und Institutionalisierung) noch ausgebaut werden sollten.

Für die Koordinierungsebene lässt sich ableiten, welche Maßnahmen ergriffen werden sollten, um die Kooperationen in bestimmten Bereichen zu unterstützen.

Die Aufgabe der Wissenschaft wäre dann, die Annahmen, die den auf Praxis- und Koordinierungsebene ergriffenen Maßnahmen zugrunde liegen, zu plausibilisieren und deren Wirkungen im Blick zu halten. Das hier vorgestellte Analyseraster kann dabei als leicht anzuwendendes Selbsteinschätzungsinstrument im Rahmen des Wirkungsmonitorings verwendet werden.

5 Fazit und Limitationen der Wirkungsorientierung

Die wirkungsorientierte Steuerung bietet einen vielversprechenden Ansatz, um Wissenstransfer zwischen Wissenschaft, Bildungsverwaltung und schulischer Praxis zu ermöglichen. Das dialogische und kooperative Vorgehen bei der Erstellung der Wirkungslogik, beim Monitoring und bei der Strategieranpassung eröffnet die Möglichkeit, durch Kommunikations- und Aushandlungsprozesse zu einem gemeinsamen Situationsverständnis, einem abgestimmten Vorgehen und zu synergetischem Handeln im Sinne der Zielerreichung zu führen. Anstelle eines linear vollzogenen Wissenstransfers (Erkenntnisse der Wissenschaft > Steuerungsentscheidung der Bildungsverwaltung > pädagogische Umsetzung an den Schulen), der sich in dieser Form als nicht realistisch gezeigt hat, tritt ein kooperativ zu gestaltender Kommunikationsprozess. Dabei werden die unterschiedlichen Perspektiven (pädagogische Fachkräfte, Steuerungsakteure und Wissenschaft) zusammengeführt und können voneinander profitieren. Im Idealfall können so Forschungsdesigns in einem gemeinsamen Prozess entwickelt werden, was einerseits die Praxisrelevanz der wissenschaftlichen Studien erhöht und andererseits im Idealfall für eine größere Akzeptanz der Forschungsergebnisse und damit für besseren Wissenstransfer sorgt. Die Akteure der Bildungsverwaltung – insbesondere die Regionalen Bildungsbüros – können hier als koordinierende Instanzen auftreten, indem sie beispielsweise beim Wissenstransfer und der Erarbeitung von Wirkungslogiken vermitteln.

Nachfolgend soll auf einige Limitationen der Wirkungsorientierung hingewiesen werden. Grundsätzlich können bei der Entwicklung einer Wirkungslogik Probleme auftreten, die bereits Weiss zusammenfasst (für den folgenden Absatz vgl. Weiss, 1995, S. 87 ff.): Durch die gemeinsame Theorieentwicklung soll auf Basis der sehr unterschiedlichen handlungsleitenden Grundannahmen der Akteure ein gemeinsames Verständnis über eine übergeordnete Wirkungslogik hergestellt werden. Genau in dieser gemeinsamen Aushandlung und Verständigung liegt das Grundpotenzial des Ansatzes. Allerdings soll nicht darüber hinweggesehen werden, dass diese Konsensfindung sich schwierig und langwierig gestalten kann. Darüber hinaus ist es schwierig, unterschiedliche Schritte innerhalb der Wirkungslogik zu messen. Beispielsweise sind Haltungsveränderungen oder das Verhalten in Kooperationsbeziehungen nur schwer über Indikatoren operationalisierbar. Daraus leitet sich auch die Frage ab, wie die zugrundeliegenden Wirkannahmen getestet werden und dabei alternati-

ve Interpretationen von erhobenen Daten ausgeschlossen werden können. Dies erfordert sehr präzise Definitionen und Darstellungen der Wirkannahmen. Nicht zuletzt bleibt auch bei erfolgreich getesteten Wirkungslogiken die Frage, inwieweit sie generalisierbar und auf andere Kontexte übertragbar sind. Wirkungslogiken entstehen unter sehr spezifischen Umständen und werden konkret innerhalb der jeweiligen Akteurskonstellation erarbeitet. Es ist also zu beachten, dass ihre Evaluation keine allgemeingültigen Aussagen generieren kann – und diesen Anspruch auch gar nicht verfolgt.

Eine weitere Herausforderung im Kommunikationsprozess zur Erarbeitung einer Wirkungslogik besteht darin, dass sich die Akteure gegebenenfalls nur formal auf das gemeinsame Vorgehen im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung einigen, sich aber im alltäglichen Handeln nicht danach richten, sondern zweckrational nach eigenen Interessen vorgehen (Meyer & Rowan, 1977). Ebenso ist fraglich, ob das geforderte iterative Vorgehen, also die regelmäßige Überarbeitung der Wirkungslogik auf Basis von Monitoringergebnissen, vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher Ressourcen realistisch ist.

Wirkungslogiken zwischen Bildungsverwaltung, Wissenschaft und pädagogischer Praxis gemeinsam zu erarbeiten ist also eine komplexe und ressourcenintensive Angelegenheit. Gleichzeitig scheint dies ein vielversprechender Ansatz zur Verbesserung der Kommunikation an den Schnittstellen zwischen Bildungsverwaltung, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis zu sein.

Literatur und Internetquellen

- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (2016). Einleitung: Zur Analyse von „Lernen vor Ort“. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“* (S. 1–21). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7_1
- Astbury, B., & Leeuw, F. L. (2010). Unpacking Black Boxes: Mechanisms and Theory Building in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31 (3), 363–381. <https://doi.org/10.1177/1098214010371972>
- Böttcher, W. (2016). Absichten, Ziele und Wirkungen von Schulpolitik. Ein Aufruf, genauer über zielorientierte Steuerung nachzudenken. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (S. 55–71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, H. (1990). *Theory-driven Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Connell, J. P., & Kubisch, A. C. (1998). Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects and Problems. In K. Fulbright-Anderson, A. C. Kubisch & J. P. Connell (Hrsg.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives, Vol. 2: Theory, Measurement and Analysis* (S. 15–44). Queenstown, MD: Aspen Institute.

- Donaldson, S. I. (2007). *Program Theory-driven Evaluation Science. Strategies and Applications*. New York, NY: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203809730>
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful Program Theory. Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jungermann, A. (2018). *Bildungslandschaften wirksam steuern. Eine heuristische Wirkungslogik unter Berücksichtigung des sozioökologischen Kontexts*. Kumulative Dissertation an der TU Dortmund. Zugriff am 05.01.2021. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19775>.
- Jungermann, A. (eingereicht). Shaping Supportive School-Community Ties. A Theory-led and Data-driven Framework for Analysis. *Education and Urban Society*.
- Klawe, W. (2006). Multiperspektivische Evaluationsforschung als Prozess-Wirkungsrekonstruktion aus der Sicht der Beteiligten. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis* (S. 125–142). Augsburg: Pröll.
- Manitius, V., & Berkemeyer, N. (2011). Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 53–64). Münster: Waxmann.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Niedlich S., Lindner, M., & Brüsemeister, T. (2014). Hierarchie und gleichberechtigte Kooperation im Schmelztiegel lokaler Governance – Zur „Contribution Analysis“ als einem möglichen Mittel zur Analyse kommunalen Bildungsmanagements. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2., erw. Aufl.) (S. 259–281). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_11
- Patton, M. Q. (1986). *Utilization-Focused Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York, NY: The Guildford Press.
- Schröder, J. (2001). *Die unbekannt Dimension: Die Wirkung kommunaler Leistung*. Vortrag auf der KGSt-Fachkonferenz „Controlling – zielgerichteter entscheiden und besser steuern“ in Köln, 17. & 18.05.2001.
- Schröder, J., & Kettiger, D. (2001). *Wirkungsorientierte Steuerung in der sozialen Arbeit. Ergebnisse einer internationalen Recherche in den USA, den Niederlanden und der Schweiz* (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 229). Stuttgart: BMFSFJ.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as Practical as a Good Theory. Exploring Theory-based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. In J. I. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr & C. H. Weiss (Hrsg.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts* (S. 65–92). Washington, DC: Aspen Institute.

Anja Jungermann, Dr., geb. 1984, Leiterin Regionales Bildungsbüro im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund.

E-Mail: ajungermann@stadtdo.de

Korrespondenzadresse: Stadt Dortmund – Fachbereich Schule, Regionales Bildungsbüro, Königswall 25–27, 44137 Dortmund

William R. Penuel, Erin Marie Furtak & Caitlin C. Farrell

Research-Practice Partnerships in Education: Advancing an Evolutionary Logic of Systems Improvement

Abstract

Over the past several decades, scholars have proposed a number of innovative approaches to bridging the research-practice divide. A relatively new approach involves the formation of research-practice partnerships (RPPs), long-term collaborations aimed at educational improvement and transformation through engagement with research, intentionally organized to connect diverse forms of expertise and to ensure that all partners have a say in the joint work. This paper develops the idea that RPPs have the potential to create sustainable change, if they are able to support the mutual learning of partners to change practice while continuously adapting to turbulent environments of schools. As an illustration, the paper describes the evolution of an RPP in Colorado (U.S.A.) from a relatively small group of people representing a university and school district focused on a single line of research to an ongoing enterprise linking multiple researchers and educators to multiple lines of work to transform science teaching and learning in the district. Keywords: research-practice partnerships, institutional logics, evolution, learning, educational change

Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften im Bildungsbereich:

Die Förderung einer evolutionären Logik zur Systemverbesserung

Zusammenfassung

*In den vergangenen Jahrzehnten haben Forscher*innen zahlreiche innovative Vorschläge gemacht, wie die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis am besten zu überbrücken sei. Ein relativ neuer Ansatz zielt auf die Bildung von Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften (RPPs), d.h. auf eine langfristige Zusammenarbeit, die unter Verwendung von Forschungsergebnissen zur Verbesserung und Veränderung des Bildungssystems beitragen soll; solche Partnerschaften werden ganz bewusst eingegangen, um unterschiedliche Formen von Expertise zusammenzubringen und sicherzustellen, dass alle Beteiligten ein Mitspracherecht haben. In diesem Beitrag wird die Vorstellung erläutert, dass RPPs*

*das Potenzial besitzen, zu nachhaltigen Veränderungen beizutragen, wenn es ihnen gelingt, das wechselseitige Voneinander-Lernen zu unterstützen und die Schulpraxis permanent den turbulenten Rahmenbedingungen anzupassen. Zur Veranschaulichung wird die Entwicklung eines RPP in Colorado (U.S.A.) beschrieben: von einer relativ kleinen Gruppe von Vertreter*innen der Universität und des Schulbezirks, die sich einer bestimmten Forschungsfrage widmete, zu einer gut funktionierenden „Unternehmung“, die verschiedenste Forscher*innen und Pädagog*innen bei der Bearbeitung zahlreicher Anliegen zusammenbringt, um den Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern im Schulbezirk zu verbessern.*

Schlüsselwörter: Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften, institutionelle Logik, Evolution, Lernen, Bildungssystemwandel

1 Introduction

Policy makers, funders, researchers, and educators across the globe have become increasingly concerned about the impact of research on instructional practice. Many of these concerns have been raised for decades (Lagemann, 2002) and across national borders (e.g., Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 2018). Approaches to bridge the research-practice divide have been promoted, and many have enjoyed some popularity among scholars, educators, and policymakers alike for a time. Approaches such as action research or *Aktionsforschung*, practice research or *Praxisforschung*, and accompanying research or *Begleitforschung* have broadened the aperture of who participates in research and have allowed for the development of local knowledge to improve educational outcomes.

In this conceptual paper, we develop the idea of research-practice partnerships (RPP) in educational research as enterprises that seek to engage in mutual learning in order to improve or transform practice, while continuously adapting to changing environments in an effort to persist as a force for change within educational systems. We characterize RPPs as adhering to a different institutional logic for school improvement than is dominant within education in the U.S. and elsewhere, one that adheres to principles of organizational evolution (Aldrich, 1999; Hannan & Freeman, 1989) rather than following a logic of efficiency. We illustrate this idea by presenting an example of the evolution of one long-term partnership between a local school district and research university in Colorado (U.S.). Finally, we conclude with a discussion of the vulnerabilities of RPPs to internal dynamics as well as to changes in their external environments and the kinds of infrastructures needed to ensure they are not just another short-lived effort to bridge the research-practice divide.

2 Theoretical and Conceptual Background

We write from the policy context of the United States, where a network of requirements and resources have supported both the generation and use of evidence of program effectiveness. The policies provide resources for an infrastructure of research and development that adheres to a structured sequence of basic research, development, evaluation, and dissemination of innovations that is drawn from medical research (Peurach & Glazer, 2012). There is an emphasis on developing credible evidence from experimental studies that decision makers can use to select effective innovations to address persistent problems of practice. The expectation is that widely available experimental evidence of program effectiveness, coupled with strong inducements for practitioners to use evidence, will allow evidence to replace politics in local decision making (Haskins & Baron, 2011).

There are a number of problems with this model for research, despite its logical appeal. For one, this set of policy inducements does not reflect what we know about the conditions that support evidence use in practice. It is far too easy for governing bodies in local education agencies to make cursory references to what research says rather than engage substantively with complex study findings (Asen, Gurke, Solomon, Connors & Gumm, 2011), and interest groups and intermediary organizations can and do “spin” research findings to fit their ideological agendas (Scott, Lubienski, DeBray & Jabbar, 2014). Further, even under the best of conditions, research is likely to be only one source of information guiding decision making, which unfolds over multiple settings and involves many different actors (Huguet, Allen, Coburn & Farrell, in press). Syntheses of evidence use suggest that institutionalized structures of communication that involve regular, bi-directional conversations between researchers and practitioners are necessary (Contandriopoulos, Lemire, Denis & Tremblay, 2010). Knowledge transfer benefits from such an approach, because of the need to leverage the expertise for improvement from different sectors, including research, policy, and practice (Bremm & Manitus, 2019).

3 The Need for a New Logic of Improvement

The developments of the past two decades reflect significant changes to patterns of control in U.S. educational systems. Inspired by a critique of schools as underperforming and therefore putting the nation at economic risk, a new policy paradigm emerged in which education reform became a more dominant feature of the political landscape, and accountability became a primary mechanism for improvement (Mehta, 2013), much as the “PISA-Schock” did in Germany. New policies adopted at the federal level sought to tighten the loose coupling that existed between policy and practice in the U.S. education system, by holding schools and districts to account for

student outcomes (Spillane & Burch, 2006). The effort to promote the use of evidence is just one example of an effort to tighten the coupling between federal policy and local practice to support accountability goals.

Despite these particular efforts to link policy, research, and practice, an underlying logic of *efficiency* (Callahan, 1962) persists in ways that position researchers in a way that is purposefully distal to practice, and therefore unable to easily engage with local decision makers and educators in a way that research suggests is necessary for meaningful evidence use to occur. This logic of efficiency is a legacy of the introduction of Taylorism to education, in which educational researchers were expected to provide the science to support the scientific management of schools (Lagemann, 1997). This would seem to necessitate collaborations with school leaders, but education researchers were enjoined not to waste time engaging with practitioners (cp. Jonçich, 1968, pp. 230–231). In today’s policies encouraging research use, this logic persists: research is expected to provide *independent* evidence that helps education leaders make decisions based on the relative cost-effectiveness of alternative interventions (Dynarski, 2006), and there remain strong incentives to education researchers in the field to focus their time on the production of research rather than on developing collaborations with practitioners, even in institutions with a commitment to engaged practice-scholarship (Fischman, Anderson, Tefera & Zuiker, 2018).

An alternative to a logic of efficiency, in which improvement depends on intelligent management and independent researchers allied solely with administrative goals, is an institutional logic of *evolution*. Drawing on organizational theory (Aldrich, 1999; Hannan & Freeman, 1989), we define evolution as the progressive development of an enterprise over time from a simpler, more vulnerable form as it exercises agency in reconciling internal aims with external environments (Peurach, Penuel & Russell, 2019). Here, an enterprise refers to a specific effort to improve or transform learning within schools or systems of schools in a local education agency, a system that has its own aims but also exists within a changing, often turbulent environment to which it must continually adapt. Any enterprise starts out vulnerable, because the environment is likely to put competing demands on its actors’ time, and may operate according to competing institutional logics, such as that of efficiency. It becomes more viable, to the extent that it develops stronger relationships among its actors, creates more “crystallized” (Akkerman & Bakker, 2011) or institutionalized practices for joint work, and becomes established as a legitimate actor within a particular environment.

A logic of evolution puts an imperative on collective learning within an enterprise. That imperative arises from the fact that we as researchers, education leaders, and practitioners face persistent problems and puzzles of practice, both in terms of how to organize teaching and learning and in terms of how to organize ourselves as a field for improving it (Bryk, Gomez, Grunow & LeMahieu, 2015). It grows out of the observation that there are few, if any, ready-made solutions for systems change, except

in specific niches where they can be protected from threats in the wider environment (Cohen & Mehta, 2017). It also assumes that technical solutions alone are inadequate to address the persistent inequalities and systemic injustices that reproduce failure in schools (Oakes & Rogers, 2007). Finally, this logic presumes that networks and collaboratives working together over sustained periods of time developing and testing solutions to these problems are required, not only because researchers do not possess sufficient knowledge to solve these problems, but also because supporting the agency of stakeholders is a value in its own right within democratic institutions like schools (Penuel, Riedy, Barber, Peurach, LeBoeuf & Clark, 2020).

An enterprise's adaptability depends on engaging in and coordinating two forms of learning simultaneously, exploration and exploitation (Peurach & Glazer, 2012). Exploration in a network often involves a small group that comes together and encompasses related lines of activity focused on examining local needs, searching for new ideas and strategies to address needs, and inventing, testing, and iteratively refining hybrid solutions to problems. Exploitation involves capturing the knowledge gained through exploration within routines, tools, guidelines, and other resources and supporting their use in classroom through various means, including professional development and coaching. A mature enterprise that is operating within an evolutionary logic is often engaged in multiple lines of exploration and exploitation and is also engaged in coordinating those lines of activity in an effort to promote coherent, rather than piecemeal change to systems.

4 Research-practice Partnerships as Enterprises Following an Evolutionary Logic

Research-practice partnerships are a type of enterprise that adheres to an evolutionary logic. A research-practice partnership (RPP) is a long-term collaboration aimed at educational improvement and transformation through engagement with research, intentionally organized to connect diverse forms of expertise and to ensure that all partners have a say in the joint work (Farrell, Penuel, Coburn, Daniel & Steup, 2020). It is neither an action research project targeted to individual teachers' professional growth, nor is it simply a more effective instrument for carrying out translational research. Rather, an RPP involves a network of educators engaged in collective learning with research partners through continuous engagement in joint work at the boundaries of research and practice (Penuel, Allen, Farrell & Coburn, 2015).

We describe RPPs as adhering to an evolutionary logic for several reasons. For one, they typically start out with a single line of work within a complex environment, an enterprise that is highly vulnerable to changes in personnel and policy (Farrell et al., 2018). What enables a fledgling RPP to survive are different kinds of early successes:

coming to terms with what kinds of problem of practice can be addressed by the people at the table (Furtak, Henson & Buell, 2016; Penuel, Coburn & Gallagher, 2013), coordinating timelines and establishing clear roles for researchers and practitioners (Farrell, Harrison & Coburn, 2019), and successfully carrying out an early test of an innovation (Donovan, Snow & Daro, 2013). As RPPs continue to “follow the contours of the problems” (Donovan, 2013) they are seeking to solve, their work often expands and evolves to include new people who bring in relevant expertise needed, the establishment of routines for joint work, and the development of strategies for adapting to changes in RPPs’ multiple environments (Davidson & Penuel, 2019; Farrell et al., 2019; Russell, Bryk, Dolle, Gomez, LeMahieu & Grunow, 2017). In a number of cases, this has led to long-term partnerships of ten or more years duration with multiple lines of work, where exploration and exploitation activities are coordinated simultaneously, both within and across educational systems (e.g., Snow & Donovan, 2018; Penuel, 2019; Roderick, Easton & Sebring, 2009).

In an RPP, the organization of these activities serves a larger goal of promoting collective learning, another key attribute of an enterprise operating within an evolutionary logic. A key goal of an RPP is to bring together the diversity of backgrounds, experience, and know-how that is needed to make progress on the goals of the partnership (Farrell, Penuel, Allen, Anderson, Bohannon, Coburn & Brown, 2020). Neither schools nor research teams are typically organized for purposes that require eliciting and making use of the kinds of expertise that the typical RPP brings, but rather for each partner to “do its part” in either planning and carrying out research activities or implementing an innovation, creating possibilities for role confusion (Coburn & Penuel, 2016). However, in a successful RPP organized for mutual learning, individuals and organizations develop new capacities for engaging in exploration and exploitation to solve problems, as well as new ways of engaging in joint work in ways that blur the roles of researcher and practitioner (Henrick, Cobb, Penuel, Jackson & Clark, 2017).

The involvement of partners in different aspects of research speaks to another key element in what defines an RPP: ensuring all participants have a say in the joint work. This reverses traditional paradigms where researchers are in positions of power to define questions and interpretations of findings. Instead, a hallmark of RPP work is that partners give careful attention to who defines and tells the story of the work together. No matter the level of involvement of partners in the research, RPPs identify concerns or issues to be addressed through a process that seeks perspectives of multiple participants and stakeholder groups, and participants have opportunities to weigh in on, or participate in, different aspects of the joint work over the course of the partnership.

We acknowledge the similarities between RPPs and other approaches to educational research that center the expertise of practitioners. Several approaches to *Aktionsforschung* (action research), first popularized in the 1980s and 1990s, provide a means for teachers to investigate their own practice and to use their inquiries as a means to improve it (Altrichter & Posch, 2007). *Praxisforschung* (practice research) has sought to challenge the institutionalized dynamic between research and practice through research carried out in the workplace by teachers in ways that are institutionally supported and often accompanied by research (Altrichter & Feindt, 2004). Third, the institutionalized practice of *Begleitforschung* (accompanying research) linked to various pilot projects provides educators with structured ways to participate in co-design activities with researchers engaged in studies of innovative programs (e.g., Kämäräinen, 2017).

Like action and practice research, RPPs value the practical knowledge of educators and engage them as co-participants in research activities. At the same time, scholars engaged in research-practice partnerships aim to produce generalizable knowledge (Henrick et al., 2017) and study dynamics and outcomes both empirically and critically, using a variety of approaches, including conducting experiments (Blazar & Kraft, 2019), case studies (e.g., Denner, Bean, Campe, Martinez & Torres, 2019), and design studies (e.g., Borko et al., 2017). This stands in contrast to much action research, practice research, and accompanying research, which focuses on the development of locally relevant knowledge and evidence of the impact of innovations.

Another important way that RPPs are different from other models for closing the research-practice divide and from traditional research models is that they are focused on supporting and studying the institutionalization of educational change. In some cases, accomplishing systems change may require innovation, that is, the development and testing of new designs for learning (e.g., Booth, Cooper, Donovan, Huyghe, Koedinger & Pare-Blagoev, 2015). But in other cases, existing designs may be available that can be adapted and institutionalized across an educational system such as a school district (Penuel et al., 2017) or state (Russell et al., 2020). What determines the course and evolution of research is not a prescribed sequence that moves ideas and strategies *from* research *to* practice or the desires of either researchers or educators. Instead, in an RPP teams engage in mutual learning (evolution) by continuously negotiating and re-negotiating the focus of their joint work, following the contours of problems as they evolve and as environments change (Donovan, 2013). As they do, they may strengthen and evolve multiple lines of work, though they remain vulnerable to changes from within (e.g., turnover) and from without (e.g., changing policy environments) (Farrell et al., 2018).

5 An Illustration of How One RPP Approached the Imperatives to Learn and Adapt

Erin Furtak, one of the authors of this paper, has conducted multiple studies over the past 15 years which explore the ways in which science teachers design formative assessment tasks as part of long-term professional learning experiences that support both teacher and student learning. Several studies (e.g., Furtak, 2012; Furtak, Circi & Heredia, 2018; Furtak, Thompson, Braaten & Windschitl, 2012) have sought to better understand the ways in which learning progressions, or representations of the development of student ideas in a domain of science, might support teachers in designing and enacting formative assessment tasks in high school science teaching. She began her career within a project that shared many characteristics of action and practice research (Furtak et al., 2008), conducted in collaboration with teachers as they inquired into their own practice. These studies also led her to consider how she might engage in a longer-term partnership with a district that could support more lasting change not just for individuals but also within systems.

5.1 Following the Logic of Efficiency: Individual Studies

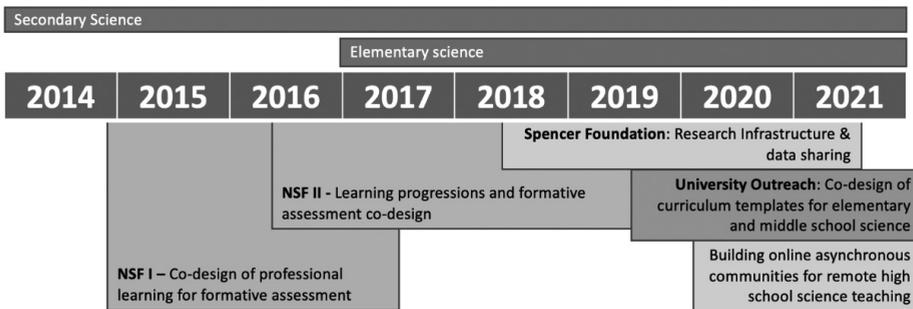
Early studies in Furtak's research agenda featured university-based researchers recruiting groups of individual teachers working at high schools to participate in a study with a clearly defined beginning and endpoint. While district personnel approved the research protocols, and leaders at each school were familiar with the study and provided permission to contact teachers, the research was conducted almost exclusively with teachers at the schools over the course of multiple academic years. Researchers designed the interventions and then studied their influence on teachers' classroom practices and student learning as measured by pre-post assessments administered early and late in each academic year. When the original study design was completed, the working relationship ended: the researcher returned to the university to analyze data, and the teachers continued in their individual careers. These studies were built upon the logic of efficiency model – where a project is conducted, and when it's finished, the empirical results are derived by the researcher and then disseminated to researcher and practitioner communities. While seeing changes in practice and student learning was satisfying to the researcher (Furtak et al., 2018), it was challenging to discover that, after the structure of the research project was taken away, teachers no longer had the space or opportunity to engage in these sustained inquiries into their own teaching practice.

5.2 Following the Logic of Evolution: the Aspire Partnership

Following the studies described above which were predicated on a logic of efficiency, Furtak was approached by science curriculum coordinators in a different local school district in 2014 who were interested in supporting their science teachers in formative assessment linked to the new science standards (NGSS Lead States, 2013). After meeting with the curriculum coordinators, Furtak immediately noticed overlapping interests between both the researcher’s areas of expertise and the district’s interest and needs in supporting the professional learning of their teachers. They identified a set of goals to assess the current needs of science teachers and to develop a framework organizational structure to collaboratively design professional learning for these teachers and wrote a proposal to the U.S. National Science Foundation (NSF) to support this funding. However, unlike the previous examples, this project requested funding to develop infrastructure for the partnership through the formation and study of a multi-leveled leadership structure for the partnership. This multi-leveled leadership represented a significant departure from prior work, where Furtak worked primarily with teacher teams, without the mediation or significant involvement of school and district leaders.

Over the course of many years, this partnership – which came to be called Aspire – has been sustained through a series of federal, private, and university-based grants, as shown in Figure 1, and has expanded from supporting secondary science teachers to support science instruction across the K-12 spectrum.

Fig. 1: Growth of multiple projects within the Aspire partnership



Source: own research

As Figure 1 illustrates, the initial partnership was funded by a grant from the National Science Foundation in 2014 that involved building a team of university researchers and district science coordinators to co-design districtwide professional learning for formative assessment linked to the new standards, a project focused si-

multaneously on innovation (design of new professional development) and institutionalization (offering and testing the professional development districtwide). Over time, the partnership sought and received more funding for additional projects, including a quasi-experimental study, as well as a research infrastructure grant from the Spencer Foundation that created a full-time teacher on special assignment role to support the professional learning of secondary science teachers and to ease processes for sharing student assessment data between the district and university. Later projects have involved designing templates and tools for elementary and middle school science curriculum, as well as continuing to build communities of practice for science teachers during the COVID-19 pandemic of 2020.

Taken together, the growth of the partnership from a single project with a single funder to multiple, overlapping projects that engage in innovation and institutionalization activities simultaneously illustrate what is distinctive about the RPP approach to research and development. Because of the pressure to provide professional development in new standards in a short period of time to all teachers and the commitment to helping solve the district's problems, design and spread happened almost simultaneously. There was also attention to building an infrastructure to support mutual learning across the boundaries of research and practice through someone playing a brokering or boundary spanning role. And, the team managed to conduct "traditional" research focused both on documenting the impact of their innovations within the partnership and on developing theory (Briggs & Furtak, 2019; Fine & Furtak, 2020; Furtak et al., 2016).

5.2.1 Expanding People into Multiple Projects

As the partnership has continued, the circle of participation has grown and expanded as the university-based team has brought in new researchers. This was necessary to bring in expertise needed to support and expand access to research and professional development opportunities for teachers in the district. Brokering in additional expertise and inducting new members of partnerships is a critical aspect of adaptation within an RPP, as illustrated here and in other accounts of RPPs that have been sustained for many years (e.g., Snow & Donovan, 2018; Penuel & Gallagher, 2017).

5.2.2 Infrastructuring

Over the course of the six-years long partnership, the logic of evolution has been supported as researchers worked with the district to establish infrastructures that supported the partnership's learning. These included securing funding to hire a dedicated teacher on special assignment within the district to help broker data sharing and professional development across the district and university. In addition, the universi-

ty-based researcher brought in additional researchers from the university with expertise in elementary and bilingual education, as well as IRT and Rasch Modeling. This kind of brokering of expertise has been an essential support for helping the RPP learn as an enterprise – that is, to grow new capacities for leading professional development (know-how) and for developing relationships with multiple stakeholders across the boundaries of research and practice (know-who).

5.2.3 Adaptability

In part because of these long-term relationships, the project has now persisted through multiple policy shifts and district reorganizations, and into the pandemic of 2020. While the district has officially stated that no new research can be conducted, the partnership has collaborated to build asynchronous structures for high school teachers to share their ideas and areas of need during the pandemic online, where both researchers and district curriculum coordinators can provide resources and support. Thus, an essential feature of the partnership is that the relationship does not end when an individual research project ends; instead, the committed relationships enable collaborative joint work to continue.

5.2.4 Tensions Between Logic of Efficiency and Logic of Evolution

As the partnership has grown, tensions between the logic of efficiency and the logic of evolution have manifested across different individual projects. For example, while the NSF grant funded the formation of a leadership structure and communication between the university and district, a second NSF grant featured a quasi-experimental study that prioritized a research design similar to that in Furtak's earlier studies with specific processes for formative assessment task design, curriculum implementation, and post-testing of students. The need for the researchers to follow this design in the context of shifting state and district priorities meant that mutual goals were not served, and researchers found themselves having discussions with district leaders around the needs of the grant, rather than growing and deepening the partnership. In these moments, the interactions felt “transactional” rather than focused on adaptation or mutual learning.

5.2.5 Funding Challenges

As the partnership enters its seventh year, its continuation is in part predicated on – and also threatened by – the ability of university and district partners to obtain funding to sustain the partnership. The partnership is now faced with the challenge of maintaining infrastructures with significantly decreased or potentially no exter-

nal funding. Looking forward, the partnership must determine what activities may be maintained by existing district and university funds, essentially shrinking/retrofitting project activities into continuing sources of funding that can sustain the partnership.

6 Possibilities and Challenges to RPPs and to Evolutionary Logics in the U.S. and Germany

The growth of the Aspire partnership, as well as its challenges, speak to both the potential and the threats to an evolutionary logic of school improvement within the United States. The Aspire partnership is similar to many others that we have studied as a research team and documented elsewhere, in terms of its adaptability (Farrell et al., 2018). It is also similar to other RPPs we have studied in its successful reliance on boundary spanners to broker connections between researchers and educators to support mutual learning (Davidson & Penuel, 2019). At the same time, it remains vulnerable to changes in the environment and must adapt to funding structures that are organized according to logics of efficiency rather than evolution.

The context of the United States is different from that of Germany, but the two countries share a strong tradition of federalism or local autonomy that points to the potential of *place-based* partnerships like Aspire that are increasingly common in the United States. Place-based partnerships are ones that are tied to local jurisdictions at the city or state level, as Aspire is. Place-based partnerships have the advantage of tuning work to fit the local policies and cultures of schools and communities and building trust through sustained opportunities for interaction between researchers and practitioners (Campano, Ghiso, Yee & Pantoja, 2013). Already, such partnerships have begun to take on persistent problems of equity associated with limited social resources in communities (e.g., Bremm & Racherbäumer, 2018).

At the national level, a key lever for change in Germany are the academic standards, or *Bildungsstandards*. In Germany, the breadth of these standards leaves considerable room for partnerships to be engaged in supporting work at the federal state level to co-create curricula (*Kernlehrpläne*). Curricular co-design is a particularly common and useful leading activity for partnerships, as it enables significant exchange of expertise and supports the learning of educators involved in the process while simultaneously producing materials that can directly support student learning (Pieters, Voogt & Roblin, 2019; Voogt, Laferrière, Breuleux, Itow, Hickey & McKenney, 2015). It is a relatively short step from co-design activities that take place within accompanying research projects (e.g., Kämäräinen, 2017) to organizing co-design within partnerships, though new tensions between teachers' and leaders' goals for change can be anticipated and must be navigated (see, e.g., Johnson, Severance, Penuel & Leary, 2016).

Still another potential area of focus of work for research-practice partnerships in Germany is the co-creation or co-design of resources to meet standards for teacher training (*Standards für die Lehrerbildung*). As experienced teachers retire, there is an opportunity to rethink long-established approaches to teacher education to better prepare teachers for classroom practice. University faculty designing courses for teacher preparation might consider working with practicing teachers and leaders in local school districts to create courses that address common puzzles of practice that teachers in the area struggle with, while also meeting standards. These partnerships might be organized as multi-tiered partnerships involving federal-state leaders as partners, to ensure coordination across the local and state level.

Both in the U.S. and Germany, RPPs can only achieve their potential if a logic of evolution is able to influence action in the wider environments of schooling. For that to occur requires new capacities and resources (e.g., funding) that will allow it to compete with the dominant logics of efficiency in each country (Peurach et al., 2019). The research-to-practice model of research and development that emphasizes development and testing in small numbers of classrooms before disseminating innovations widely is not only at odds with the needs and demands of practice, but also with the strategy RPPs use of following the contours of a problem, adding people and projects as needed to adapt to changing environments and conduct research that is both practically useful and contributes to educational research knowledge. Political pressures to find effective interventions quickly within a short grant cycle add to the pressures on RPPs, which may take more time to develop into resilient enterprises.

Ultimately, survival of RPPs in both countries will require new infrastructures. These include infrastructures for funding, which could support longer-term investments in RPPs or “tiered” investments where subsequent funding is supported if particular benchmarks of success are met. It will also require new infrastructures for developing researchers and educators to engage in this type of work. Different knowledge and skills are needed for researchers than are traditionally taught within educational psychology and education more broadly, such as partnership development and collaborative design. And institutionalized opportunities for teachers and leaders to grow through participation in research such as those provided in accompanying research are needed to complement efforts targeting researchers. From our experience as both leaders of and scholars in RPPs, building these infrastructures is not only necessary but also a rewarding form of work that makes us hopeful about the potential of research to contribute to the improvement of practice.

References

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Aldrich, H. E. (1999). *Organizations Evolving*. London et al.: Sage.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 449–466). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_15
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4th, rev. and ext. ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asen, R., Gurke, D., Solomon, R., Conners, P., & Gumm, E. (2011). “The Research Says”: Definitions and Uses of a Key Policy Term in Federal Law and Local School Board Deliberations. *Argumentation and Advocacy*, 47, 195–213. <https://doi.org/10.1080/00028533.2011.11821747>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2019). Balancing Rigor, Replication, and Relevance: A Case for Multiple-Cohort, Longitudinal Experiments. *AERA Open*, 5 (3), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2332858419876252>
- Booth, J. L., Cooper, L. A., Donovan, M. S., Huyghe, A., Koedinger, K., & Pare-Blagojev, E. J. (2015). Design-based Research within the Constraints of Practice: AlgebraByExample. *JESPAR – Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20 (1–2), 79–100. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.986674>
- Borko, H., Carlson, J., Mangram, C., Anderson, R., Fong, A., Million, S., Mozenter, S., & Villa, A. M. (2017). The Role of Video-Based Discussion in Model for Preparing Professional Development Leaders. *International Journal of STEM Education*, 4 (29), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0090-3>
- Bremm, N., & Manitius, V. (2019). Knowledge Brokerage through Research-Practice-Administration Partnerships: Learnings from Germany. In J. Malin & C. Brown (Eds.), *The Role of Knowledge Brokers in Education: Connecting the Dots between Research and Practice* (pp. 139–153). London & New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429462436-10>
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2018). Intersectionality and Social Space: Educational Justice in Deprived Schools. *Improving Schools*, 21 (1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/1365480217749005>
- Briggs, D. C., & Furtak, E. M. (2019). Learning Progressions and Embedded Assessment. In S. M. Brookhart & J. H. McMillan (Eds.), *Classroom Assessment and Educational Measurement* (pp. 1–24). London & New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429507533-9>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve: How America’s Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Campano, G., Ghiso, M. P., Yee, M., & Pantoja, A. (2013). Toward Community Research and Coalitional Literacy Practices for Educational Justice. *Language Arts*, 90 (5), 314–326.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45 (1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>

- Cohen, D. K., & Mehta, J. (2017). Why Reform Sometimes Succeeds: Understanding the Conditions That Produce Reforms That Last. *American Educational Research Journal*, 54 (4), 644–690. <https://doi.org/10.3102/0002831217700078>
- Contandriopoulos, D., Lemire, M., Denis, J.-L., & Tremblay, E. (2010). Knowledge Exchange Processes in Organizations and Policy Arenas: A Narrative Systematic Review of the Literature. *The Milbank Quarterly*, 88 (4), 444–483. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2010.00608.x>
- Davidson, K. L., & Penuel, W. R. (2019). How Brokers Negotiate Joint Work at the Boundaries. In J. Malin & C. Brown (Eds.), *The Role of Knowledge Brokers in Education: Connecting the Dots between Research and Practice* (pp. 154–167). London & New York, NY: Routledge.
- Denner, J., Bean, S., Campe, S., Martinez, J., & Torres, D. (2019). Negotiating Trust, Power, and Culture in a Research-Practice Partnership. *AERA Open*, 5 (2), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2332858419858635>
- Donovan, M. S. (2013). Generating Improvement Through Research and Development in Educational Systems. *Science*, 340, 317–319. <https://doi.org/10.1126/science.1236180>
- Donovan, M. S., Snow, C. E., & Daro, P. (2013). The SERP Approach to Problem-solving Research, Development, and Implementation. In B. J. Fishman, W. R. Penuel, A.-R. Allen & B. H. Cheng (Eds.), *Design-based Implementation Research. National Society for the Study of Education Yearbook*, 112 (1), 400–425.
- Dynarski, M. (2006). Advancing the Use of Scientifically Based Research in Forming Policy: A Response to Mahoney and Zigler. *Applied Developmental Science*, 27, 295–297. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.05.002>
- Farrell, C. C., Davidson, K. L., Repko-Erwin, M., Penuel, W. R., Quantz, M., Wong, H., Riedy, R., & Brink, Z. (2018). *A Descriptive Study of the IES Researcher-Practitioner Partnerships in Education Research Program*. Washington, DC: National Center for Research in Policy and Practice.
- Farrell, C. C., Harrison, C., & Coburn, C. E. (2019). “What the Hell Is This, Who the Hell Are You?” Role and Identity Negotiation in Research-Practice Partnerships. *AERA Open*, 5 (2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2332858419849595>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A.-R., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., & Brown, S. L. (2020). Mutual Learning at the Boundaries of Research and Practice: A Framework for Understanding Research-Practice Partnerships. In M. Gresalfi & I. S. Horn (Eds.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences: 14th International Conference of the Learning Sciences*, Vol. 5 (pp. 2515–2522). Nashville, TN: International Society of the Learning Sciences.
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniel, J., & Steup, L. (2020). *Research-Practice Partnerships Today: The State of the Field*. Washington, DC: National Center for Research in Policy and Practice.
- Fine, C., & Furtak, E. M. (2020). A Framework for Science Classroom Assessment Task Design for Emergent Bilingual Learners. *Science Education*, 104 (3), 393–420. <https://doi.org/10.1002/sce.21565>
- Fischman, G. E., Anderson, K. T., Tefera, A. E., & Zuiker, S. J. (2018). If Mobilizing Educational Research Is the Answer, Who Can Afford to Ask the Question? An Analysis of Faculty Perspectives on Knowledge Mobilization for Scholarship in Education. *AERA Open*, 4 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/2332858417750133>
- Furtak, E. M. (2012). Linking a Learning Progression for Natural Selection to Teachers’ Enactment of Formative Assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (9), 1181–1210. <https://doi.org/10.1002/tea.21054>
- Furtak, E. M., Circi, R. K., & Heredia, S. C. (2018). Exploring Alignment among Learning Progressions, Teacher-designed Formative Assessment Tasks, and Student Growth:

- Results of a Four-Year Study. *Applied Measurement in Education*, 31 (2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1408624>
- Furtak, E. M., Henson, K., & Buell, J. (2016, April). *Negotiating Goals around Formative Assessment in a Research-Practice Partnership*. NARST International Conference, Baltimore, MD.
- Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J., & Yin, Y. (2008). On the Fidelity of Implementing Embedded Formative Assessment and Its Relation to Student Learning. *Applied Measurement in Education*, 21, 360–389. <https://doi.org/10.1080/08957340802347852>
- Furtak, E. M., Thompson, J., Braaten, M., & Windschitl, M. (2012). Learning Progressions to Support Ambitious Teaching Practices. In A. C. Alonzo & A. W. Gotwals (Eds.), *Learning Progressions in Science: Current Challenges and Future Directions* (pp. 405–434). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-824-7_17
- Hannan, M. T., & Freeman, J. H. (1989). *Organizational Ecology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haskins, R., & Baron, J. (2011). *Building the Connection between Policy and Evidence: The Obama Evidence-based Initiatives*. Date of access: 12.01.2021. Retrieved from <https://www.brookings.edu/research/building-the-connection-between-policy-and-evidence-the-obama-evidence-based-initiatives/>.
- Henrick, E. C., Cobb, P., Penuel, W. R., Jackson, K., & Clark, T. R. (2017). *Assessing Research-Practice Partnerships: Five Dimensions of Effectiveness*. New York, NY: William T. Grant Foundation.
- Huguet, A., Allen, A.-R., Coburn, C. E., & Farrell, C. C. (in press). Constraints, Values, and Information: How District Leaders Justify Their Positions during Instructional Deliberation. *American Educational Research Journal*.
- Johnson, R., Severance, S., Penuel, W. R., & Leary, H. A. (2016). Teachers, Tasks, and Tensions: Lessons from a Research-Practice Partnership. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19 (2), 169–185. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9338-3>
- Jonçich, G. M. (1968). *The Sane Positivist: A Biography of Edward L. Thorndike*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Kämäräinen, P. (2017, August). *Begleitforschung as Mediator between Action-oriented Learning and Digital Change: On the Role of Accompanying Research and Training Interventions in the Learning Layers Construction Pilot*. European Educational Research Association Conference, Copenhagen, Denmark.
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. (2018). *Maatschappelijke impact in kaart [Mapping Social Impact]*. Author.
- Lagemann, E. C. (1997). Contested Terrain: A History of Education Research in the United States, 1890–1990. *Educational Researcher*, 26 (9), 5–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X026009005>
- Lagemann, E. C. (2002). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mehta, J. (2013). How Paradigms Create Politics: The Transformation of American Educational Policy, 1980–2001. *American Educational Research Journal*, 50 (2), 285–324. <https://doi.org/10.3102/0002831212471417>
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, by States*. Washington, DC: National Academies Press.
- Oakes, J., & Rogers, J. (2007). Radical Change through Radical Means: Learning Power. *Journal of Educational Change*, 8 (3), 193–206.
- Penuel, W. R. (2019). Infrastructuring as a Practice of Design-based Research for Supporting and Studying Equitable Implementation and Sustainability of Innovations. *Journal of the Learning Sciences*, 28 (4–5), 659–677. <https://doi.org/10508406.2018.1552151>

- Penuel, W. R., Allen, A.-R., Farrell, C., & Coburn, C. E. (2015). Conceptualizing Research-Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *JESPAR – Journal for Education of Students Placed at Risk*, 20 (1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Penuel, W. R., Coburn, C. E., & Gallagher, D. (2013). Negotiating Problems of Practice in Research-Practice Partnerships Focused on Design. In B. J. Fishman, W. R. Penuel, A.-R. Allen & B. H. Cheng (Eds.), *Design-based Implementation Research: Theories, Methods, and Exemplars* (National Society for the Study of Education Yearbook) (pp. 237–255). New York, NY, et al.: Teachers College Record.
- Penuel, W. R., DeBarger, A. H., Boscardin, C. K., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C., & Allison, K. (2017). Investigating Science Curriculum Adaptation as a Strategy to Improve Teaching and Learning. *Science Education*, 101 (1), 66–98. <https://doi.org/10.1002/sc.21249>
- Penuel, W. R., & Gallagher, D. (2017). *Creating Research-Practice Partnerships in Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M., Peurach, D. J., LeBoeuf, W., & Clark, T. L. (2020). Principles of Collaborative Education Research with Stakeholders: Toward Requirements for a New Research and Development Infrastructure. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Peurach, D. J., & Glazer, J. L. (2012). Reconsidering Replication: New Perspectives on Large-scale School Improvement. *Journal of Educational Change*, 13 (2), 155–190. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9177-7>
- Peurach, D. J., Penuel, W. R., & Russell, J. L. (2019). Beyond Ritualized Rationality: Organizational Dynamics of Instructionally-focused Continuous Improvement. In M. Connolly, D. H. Eddy Spicer, C. James, & S. D. Kruse (Eds.), *SAGE International Handbook of School Organization* (pp. 465–488). London et al.: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526465542.n28>
- Pieters, J. M., Voogt, J. M., & Roblin, N. N. P. (Eds.). (2019). *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6>
- Roderick, M., Easton, J. Q., & Sebring, P. B. (2009). *The Consortium on Chicago School Research: A New Model for the Role of Research in Supporting Urban School Reform*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Russell, J. L., Bryk, A. S., Dolle, J. R., Gomez, L. M., LeMahieu, P. G., & Grunow, A. (2017). A Framework for the Initiation of Networked Improvement Communities. *Teachers College Record*, 119, 1–36.
- Russell, J. L., Correnti, R. J., Stein, M. K., Bill, V., Hannan, M., Schwartz, N. L., Booker, L. N., & Pratt, N. R. (2020). Learning from Adaptation to Support Instructional Improvement at Scale: Understanding Coach Adaptation in the TN Mathematics Coaching Project. *American Educational Research Journal*, 57 (1), 148–187. <https://doi.org/10.3102/0002831219854050>
- Scott, J., Lubienski, C., DeBray, E., & Jabbar, H. (2014). The Intermediary Function in Evidence Production, Promotion, and Utilization: The Case of Educational Incentives. In K. S. Finnigan & A. J. Daly (Eds.), *Using Research Evidence in Education: From the Schoolhouse Door to Capitol Hill* (pp. 69–92). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04690-7_6
- Snow, C. E., & Donovan, M. S. (2018). Sustaining Research-Practice Partnerships: Benefits and Challenges of a Long-term Research and Development Agenda. In B. Bevan & W. R. Penuel (Eds.), *Connecting Research and Practice: New Models for Equity and Ethics* (pp. 33–50). London & New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315268309-3>

- Spillane, J. P., & Burch, P. (2006). The Institutional Environment and Instructional Practice: Changing Patterns of Guidance and Control in Public Education. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The New Institutionalism in Education* (pp. 87–102). New York, NY: State University of New York Press.
- Voogt, J. M., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T., & McKenney, S. E. (2015). Collaborative Design as a Form of Professional Development. *Instructional Science*, 43 (2), 259–282. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>

William R. Penuel, Ph.D., Distinguished Professor of Learning Sciences and Human Development in the Institute of Cognitive Science and School of Education at the University of Colorado Boulder.

E-Mail: william.penuel@colorado.edu

Caitlin Farrell, Ph.D., Associate Research Professor in the School of Education at the University of Colorado Boulder and Director of the National Center for Research in Policy and Practice.

E-Mail: caitlin.farrell@colorado.edu

Erin Marie Furtak, Ph.D., Professor of STEM Education and Associate Dean of Faculty at the School of Education, University of Colorado Boulder.

E-Mail: erin.furtak@colorado.edu

Address: Institute of Cognitive Science and School of Education, University of Colorado Boulder, 1777 Exposition Drive, Boulder, CO 80301, U.S.A.

Wendel Hennen

Arbeit an Schnittstellen für den Transfer aus schulischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten in das Regelsystem

Ein Praxisbericht aus dem Projekt Ganz In

Zusammenfassung

In dem Beitrag geht es um die praktische Arbeit an Übergängen zwischen Wissenschaft, Administration und Schule im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes Ganz In. Bilanziert wird anhand eines konkreten Produkts und seines Transfers der Ertrag, den Schulen im Regelsystem davon haben.

*Schlüsselwörter: Übergänge, Lehrer*innenfortbildung, Moderator*innen, Schulentwicklungsberatung*

Working at Intersections Concerning Transfers from Projects of Research and Development in Education to Regular Schools

A Practical Report from the Project Ganz In

Abstract

The paper deals with the practical work at interfaces between science, administration and school within the research and development project Ganz In. On the basis of an exemplary product and its transfer, the article discusses the benefits that emerged for schools within the regular schooling system.

Keywords: transitions, teacher training, moderators, school development consulting

1 Einleitung

Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch einer Einordnung und Bewertung des Transfers von gewonnenem Wissen aus einem Schulforschungs- und Entwicklungsprojekt in die Breite des staatlichen Schulsystems. In diesem Fall geht es um das Projekt „Ganz In“ im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Das Projekt wurde von der Mercator-Stiftung finanziert und vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund wissenschaftlich geleitet. Beteiligt waren außerdem verschiedene Hochschulen aus der Universitäts-Allianz Ruhr sowie das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Eine wesentliche Zielsetzung des Projekts „Ganz In – mit Ganzttag mehr Zukunft“, das von 2009 bis 2019 die Etablierung des gebundenen Ganztags an 30 Gymnasien in NRW begleitet hat, lag in der Förderung von begabten Kindern aus bildungsfernen Milieus, um für diese durch die neu zu schaffenden Ganztagsstrukturen und -Angebote „Chancengleichheit [zu] gewährleisten“ (Wendt & Bos, 2015, S. 10–12).

Der Fokus des Beitrags liegt besonders auf den Ausgangsbedingungen des zugrundeliegenden Projekts sowie den transferorientierten Arbeitsschritten, die eine Verarbeitung ermöglichen sollten. Die Schnittstellen zwischen den beteiligten universitären Institutionen, den einzelnen Projektschulen sowie der Bildungsadministration werden hierbei besonders beleuchtet. Beispielhaft wird dies ausgeführt am Fach Deutsch.

Die aus dem Projekt gewonnenen Erkenntnisse sollten sowohl während der zehnjährigen Laufzeit als auch nach dem Abschluss des Projekts in zwei Phasen transferiert werden: Zunächst sollte den beteiligten Schulen Gelegenheit gegeben werden, voneinander zu lernen; anschließend sollten Ergebnisse in die regelhaften Strukturen des nordrhein-westfälischen Schulsystems überführt werden.

Nachdem die einzelnen Schulen in der ersten Projektphase (2009–2015) vor allem mit dem Aufbau formaler Ganztagsstrukturen (Etablierung der Kooperation mit Trägern, Stundenraster, Rhythmisierung, AG- und Förderbänder etc.) beschäftigt waren, rückten in der zweiten Projektphase die unterrichtlichen Inhalte in ihrer pädagogisch-didaktischen Ausprägung stärker in den Vordergrund. Im Projekt-Design schlug sich das nieder in der selbstgewählten Festlegung einer jeden Projektschule auf einen fachdidaktischen Schwerpunkt (Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Chemie oder Physik) sowie auf ein sogenanntes themenspezifisches Vertiefungsangebot (Lernerfolg durch Sprachbildung, Übergang Grundschule Gymnasium, Individuelle Förderung, Selbstreguliertes Lernen, Elternarbeit).

2 Die Entwicklung des Deutsch-Förder-Konzepts

Die Perspektive, vier Jahre lang mit signifikanter Ressourcen-Unterstützung (jährlich 5.000 Euro Fortbildungs-Etat sowie vier Entlastungsstunden pro Schule) an zwei Entwicklungsschwerpunkten zu arbeiten, ermöglichte es den Kooperationspartnern, eine langfristig angelegte gemeinsame Entwicklung mit einer Strategie des „joint work“ anzulegen, d.h. der Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und Schulpraktiker*innen („research-practice partnership“), um in gemeinsamer Verantwortung eine zielorientierte Veränderung von Schulpraxis herbeizuführen.

Im Folgenden geht es beispielhaft um eines der in Ganz In involvierten Gymnasien: An diesem wurde mit den Partner*innen der Deutsch-Fachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen, Albert Bremerich-Vos und Daria Ferencik-Lehmkuhl, ein Diagnose- und Förderkonzept anvisiert, das in den drei Fachdomänen Lesen, Orthographie und freies Schreiben durch eine flächendeckende, jährliche Diagnostik individuelle Förderbedarfe aufdecken und diesen mit passgenauen Fördermaßnahmen und -materialien entsprechen sollte (vgl. zu den wissenschaftlichen Prämissen Ferencik-Lehmkuhl, Schwining & Bremerich-Vos, 2015).

Der dem Projekt Ganz In allerdings zugrundeliegende Gedanke, dadurch auch besonders Schüler*innen aus bildungsfernen Milieus zu unterstützen, war aus anderen Gründen relevant als gedacht: Durch stadträumliche Veränderungen im Umfeld der Schule – Stichwort Gentrifizierung – veränderten sich die sozioökonomischen Rahmenbedingungen eher in eine Richtung, die eine stärkere Bildungsaffinität hätten erwarten lassen. Die ersten Diagnose-Ergebnisse zeigten dann jedoch, vor allem im Bereich Orthographie, dass eine umfassende und intensive Förderung für viele der Schüler*innen dringend erforderlich war.

Durch die umfassende, auch schulöffentliche, Unterstützung der Schulleitung sowie einen einstimmigen Beschluss der Fachschaft Deutsch wurde die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Fachdidaktik begründet und führte in vier Jahren der Kooperation zu einem Diagnose- und Förderkonzept, das mutmaßlich die Lernprogression der beteiligten Schüler*innen positiv beeinflusste.¹

1 Die in Durchläufen mit mehreren Jahrgängen wiederholt bestätigten Ergebnisse lassen sich exemplarisch an den Daten der förderbedürftigen Schüler*innen im Bereich Orthographie ablesen, welche die Schule durch regelmäßige Diagnose erhoben hat: Die Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2016/17 wies noch 38 Prozent (!) Schüler*innen mit Förderbedarf auf; im selben Jahrgang war dieser Anteil ein Jahr später bereits auf 27 Prozent gesunken. Folgejahrgänge hatten ähnliche Ergebnisse. Leider erfolgte nicht der Abgleich mit Lerngruppen aus standortgleichen Schulen, der eigentlich im Projekt Ganz In vorgesehen war, weil die dafür ausgewählten Schulen die für die Datengewinnung notwendigen Diagnosen nicht durchführten. Daher sind die internen Ergebnisse der einzige, mit einer gewissen Vorsicht zu betrachtende, Maßstab. Der Umstand, dass sich das Ergebnis in mehreren Jahrgängen wiederholte, gibt aber immerhin einen Hinweis darauf, dass das Förderkonzept daran seinen Anteil gehabt hat. (Daten bisher unveröffentlicht.)

Entscheidend für den Erfolg der Kooperation war, dass die beiden Partner Schule und Wissenschaft sich in sehr regelmäßigen Abständen, etwa alle drei bis vier Monate, trafen, um in engem Austausch die jeweilige Expertise in den Prozess einzubringen. Da es von Anfang an das Ziel war, ein Konzept zu schaffen, das die Unterrichtspraxis im Fach Deutsch dauerhaft verändern sollte, musste immer die Machbarkeit jenseits des Projekts und seiner Ressourcen sowie jenseits der Verfügbarkeit des Partners Wissenschaft mitgedacht werden. Um genau dies zu erreichen, wurden u. a. folgende besonderen Kenntnisse von beiden Seiten zusammengebracht (vgl. Tab. 1):

Tab. 1: Relevante Expertisen in der „research-practice-partnership“

Wissenschaft	Schule
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von Diagnose-Instrumenten und deren Auswertung • evidenzbasiertes Wissen um wirksame (und weniger wirksame oder sogar kontraproduktive) Fördermaterialien (z. B. Rechtschreibübungen) und -methoden (z. B. Lese-Tandems) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um die räumlichen und zeitlichen Ressourcen von Unterricht und Schule • Wissen um die Möglichkeiten und Stolpersteine bei der Etablierung eines flächendeckenden, für alle Fachlehrkräfte verbindlichen Konzepts von Unterricht

Quelle: eigene Darstellung

Ergebnisse dieser Zusammenarbeit waren u. a.:

- adaptierte Diagnosetools und Auswertungsmatrizen, die für den Gebrauch durch alle Deutschlehrkräfte angepasst wurden, um sie auch nach dem Projekt problemlos durch die gesamte Fachschaft weiter nutzen zu können;
- zu den Ergebnissen der Diagnose passend arrangierte evidenzbasiert-wirksame Fördermaterialien;
- (Ganztags-)Formate, in denen Förderung stattfinden konnte (Unterricht, Lernzeit, Förder-AG, Lesepatenschaften mit älteren Schüler*innen etc.);
- standardisierte, für alle Fachlehrkräfte verbindliche Verfahrensweisen, wann auf welche Weise im Laufe eines Schuljahres diagnostiziert und gefördert wird;
- Verfahrensweisen zum Transfer innerhalb der Fachschaft;
- ein System der effektiven Entlastung beteiligter Lehrkräfte.

Bereits während des gemeinsamen Prozesses wurde klar, dass neben der fachlich-didaktischen Arbeit, also der Unterrichtsentwicklung im engeren Sinne, auch andere Entwicklungsbereiche tangiert wurden. So fand zum Beispiel Personalentwicklung auf zwei Ebenen statt: zum einen die interne Fortbildung der Deutschlehrkräfte und zum anderen die Ausbildung von Koordinations- und Personalführungs-Kompetenzen bei Kolleg*innen, die in eine koordinierende Funktion hineinwuchsen. Im Bereich Organisationsentwicklung war außerdem die strukturelle Weiterentwicklung der

Rahmenbedingungen von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten betroffen.

Wichtig ist bei dieser Trias wie immer die Interdependenz aller drei Entwicklungsbereiche: Aus der Zielebene Unterrichtsentwicklung ergeben sich zwangsläufig Entwicklungen in den Bereichen Organisation und Personal, die für die Entwicklung des Unterrichts eine Voraussetzung bilden und im Wechselspiel miteinander eine Konkretisierung neuer Formate, Materialien, Rollen und Funktionen hervorbringen.

Daher bestand das „Produkt“ dieser „research-practice partnership“ nicht primär in neuem Unterrichtsmaterial. Im Fach Deutsch stand am Ende ein Konzept, das beispielhaft zeigt, wie man durch das Zusammenwirken von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung die Praxis einer Schule flächendeckend und verbindlich verändern kann.

3 Transfer 1: Interschulisch im Projekt

Das Zusammenwirken der Schulen stand im Mittelpunkt der ersten Transferphase, die noch im Rahmen des Projekts Ganz In verlief: Durch den Austausch auf Meilensteintagungen der beteiligten Institutionen wurden konkrete Fortbildungen in weiteren Projektschulen vereinbart, die sich zuvor nicht mit dem Fach Deutsch befasst hatten. Hier war von großem Interesse für die Schulen, und vor allem für die Schulleitungen, der Prozess der Entwicklung und Implementation des Konzepts, weil sich daraus Gelingensbedingungen für den möglicherweise anstehenden Prozess in der eigenen Schule gewinnen ließen, wie z. B. die Etablierung einer koordinierenden Instanz für die Entlastung der Lehrkräfte von Aufgaben wie Materialbeschaffung und -bereitstellung, Zusammenführung und Auswertung der Diagnose-Ergebnisse, Zusammenstellung von Fördergruppen usw. Wie nachhaltig diese halbtägigen schulinternen Lehrkräftefortbildungen gewesen sind, ist dem Autor leider nicht bekannt, da sie nicht systemisch verankert waren, sondern lediglich auf der Initiative der beteiligten Lehrkräfte im Rahmen des Projekts Ganz In beruhten.

Daher stellt sich die Frage, ob bereits an dieser Stelle eine Zusammenarbeit mit dem bestehenden System der staatlichen Lehrkräftefortbildung in NRW hilfreich gewesen wäre. Diese Zusammenarbeit hätte, bei der Art des zu transferierenden Produkts, zum Beispiel in einer längerfristig angelegten Begleitung durch ein Moderator*innen-Couple bestehen können, das sowohl Fachmoderation (Deutsch) als auch Schulentwicklungsberatung zusammengebracht hätte. Dass dies nicht geschah, hatte drei Gründe:

- 1) Das Projekt-Design von Ganz In sah an dieser Stelle den Transfer der Projektschulen untereinander als erfolgt an, da die Meilensteintagungen diesen Prozess ja initiiert hatten. Eine weitere Unterstützung durch das Projekt war hier nicht vorgesehen.
- 2) Die staatliche Lehrkräftefortbildung, die in NRW wesentlich über die entsprechenden Dezernate der fünf Bezirksregierungen und die diesen unterstellten regionalen Kompetenzteams erfolgt, war kein Partner des Projekts Ganz In. Stattdessen wurde vor allem dann in der zweiten Phase die „Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule“ (QUA-LiS NRW) Partner im Projekt, um die Transferprozesse ins System der staatlichen Lehrkräftefortbildung zu initiieren und zu begleiten.
- 3) Selbst wenn es eine Partnerschaft mit den dafür in der Fläche zuständigen Bezirksregierungen und Kompetenzteams gegeben hätte, wäre zum Zeitpunkt des Transfers der Projektschulen untereinander eine notwendige Kooperation von Fachmoderation und Schulentwicklungsberatung noch unmöglich gewesen, da diese beiden Bereiche institutionell noch streng voneinander getrennt agierten.²

Letztlich trifft auf die erfolgte Form der Transferarbeit innerhalb des Projektes, die von allen Beteiligten mit hoher Motivation betrieben wurde, einer der wesentlichen Kritikpunkte zu, welche die dazu eingesetzte Expert*innenkommission im Oktober 2019 in ihrem Bericht zur Evaluation der Lehrkräftefortbildung in NRW benannt hat: Es handelte sich um One-Shot-Veranstaltungen, während eine mehrphasige Veranstaltungsreihe nötig gewesen wäre, um den gewünschten Transfer zu ermöglichen (Altrichter, Baumgart, Gnahs, Jung-Sion & Pant, 2019, S. 10).

Der Bericht der Expert*innenkommission fasst präzise zusammen, welche Gelingensbedingungen für solch einen Transfer erfüllt sein müssten:

„Der ‚Transfer‘ neuen Wissens in die spezielle Praxissituation darf nicht den Teilnehmenden für die Zeit nach der Fortbildung aufgegeben werden, sondern muss in die Fortbildungskonzeption hereingenommen werden und durch Coaching, individuelle und kooperative Reflexionsangebote systematisch unterstützt werden.“ (Altrichter et al., 2019, S. 12)

Dies gilt umso mehr, wenn neben der Unterrichtsentwicklung im engeren Sinne auch die Bereiche Personal- und Organisationsentwicklung tangiert sind, da diese in der

2 Diese in vielen Fällen wenig sinnvolle Trennung wird allerdings in den letzten Jahren zunehmend weniger streng gehandhabt, weil der beiderseitige Nutzen erkannt wurde. Eine Rolle als landesweiter Katalysator dieser Entwicklung spielt in gewissem Umfang der Schulversuch „Talentschulen“ in NRW, in dem ein Zusammenwirken von Schulentwicklungsberatung und Fachmoderation bereits im Design festgeschrieben ist (vgl. hierzu *Schulversuch Talentschulen. Ausschreibungstext*, insbesondere die Abschnitte „Schulentwicklungskompetenz fördern“ und „Unterrichtsbezogene Teamentwicklung stärken“; verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Ausschreibungstext_Schulversuch-Talentschulen.pdf).

Regel den Gestaltungsspielraum, die Kompetenzen und Ressourcen einer einzelnen Fachschaft überschreiten.

4 Transfer 2: Systematisch aus dem Projekt in das Regelsystem

Wie bereits erwähnt, wurde in der zweiten Phase das Landesinstitut (QUA-LiS NRW) Partner im Projekt, um den systematischen Transfer aus dem Projekt Ganz In in das System der staatlichen Lehrkräftefortbildung zu unterstützen. Durch die besondere Position des Instituts an der Schnittstelle von Wissenschaft, Ministerium und Schulen kann es hier als Vermittler fungieren, wie es auch die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder in ihrem Positionspapier zum Transfer von Forschungswissen entsprechend formuliert haben (Bieber, Egyptien, Klein, Oechslein & Pikowsky, 2018).

Um den Transfer aus dem Projekt in das Regelsystem anzubahnen, stellte QUA-LiS eine Transfer-Kommission zusammen, die aus Teilnehmenden des Projekts und Zuständigen für die Lehrkräftefortbildung zusammengesetzt war.

Der von dieser Transfer-Kommission angelegte Prozess gliederte sich im Wesentlichen in drei Schritte:

- 1) Sichtung und Auswahl der Produkte aus Ganz In hinsichtlich der Eignung für die Lehrkräftefortbildung anhand der sogenannten „Projektlandkarte“, die einen Überblick über die Innovationen der beteiligten Kooperationspartner lieferte.
- 2) Rückkoppelung der Produkte mit den beteiligten Partnern aus Schule und Wissenschaft in Expert*innenrunden. Im Zuge dieser Rückkoppelung spielten die „transferorientierten Fragestellungen“ eine wichtige Rolle, die eine Passung in das Profil der staatlichen Lehrkräftefortbildung, eine Orientierung am Ganztags sowie die Einbeziehung der Lehrer*innen-, Schüler*innen- und Leitungsperspektive für den Transfer erbringen sollten (vgl. Rinke, im Erscheinen). Eine der Fragen bezog sich beispielsweise darauf, ob Materialien sowohl im Unterricht als auch in Lernzeiten des Ganztags verwendet werden könnten. Mit dieser und ähnlichen Fragestellungen wurde das Material dahingehend geprüft, wie, wo und für wen es verwendbar ist.
- 3) Vorbereitung der Produkte zur Veröffentlichung und anschließenden Nutzung in der Lehrkräftefortbildung.

Das Vorgehen erscheint logisch, da es von den Wissensgewinnen des Projekts ausgeht und über die Einbeziehung der Wissenschaftler*innen und teilweise auch der Praktiker*innen aus den Projektschulen selbst deren gemeinsam gewonnene Expertise für den Transfer fruchtbar macht. Es stellen sich jedoch auch Fragen:

- 1) Sind die ins Auge gefassten Produkte an den tatsächlichen Bedarfen der Schulen orientiert? Der bereits erwähnte Bericht zur Evaluation der staatlichen Lehrkräftefortbildung in NRW sieht hier einen der Hauptkritikpunkte am bestehenden System, denn er kommt zu dem Ergebnis, „dass eine systematische Bedarfs- erfassung noch die Ausnahme darstellt“ (Altrichter et al., 2019, S. 18). Dies gilt letztendlich auch für den Transferprozess der Produkte des Projekts Ganz In: Er wurde insgesamt eher von den Produkten her gedacht, d.h. von der Angebotsseite, weniger von den Bedarfen her, d.h. der Seite der Abnehmenden. Jedoch muss man anmerken, dass hier die Praktiker*innen in der Kommission eine steuernde Funktion in der Auswahl der Produkte hatten, die verhindert hat, dass diese komplett an den Bedarfen vorbeigeht. Dies ändert jedoch nichts an dem grundsätzlichen Mangel, dass diese Bedarfe in NRW nicht systematisch erfasst werden.
- 2) Welcher Art sind die Produkte? Wenn es sich um erprobte Konzepte handelt – wie im Falle des oben beispielhaft beschriebenen Deutsch-Diagnose- und Förderkonzepts –, sind sie dann ohne weiteres auf andere Schulen und deren spezifische Verhältnisse übertragbar? Wie berücksichtigt man dies in Fortbildungen? Ist man hier nicht schon an einer Schnittstelle zwischen Fachmoderation und Schulentwicklung, wie oben bereits skizziert? Und wenn es um Unterrichtsmaterialien geht: Begibt man sich hier nicht zwangsläufig in eine wenig fruchtbare Konkurrenz zu den Schulbuchverlagen, die in der Regel mit viel weitergehenden Ressourcen ihre Produkte entwickeln und vor allem: vermarkten, d.h., die Abnehmendenseite in den Blick nehmen? Der Bericht zur Evaluation der staatlichen Lehrkräftefortbildung jedenfalls kommt in dieser Frage zu dem Schluss, dass eine „verstärkte Einbeziehung von schulexternen Akteuren wie [...] Schulbuchverlage[n]“ sinnvoll sei (Altrichter et al., 2019, S. 2).
- 3) Wie wird der Transfer von der staatlichen Lehrkräftefortbildung in die Schulen organisiert? Diese Frage scheint oberflächlich durch die Tätigkeit der QUA-LiS-Kommission beantwortet, an deren Arbeit auch Vertreter*innen aus den Reihen der Moderator*innen aus der staatlichen Lehrkräftefortbildung beteiligt waren. Diese kamen jedoch nur aus einzelnen Regierungsbezirken, und eine Struktur, die die Arbeit von einzelnen Moderator*innen aus einem der fünf Regierungsbezirke auch verbindlich horizontal in die anderen vier transferiert hätte, war allem Anschein nach nicht gegeben. Theoretisch sind dafür Tagungen der Trainer*innen aus der Lehrkräftefortbildung der geeignete Ort. Dass jedoch die Ergebnisse des Transfers aus Ganz In ihren Weg in diese Institutionen finden, um von dort tatsächlich in die Fläche des Schulsystems von NRW zu gelangen, war nicht mehr Teil der von QUA-LiS zu verantwortenden Planung, so dass der Transfer zwischen den Regierungsbezirken nach Kenntnis des Autors unterblieb bzw. noch aussteht.

Hier zeigt sich letztendlich ein Design-Mangel des Projekts Ganz In: Zusätzlich zu QUA-LiS hätte man, unter Berücksichtigung der bestehenden Wege und Strukturen der staatlichen Lehrkräftefortbildung in NRW, von Anfang an die Bezirksregierungen

als starke Akteure mit einbeziehen müssen. Die wesentliche Steuerungsfunktion bezüglich der inhaltlichen Angebote staatlicher Lehrkräftefortbildung in NRW liegt hier.

Letztendlich ist – nach Kenntnis des Autors – nicht weiter erforscht worden, wie und wo Ergebnisse des Projekts Ganz In erfolgreich ins Regelsystem der Schulen in NRW transferiert wurden. Zudem erfolgt die transformative Aufarbeitung der Projekterkenntnisse derzeit noch. Die Praxis zeigt, dass man Spuren des Projekts an vielen Stellen begegnet, vor allem bei den Gymnasien, die als Projektschulen beteiligt waren. Diese sind überwiegend im gebundenen Ganztags verblieben – obwohl es unter den Ganztagsgymnasien in NRW mit der Rückkehr zum neunjährigen gymnasialen Bildungsgang vielfach eine Abkehr vom Ganztags gab –, und sie haben ihre Formate, Strukturen und den Unterricht zumeist auch nach dem Ende des Projekts bewusst weiterentwickelt.

5 Fazit

Mit Blick auf zukünftige Transferprozesse aus schulischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten kann man daraus den Schluss ziehen, die „research-practice partnerships“ in Richtung der Schuladministration zu erweitern, damit diese ihre eigene Systemlogik einbringen und für den späteren erfolgreichen Transfer von Anfang an fruchtbar machen kann (vgl. auch Manitiuss & Bremm, 2021, S. 113).

Bezogen auf NRW hieße das im Rahmen der gegenwärtigen Struktur der Zuständigkeiten für Schule, die Bezirksregierungen (obere Schulaufsicht), die kommunalen Schulämter (untere Schulaufsicht) und die Schulträger, also vor allem die Kommunen, zu integrieren. Die dafür erforderliche Steuerungs-Architektur scheint eine wesentliche Gelingensbedingung für Transferprozesse in die Fläche des Schulsystems – und ein dringendes Desiderat der Politik.

Wenn man die Arbeit an den verschiedenen Schnittstellen im Projekt Ganz In bilanziert, kann man sagen, dass der Ertrag an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Schule besonders groß war, was nicht zuletzt dem Umstand geschuldet war, dass man über Jahre in einer gut mit Ressourcen ausgestatteten Projektanordnung zusammenarbeiten konnte. Dadurch wurde die sonst in solchen Zusammenhängen oft anzutreffende Kurzatmigkeit überwunden, und man konnte sich – auch miteinander – Zeit geben, um zu prüfen, was gut funktioniert.

Der Transfer der Projektschulen untereinander hingegen war zu wenig strukturiert. Er wurde jenseits der Meilensteintagungen als Starthilfe nicht durch das Projekt oder eine andere Institution begleitet, und so blieb es in der Regel bei den bereits erwähnten „One-Shot“-Fortbildungen. Eine Überprüfung der Internetauftritte von Schulen,

an die beispielsweise das Diagnose- und Förderkonzept Deutsch in diesem Format transferiert wurde, ergab die ernüchternde Bilanz, dass in keiner einzigen Web-Präsenz Spuren dieses Konzepts zu finden waren.

Der im Wesentlichen durch QUA-LiS organisierte Transfer in das Regelsystem ist in seinem Ertrag insgesamt noch unklar, u. a. da hier eine Auswertung anscheinend noch aussteht. Als Erfolg wäre aber z. B. zu bewerten, wenn Produkte des Projekts sich in Fortbildungsangeboten der Fachmoderation der staatlichen Lehrer*innenfortbildung wiederfänden. Auch hier fällt die Bilanz für das Fach Deutsch ernüchternd aus: Von einem Transfer in das staatliche Lehrkräftefortbildungssystem ist dem Autor zumindest nichts bekannt.

Aus dieser Bilanz lassen sich bei aller Vorsicht zwei Schlüsse ziehen: Erstens ist die Beteiligung der entsprechenden Fortbildungs-Dezernate der Bezirksregierungen unumgänglich, um über diesen entscheidenden Kanal den Transfer in das Regelsystem zu ermöglichen. Zweitens könnte die Einbindung der in diesen Dezernaten angesiedelten Schulentwicklungsberatung bei der Begleitung einzelner Schulen von Bedeutung sein. Moderator*innen für Schulentwicklungsberatung könnten so die Arbeit der Fachmoderator*innen mit ihrer Expertise zu innerschulischen Transformationsprozessen unterstützen und den Transfer von Produkten aus Forschungsprojekten hin zu den Schulen bei den letzten Schritten systemisch begleiten.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahs, D., Jung-Sion, J., & Pant, H. A. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. Zugriff am 06.01.2021. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/339440236_Evaluation_der_Lehrerfortbildung_in_NRW_-_Stellungnahme_der_Expertengruppe_httpswwwschulministeriumnrwdocsbpMinisteriumPressePressemitteilungen2019_17_LegPerPM20191028_Evaluation-LehrerfortbildungEx.
- Bieber, G., Egyptien, E., Klein, G., Oechslein, K., & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Zugriff am 06.01.2021. Verfügbar unter: https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf.
- Ferencik-Lehmkuhl, D., Schwining, S., & Bremerich-Vos, A. (2015). *Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts*. Münster: Waxmann.
- Ganz In. *Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW*. Zugriff am 16.11.2020. Verfügbar unter: <http://www.ganzin.de/phasezwei/willkommen-2/index.html>.
- Ganz In. *Projektarbeit. Übersicht über regionale Netzwerke, beteiligte Fachdidaktiken und Themenspezifische Vertiefungsangebote*. Zugriff am 16.11.2020. Verfügbar unter: <http://www.ganzin.de/phasezwei/projektarbeit-2/index.html>.
- Manitius, V., & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenschaftsstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen in NRW. 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. 107–126). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.). *Ausschreibung Schulversuch Talentschulen*. Zugriff am 06.01.2021. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Ausschreibungstext_Schulversuch-Talentschulen.pdf.
- Rinke, S. (im Erscheinen). Den Transfer von Ergebnissen und Erkenntnissen aus Netzwerkprojekten in die Lehrerfortbildung gestalten – am Beispiel der Projekte „Ganz In“ und „Lernpotenziale“. In V. Manitiuis (Hrsg.), *Transfer gelingend steuern – Hinweise zur Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprojekten für die Bildungsverwaltung*. Gütersloh: wbv.
- Wendt, H., & Bos, W. (2015). Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium in NRW. Zur Konzeption des Schulentwicklungsprojekts und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganzttagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 9–31). Münster: Waxmann.

Wendel Hennen, geb. 1975, Stellvertretender Schulleiter am Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim; Moderator für Schulentwicklungsberatung im Regierungsbezirk Köln.

E-Mail: wendel.hennen@gmx.de

Korrespondenzadresse: Zülpicher Straße 357, 50935 Köln

Carol Campbell

Partnership Working and Collaborative Professionalism for Educational Improvement in Ontario, Canada

Abstract

This article discusses the approaches to education system reform developed and implemented in the province of Ontario, Canada, between 2003 and 2018. Two phases of the Ontario education reform strategies are discussed – an initial focus on working in partnership with priority goals for improving student achievement, followed by a shift to a new collaborative professionalism with a widening priority focus on equity and well-being. Finally, the article considers some lessons from these two phases of education reform in Ontario and current issues for educational change, particularly in light of the COVID-19 global pandemic.

Keywords: education reform, partnership, professional collaboration, whole system reform, educational change

Partnerschaftliches Arbeiten und kollaborative Professionalität als Ansätze für Reformen des Schulsystems in Ontario, Kanada

Zusammenfassung

*Der Beitrag umreißt die Ansätze, die in den Jahren 2013 bis 2018 in der kanadischen Provinz Ontario im Rahmen von Reformen des Schulsystems entwickelt und implementiert wurden. Dabei werden zwei Phasen diskutiert: Anfänglich lag der Fokus auf einem partnerschaftlichen Arbeiten aller Akteure mit dem vorrangigen Ziel verbesserter Leistungen von Schüler*innen; darauf folgte ein Paradigmenwechsel hin zu einer neuen Form der „kollaborativen Professionalität“ mit größerer Priorität auf Bildungsgerechtigkeit und Wohlergehen. Abschließend werden aus diesen beiden Reformphasen sowie aus aktuellen Herausforderungen zu Veränderungen im Bildungssystem einige Schlussfolgerungen präsentiert – insbesondere vor dem Hintergrund der globalen COVID-19-Pandemie.*

Schlüsselwörter: Schulreform, Beteiligung, professionelle Zusammenarbeit, Bildungssystemreform, Bildungssystemwandel

1 Introduction

School education in Canada is the responsibility of ten provinces and three territories. This article focuses on the largest province – Ontario, which has approximately 40 percent of the total population of Canada. According to the Programme for International Student Achievement (PISA), Ontario (and Canada overall) is a high performing education system with below-average inequities for students from lower socio-economic status backgrounds and for immigrant students (OECD, 2015). During the period from 2003 until 2018, the government of Ontario, in partnership with stakeholders throughout the education system, embarked on a series of whole system reform strategies to improve educational outcomes across Ontario's almost 5,000 schools, which are administered through 72 school boards and four school authorities, serving approximately two million students. Two phases of the Ontario system change strategies during 2003 to 2018 are discussed – an initial focus on working in partnership with priority goals to improve student achievement during 2003 to 2013, followed by a shift to a new collaborative professionalism with a widening priority focus on equity and well-being during 2014 to 2018.

2 Partnership Working to Improve Student Achievement (2003–2013)

Elected in 2003, a new government committed to making education their top priority. In the preceding years, the previous government had implemented substantial cuts to education funding and introduced mandatory testing for teachers linked to whether their official teacher certification would continue or not. There were hostile relationships between the government and the education profession, including extensive teacher strikes. Hence, the new government, led by a different political party, committed to establishing “peace and stability” in the education sector, including cancelling the controversial teacher tests and re-allocating the funding to teacher unions to use for professional learning opportunities.

Partnership working between the government, the education sector, and related stakeholders was established as the main approach to policy development and implementation. A Partnership Table was formally created, chaired by the Minister of Education and involving representatives of all relevant education stakeholder groups. The Ministry of Education described the purpose of the Partnership Table as:

“a practical forum designed to get broad and diverse insights from the education sector on provincial education policy early in the government's policy development process [...] Collaboration is needed to bring real, positive change to the education system and to achieve better results for students. Participants have the opportunity to contribute to the common public interest in publicly

funded education. In return, they agree to work toward consensus and, wherever possible, to raise issues first at the Table for all to examine and help address collectively” (quoted in Campbell et al., 2017, p. 105).

As well as the overarching Partnership Table, working groups and advisory groups were established by the Ministry to include key stakeholders for main education policy and strategy priorities and also to bring together representatives for specific communities, for example the *Minister’s Student Advisory Council* (MSAC) was composed of school-age students who met regularly directly with the Minister of Education.

To provide a policy development example, a Working Table on Teacher Development was established in 2005 and involved membership from the Ministry of Education and from all teacher unions. In contrast to the previous government’s top down mandating of teacher policies, working together over a decade, the Working Table on Teacher Development co-developed a suite of new policies, including: a Building Futures program to provide an overview of Ontario education policies to trainee teachers; the New Teacher Induction Program (NTIP) for teachers in their first two years of a permanent contract; an Annual Learning Plan (ALP) and a linked Teacher Performance Appraisal process; and the Teacher Learning and Leadership Program (TLLP) for experienced teachers. By working collaboratively, both the Ministry and the teacher unions were able to co-develop and agree thorough reforms of teacher development policies.

Reflecting on the Working Table on Teacher Development and other partnership forums, a government official commented:

“[...] it wasn’t just a change in policy, but it was also change in how we do policy. This suite of programs was developed over a ten-year period and each program grew out of the work that we did collaboratively with our stakeholders. This work was done through a working table, which included the Teacher Federations, the Ontario College of Teachers, parent groups, student groups, and school boards all around the table working out these programs” (quoted in Campbell et al., 2017, p. 120).

Stakeholders also commented positively about the commitment to partnership working. For example, when asked about the Partnership Table and related working tables, a teacher union employee commented:

“[...] the fact that we are at the table with the Ministry regularly and with all the stakeholders, I think really says that we are valued for the work that we do. We may not always agree, but we can usually come up with some form of consensus or an agreement around how things might roll out. So I think that we are regarded as professionals [...] that makes a big difference. We are trusted with our professional development of our teachers [...] We are trusted to make

those professional judgements [...] Our voices even on things like curriculum changes, when new curriculum is being developed and rolled out, we are usually at the table and are allowed to voice our opinions and sometimes we are standing up pounding our chests and other times we are saying this is great. So to be able to have that freedom and ability to be trusted [...] makes a huge difference in teacher autonomy and self-worth” (quoted in Campbell et al., 2017, p. 106).

As indicated, the partnership mechanisms did not mean that everyone agreed all the time, but there was appreciation and respect for bringing stakeholders and the Ministry together to work collaboratively.

During this period, a substantial range of education policies were developed and implemented linked to three priority goals:

- 1) increased student achievement;
- 2) reduced gaps in student achievement;
- 3) increased public confidence in publicly funded education.

Two priority strategies were announced and implemented – a Literacy and Numeracy Strategy for elementary schools and a Student Success strategy for secondary schools (Campbell, 2020a; Glaze & Campbell, 2007; Zegarac & Franz, 2007). I have summarized the approach to whole system reform taken by Ontario during this time as involving:

- focus in *elementary school* strategy on transforming professional capacity to improve classroom teaching and learning;
- focus in *secondary/high school* strategy on transforming programs, pathways and support for students to succeed in high school, transition to post-secondary education and career.

K-12 focus on:

- whole system supports for all schools combined with intervention partnerships with schools at different performance levels;
- targeted supports and interventions for students and schools struggling to improve;
- support for professional collaboration, teams and collective capacity within schools and districts with focus on evidence about student learning;
- provision of a range of professional learning, development and resources for specific education priority areas and to foster teaching quality and leadership;
- facilitation of networks to share and support improved practices across schools and districts;

- development of culture, value and practice of using research, evaluation and data to inform, monitor and adapt strategies and practices;
- substantial resources and infrastructure for system capacity;
- creating an enabling policy environment and partnerships with the profession, stakeholders and public (Campbell, 2015, pp. 80–81).

Over a decade, significant improvements in educational outcomes were achieved. The education reform approach had included a focus on a small number of priority goals with linked strategies and resources, partnership working, attention to capacity building for educators, and use of evidence to monitor implementation and inform revisions to the strategies. However, after almost a decade of reform, there was also political, professional and public concern – and some fatigue – that there was a need for some more substantive changes in direction, including a need to revisit how the Ministry worked with the education profession, and concerns about student equity and well-being. In addition, following three successive electoral victories (2003, 2007, 2011), Dalton McGuinty – who was referred to as the “Education Premier” – stepped down as leader of the government in 2013 and was replaced as leader and Premier of Ontario by Kathleen Wynne – a former Minister of Education and school board trustee with deep insight into the education system. The stage was set for some changes in policy direction.

3 Collaborative Professionalism and Priorities for Equity and Well-Being (2014–2018)

An important part of the changing approach to education system reform in Ontario was concern about working relationships between the Ministry and the education sector. As discussed above, a Partnership Table and a range of working tables and advisory groups had been established and were considered to be positive by those involved. However, over time, education stakeholders raised concerns that the approach to partnership working had shifted from genuine co-creation and co-development from the outset of policy ideas to becoming a process where stakeholders were brought in at a later stage in the policy development with consultation meetings that were about information sharing pre- and/or during implementation. There were also concerns about ensuring respectful partnership working throughout the education system, including relationships between formal leaders in school boards and schools, and education staff. During collective bargaining concerning education workers’ contracts, the need to develop new ways of working between management and employees was identified, as well as issues of initiative overload and increased workload. New contract agreements involving the Ministry, school boards, and education unions included a clause to address working relationship matters and initiative overload.

Consequently, the Ministry of Education established an Initiatives Table with all stakeholder members with the goal of bringing new initiatives to that table for discussion, co-development and agreement (or not) prior to any further initiatives being developed and implemented. Through the Initiatives Table, a process to co-develop principles for ways of working was undertaken over several months. The resulting Policy and Program Memorandum (PPM 159) established the concept of “Collaborative Professionalism”, which was defined as: it

- “• values all voices and is consistent with our shared responsibility to transform culture and provide equitable access to learning for all;
- takes place in and fosters a trusting environment that promotes professional learning;
- involves sharing ideas to achieve a common vision of learning, development and success for all;
- supports and recognizes formal and informal leadership and learning;
- includes opportunities for collaboration at provincial, district and school levels;
- leverages exemplary practices through the communication and sharing of ideas to achieve a common vision” (Ontario Ministry of Education, 2016a, p. 2).

In practice, collaborative professionalism was specified as including:

- “• professional learning that supports and enables the conditions for student achievement and student and staff well-being;
- recognition of and building on the strengths of all individuals to support professional growth;
- leadership practices that value the expertise and inclusion of all voices, perspectives and roles;
- a commitment to building professional capacity at all levels;
- professional practice informed by research, evidence and knowledge arising from the strengths, needs and interests of students and education professionals;
- a trusting environment where school, school board, union leaders and the ministry create the necessary conditions, including consideration of time and resources, that enable teams to learn with, and from, each other;
- an environment that can enhance and influence professional judgement, as defined in *Growing Success: Assessment, Evaluation, and Reporting in Ontario Schools*, in supporting effective assessment, instruction, evaluation and reporting of student achievement;
- an understanding that collaborative professionalism is not intended to increase workload” (Ontario Ministry of Education, 2016a, pp. 2–3; emphasis in original).

Through Collaborative Professionalism, the intent was to engage all education professionals in a shared vision and common purpose to develop a coherent system-wide

approach to educational change using evidence and professional expertise to inform developments and to shift away from multiple discrete initiatives that were being experienced as top-down from government to the education sector.

Alongside shifts in working relationships for the education sector, this period also involved revisions to Ontario's education priorities. Shortly after the 2013 election, the new Premier of Ontario with a new Minister of Education initiated a large-scale public consultation to co-develop a renewed vision for Ontario education. The resulting vision, *Achieving Excellence*, was launched in 2014 with four priority goals:

- “• **Achieving Excellence:** Children and students of all ages will achieve high levels of academic performance, acquire valuable skills and demonstrate good citizenship. Educators will be supported in learning continuously and will be recognized as among the best in the world.
- **Ensuring Equity:** All children and students will be inspired to reach their full potential, with access to rich learning experiences that begin at birth and continue into adulthood.
- **Promoting Well-Being:** All children and students will develop enhanced mental and physical health, a positive sense of self and belonging, and the skills to make positive choices.
- **Enhancing Public Confidence:** Ontarians will continue to have confidence in a publicly funded education system that helps develop new generations of confident, capable and caring citizens” (Ontario Ministry of Education, 2014).

While the Literacy and Numeracy Strategy and Student Success Strategy continued to be refined to support improved student achievement and high school graduation, two major new priorities were student well-being and equity. In 2016, an extensive province-wide consultation was conducted to gather views, ideas, and suggestions for the proposed student well-being strategy. The resulting strategy had four components: first, a focus on positive mental health for all students; second, a Safe and Accepting Schools policy “to provide safe, inclusive and accepting learning environments” (Ontario Ministry of Education, 2016b, p. 1), including prevention of bullying; third, a Healthy Schools policy with a focus on supporting students to have healthy, active habits; and, fourth, a priority focus on equity and inclusive education. A new Equity Action Plan was announced in 2017 with a further four components: first, a focus on school and classroom practices, including “culturally relevant and inclusive teaching and curriculum, reforming Grade 9 pathways, collection and analyses of suspensions, expulsions, and exclusions data, and approaches to engage parents” (Ontario Ministry of Education, 2017, p. 19); second, attention to leadership, governance and human resources practices was also part of the plan, including equity-based training for educators and goals to increase diversity in recruitment and promotion decisions; third, improving data collection and reporting procedures including voluntary identity-based student data; and, fourth, a commitment to organizational cultural

change within the Ministry of Education, including attention to training and hiring decisions. In combination, the well-being strategy and the equity action plan broadened the previous education agenda.

In many ways, the shift in approach from 2014 onwards was not a full break from the initial focus on partnership working, capacity building, and use of evidence to support student achievement and success. However, as has been raised as a criticism of Whole System Reform, a prolonged focus on narrow measurable performance targets can result in (unintended) consequences for not supporting a broad range of student outcomes and also for not enabling professional judgement and distributed leadership in the day-to-day work of educators (Hargreaves & Shirley, 2012). At the same time, broadening the scope of reforms can also bring about challenges of initiative overload and workload intensification for educators requiring careful balance of priorities to attend to both students' needs and educators' professional lives.

Conclusions

The concept of Whole System Reform developed from the late 1990s onwards as entire education systems attempted to improve educational outcomes for students (Fullan, 2009, 2010, 2018). In Ontario, both the 'how' and 'what' of Whole System Reform have changed over time. In the first phase of education system reform (2003–2013), there was a tight focus on priority goals with linked measures of improvement combined with a commitment to partnership working throughout the education system. Improvements in the majority of targeted outcomes did occur, for example as measured in provincial assessments by the Education Quality and Accountability Office (see Table 1). However, the initial pace and scale of change became challenging to sustain over a long time. There were concerns about unintended consequences for educators' work, and for students' well-being and equity. There was also a perception that partnership working was not as strong as it had previously been and that initiatives were coming too fast and too top-down. In re-committing to appropriate partnership between the government and education stakeholders, and collaboration locally within the education system, an Initiative Table brought everyone back together to co-create the plan going forward for ways of working and for design and roll out of initiatives. A clear lesson is that genuine collaboration between and among governments, education partners, and relevant stakeholders is required to co-develop joint priorities, shared understanding, and appropriate strategies and practices through respectful partnership working that values all involved.

Tab. 1: Education Quality and Accountability Office (EQAO) Results for Percentage of Students Meeting or Exceeding Provincial Standard in Annual Provincial Assessments

EQAO Assessment	2003 Provincial Results	2018 Provincial Results	Percentage Point Change Comparing 2018 to 2003
Grade 3 Reading	50 %	75 %	+25
Grade 3 Writing	55 %	72 %	+17
Grade 3 Math	57 %	61 %	+4
Grade 6 Reading	56 %	82 %	+26
Grade 6 Writing	54 %	80 %	+26
Grade 6 Mathematics	53 %	49 %	-4
Grade 9 Mathematics (Academic)	66 %	84 %	+18
Grade 9 Mathematics (Applied)	21 %	45 %	+24
Ontario Secondary School Literacy Test (1 st time pass)	77 %	79 %	+2

Note: Provincial Standard is achieving 70 percent or higher in test.

Source: EQAO (<https://www.eqao.com/en>)

Another lesson from Ontario is that respectful partnership working is fragile and requires the dedicated commitment and support of all involved to cultivate and sustain positive relationships. In 2018, following another election, a different political party gained power as a majority government. This new government has implemented cuts in education funding and engaged in a protracted collective bargaining process resulting in disputes and strikes by teachers and support workers in 2019. These conflicts persisted into 2020. However, following the announcement of the global pandemic in March 2020, and the rapid closure of schools in Ontario, the education professional associations agreed to focus on the immediate need to support students and the education professional associations shift to emergency response remote learning. During the pandemic, decisions have been made by the government, largely without substantial consultation with the education sector. Educators and support staff are leading the day-to-day work to ensure health and safety for students and to provide high-quality continued learning, but they do not feel they are being engaged with or listened to by policy-makers. International evidence is now clear that it is education systems where there has been genuine partnership between government, health experts, and education stakeholders that have navigated through changing schooling and learning approaches more smoothly during the COVID-19 pandemic (Campbell, 2020b; Campbell, Baumann, Kidder, Amato & Daniel, 2020). Similarly, at the local

level, professional collaboration and professional networks have become even more important in supporting educators to innovate, change and sustain teaching and learning in these challenging times.

As I have expressed previously, the purpose of education is the betterment of humanity (Campbell, 2018). This emphasis on humanity needs to include valuing, supporting and developing people, and needs to apply to the people who work in education as well as the students they serve (Campbell, 2020c). Genuine partnership working between governments and education systems, and beneficial collaboration within and among the education sector and stakeholders, are essential. This is even more true now as we respond to the current global pandemic and move forward from this crisis to longer-term improvement of the education system.

References

- Campbell, C. (2015). Leading System-wide Educational Improvement in Ontario. In A. Harris & M. Jones (Eds.), *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership* (pp. 72–104). London: Sage.
- Campbell, C. (2018). Developing Teacher Leadership and Collaborative Professionalism to Flip the System: Reflections from Canada. In D. M. Netolicky, J. Andres & C. Paterson (Eds.), *Flip the System Australia: What Matters in Education* (pp. 74–84). London: Routledge.
- Campbell, C. (2020a). Educational Equity in Canada: the Case of Ontario's Strategies and Actions to Advance Excellence and Equity for Students. *School Leadership and Management*. Date of access: 30.12.2020. Available on <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2019.1709165>.
- Campbell, C. (2020b). *Priorities for K-12 Schooling and Students' Continued Learning in Canada during the COVID-19 Pandemic*. Toronto, Ontario: First Policy Response.
- Campbell, C. (2020c). *Lead the Change 100th Anniversary Issue 3*. American Educational Research Association (AERA) Educational Change Special Interest Group. Date of access: 30.12.2020. Available https://www.aera.net/Portals/38/docs/SIGs/SIG155/108_%20Lead%20the%20Change_Anniversary_July_2020%20FINAL.pdf?ver=2020-07-13-150438-650.
- Campbell, C., Baumann, R., Kidder, A., Amato, L., & Daniel, B. J. (2020). *A Gentle Return to School: Go Slow to Go Fast*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Date of access: 30.12.2020. Available on <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/08/Gentle-Re-opening-of-Ontario-Schools.pdf>.
- Campbell, C., Zeichner, K., Osmond-Johnson, P., & Lieberman, A., with Hollar, J., Pisani, S., & Sohn, J. (2017). *Empowered Educators in Canada: How High-performing Systems Shape Teaching Quality*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2009). Large Scale Reform Comes of Age. *Journal of Educational Change*, 10 (2–3), 101–113.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2018). *Surreal Change: The Real Life of Transforming Public Education*. New York, NY: Routledge.

- Glaze, A., & Campbell, C. (2007). *Putting Literacy and Numeracy First: Using Research and Evidence to Support Improved Student Achievement*. Paper presented to American Educational Research Annual Meeting, Chicago, IL.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012) *The Global Fourth Way: the Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2015). *PISA 2015 Results, Vol. I: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD.
- Ontario Ministry of Education. (2014). *Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario*. Toronto, Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2016a). *PPM 159: Collaborative Professionalism*. Toronto, Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2016b). *Ontario's Well-Being Strategy for Education: Fact Sheet for Parents*. Toronto, Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2017). *Ontario's Education Equity Action Plan*. Toronto, Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Zegarac, G. & Franz, R. (2007). *Secondary School Reform in Ontario and the Role of Research, Evaluation and Indicator Data*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Carol Campbell, Dr., born in 1972, Associate Professor, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto
E-Mail: carol.campbell@utoronto.ca

Address: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor Street West, Toronto, ON M5S 1V6

Habibe Ercan, Ulrike Hartmann, Dirk Richter, Jenny Kuschel
& Cornelia Gräsel

Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht die Zusammenhänge zwischen integrativem Schulleitungshandeln, das transformationale und instruktionale Komponenten enthält, und der Nutzungshäufigkeit verschiedener Datenquellen durch Lehrkräfte. Die Ergebnisse eines Strukturgleichungsmodells zeigen, dass integrative Führung direkte und indirekte Zusammenhänge mit der Nutzung verschiedener Datenquellen aufweist. Die Effekte scheinen vorwiegend durch die Kooperationsaktivität der Lehrkräfte vermittelt zu sein. Schlüsselwörter: Datennutzung von Lehrkräften, integrative Führung, Kooperation

Data-based School Improvement – Direct and Indirect Effects of Integrative Leadership on Teachers' Data Use

Abstract

The present article reports the effects of school principals' integrative leadership behavior, including transformational and instructional components, on teachers' data use. Results of a structural equation model indicate significant positive direct and indirect effects on teachers' use of various data. Total effects seem to be mainly mediated by teachers' co-operation activities.

Keywords: teachers' data use, integrative leadership, cooperation

1 Einleitung

Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung gewinnt in der Schulentwicklung zunehmend an Bedeutung. Schulleitungen und Lehrkräfte sollten in der Lage sein, geeignete Daten sowie wissenschaftliche Resultate für pädagogische Entscheidungen zu kennen und heranzuziehen, um daraus Konsequenzen für die Schul- und Unter-

richtsentwicklung abzuleiten (z. B. Bromme, Prenzel & Jäger, 2014; Thiel, Hannover & Pant, 2014); der Prozess entspricht der datengestützten Entscheidungsfindung (Data-Driven-Decision-Making, DDDM). Die Nutzung empirischer Daten kann somit als eine Schnittstelle der medial vermittelten Kommunikation zwischen Einzelschule und Wissenschaft betrachtet werden.

Daten werden in der vorliegenden Studie als systematisch gesammelte und geordnete Informationen verstanden, die schulische Aspekte widerspiegeln (Schildkamp & Lai, 2013). Sie können sowohl qualitativ als auch quantitativ gesammelt, innerschulisch (z. B. Schüler*innennoten) als auch außerschulisch (z. B. Schulinspektionsergebnisse) generiert sowie formeller (z. B. Fachliteratur) oder informeller Art (z. B. allgemeine Medien) sein. Alle Quellen können genutzt werden, um pädagogisch relevante Entscheidungen datengestützt zu treffen (Ikemoto & Marsh, 2007) und die Schul- und Unterrichtsqualität zu erhöhen. Diese Kompetenz von Lehrkräften wird in der US-amerikanischen Bildungsforschung als *data literacy* zusammengefasst (z. B. Mandinach & Gummer, 2016; Schildkamp, Poortman, Luyten & Ebbeler, 2017).

Zahlreiche Befunde zeigen, dass sich das Ziel einer datengestützten Schulentwicklung nicht ohne Schwierigkeiten umsetzen lässt (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016). Ob und wie Lehrpersonen datenbasiert Entscheidungen treffen, ist von multiplen Faktoren und deren Interaktionen abhängig. Insbesondere wird den persönlichen Merkmalen von Lehrkräften (z. B. ihren Kompetenzen und Haltungen; Schildkamp & Lai, 2013; Albiladi, Lasater & Bengtson, 2020), den Handlungsroutinen und Merkmalen der Schulorganisation eine wichtige Bedeutung beigemessen (z. B. Stump, Zlatkin-Troitschanskaia & Mater, 2016; Coburn & Turner, 2011; Anderson, Leithwood & Strauss, 2010). Als eine wichtige förderliche Einflussgröße für datenbasiertes Entscheiden wird eine kooperative Schulkultur beschrieben (Altrichter, 2010; Schildkamp & Ehren, 2013). Eine enge Kooperation von Lehrkräften – für die die entsprechenden zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen bestehen – unterstützt den Austausch und die Diskussion über Daten und insbesondere das Ableiten von Konsequenzen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Schildkamp et al., 2017).

Schulleitungen nehmen für die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung damit eine besonders wichtige Rolle ein: Durch ihr Führungsverhalten beeinflussen sie sowohl die Voraussetzungen der Lehrkräfte (Lewin & Datnow, 2012) als auch die organisationalen Bedingungen, insbesondere für die Zusammenarbeit (vgl. Datnow & Hubbard, 2016). Sie können strukturelle Rahmenbedingungen und Zeit schaffen, so dass Lehrkräften geeignete Daten zur Verfügung stehen und sie die Möglichkeit haben, sich mit diesen intensiv auseinanderzusetzen. Schulleitungen gewährleisten auch den Aufbau innerschulischer Kooperationsstrukturen und damit den kollegialen Austausch über Daten. Schließlich wird die Datennutzung durch Lehrkräfte positiv beeinflusst, wenn verbindliche Regeln zum Umgang mit Daten aufgestellt werden (Marsh, 2012) und die Schulleitung als Experte für Datennutzungsfragen zur

Verfügung steht (z.B. Ikemoto & Marsh, 2007). Erste empirische Studien geben Hinweise darauf, dass für die Implementierung des datenbasierten Handelns in schulische Prozesse das Schulleitungshandeln von Bedeutung ist (Brown & Zhang, 2016; Leithwood & Sun, 2012).

2 Führung an Schulen – ein integrativer Ansatz

Für die Analyse von Schulleitungshandeln wurden in der Schuleffektivitätsforschung zwei Führungskonzepte herausgearbeitet, nämlich das transformationale und das instruktionale. Hinsichtlich einer erfolgreichen Schulentwicklung wird eine ausgeglichene Kombination dieser Konzepte als funktional angenommen (Heck & Hallinger, 2010; Pietsch, 2014). An dieser Integration orientiert sich auch dieser Aufsatz.

Transformationale Führung ist gekennzeichnet durch eine starke Mitarbeiter*innenorientierung, die direkte Formulierung überzeugender und attraktiver Zukunftsvisionen für die Schule, die Inspiration und Motivation der Lehrkräfte sowie die Fähigkeit, deren Bedürfnisse zu erkennen, individuelle Stärken und kollektive Selbstwirksamkeit zu fördern. Bisherige Befunde zeigen, dass sich transformationales Schulleitungshandeln, direkt sowie vermittelt über motivationale Faktoren und die Stärkung kollegialer Kooperation, auf die Bereitschaft von Lehrkräften zur Datennutzung auswirkt (z. B. Stump et al., 2016; Pietsch & Hosenfeld, 2017). *Instruktionale* (auch *pädagogische*) Führung umfasst vor allem die Verbesserung der lehr- und lernrelevanten Strukturen und Prozesse an einer Schule. Die Schulleitung nimmt dabei gezielt Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, koordiniert Lehrpläne und steht als kompetente*r Ansprechpartner*in bei Problemen in Unterrichtsfragen zur Verfügung (Hallinger, Leithwood & Heck, 2010). Damit können Aspekte dieses Führungsstils das Ableiten von Konsequenzen aus Daten sowie die konkrete Implementierung der Konsequenzen in den Schulalltag unterstützen. Pietsch und Hosenfeld (2017) konnten auch für ein instruktionales Führungsverhalten direkte Effekte auf die datengesteuerte Unterrichtsentwicklung nachweisen.

Aufgrund dieser theoretischen Überlegungen und bisheriger empirischer Ergebnisse gehen wir davon aus, dass für die datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung eine Integration beider Führungskonzeptionen besonders unterstützend ist. Die Vorgabe motivierender Leitbilder sowie das Erkennen der Entwicklungsbedarfe (im Sinne transformationaler Führung) und das Monitoring von Lehr- und Lernprozessen (im Sinne instruktionaler Führung) scheinen wichtige Wirkmechanismen zu sein. Zu einem entsprechenden integrativen Ansatz gehören die Kommunikation der schulischen Zielvorstellungen, die Verfügbarkeit als kompetente*r Ansprechpartner*in, die Schaffung günstiger struktureller Arbeitsbedingungen sowie eine umfassende Ressourcen- und Problemlösungsorientierung. Im vorliegenden Beitrag wird unter-

sucht, welcher Zusammenhang zwischen einer integrativen Führung der Schulleitung und der Nutzung einzelner schulischer Datenquellen durch Lehrkräfte besteht. Außerdem werden die für die Datennutzung bedeutsamen Kooperationsaktivitäten (Altrichter, 2010; Schildkamp & Ehren, 2013) sowie die Einstellung von Lehrkräften gegenüber einer datenbasierten Schulpraxis (Schildkamp & Lai, 2013) berücksichtigt.

Welche Datenquellen die Lehrkräfte nutzen, ist bislang kaum erforscht. Empirische Einzelbefunde machen deutlich, dass die einfache Verfügbarkeit von Informationen, die von Lehrkräften wahrgenommene Reliabilität und Validität der Daten sowie die zeitliche Nähe (von Rückmeldungen) eine entscheidende Rolle für die Nutzungsintensität spielen (Ikemoto & Marsh, 2007; Anderson et al., 2010). Um mehr Erkenntnis darüber zu gewinnen, welche Quellen Lehrkräfte nutzen, verwendet die folgende Untersuchung einen sehr breiten „Datenbegriff“ (vgl. Tab. 3 auf S. 92).¹

3 Fragestellungen der Studie

- 1) Wie hoch ist die Nutzungshäufigkeit von einzelnen Datenquellen, die Lehrkräften zur Verfügung stehen?
- 2) Welche direkten und indirekten Zusammenhänge (vermittelt über Kooperationsaktivitäten und Haltungen gegenüber einer datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung der Lehrpersonen) bestehen zwischen einer integrativen Führung der Schulleitung und der Datennutzung von Lehrkräften?

4 Methode

4.1 Datengrundlage und Stichprobe

Die Daten stammen aus dem Projekt „CoMMIT – Kooperation an Schulen, Innovation im Team“, welches durch die Robert-Bosch-Stiftung und Die Deutsche Schulakademie gefördert wurde.² Das Projekt wird mit insgesamt 16 freiwillig teilnehmenden weiterführenden Schulen aus sechs Bundesländern durchgeführt. Die Grundlage für die vorliegende Untersuchung beruht auf Daten der Eingangsbefragung von $N = 776$ Lehrkräften (davon 61,5% weiblich; Durchschnittsalter: 42,8 Jahre). Diese wurde im Rahmen von Lehrer*innenkonferenzen mit einem *Paper-and-Pencil-*

- 1 In der Literatur zur Nutzung von Forschungsergebnissen ist generell eine unklare Definition bzw. Abgrenzung festzustellen, was „Daten“ und was „Forschungsergebnisse“ sind (vgl. Hinzke, Gesang & Besa, 2020). Wir haben uns gegen den Begriff der „Evidenz(en)“ entschieden, weil dieser gerade in erziehungswissenschaftlichen Kontexten zu (zum Teil nicht nachvollziehbaren) emotionalen Debatten führt, und verwenden deswegen das neutralere „Daten“ in einem breiten Sinne.
- 2 Nähere Informationen zum Projekt können der Homepage <https://www.ifb.uni-wuppertal.de/en/institut/projekte/projekt-commit.html> entnommen werden.

Fragebogen durchgeführt. Durchschnittlich nahmen 70 Prozent der Lehrkräfte eines Kollegiums an der Befragung teil.

4.2 Variablen und Messinstrumente

Aspekte der *integrativen Führung* der Schulleitungen wurden mit zehn Items erfasst (vierstufige Likert-Skala; 1 = trifft nicht zu; 4 = trifft voll zu). Items zur Erfassung der transformationalen Aspekte (z.B. „Die Schulleitung schafft es, unseren Teamgeist durch überzeugende Zukunftsvisionen zu stärken.“) wurden in Anlehnung an Skalen aus dem *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ; vgl. Bass & Avolio, 1994) entwickelt. Items für instruktionale Verhaltensweisen (z.B. „Die Schulleitung steht bei der Umsetzung von Zielvorgaben an der Schule als kompetenter Ansprechpartner zur Verfügung.“) wurden anhand der Skalen aus dem *Teaching and Learning International Survey* (TALIS; vgl. Schmich & Schreiner, 2008) entwickelt. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) für ein einfaktorielles Faktorenmodell weist eine gute Passung auf ($\chi^2 = 207.249$; $df = 35$; $p < .001$; CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .082 (90 % CI = .072/.093); SRMR = .029)³. Alle Faktorladungen der zehn Items sind signifikant und liegen zwischen .70 und .83 (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Auch die hohen Inter-Item-Korrelationen sprechen dafür, dass die verwendeten Items ein eindimensionales Führungskonzept abbilden und Schulleitungen sich lediglich in dessen Ausmaß unterscheiden. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei $\alpha = .91$.

Haltungen gegenüber der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung der Lehrkräfte wurden mittels sechs Items der *Evidence-Based Practice Attitude Scale* (EBPAS; vgl. Aarons et al., 2010) erhoben (vierstufige Skala; 1 = stimme nicht zu; 4 = stimme vollkommen zu; Beispielitem: „Mir ist es wichtig, dass meine pädagogischen Handlungen mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zusammenpassen.“; $\alpha = .78$).

Die *Kooperationsaktivitäten der Lehrkräfte* wurden mit einem Vier-Faktorenmodell von Kooperationsformen (Austausch, Kokonstruktion) und -inhalten (unterrichtsbezogen, schulbezogen) operationalisiert (Hartmann, Richter & Gräsel, 2020; vgl. Tab. 2 auf S. 91). Vorgegebene Kooperationsaktivitäten wurden auf einer vierstufigen Skala beantwortet (1 = nie; 2 = selten; 3 = gelegentlich; 4 = häufig). Die Skalen *Unterrichtsbezogener Austausch* (Beispielitem: „Ich tausche Unterrichtsmaterialien (z.B. Aufgaben und Arbeitsblätter) mit Kolleginnen und Kollegen aus.“), *Unterrichtsbezogene Kokonstruktion* (Beispielitem: „Ich diskutiere mit Kolleginnen und Kollegen über meine Unterrichtsentwürfe mit dem Ziel, diese zu optimieren.“), *Schulbezogener Austausch*

3 Getestete mehrfaktorielle Modelle besitzen maximal vergleichbar gute Modellgüteparameter. Aufgrund der theoretischen Annahme einer umfassenden, integrativen Führungskonzeption wird ein einfaktorielles Modell herangezogen. Statistisch wird dieses Modell durch die hohen Inter-Item-Korrelationen bekräftigt.

(Beispielitem: „*Ich berichte Kolleginnen und Kollegen, wenn ich etwas Neues gelernt habe (z.B. bei Fortbildungen, durch Lektüre).*“) sowie die Skala *Schulbezogene Kokonstruktion* (Beispielitem: „*Ich spreche mich mit Kolleginnen und Kollegen darüber ab, wie wir das Schulprogramm in unserem Unterricht umsetzen.*“) weisen knapp zufriedenstellende Reliabilitäten auf (Cronbachs Alpha zwischen .58 und .66), und konfirmatorische Faktorenanalysen stützen diese Einteilung. Jede Skala wird durch drei Items abgebildet.

Tab. 1: Items zur Erfassung des integrativen Führungsstils von Schulleitungen und dazugehörige Faktorladungen

Item	Faktorladung
a) Wenn es Probleme innerhalb des Kollegiums gibt, gibt die Schulleitung uns Freiräume, dafür neue Lösungen zu finden.	0.72*
b) Die Schulleitung ermuntert uns darin, unsere Lehr- und Lernpraktiken selbstständig weiterzuentwickeln.	0.70*
c) Die Schulleitung schafft es durch ihre Begeisterung, die Ziel- und Wertorientierungen der Schule nachhaltig zu verändern.	0.79*
d) Meine individuellen Potenziale werden von der Schulleitung erkannt und gefördert.	0.73*
e) Die Schulleitung steht bei der Umsetzung von Zielvorgaben an der Schule als kompetenter Ansprechpartner zur Verfügung.	0.82*
f) Die Schulleitung schafft im Kollegium Bedingungen zur Bewältigung schulischer und außerschulischer Probleme.	0.80*
g) Die Schulleitung sorgt dafür, dass Probleme innerhalb des Kollegiums zeitnah geklärt werden.	0.76*
h) Die Schulleitung schafft es, unseren Teamgeist durch überzeugende Zukunftsvisionen zu stärken.	0.82*
i) Die Schulleitung stellt für mich ein Vorbild für gutes pädagogisches Handeln dar.	0.83*
j) Die Schulleitung informiert uns darüber, wie sie neue Vorgaben in der Weiterentwicklung unseres Schulprofils berücksichtigt.	0.73*

Anm.: Signifikanzniveau: * < .05

Quelle: eigene Berechnungen

Tab. 2: Mittelwerte, Standardabweichungen, Itemanzahl und Anzahl der berücksichtigten Fälle für die eingesetzten Skalen

Skala	Anzahl der Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Integrative Führung	10	2.77	0.73	585
Kooperationsverhalten	12	2.72	0.70	707
<i>Unterrichtsbezogener Austausch</i>	3	3.29	0.53	760
<i>Unterrichtsbezogene Kokonstruktion</i>	3	2.11	0.86	745
<i>Schulbezogener Austausch</i>	3	2.82	0.68	740
<i>Schulbezogene Kokonstruktion</i>	3	2.75	0.74	740
Einstellung zu evidenzbasierter Praxis	6	2.89	0.52	679

Anm.: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *n* = berücksichtigte Fälle pro Skala.

Quelle: eigene Berechnungen

Als abhängige Variable wurde die Nutzungshäufigkeit von insgesamt zwölf Formen von Daten- und Informationsquellen herangezogen. Die Lehrkräfte wurden gebeten, auf einer vierstufigen Skala (1 = nie, 2 = selten; 3 = gelegentlich; 4 = häufig)⁴ für jede der zwölf Informationsquellen folgende Frage zu beantworten: „Bitte geben Sie an, wie oft Sie folgende Informationsquellen für Ihre Arbeit nutzen.“ Eine Übersicht der abgefragten Quellen liefert Tabelle 3 in Kapitel 5.1.

4.3 Analysen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden deskriptive Statistiken berichtet und ein Strukturgleichungsmodell mit dem Maximum-Likelihood-Verfahren geschätzt (mit MPLUS 7.0; vgl. Muthén & Muthén, 2006).⁵ Dabei ging es um die Passung eines Modells zu direkten und indirekten Effekten einer integrativen Führung auf die Nutzungshäufigkeit von Daten- und Informationsquellen durch Lehrkräfte. Als Gütekriterien für die Modellanpassung werden der *Comparative Fit Index* (CFI), der

4 Wie nicht nur in der Kooperationsforschung, sondern in vielen Arbeiten der Schul- und Unterrichtsforschung üblich, wurden alle zeitlich gradierenden Skalen als intervallskaliert ausgewertet.

5 Aufgrund der relativ kleinen Anzahl an Teilnehmerschulen und der eher geringen Intra-klassenkorrelationen der verwendeten Items haben wir auf eine Mehrebenenmodellierung der Daten verzichtet (in der Regel werden ICC-Werte von $\geq 0,7$ für die Aggregation von Individualdaten auf höheren Ebenen eingefordert; vgl. Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006. Somit ist die statistische Notwendigkeit einer Mehrebenenkonstruktion nicht gegeben).

Tucker Lewis Index (TLI), der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) sowie der *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) berichtet. Als akzeptable Modell-Fits gelten dabei folgende Werte (Marsh, Hau & Wen, 2004): CFI- und TLI-Werte $\geq .90$, RMSEA-Werte $\leq .08$ und SRMR-Werte $\leq .08$. Fehlende Werte wurden mit der Maximum-Likelihood-Schätzung behandelt.

5 Ergebnisse

5.1 Ergebnisse zur Nutzung der abgefragten Datenquellen

Tabelle 3 zeigt, dass es große Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit der abgefragten Daten- und Informationsquellen gibt. Im Vergleich zu anderen Quellen fällt die Nutzung von allgemeinen Medien (z.B. Tageszeitungen, Internet) am größten aus. Für weitere, insbesondere schüler*innenbezogene Quellen wie z.B. Fehlzeiten gaben Lehrkräfte an, dass sie diese selten bis gelegentlich nutzen. Die Nutzung von schulinternen Daten (z.B. Evaluationen) und bildungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen (z.B. aus pädagogischen oder psychologischen Datenbanken) fällt geringer aus. Abschlüsse von Abschlussjahrgängen, Daten aus Vergleichsarbeiten und Ergebnisse der Schulinspektion werden noch seltener genutzt.

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der abgefragten Daten- und Informationsquellen (Lehrkräftebefragung) sortiert nach dem Umfang der Nutzung

Daten- und Informationsquellen	Nutzungshäufigkeit	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Allgemeine Medien (z.B. Tageszeitung, Internet)	3.63	0.64
Schüler*innenfehlzeiten	2.93	0.99
Noten einzelner Schüler*innen	2.86	0.95
Schüler*innenfeedback zum Unterricht	2.77	1.02
Fachliteratur	2.58	0.94
Unterrichtsausfall/Krankenstand	2.26	1.16
Schulinterne Evaluation	1.97	0.93
Befragungen von Schüler*innen und Eltern	1.93	0.98
Bildungswissenschaftliche Forschungsergebnisse	1.86	0.91
Erreichte Abschlüsse des Abschlussjahrgangs	1.77	0.96
Daten aus Vergleichsarbeiten	1.76	0.96
Ergebnisse aus der Schulinspektion	1.67	0.86

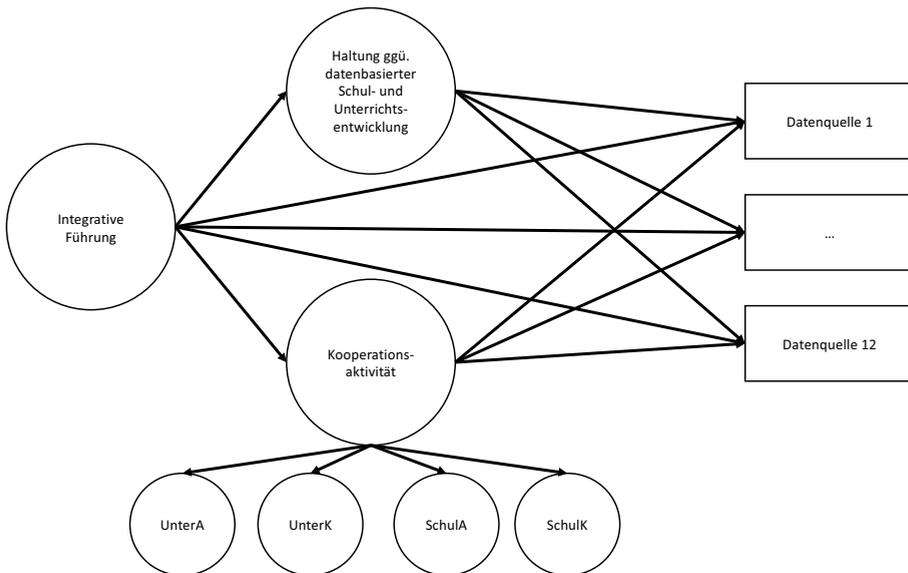
Anm.: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichungen.

Quelle: eigene Berechnungen

5.2 Zusammenhänge zwischen integrativem Schulleitungshandeln und der Datennutzung von Lehrkräften

Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde ein Strukturgleichungsmodell geschätzt (vgl. Abb. 1 und Tab. 4 auf S. 95); die Fit-Indices sind zufriedenstellend ($\chi^2 = 1319.415$; $df = 644$; $p < .001$; $CFI = .92$; $TLI = .91$; $RMSEA = 0.037$ (90 % CI = .034/.040); $SRMR = .047$). Anhand der Modellvariablen lassen sich etwa fünf bis 20 Prozent der Gesamtvarianz in der Nutzungshäufigkeit der einzelnen Datenquellen erklären. Die größte Varianzaufklärung der integrativen Führung besteht bei der Nutzung schulinterner Evaluationen und bildungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse sowie bei der Nutzung von Befragungen von Schüler*innen und Eltern und Schulinspektionsergebnissen. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass integrative Führung positiv mit der Kooperationsaktivität der Lehrkräfte und der positiven Haltung von Lehrkräften gegenüber der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung zusammenhängt.

Abb. 1: Darstellung des Strukturgleichungsmodells zur Beschreibung der direkten und indirekten Effekte von integrativer Führung auf die Nutzungshäufigkeit von Datenquellen 1 bis 12



Anm.: *UnterA* = Unterrichtsbezogener Austausch, *UnterK* = Unterrichtsbezogene Kokonstruktion, *SchulA* = Schulbezogener Austausch, *SchulK* = Schulbezogene Kokonstruktion.

Quelle: eigene Darstellung

Den größten direkten und statistisch signifikanten Zusammenhang hat integrative Führung mit der Nutzungshäufigkeit von Informationen über Unterrichtsausfälle/Krankheitsstand, Befragungen von Schüler*innen und Eltern und schulinternen Evaluationen. Kleinere, aber signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen dem Führungsverhalten und der Nutzung von Schüler*innenfehlzeiten und Schulinspektionsergebnissen. Für die Nutzung weiterer Datenquellen durch Lehrkräfte lassen sich keine signifikanten direkten Zusammenhänge mit dem Führungsverhalten der Schulleitung nachweisen.

Bei Einbezug der indirekten Effekte, die vermittelt über die Kooperationsaktivitäten und die Einstellungen der Lehrkräfte analysiert werden, wird der Zusammenhang zwischen integrativer Führung der Schulleitung und der Nutzungshäufigkeit *aller* abgefragten Daten- und Informationsquellen statistisch bedeutsam. Der größte Gesamteffekt ist dabei bei der Nutzung von schulinternen Evaluationen und Befragungen von Schüler*innen und Eltern zu beobachten. Der Zusammenhang mit der Nutzung von erreichten Abschlüssen des Abschlussjahrgangs, Noten einzelner Schüler*innen, Schulinspektionsergebnissen, Schüler*innenfehlzeiten sowie Unterrichtsausfall und Fachliteratur liegt mit Effektgrößen zwischen .32 und .43 im mittleren Bereich. Kleine, aber signifikante Gesamteffekte des Schulleitungshandelns sind weiterhin bei der Nutzung von Daten aus Vergleichsarbeiten, Schüler*innenfeedback zum Unterricht und bildungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu finden. Den kleinsten Effekt zeigt integratives Führungsverhalten bei der Nutzungshäufigkeit von allgemeinen Medien.

Weiterhin fällt auf, dass der Gesamteffekt vorwiegend über die Kooperationsaktivität der Lehrkräfte vermittelt zu sein scheint: Alle über die Kooperationsaktivität vermittelten Effekte von integrativer Führung sind hochsignifikant außer im Hinblick auf die Nutzung von Informationen zum Unterrichtsausfall und Krankenstand. Bei der Nutzung von Fachliteratur, bildungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen und allgemeinen Medien scheint darüber hinaus auch die Haltung der Lehrkräfte gegenüber datenbasierter Praxis den Effekt der Schulleitung zu vermitteln. Ein direkter Effekt des Führungshandelns auf die Datennutzung ließ sich bei diesen drei Datenquellen nicht nachweisen.

Tab. 4: Direkte, indirekte und Gesamteffekte (beta β) von integrativer Führung auf die Nutzung von Evidenzquellen sowie die Varianzaufklärungen R^2

Daten und Informationsquellen	Effekte integrativer Führung				R^2
	direkt	indirekt Kooperation	indirekt Haltung	gesamt	
Erreichte Abschlüsse des Abschlussjahrgangs	.13	.23**	.00	.37**	.11**
Daten aus Vergleichsarbeiten	.04	.19**	-.01	.22**	.06**
Ergebnisse zur Leistungsentwicklung/ Noten einzelner Schüler*innen	.06	.23**	.03	.32**	.10**
Schüler*innenfeedback zum Unterricht	-.04	.29**	.03	.28**	.11**
Ergebnisse aus der Schulinspektion	.18*	.22**	.00	.41**	.14**
Schulinterne Evaluation	.29**	.26**	.03	.57**	.20**
Schüler*innenfehlzeiten	.17*	.16**	.01	.35**	.07**
Befragungen von Schüler*innen und Eltern	.30**	.25**	.01	.56**	.17**
Unterrichtsausfall/Krankenstand	.32**	.09	.02	.43**	.05**
Fachliteratur	.08	.16**	.09**	.34**	.12**
Bildungswissenschaftliche Forschungsergebnisse	-.03	.19**	.14**	.30**	.20**
Allgemeine Medien (z.B. Tageszeitung, Internet)	.02	.11**	.03*	.16**	.06**

Anm.: *indirekt Kooperation* = über Kooperation vermittelte Effekte von integrativer Führung; *indirekt Haltung* = über Haltung der Lehrkräfte gegenüber datenbasierter Praxis vermittelte Effekte integrativer Führung; Signifikanzniveau: ** $p < .001$, * $p < .05$.

Quelle: eigene Berechnungen

6 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die Nutzungshäufigkeit von Datenquellen durch Lehrkräfte von der Art und Komplexität des Mediums sowie vom unmittelbaren Bezug zur schulischen Praxis abhängt. Lehrkräfte gaben an, in ihrem Berufsalltag allgemeine Medien am häufigsten zu nutzen; dies kann an der besseren Verfügbarkeit und generell intensiveren Nutzung dieser Medien (z. B. Tageszeitungen) im Vergleich zu schulspezifischen Daten oder Ergebnissen der Bildungsforschung liegen. Weiterhin wurden Quellen mit einem direkten Bezug zu Schüler*innen oder zum Unterricht (z. B. Fehlzeiten, Noten), die häufig ohnehin an der Schule vorliegen und Lehrkräften zugänglich sind, besonders häufig genutzt. Möglicherweise sehen Lehrkräfte in die-

sen Daten mehr handlungsleitende Informationen, z.B. für die Veränderung von Unterricht und Schule. Diese Daten werden bei gegebener Intention sogar teilweise direkt im Schulalltag durch die Lehrkräfte generiert (z.B. Schüler*innenfeedback). Sie sind somit weniger schwer zu verstehen als extern generierte Daten wie bildungswissenschaftliche Forschungsergebnisse, Daten aus Vergleichsarbeiten oder Schulinspektionsergebnisse, welche erst durch intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung in konkrete Veränderungsbedarfe und Handlungen übersetzt und anschließend in schulische Prozesse integriert werden können.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass integrative Führung sowohl direkt als auch indirekt mit der Nutzungshäufigkeit zusammenhängt. Der *direkte* Zusammenhang lässt sich vor allem bei Daten beobachten, die interne schulische Abläufe betreffen (z.B. Unterrichtsausfall/Krankenstand) oder bewerten (z.B. Schulinspektionsergebnisse, schulinterne Evaluationen). Dabei fällt auf, dass diese Daten vergleichsweise weniger genutzt werden. Eine Erklärung dafür liegt darin, dass diese Quellen möglicherweise nicht direkt an Lehrkräfte, sondern zunächst an die Schulleitungen gerichtet sind und die Lehrkräfte zum Teil auch keinen direkten Zugriff darauf haben. Die Ergebnisse lassen damit die Vermutung zu, dass Schulleitungen mit einer integrativen Führung, z.B. durch Schaffung günstiger Rahmenbedingungen und Vorgaben, die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit diesen Datenquellen *ermöglichen*. Weiterhin deuten die Analysen auf eine deutlich vermittelnde Funktion der Kooperationsaktivität im Kollegium hin. Eine daraus resultierende Annahme könnte sein, dass Schulleitungen durch ein integratives Führungsverhalten das Kooperationsverhalten der Lehrkräfte stärken können, welches dazu beiträgt, dass mehr Datenquellen durch Lehrkräfte genutzt werden. Diese datengestützten Spekulationen lassen sich jedoch anhand der vorliegenden Querschnittsdaten hinsichtlich kausaler Beziehungen nicht weiter überprüfen.

Die vorliegende Studie weist einige Einschränkungen auf. Eine methodische Schwäche liegt im Querschnittsdesign und in der Stichprobeneigenschaft der Studie. Durch die einmalige Erhebung von Daten an ausschließlich weiterführenden Projektschulen sind Aussagen zur Vorhersage der Modellvariablen nur eingeschränkt möglich. Weiterhin ist zu beachten, dass die integrative Führung eine eher pragmatische Kombination transformationaler und instruktionaler Aspekte ist und noch einer theoretischen Begründung und genauerer Konzeptualisierung hinsichtlich spezifischer Verhaltenskomponenten bedarf. Schließlich wurden nur ausgewählte Mediatorvariablen untersucht; weitere Analysen können z.B. die Fähigkeit der Lehrkräfte zur datenbasierten Praxis sowie die wahrgenommene Qualität und Nutzbarkeit der Daten berücksichtigen (vgl. Schildkamp et al., 2017). Wie in vielen anderen Studien in diesem Forschungsfeld wurde Datennutzung durch Lehrkräfte unabhängig von kontextbezogenen, systemischen Anforderungen und Rahmenbedingungen betrachtet, sodass Aussagen über kausale Mechanismen und vermittelnde Prozesse nicht möglich sind. So kann beispielsweise die Aussage getroffen werden, dass Lehrkräfte angaben,

allgemeine Medien am häufigsten in ihrem Berufsalltag zu nutzen. Ob und welche Prozesse dabei für eine effektive Weiterentwicklung ihres eigenen Unterrichts und für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung daraus resultieren, sollte in zukünftigen Studien spezifischer untersucht werden.

Die Studie erhärtet Hinweise, dass Aspekte des Schulleitungshandelns mit der Nutzungshäufigkeit von Daten- und Informationsquellen zusammenhängen. Das Kooperationsverhalten der Lehrkräfte, welches diese Zusammenhänge vermittelt, ist von enormer Bedeutsamkeit und daher besonders zu beachten. Die Fragen, welche konkreten Verhaltenskomponenten von Führung Kooperationsverhalten begünstigen und welche Mechanismen der Kooperation tatsächlich dazu führen, dass Lehrkräfte sich mit den Daten auseinandersetzen, sind wichtige Grundlagen für zukünftige Studien. Dazu sind Studien erforderlich, die kausale Effekte untersuchen können – und auf dieser Grundlage auch Konsequenzen für die Bildungspraxis ermöglichen.

Literatur und Internetquellen

- Aarons, G. A., Glisson, C., Hoagwood, K., Kelleher, K., Landsverk, J., Cafri, G., & Research Network on Youth Mental Health. (2010). Psychometric Properties and U.S. National Norms of the Evidence-based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Psychological Assessment*, 22 (2), 356–365. <https://doi.org/10.1037/a0019188>
- Albiladi, W., Lasater, K., & Bengtson, E. (2020). Data Use among Principals and Teachers: Divergent Paths or Common Ground. *Journal of School Administration Research and Development*, 5 (2). Zugriff am 07.01.2021. Verfügbar unter: <https://www.ojed.org/index.php/JASARD/article/view/2240>.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In K. Maag Merki & H. Altrichter (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219–254). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading Data Use in Schools: Organizational Conditions and Practices at the School and District Levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (3), 292–327. <https://doi.org/10.1080/15700761003731492>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational Leadership and Organizational Culture. *International Journal of Public Administration*, 17 (3–4), 541–554. <https://doi.org/10.1080/01900699408524907>
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Brown, C., & Zhang, D. (2016). Is Engaging in Evidence-informed Practice in Education Rational? What Accounts for Discrepancies in Teachers' Attitudes towards Evidence Use and Actual Instances of Evidence Use in Schools? *British Educational Research Journal*, 42 (5), 780–801.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9 (4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>

- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher Capacity for and Beliefs about Data-driven Decision Making: A Literature Review of International Research. *Journal of Educational Change*, 17 (1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Hallinger, P., Leithwood, K., & Heck, R. H. (2010). Leadership: Instructional. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (S. 18–25). Amsterdam: Elsevier.
- Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2020). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft* (2020). <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a Longitudinal Model of Distributed Leadership Effects on School Improvement. *The Leadership Quarterly*, 21 (5), 867–885. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.013>
- Hinze, J.-H., Gesang, J., & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting Through the “Data Driven” Mantra: Different Conceptions of Data-driven Decision Making. In P. A. Moss (Hrsg.), *Evidence and Decision Making*. 106th Yearbook of the National Society for the Study of Education (S. 105–131). Malden, MA: Blackwell.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48 (3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Lewin, J., & Datnow, A. (2012). The Principal Role in Data-driven Decision Making: Using Case-study Data to Develop Multi-mediator Models of Educational Reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (2), 179–201. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.599394>
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten. Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 85–96. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.85>
- Mandinach, E., & Gummer, E. S. (2016). What Does It Mean for Teachers to Be Data Literate: Laying Out the Skills, Knowledge, and Dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366–376. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011>
- Marsh, J. A. (2012). Interventions Promoting Educators’ Use of Data: Research Insights and Gaps. *Teachers College Record*, 114 (11), 1–47.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler’s (1999) Findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11, 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2006). *Mplus User’s Guide* (4. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pietsch, M. (2014). Instruktionale Führung an Schulen in Hamburg. *Hamburg macht Schule*, 26 (2), 24–27.
- Pietsch, M., & Hosenfeld, I. (2017). *Inspektionsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schildkamp, K., & Ehren, M. C. M. (2013). From “Intuition”- to “Data”-based Decision Making in Dutch Secondary Schools? In K. Schildkamp, M. K. Lai & L. M. Earl (Hrsg.), *Data-based Decision Making in Education. Challenges and Opportunities* (S. 49–67). Dordrecht: Springer.

- Schildkamp, K., & Lai, M. K. (2013). Conclusions and a Data Use Framework. In K. Schildkamp, M. K. Lai & L. M. Earl (Hrsg.), *Data-based Decision Making in Education. Challenges and Opportunities* (S. 177–191). Dordrecht: Springer.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors Promoting and Hindering Data-based Decision Making in Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>
- Schmich, J., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2008). *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Graz: Leykam.
- Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mater, O. (2016). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Data Use. *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 80–99.
- Thiel, F., Hannover, B., & Pant, H. A. (2014). Nutzung und Effekte zentraler Abschlussprüfungen und standardbasierter Schulleistungstests als Instrumente der Neuen Steuerung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 3–6. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0482-9>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2016). Evidence-based Actions within the Multi-level System of Schools – Requirements, Processes, and Effects (EviS). Special Issue Editorial. *Journal for Educational Research Online*, 8, 5–13.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Zimmer, L., Mater, O., Laier, B., Koch, A. R., Binnewies, C., et al. (2016). Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen: eine mehrbenenanalytische Studie. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem: Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 8–38). Berlin: BMBF. Zugriff am 07.01.2021. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bildungsforschung_Band_43.pdf.

Habibe Ercan, geb. 1989, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal.
E-Mail: ercan@uni-wuppertal.de

Cornelia Gräsel, Prof. Dr., geb. 1966, Professorin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal.
E-Mail: graesel@uni-wuppertal.de

Korrespondenzadresse: Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung, Abteilung Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

Ulrike Hartmann, Dr., geb. 1980, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulisches Lehren und Lernen am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
E-Mail: u.hartmann@dipf.de

Korrespondenzadresse: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Abteilung Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt a. M.

| Habibe Ercan, Ulrike Hartmann, Dirk Richter, Jenny Kuschel & Cornelia Gräsel

Dirk Richter, Prof. Dr., geb. 1980, Professor für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung an der Universität Potsdam.

E-Mail: dirk.richter@uni-potsdam.de

Jenny Kuschel, geb. 1989, Akademische Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung an der Universität Potsdam.

E-Mail: jkuschel@uni-potsdam.de

Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, Karl-Liebknecht-Straße 24–25, 14476 Potsdam

Markus N. Sauerwein & Svenja Vieluf

Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit

Zusammenfassung

*Es herrscht weitgehend Konsens, dass Bildungsmonitorings normative Setzungen enthalten, die bislang jedoch theoretisch kaum begründet werden. In diesem Beitrag wird der Capability Approach als theoretische Begründung vorgeschlagen. Bildungssysteme würden dann daran gemessen, ob sie allen Schüler*innen ein Mindestmaß an Möglichkeiten für das Erreichen von Capabilities bieten und Freiheiten, diese Chancen zu nutzen, und ob sie ermöglichen, die dafür notwendigen Grundbefähigungen zu erwerben.*

Schlüsselwörter: Bildungsmonitoring, Bildungsgerechtigkeit, Capability Approach

The Capability Approach as Theoretical Normative Fundament for the Monitoring of Educational Justice

Abstract

There is a broad consensus that educational monitoring contains normative stipulations. However, as yet these lack theoretical substantiation. This article proposes the Capability Approach as a theoretical foundation. Educational systems would then be assessed on the basis of information about opportunities and freedoms to achieve capabilities they are offering to students and on the basis of their success in fostering the basic abilities necessary for realizing the capabilities.

Keywords: educational monitoring, educational justice, Capability Approach

1 Einleitung

Ein Bildungsmonitoring ist die dauerhafte, datengestützte Beobachtung der Entwicklung von Bildungssystemen, die (v.a. auch im Rahmen der sog. „neuen Steuerung“ der öffentlichen Verwaltung) der Evaluation und Rechenschaftslegung auf Systemebene dient (siehe z.B. Klieme & Vieluf, 2009). Erfasst werden Inputs (Res-

sources, strukturelle Bedingungen), Prozesse (Maßnahmen, Aktivitäten, Handlungen, Interaktionen und/oder Praktiken in Institutionen) und „Bildungsergebnisse“ (z. B. Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen). Bildungsmonitorings sind gemeinhin mit dem Versprechen verknüpft, objektive Daten zur Steuerung des Bildungssystems zu liefern, auf deren Basis Gestaltungsentscheidungen datengestützt vorgenommen werden können (van Ackeren & Klemm, 2019; Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2016; Maritzen & Tränkmann, 2015). Ebenso dienen Bildungsmonitorings als Argumentations- und Legitimationsgrundlage politischer Entscheidungen (Tenorth, 2015) und können dabei auch politische Blockadesituationen lösen, wenn Argumente eine empirische Basis erhalten (Niemann, 2015). Innerhalb der Bildungsforschung besteht jedoch weitgehender Konsens, dass auch im Bildungsmonitoring bestimmte normative Vorgaben enthalten sind (Maritzen & Tränkmann, 2015; Sauerwein & Klieme, 2016), wobei auch kritisiert wird, diese würden verschleiert (Forster, 2015).

Normativ ist vor allem die Auswahl der Kriterien, anhand derer ein Bildungssystem bewertet wird – in PISA sind das beispielsweise Kompetenzen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, aber auch Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen sowie zum Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien, komplexes Problemlösen, kooperatives Problemlösen etc., also Kompetenzen, die „in modernen Staaten für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind“ (Stanat et al., 2002, S. 1). Darüber hinaus erhebt PISA eine Vielzahl systemischer und schulischer Rahmenbedingungen und befragt die Akteure auch zu ihrer Einschätzung der Qualität von Bildungsprozessen. Der nationale Bildungsbericht nimmt ebenfalls kognitive Kompetenzen in den Blick (und verwendet dabei auch Daten aus PISA und IGLU), fokussiert aber stärker auf eine Beschreibung des gesamten Bildungssystems, u. a. des Personals in Bildungseinrichtungen, der Bildungsbeteiligung und der Verteilung von Bildungserträgen und deren (individuellem) Nutzen (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2018, 2020). Neben der Auswahl von Dimensionen, auf denen ein Bildungssystem bewertet werden soll, liegen normative Entscheidungen auch der Art und Weise, wie Ungleichheiten beim Qualitätsurteil berücksichtigt werden, zugrunde. Bislang werden meist Zusammenhänge von Leistung und sozialen Differenzkategorien problematisiert (u. a. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Maaz, Baumert & Trautwein, 2011). Im nationalen Bildungsbericht werden zusätzlich auch Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung, in Bildungsabschlüssen und in (monetären) Erträgen von Bildung berücksichtigt (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2018, 2020). Insofern lässt sich argumentieren, dass der Bildungsbericht einem utilitaristischen Grundtenor folgt (siehe Berkemeyer, Hermstein, Meißner & Semper, 2019). Diese Analysen und ihre Ergebnisse prägten den in der Öffentlichkeit wahrgenommenen Diskurs (Rauschenbach & Otto, 2008; Stojanov, 2008). Das Gerechtigkeitsverständnis, welches ihnen zu Grunde liegt, wird jedoch kaum ausformuliert und in der (öffentlichen) Diskussion wenig hinterfragt (Berkemeyer et al., 2019;

Gromada, Rees, Chzhen, Cuesta & Bruckauf, 2018). Vielmehr werden die Ergebnisse als „Tatsache“ akzeptiert und nehmen somit Einfluss auf die Bildungspolitik.

Normativ legen die Analysen und deren Rezeption zumindest latent nahe, dass Ungleichheiten nur dann akzeptabel sind, wenn sie nicht mit sozialen Differenzkategorien zusammenhängen (u. a. Giesinger, 2007). Weitreichendere Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit, die in Anlehnung an Rawls (1971) ausformuliert worden sind, argumentieren, dass auch Unterschiede in den (kognitiven) Lernvoraussetzungen auszugleichen wären, da diese letztlich ebenfalls nicht den Individuen angelastet werden können. Allerdings führt die Rawl'sche Prämisse, dass soziale Ungleichheiten nur dann als gerecht gelten können, wenn sie unter fairen Bedingungen zustande gekommen sind, und Ungleichheiten den am wenigsten Begünstigten den größten Vorteil bringen müssen, rein pragmatisch betrachtet zu einem sogenannten „bottomless pit problem“ (Drerup, 2015). Bezogen auf den schulischen Kontext würde dies bedeuten, dass alle Investitionen den schwächsten Schüler*innen zugutekommen müssten – selbst, wenn dies (wiederholt) nicht für einen Ausgleich der Bildungsungleichheiten ausreicht. Ein Ansatz, der dieses Problem durch das Einführen von Mindeststandards für alle zu lösen versucht, hat in den vergangenen Jahrzehnten in Diskursen über Gerechtigkeit an Bedeutung gewonnen: der Capability Approach (CA).

Im CA wird aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Bildung als zentrale Capability zur Ermöglichung eines guten Lebens herausgearbeitet (u.a. Oelkers & Gaßmüller, 2013; Andresen, Otto, & Ziegler, 2008). Zudem fokussiert der CA weniger das Abstraktum Bildungsgerechtigkeit, sondern setzt stattdessen die Konzeption eines guten Lebens für die jeweiligen Individuen und versucht Menschen hierfür zu befähigen. Gerechtigkeit bezieht sich hier nicht nur auf formale Aspekte, sondern zunächst auf die Möglichkeiten eines jeden Individuums, ein gutes Leben zu führen (vgl. Kap. 2). Deshalb soll im Folgenden ein Bildungsmonitoring entworfen werden, dem der CA als normativ-theoretische Folie zugrunde liegt.

1.1 Gerechtigkeit im Bildungsmonitoring

Maritzen und Tränkmann (2015) unterscheiden zwischen drei Formen, in denen Bildungsgerechtigkeit im Rahmen von Bildungsmonitorings berücksichtigt werden könnte, die nachfolgend kurz skizziert werden (für eine ausführlichere Erörterung gerechtigkeitstheoretischer Ansätze vgl. Berkemeyer et al., 2019). Demnach sind Konzeptionen von Verteilungsgerechtigkeit, ein am CA orientierter Befähigungsansatz sowie anerkennungstheoretische Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit denkbar, wobei ersteres Verständnis – auch aufgrund einer leichteren Operationalisierbarkeit – in der Praxis überwiegt. Tatsächlich ist die erste Konzeption häufig als „Chancengleichheit“ betitelt und ist u. a. in den PISA-Studien und dem Bildungsbericht anzutreffen (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013; Stojanov, 2008) und deshalb besonders

prominent. Nach dieser Perspektive sollte das Bildungssystem allen Schüler*innen gleiche Chancen auf Bildungserfolg ermöglichen, aber es müssen von ihnen nicht unbedingt gleiche Bildungserfolge erzielt werden. Die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Leistung sowie zwischen Schulform und Leistung werden als ungerecht empfunden, weil sie nicht auf die individuelle Anstrengungsbereitschaft und/oder „angeborene“ Fähigkeiten zurückgeführt werden können – deren Einflüsse auf Ergebnisse in diesem Ansatz als akzeptabel gelten. Stattdessen erklärt jedoch de facto die familiäre oder soziale Herkunft maßgeblich diese Ungleichheiten, und das wird als ungerecht angesehen.

Kritisch hinterfragt wird an diesem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit u. a., ob Unterschiede in der Leistung, die auf Anstrengungsbereitschaft und/oder „angeborenen“ Fähigkeiten beruhen, tatsächlich als akzeptabel angesehen werden sollten. Denn angeborene Fähigkeiten sind genauso wenig selbst verschuldet wie die familiäre Herkunft (Brighouse, 2003; Giesinger, 2007). Und auch bei der Anstrengungsbereitschaft ist die Verantwortlichkeit nicht eindeutig, da wir es im Rahmen von Bildung in aller Regel mit noch unmündigen Menschen zu tun haben, „die als nicht (völlig) eigenverantwortlich für ihre bildungsbezogenen Handlungen und Leistungen“ (Stojanov, 2013, S. 61) zur Verantwortung gezogen werden können.

Die zweite Perspektive rekurriert auf Honneths (1994) Anerkennungstheorie. Demnach sind Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung als verbindliche Orientierungsmaßstäbe für pädagogisches Handeln zu verstehen. Im Kontext des Bildungsmonitorings ginge es folglich darum,

„insbesondere solche Prozessqualitäten von Bildung in den Blick [zu nehmen], die es ermöglichen bzw. verhindern, dass Einzelne in Bildungsinstitutionen systemische Anerkennung im Sinne von uneingeschränkter, von Merkmalen ihrer Herkunft und ihres Seins unabhängiger Einbindung in Sozialität erfahren“ (Maritzen & Tränkmann, 2015, S. 239).

Eine Zuordnung in Begabungs- und Leistungsfähigkeit läuft diesem Ansatz zuwider (Stojanov, 2008, 2013). Tatsächlich liegen zahlreiche Arbeiten vor, die Anerkennung in pädagogischen Kontexten betrachten (u. a. Prengel, 2013; Sauerwein, 2017). Diese werden jedoch unserer Einschätzung nach nicht systematisch im Rahmen von Bildungsmonitorings aufgegriffen – auch wenn auf Basis von PISA-Daten beispielsweise Unterschiede im Anerkennungserleben zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund analysiert wurden (Vieluf & Sauerwein, 2018).

Die dritte Perspektive schließt an den CA an und soll im Rahmen dieses Beitrags vertiefend erörtert werden, da unserer Einschätzung nach der CA als mögliche Grundlage für das Bildungsmonitoring bisher kaum beachtet worden ist. Hierbei wird der Fokus auf eine mögliche konkrete Umsetzung gelegt, um zu erörtern, inwie-

fern der CA tatsächlich eine Alternative darstellen könnte, aber auch, um konkrete Grenzen sichtbar zu machen. Anschließend wird diskutiert, was Bildungsgerechtigkeit in diesem Fall bedeuten würde.

2 Der Capability Approach als normative Grundlage des Bildungsmonitorings

Bevor tiefgehend auf ein „Capability-Bildungsmonitoring“ eingegangen wird, sollen zunächst kurz die theoretischen Grundlagen des CA vorgestellt werden.

2.1 Der Capability Approach

„The capability approach is a broad normative framework for the evaluation and assessment of individual well-being and social arrangements, the design of policies, and proposals about social change in society“ (Robeyns, 2005a, S. 94). Fragen des Wohlergehens (Well-Being), dessen Voraussetzungen bzw. Verhinderungen, Verwirklichungschancen von Individuen, Autonomie des Handelns bzw. Handlungsbefähigung oder schlichtweg die Realisierung eines „guten Lebens“ stehen im Fokus des CA (Biggeri & Karkara, 2014; Bauer, Bittlingsmayer, Otto & Ziegler, 2009; Otto & Ziegler, 2008). Was dabei im Konkreten als ein gutes Leben gilt, wird im Unterschied zum Utilitarismus nicht dem jeweiligen Menschen überlassen (Nussbaum, 2012, S. 96–97). Es wird zwar der individuelle Wunsch oder die jeweilige Konzeption des guten Lebens berücksichtigt, aber darüber hinaus wird auch nachdrücklich danach gefragt,

„was die betreffenden Menschen tatsächlich tun und sein – und wünschen können. [...] Die Konzeption zielt nicht direkt darauf ab, Menschen dazu zu bringen, auf eine ganz bestimmte Weise zu funktionieren. Sie zielt vielmehr darauf ab, Menschen hervorzubringen, die zu bestimmten Tätigkeiten befähigt sind und die sowohl die Ausbildung als auch die Ressourcen haben, um diese Tätigkeiten auszuüben, falls sie es wünschen“ (Nussbaum, 2012, S. 40).

Ein zentraler Begriff sind hierbei die Capabilities, die als ein Set von Möglichkeiten verstanden werden, das Personen befähigt, zu tun und zu sein (Nussbaum, 2011, S. 20). Es geht somit um „Möglichkeiten, in den verschiedenen Lebensbereichen, mit denen es Menschen typischerweise zu tun haben, ein würdevolles Leben zu führen“ (Nussbaum, 2010, S. 226). Capabilities sind nicht bestimmte Kompetenzen oder Fähigkeiten, über die Menschen verfügen, sondern die Verknüpfung von Möglichkeiten und Freiheiten mit den individuellen Fähigkeiten (u. a. Andresen & Gerarts, 2014). Über diese Herangehensweise versucht Nussbaum (2010) den individuell unterschiedlichen Bedarf an Ressourcen und die verschiedenen Möglichkeiten, diese in

Tätigkeiten umzusetzen, zu berücksichtigen (Nussbaum, 2011; Sen, 1985). Aus diesen Vorannahmen heraus definiert Nussbaum einen universell gültigen Minimalkonsens an Capabilities, die Menschen garantiert werden müssen. Sobald eine dieser Capabilities nicht erfüllt ist, ist ein würdevolles menschliches Leben nicht möglich. Die Liste von zehn Capabilities ist dabei als ein dynamisches Modell zu verstehen, das immer wieder aktualisiert und angepasst werden muss (Nussbaum, 2010, 2011, 2012).

Den Capabilities gegenüber stehen „functionings“, Ausführungen oder Funktionsweisen, die sich darauf beziehen, ob Menschen tatsächlich etwas Bestimmtes tun oder sind bzw. in oder nach einer bestimmten Art und Weise leben (Nussbaum, 2011; Otto & Ziegler, 2008; Sen, 1985). „A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve“ (Sen, 1985, S. 48). Der Unterschied zwischen beidem kann anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden: Eine Person, die fastet, und eine Person, die hungert, haben die gleichen Funktionsweisen – beide essen wenig –, aber nicht die gleichen Capabilities. Während Letztere keine Wahl hat, kann Erstere sich entscheiden (Nussbaum, 2011, S. 25). Es wäre demnach Aufgabe von Politik, dafür zu sorgen, dass alle Menschen über die notwendigen Capabilities für ein „gutes Leben“ verfügen; inwiefern sie davon Gebrauch machen, bleibt ihnen selbst überlassen.

2.2 Bildungsgerechtigkeit im Capability Approach

Was bedeutet nun aber Bildungsgerechtigkeit aus Perspektive des CA? Zunächst wird Bildung selbst als bedeutsame Capability verstanden (Molla & Pham, 2019), da ab einem bestimmten Bildungsniveau selbständig weitere Befähigungen erschlossen werden können und somit Selbstbildungsprozesse ermöglicht werden. Insofern lässt sich mit dem CA fordern, dass allen Menschen ein Mindestniveau an Bildung ermöglicht wird.

Hierbei ist zwischen der Unterstützung von Freiheiten und der Ausführung zu differenzieren (Hart & Brando, 2018): Mit dem CA lässt sich argumentieren, dass Schule bzw. Bildungssysteme zunächst die Freiheit und Befähigung zum Lernen – beispielsweise zum Lesen-Lernen – bereitstellen und herstellen müssen. Darüber hinaus sollten auch die Entwicklung von (Grund-)Fähigkeiten und anderen individuellen Voraussetzungen bei den Schüler*innen unterstützt werden, ohne die Möglichkeiten und Freiheiten nicht realisiert werden können – sogenannte „interne Befähigungen“ (Nussbaum, 2011). Dazu gehört beispielweise die Fähigkeit zu lesen. Es wäre jedoch nicht mehr Aufgabe von Schule dafür zu sorgen, dass Schüler*innen tatsächlich lesen. Die Schüler*innen sollten es bloß *wollen können*. Praktisch ist es jedoch – um beim Beispiel Lesen zu bleiben – für die Ausbildung von Lesefähigkeiten unabdingbar, das Lesen zu üben und damit auch auszuführen. Es geht folglich auch um die Frage, wie

der Anspruch freier Entscheidungen, auf der einen Seite, und der Notwendigkeit einer Einschränkung von Freiheiten für die Entwicklung (zukünftiger) „interner Befähigungen“, auf der anderen Seite, ausbalanciert werden können, wobei der Fokus auf Bildungsprozesse zu legen ist, die genau hier ansetzen (Hart & Brando, 2018). Insbesondere für Heranwachsende, letztlich sich noch im Subjektbildungsprozess befindende Menschen, ist dies eine relevante Perspektive (u.a. Andresen & Gerarts, 2014; Andresen & Schneekloth, 2014). Es müssen folglich die Beziehungen zwischen „the freedoms that we intend to guarantee, the competences that individuals require to exercise freedoms, and the achievements (particularly well-being achievements) that we intend to protect“ (Hart & Brando, 2018, S. 289) betrachtet werden. Das optimale Verhältnis bestünde, wenn Freiheiten ermöglicht und trotzdem Leistungen realisiert würden. In diesem Sinne geht es auch darum Lern- und Bildungsort und die Freiheiten auf die vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen abzustimmen (Hart & Brando, 2018).

Ein gerechtes Bildungssystem wäre laut CA dann gegeben, wenn alle Menschen die Möglichkeit hätten, all jene Befähigungen auszubilden, die überhaupt erst Bedürfnisse hervorbringen. Dies würde auch implizieren, dass alle Menschen nicht nur befähigt sind, sondern auch die Möglichkeiten erhalten, von der Freiheit Gebrauch zu machen, das Leben zu leben, welches sie leben wollen und der Mensch zu sein, der sie sein wollen (Robeyns, 2005a). Nussbaum (2010, 2012) zufolge benötigen Menschen bereits hierfür grundlegende Capabilities. Beispielsweise wird durch Projekte wie „jedem Kind ein Instrument“, in dem die Capability zum Musikspielen eröffnet wird, Kindern erst die Option gegeben später in einem Ensemble zu spielen. Chancengleichheit genügt hier nicht (Krupp-Schleußner, 2017). Bildungsgerechtigkeit bestünde folglich dann, wenn alle Menschen – unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft und Bildungsbiografie – über ein Minimum an Capabilities verfügten. Je weniger Ressourcen sie mitbringen, um diese Capabilities zu entwickeln (zum Beispiel aufgrund ihres familiären Hintergrundes), desto mehr Unterstützungsbedarf besteht. Jenseits des Minimums dürfen allerdings Unterschiede bestehen, und ob Menschen ihre Capabilities später auch nutzen, bleibt ihrer Entscheidungsfreiheit überlassen (Nussbaum, 2011, S. 18).

2.3 Operationalisierung des Capability-Bildungsmonitorings

Die bekannteste Operationalisierung des CA ist zweifelsohne der Human Development Index, der zumindest in Ansätzen auf Sens Konzept des CA rekurriert. In den Sozialwissenschaften wird das Konzept des Well-Being mit dem CA verknüpft (Domínguez-Serrano, del Moral-Espín & Gálvez Muñoz, 2018; Krupp-Schleußner, 2017; Hart & Brando, 2018; Gale & Molla, 2014), wobei Well-Being definiert wird als „substantive opportunities and freedoms that enable individuals to lead lives of real value to them“ (Gale & Molla, 2014, S. 816). So sind verschiedene Fragebogenskalen

entwickelt worden, die Well-Being messen sollen. Diese könnten in einem Capability-Bildungsmonitoring verwendet werden. Auch die immer wieder adaptierte Liste der zehn universell gültigen Capabilities von Nussbaum (2010, 2011, 2012) könnte als erster Ausgangspunkt herangezogen werden – auch wenn diese Liste eher Erwachsene im Blick hat. Weiterhin finden sich Befragungen, in denen Kinder aus einer Liste wählen, welche Capabilities ihnen wichtig sind (Domínguez-Serrano et al., 2018; Biggeri, 2007), die ebenfalls als Grundlage für die Operationalisierung von Bildungsgerechtigkeit für das Bildungsmonitoring dienen könnten. All diese Instrumente müssten jedoch für den spezifischen Zweck des Bildungsmonitorings adaptiert werden.

Bildungsmonitorings haben nur jene Inputs, Prozesse und Ergebnisse des Systems im Blick, deren Gestaltung im Verantwortungsbereich der Bildungsministerien liegt. Aus der Liste der Capabilities, die für die Ermöglichung eines guten Lebens relevant sind, müssen also zunächst jene herausgegriffen werden, die dem Ressort Bildung eindeutig zuzuordnen sind. Betrachtet würden in einem Capability-Bildungsmonitoring solche Inputs und Bildungsprozesse, von denen angenommen wird, dass sie zur Realisierung von Freiheiten beitragen und damit auch Teil der Capabilities sind. Weiterhin müssen aber auch die Grundfähigkeiten bzw. umfassenderen „internen Befähigungen“ berücksichtigt werden, die zur Realisierung eines guten Lebens notwendig sind – in der konkreten Operationalisierung also bestimmte Mindestniveaus von Lernergebnissen (oder Outcomes).

Für die Auswahl der Kriterien ist weiterhin zwischen „capability for education and capability through education“ (Gale & Molla, 2014, S. 816) zu differenzieren. Zu berücksichtigen sind folglich die Freiheiten der Schüler*innen, Bedingungen, die für Bildungsprozesse notwendig sind, und Capabilities respektive interne Befähigungen, die durch Bildung erst erreicht werden, sowie die Freiheit diese auch nutzen zu können. Die Basis der Beurteilung sollte sich dabei vor allem an den ermöglichten Freiheiten der Schüler*innen orientieren und nicht an Konzepten wie Human Capital (Hart & Brando, 2018; Gale & Molla, 2014). Für die Operationalisierung des Capability Approach im Kontext des Bildungsmonitorings stellt die Idee der Ermöglichung, aber des Nicht-Müssens eine zentrale Herausforderung dar, insbesondere da mit dem Erwerb von Capabilities im Sinne von Bildung (s. o.) auch weitere Capabilities selbständig erschlossen werden können. Es besteht demnach ein Spannungsverhältnis zwischen dem Erreichen von Fähigkeiten (die Freiheiten – und somit auch Capabilities selbst hervorbringen), dem „Zwang“ diese zu erreichen sowie den Möglichkeiten und Freiheiten diese zu erwerben – oder eben nicht zu erwerben. Für den nachfolgenden Vorschlag einer Auswahl von Kriterien für ein CA-basiertes Bildungsmonitoring wird auf die von Dominguez et al. (2018) vorgelegte Liste von zwölf Capabilities aus Kinderperspektive zurückgegriffen. Aus dieser Liste wurden jedoch nur vier Capabilities herausgegriffen: zwischenmenschliche Beziehungen, Partizipation und Entscheidungen treffen, formelle und informelle Bildung sowie

Respekt, Vielfalt und Identität, da die anderen acht unseres Erachtens nach nicht zum Kern der Bildungspolitik gehören.

Für jede der vier ausgewählten Capabilities wird im Folgenden spezifiziert, welche Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse vorhanden sein sollten, sowie die zu erlangenden internen Befähigungen durch die Bildungsprozesse, die dann zusammengenommen Handlungsmöglichkeiten für ein gutes Leben generieren, mit der Freiheit, diese Capabilities auszuführen oder es bewusst nicht zu tun. Zudem wird beispielhaft aufgezeigt, auf welche vorhandenen Instrumente zurückgegriffen werden könnte, um die Capabilities zu erfassen, wohlwissend, dass hierfür eine entsprechende Adaptation erfolgen müsste und diese auch jeweils nur Teilaspekte der Capabilities erfassen – insbesondere, weil Capabilities mehr sind als Kompetenzen und auch Freiheiten und Möglichkeiten berücksichtigt werden müssen. Für ein umfassendes Capability-Bildungsmonitoring müsste auch eine Vielzahl neuer Instrumente entwickelt werden.

- 1) Capability „Zwischenmenschliche Beziehungen“: die Fähigkeit, unterschiedliche soziale Netzwerke zu nutzen.

Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse: Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, zu erlernen und zu erproben, wie zwischenmenschliche Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden können.

Zu erlangende interne Befähigung durch Bildungsprozesse: Schüler*innen entwickeln die Fähigkeit, Beziehungen aufbauen und pflegen zu können.

Operationalisierung: Schüler*innen werden nach den Möglichkeiten befragt, die ihnen Schule bietet, Fähigkeiten des zwischenmenschlichen Umgangs zu erlernen und Beziehungen zu gestalten. Ebenso werden diesbezüglich „interne Befähigungen“ erfasst (z. B. soziale und emotionale Kompetenzen).

Beispiele: Es existieren bereits mehrere standardisierte Testverfahren, die Dimensionen sozialer Kompetenzen erfassen. Beispielsweise hat Selman (2017) einen Vignetten-basierten Test der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme für Schüler*innen entwickelt. Diese Fähigkeit kann als Voraussetzung für den Aufbau sozialer Beziehungen betrachtet werden. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass nicht für alle für den Beziehungsaufbau relevanten sozialen Fähigkeiten valide Tests existieren. Auch sollte ein Instrument zur Erfassung dieser Capability nicht nur Fähigkeiten erfassen, sondern zusätzlich auch die in der Schule existierenden Möglichkeiten und Freiheiten, Beziehungen aufbauen und pflegen zu können.

- 2) Capability „Partizipation und Entscheidungen treffen“: objektive Informationen erhalten; eine Stimme haben, um Entscheidungen mitbeeinflussen zu können, die das öffentliche Leben und die eigene Gemeinschaft betreffen.

Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse: An der Schule bestehen auf verschiedenen Ebenen Möglichkeiten für Schüler*innen an Entscheidungen zu partizipieren (z. B. Schüler*innen-Vertretung, Klassenrat); Schüler*innen haben

die Möglichkeit Schule und Unterricht mitzugestalten und können hierüber die Fähigkeit zum Partizipieren durch Partizipation erlernen.

Zu erlangende interne Befähigung durch Bildungsprozesse: Wissen über die eigenen Rechte; Wissen über Partizipationsprozesse; die Kompetenz, Partizipationsprozesse mitzugestalten (z. B. die Fähigkeit, eigene Interessen zu formulieren und demokratische Institutionen für ihre Durchsetzung zu nutzen, aber auch die Fähigkeit, die Interessen anderer zu respektieren und zu berücksichtigen).

Operationalisierung: Erfassen, ob formelle Formen der Mitbestimmung vorhanden sind (s. o.); Schüler*innen werden befragt, ob sie auch tatsächlich Schule und Unterricht mitgestalten und verändern können sowie die hierfür notwendige Unterstützung (z. B. durch Schulsozialarbeit) erhalten. Ebenso wird erfragt, ob ihre Partizipation Konsequenzen für die Gestaltung von Schule und Unterricht hat. Das Grundwissen über eigene Rechte und Partizipationsprozesse und -formen wird erhoben und für Partizipationsprozesse notwendige Kompetenzen werden erfasst.

Beispiele: Es gibt zahlreiche Fragebögen, die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern- und Jugendlichen in der Schule erfassen, die u. a. in der Datenbank zur Qualität von Schule (DaQS) auch frei zugänglich hinterlegt sind und die für die Erfassung von Freiheiten und Möglichkeiten in der Schule adaptiert werden könnten. Zudem liegen Skalen zur politischen Kompetenz vor – etwa aus dem BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben (Abs, Diedrich, Sickmann & Klieme, 2007). Dabei handelt es sich allerdings überwiegend um Selbstberichte, so dass hier die vom CA vorgebrachte Kritik am Utilitarismus greift (vgl. Kap. 2.1).

- 3) Capability „Formelle und informelle Bildung“: die Fähigkeit zu lernen und qualitativ hochwertige sowie vorurteilsfreie formelle und informelle Bildung zu erhalten.

Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse: Unterricht sowie nicht-unterrichtsbezogene Angebote weisen eine hohe Qualität auf. Bildungsangebote sowie die dort verwendeten Materialien sind vorurteilsfrei. Schüler*innen erhalten Unterstützung die Fähigkeit zum Lernen zu entwickeln und beizubehalten.

Zu erlangende interne Befähigung durch Bildungsprozesse: „Bildung“ – dazu gehören auch grundlegende Kompetenzen in allen relevanten Domänen (nicht nur Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen, sondern genauso Kunst, Sport etc.).

Operationalisierung: Erfassen der Qualität von Unterricht und nicht-unterrichtsbezogenen Bildungsangeboten. Ebenso wird erfragt, inwiefern die Schüler*innen die Fähigkeit zum Lernen besitzen (z. B. die Fähigkeit sich zu konzentrieren, das Interesse, etwas Neues zu erlernen, die Bildungsqualität von Unterricht und nicht-unterrichtlichen Angeboten für das eigene Lernen zu nutzen) und die Unterstützung für die Entwicklung von Lernfähigkeiten. Erst, wenn dies vorhanden ist, könnte auch betrachtet werden, ob – in diesem Zusammenspiel von Möglichkeiten und Freiheiten – bestimmte Grundbefähigungen (z. B. in Lesen, Mathematik etc.) erreicht werden, etwa durch den Einsatz von Tests in allen relevanten Domänen.

Beispiele: Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Leistungstests z.B. aus PISA, IGLU, VERA, die eingesetzt werden könnten, um diese Capability zu erfassen. Allerdings fokussieren die Tests nur spezifische Domänen. Für ein Capability-Bildungsmonitoring müssten auch zusätzliche Domänen untersucht werden (z.B. Kunst und Sport). Zugleich besteht hier das Problem zu definieren, welches Kompetenzniveau den „grundlegenden Capabilities“ entspricht. Neben den Leistungstests existieren auch Verfahren um die Lernfähigkeit zu erfassen (die allerdings bisher in der Schul- und Unterrichtsforschung wenig Anwendung finden) und unterschiedliche Facetten wie Lernstrategien und Ressourcen inkludieren (Paulus, 2001). Schließlich liegen Skalen vor, die die Qualität von außerunterrichtlichen Bildungsangeboten erheben – die also den Aspekt der Freiheiten und Möglichkeiten, zu lernen und Bildung zu erreichen, betreffen; z.B. Fragebogenskalen, die Schüler*innen nach ihrer individuellen Wahrnehmung der Anerkennung durch pädagogisch Tätige an ihrer Schule fragen (u.a. aus der Studie StEG-S erfasst, deren Skalen auch bei DaQS hinterlegt sind).

- 4) Capability „Respekt, Vielfalt und Identität“: mit Respekt und Würde behandelt werden; die Möglichkeit, die eigene Identität weiter zu entwickeln sowie die Fähigkeit der anderen zu respektieren.

Möglichkeiten und Freiheiten für Bildungsprozesse: An der Schule besteht ein respekt-, würdevoller sowie vorurteilsfreier Umgang miteinander, der Schüler*innen Freiräume zur Identitätsfindung und Identitätsbildung gewährt.

Zu erlangende interne Befähigung durch Bildungsprozesse: die Fähigkeit, andere zu respektieren und ihnen vorurteilsfrei zu begegnen.

Operationalisierung: Befragung und Beobachtung zur Frage nach respekt- und würdevollem Umgang in der Schule bzw. zu dem Ausmaß, in dem allen Akteuren Anerkennung gewährt wird (s. hierzu u.a. Vieluf & Sauerwein, 2018). Erfassung der Fähigkeit von Schüler*innen, andere anzuerkennen und ihnen vorurteilsfrei zu begegnen (Fragen nach Einstellungen, Fragen nach Reaktionen auf andere in kritischen Situationen/Vignettentechnik o.ä.).

Beispiele: Es gibt bereits einige standardisierte Instrumente, die erfassen, ob Schüler*innen das Gefühl haben, in der Schule mit Respekt und Würde behandelt zu werden, und die die Möglichkeiten zur Entwicklung einer positiven Identität in der Schule betreffen, wie die bereits angesprochenen Skalen zur wahrgenommenen Anerkennung, die theoretisch in der Honneth'schen Anerkennungstheorie verankert sind (Sauerwein, 2017). Zur Erfassung der Fähigkeit, die Identität Anderer zu respektieren liegen u.a. Vignetten-Tests vor, die Einstellungen zu Diversität und Inklusion erfassen (Vieluf, Rožman & Roczen, 2020). Auch Einstellungsskalen aus Studien zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (u.a. Heitmeyer, 2005) und ähnlichen Studien könnten hier eingesetzt werden.

2.4 Bildungs(un)gerechtigkeit im Capability Bildungsmonitoring

Der CA ist, wie bereits dargestellt, auf die selbstbestimmte Ermöglichung eines guten Lebens ausgerichtet, wofür im Kontext von Bildung einerseits Capabilities für Bildungsprozesse bereitgestellt werden müssen und andererseits *durch* Bildungsprozesse angeeignet werden. Hierbei fokussiert der CA jedoch nur auf ein Minimum an Verwirklichungschancen (u.a. Oelkers & Graßmöller, 2013; Nussbaum, 2012). Ein gerechtes Bildungssystem bestünde folglich dann, wenn allen Schüler*innen die aufgeführten Capabilities für Bildung gewährt und die entsprechenden Mindestbefähigungen durch Bildung ermöglicht würden. Vice versa würde als ungerecht angesehen werden, wenn Zusammenhänge zwischen dem Nicht-Vorhandensein oder Nicht-Erreichen der aufgeführten Capabilities und regionalen, schulspezifischen, sozioökonomischen, individuellen etc. Faktoren bestehen. Es werden folglich nicht Mittelwerte und Varianzen betrachtet, sondern das Vorhandensein und Überschreiten von bestimmten Mindeststandards bzw. -niveaus. Dadurch, dass die Capabilities im Zusammenhang betrachtet werden, bestünde Ungerechtigkeit, sobald eine der Capabilities nicht vorhanden ist oder von einzelnen Schüler*innen nicht erreicht wird. In diesem Sinne ist der CA ein holistisches Konzept, das nicht Ungleichheiten in einzelnen Bereichen betrachtet. Bildungspolitik müsste sich folglich auf Basis eines „Capability-Monitorings“ daran messen lassen, inwiefern es gelingt, allen Schüler*innen ein definiertes Mindestniveau an Capabilities bereitzustellen. Als problematisch aufzufassen wäre nicht unbedingt, wenn eine Gruppe von Lernenden in einem Leistungstest schlechter abschneiden würde als eine andere – so lange die Ergebnisse dafür sprechen, dass alle ein Mindestmaß erreichen, das für ein gutes Leben notwendig ist. Pointiert formuliert: Eliteschulen mit deutlich mehr Bedingungen für Bildungsprozesse und somit auch höheren Fähigkeiten, die Schüler*innen an dieser Schule erreichen, sind legitim, solange an allen anderen Schulen die als hinreichend beschriebenen Bedingungen für Bildungsprozesse vorhanden sind sowie die erreichten Capabilities ein zuvor definiertes Mindestmaß überschreiten. Umgekehrt kann der CA aber hieraus auch für die Bildungsadministration an Attraktivität gewinnen. Investitionen und Verbesserungen im Bildungsbereich können in eine Rangfolge gebracht werden: Bevor in Talentförderung, (Elite-) Gymnasien etc. investiert wird, müssen Ressourcen aufgebracht werden, damit alle Schüler*innen die notwendigen Capabilities erreichen. Ebenso – und dies wäre eine weitreichende Konsequenz – darf hinterfragt werden, ob Schüler*innen, die entsprechende Capabilities in ihrer Bildungsbiografie nicht erreichen konnten, überhaupt die Schule verlassen dürfen. In diesem Sinne müsste die Schulpflicht von neun bzw. zehn Jahren durch das Erreichen von Capabilities ersetzt werden und müssten sich Schulabschlüsse an allen bildungsbezogenen Capabilities (formelle und non-formelle) orientieren.

3 Kritik und Fazit

Ein Capability-Bildungsmonitoring rückt andere Aspekte in den Fokus als die bisher vorliegenden Evaluationen des Bildungssystems. Es propagiert ein Bildungssystem, das die Befähigung und Entwicklung von Kindern um ihrer selbst willen betrachtet und dessen primäres Interesse nicht in einer Maximierung des Humankapitals liegt (Hart & Brando, 2018; Robeyns, 2006). Während das Gerechtigkeitsverständnis, das internationalen wie nationalen Bildungsmonitorings derzeit zugrunde liegt, nicht systematisch hergeleitet und wenig theoretisch begründet worden ist, wurden im Rahmen des CA zu beiden Aspekten ausführliche theoretische Überlegungen angestellt. Zwei zentrale normative Entscheidungen würden also transparenter und theoretisch fundierter vorgenommen, wenn das Bildungsmonitoring den CA als normative Grundlage wählen würde. In diesem Artikel haben wir die Capabilities auf Basis einer von Dominguez et al. (2018) entworfenen Liste aus Kinderperspektiven ausgewählt. So ist die Auswahl nicht nur theoretisch fundiert, sondern die Perspektive der Betroffenen wurde auch mitberücksichtigt. Auf dieser Basis haben wir einen Vorschlag zur Auswahl von Kriterien für ein Bildungsmonitoring formuliert und kurz dargelegt, wie „Gerechtigkeit“ bzw. „Ungerechtigkeit“ definiert wäre, wenn der CA einem Bildungsmonitoring zugrunde liegen würde.

Dennoch hat ein solches Bildungsmonitoring auch Grenzen bzw. birgt Risiken, die nachfolgend diskutiert werden. Da der CA ausdrücklich individuelle Autonomiespielräume und Wahlmöglichkeiten mitberücksichtigen möchte (Robeyns, 2005b), besteht hier – insbesondere bei Heranwachsenden – ein Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit, die nötigen Capabilities zu erreichen, und eben diesen Autonomiespielräumen. In gewissem Maße muss die Autonomie vorübergehend eingeschränkt werden, um ihre volle Entfaltung zu ermöglichen. Dieses Spannungsverhältnis ist letztlich interindividuell auszuhandeln; ein Monitoring braucht jedoch universell gültige Standards, an denen ein Bildungssystem bewertet werden kann.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf das Gerechtigkeitsverständnis im CA, denn der CA garantiert nur ein Minimum an Chancengerechtigkeit. Einerseits bedeutet dies, dass qua CA nicht für ein Übermaß an Bedürfnisbefriedigung oder Konsuminteressen argumentiert werden kann (Schrödter, 2007); andererseits können jedoch Ungleichheiten auch jenseits des Minimums bestehen und es stellt sich die Frage, ob diese wirklich nicht als ungerecht angesehen werden sollten (u.a. Drerup, 2015). Auch stellt sich das eingangs erwähnte „bottomless pit problem“ (Drerup, 2015) zwar nicht in demselben Maße wie bei einem an Rawls angelehnten Verständnis von Bildungsgerechtigkeit; es kann gleichwohl durch den CA auch nicht vollkommen aufgelöst werden, denn es ist durchaus denkbar, dass einige Schüler*innen die Mindeststandards für ein gutes Leben trotz intensiver Bemühungen und der Investition aller verfügbarer Ressourcen nicht erreichen können.

In der konkreten Umsetzung würden sich letztlich natürlich auch methodologische Herausforderungen ergeben. Konkret wäre beispielsweise im Bereich „formelle und informelle Bildung“ zu diskutieren, mit welchen Instrumenten oder Skalen die dazugehörigen Kompetenzen zu erfassen sind und ab welcher Niveaustufe die als hinreichend erachtete Schwelle übertreten ist. Etwa würden Fragen auftauchen wie: Misst der PISA-Lese-Test wirklich Literacy? Und welche Kompetenzstufe in diesem Test muss für ein „gutes Leben“ überschritten werden?

Ein Capabilities-Bildungsmonitoring ist folglich ebenfalls nicht frei von Kritikpunkten und sollte deshalb andere Formen des Bildungsmonitorings nicht ersetzen. Hier ist Berkemeyer et al. (2019) zuzustimmen, dass „sich immer auch andere Theorien finden lassen, die alternative, womöglich auch gegenteilige Erörterungen und Analysen erlauben“ (ebd., S. 58). Dennoch kann festgehalten werden, dass mit einem CA-basierten Bildungsmonitoring andere Aspekte in den Fokus rücken würden als bloß Schulleistungen und deren Korrelationen mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen und dass die zugrundeliegenden normativen Entscheidungen transparent und theoretisch fundiert wären.

Literatur

- Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H., & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Ackeren, I. van, & Klemm, K. (2019). Bildungspolitik und Steuerung des Schulwesens. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 688–697). Stuttgart: UTB.
- Andresen, S., & Gerarts, K. (2014). Reconstructing Children's Concepts: Some Theoretical Ideas and Empirical Findings on Education and the Good Life. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (Hrsg.), *Children's Rights and the Capability Approach, Bd. 8* (S. 85–108). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_5
- Andresen, S., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2008). Bildung as Human Development: An Educational View on the Capabilities Approach. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 165–197). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6_10
- Andresen, S., & Schneekloth, U. (2014). Wohlbefinden und Gerechtigkeit: Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie 2013. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), 535–551.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt* (Bildung in Deutschland, Bd. 2020). Bielefeld: wbv.

- Bauer, U., Bittlingsmayer, U., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2009). Capability Forschung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (4), 340–345.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S. & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *Journal for educational research online*, 11 (1) 47–73. Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16787/pdf/JERO_2019_1_Berkemeyer_et_al_Kritische_Schulsystementwicklungsforschung.pdf
- Biggeri, M. (2007). Children's Valued Capabilities. In M. Walker & E. Unterhalter (Hrsg.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (S. 197–214). New York, NY: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230604810_10
- Biggeri, M., & Karkara, R. (2014). Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (Hrsg.), *Children's Rights and the Capability Approach* (8. Aufl.) (S. 19–42). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_2
- Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., & Menchini, L. (2006). Children Conceptualizing Their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. *Journal of Human Development*, 7 (1), 59–83. <https://doi.org/10.1080/14649880500501179>
- Brighouse, H. (2003). Educational Equality and Justice. In R. Curren (Hrsg.), *A Companion to the Philosophy of Education* (S. 471–486). Oxford, Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996454.ch34>
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_1
- Domínguez-Serrano, M., del Moral-Espín, L., & Gálvez Muñoz, L. (2018). A Well-Being of Their Own. Children's Perspectives of Well-Being from the Capabilities Approach. *Childhood*, 26 (1), 22–38. <https://doi.org/10.1177/0907568218804872>
- Drerup, J. (2015). Genug ist genug? Zur Kritik non-egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 2 (1), 89–128. <https://doi.org/10.22613/zfpp/2.1.4>
- Forster, E. (2015). Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 65–73. Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11504/pdf/ErzWiss_50_2015_Forster_Zur_Kritik_partizipativer_Wissenspolitik.pdf
- Gale, T., & Molla, T. (2014). Social Justice Intents in Policy. An Analysis of Capability for and through Education. *Journal of Education Policy*, 30 (6), 810–830. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.987828>
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.
- Gromada, A., Rees, G., Chzhen, Y., Cuesta, J., & Bruckauf, Z. (2018). *Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries* (Innocenti Working Paper, Nr. 18). Florenz: UNICEF Office of Research.

- Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A Capability Approach to Children's Well-Being, Agency and Participatory Rights in Education. *European Journal of Education*, 53 (3), 293–309. <https://doi.org/10.1111/ejed.12284>
- Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2005). *Deutsche Zustände, Folge 3*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klieme, E., & Vieluf, S. (2013). Schulische Bildung im internationalen Vergleich. Ein Rahmenmodell für Kontextanalysen in PISA. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 229–246). Weinheim: Beltz.
- Krupp-Schleußner, V. (2017). „Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des Capability Approach. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies* (S. 87–103). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2011). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl.). (S. 69–102). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_5
- Maritzen, N., & Tränkmann, J. (2015). Normative Grundlagen des Bildungsmonitorings. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 232–247.
- Molla, T., & Pham, L. (2019). Editorial. Capital, Capability and Educational Justice. *Policy Futures in Education*, 17 (5), 575–581. <https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.03.1-4>
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (2), 141–157.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Oelkers, N., & Gaßmüller, A. (2013). Kinder- und Jugendhilfe als Menschwerdungshilfe: Menschenrechte und Capabilities als Bezugsrahmen für gerechtes Aufwachsen. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Menschenrechte und Demokratie* (S. 261–276). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19283-3_14
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (Hrsg.). (2008). *Capabilities: Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Paulus, C. M. (2001). *Die Messung von Lernfähigkeit: Experimentelle Validierung des multidimensionalen Lernprofils* (Arbeitsbericht Nr. 80 der FR Bildungswissenschaften). Saarbrücken: Universität.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dnv.5>
- Rauschenbach, T., & Otto, H.-U. (2008). Die neue Bildungsdebatte: Chance oder Risiko für die Kinder und Jugendhilfe. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 9–32). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1_1
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2005a). The Capability Approach: A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>

- Robeyns, I. (2005b). Selecting Capabilities for Quality of Life Measurement. *Social Indicators Research*, 74 (1), 191–215. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6524-1>
- Robeyns, I. (2006). Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital. *Theory and Research in Education*, 4 (1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Rürup, M., Fuchs, H.-W., & Weishaupt, H. (2016). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 411–438). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_15
- Sauerwein, M. N. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M. N., & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38 (3), 459–478. <https://doi.org/10.24452/sjer.38.3.4988>
- Schrödter, M. (2007). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession: Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *Neue Praxis*, (1), 3–28.
- Selman, R. (2017). *Social Perspective Taking Acts Manual*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10062.46403>.
- Sen, A. (1985). *The Standard of Living. The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. URL: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 516–531.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 57–70). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3
- Tenorth, H.-E. (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 264–284.
- Tröhler, D. (2015). The Medicalization of Current Educational Research and Its Effects on Education Policy and School Reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (5), 749–764. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942957>
- Vieluf, S., Rožman, M., & Roczen, N. (2020). *The HAND in HAND Programme: Evaluation Report*. Zugriff am 28.01.2020. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20790/pdf/Vieluf_Rozman_Roczen_2020_Evaluation_of_the_HAND_in_HAND_Programme_A.pdf.
- Vieluf, S., & Sauerwein, M. N. (2018). Does a Lack of Teachers’ Recognition of Students with Migration Background Contribute to Achievement Gaps? *European Educational Research Journal*, 7, 1–25. <https://doi.org/10.1177/1474904118810939>

| Markus N. Sauerwein & Svenja Vieluf

Markus Sauerwein, Dr., geb. 1986, Hochschullehrer an der Fließner Fachhochschule Düsseldorf; Assoziierter Mitarbeiter im DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
E-Mail: sauerwein@dipf.de

Korrespondenzadresse: Geschwister-Aufricht-Straße 9, 40489 Düsseldorf

Svenja Vieluf, Dr., geb. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
E-Mail: vieluf@dipf.de

Korrespondenzadresse: Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

REZENSION

Die Schulaufsicht als vernachlässigte Akteurin der Schulreform. Eine Sammelbesprechung

Klein, Esther Dominique, & Bremm, Nina (Hrsg.). (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, 397 S., 49,99 €

Huber, Stephan Gerhard, Arnz, Siegfried, & Klieme, Torsten (Hrsg.). (2020). *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken*. Stuttgart: Raabe, 330 S., 43,90 €

Die Schulaufsicht muss wieder reformiert werden. Nicht zuletzt wegen der ausbleibenden Erfolge der Reformen, die mit Nachdruck aufgrund des schlechten Abschneidens Deutschlands bei der ersten PISA-Studie eingeführt wurden. Gemeint ist vor allem die Arbeit von Schulrät*innen. Im Rahmen der Fach- und Dienstaufsicht arbeiten sie direkt mit Schulen zusammen und sollen vor Ort die bestmögliche Förderung der Schüler*innen ungeachtet ihrer Herkunft und diskriminierender Zuschreibungen gewährleisten. Erfuhr die Schulaufsicht durch die letzten Reformen einen Bedeutungsverlust, ist jetzt eine Renaissance und Neuausrichtung angeraten. So können die Beiträge in zwei kürzlich erschienenen Herausgeberbänden zur Schulaufsicht pointiert zusammengefasst werden. Da ist zum einen der von Klein und Bremm herausgegebene Band *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und*

Schulleitung in der Schulentwicklung (im Folgenden mit HB1 abgekürzt). Es kommen vor allem Wissenschaftler*innen aus der Schulentwicklungs- und Educational-Governance-Forschung zu Wort. Zum anderen vereint der von Huber, Arnz und Klieme herausgegebene Band *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (im Folgenden mit HB2 abgekürzt) insbesondere Autor*innen, die direkt mit der Praxis schulaufsichtlichen Handelns befasst sind. Bemerkenswert sind die Sammelbände, da sie in seltener Weise theoretische Einordnungen, Forschungsergebnisse, Berichte aus der Praxis und Reformvorschläge zur bislang kaum erforschten Schulverwaltung bündeln.

Ich möchte die Herausgeberbände entlang von drei Punkten vorstellen. Sie bilden aus meiner Sicht die Schnittmenge der Beiträge ab. Zur Orientierung und zum Nachlesen verweise ich exemplarisch auf einzelne Beiträge. Erstens: Schulaufsicht ist nicht gleich Schulaufsicht. Diese auf den ersten Blick triviale Feststellung erweist sich dank der Beiträge von Rürup und Kuper (jeweils HB1) als zentral. Die auf einer schulrechtlichen Analyse basierenden Beiträge helfen, sich die komplexe Behördenstruktur mit ihren unterschiedlichen und bundeslandspezifischen Ebenen, Zielen und Aufgaben zu erschließen. Rürup und Kuper sensibilisieren damit noch einmal mehr dafür, dass die Mehrheit der Beiträge die Beratung zwischen Schulrät*innen und Schulleitungen und damit nur einen Teil der Aufgaben der Schulaufsicht fokussie-

ren. Darstellungen und Analysen von weiteren Aufgaben werden nur am Rande gestreift (bspw. Auswahl von Schulleitungen, Zuweisung von Lehrkräften, Entwicklung von Lehrplänen und Stundentafeln) (kritisch dazu Berkemeyer, HB1). Mit Hilfe der Beiträge von Heinemann, Arnz und Klieme, Diedrich und Maritzen sowie Böttcher und Luig (jeweils HB2) wird diese Engführung in der Betrachtung nachvollziehbar. Demnach erodierte die Ressourcen und Aufgaben der Schulaufsicht seit den 1990er-Jahren sowohl durch die Verwaltungsmodernisierung nach Ideen des New Public Managements als auch durch die Schulautonomie-Debatte mit einer im Ergebnis ansatzweisen Aufgabenverlagerung an Schulleitungen. Die erste PISA-Studie mündete in den 2000er-Jahren zusätzlich in einen politischen Vertrauensverlust in die Arbeit der Schulaufsicht. Infolgedessen wurden neben der „klassischen“ Schulaufsicht neue Kontrollstrukturen etwa in Form von Schulinspektionen und Landesinstituten für Bildungsmonitoring eingeführt. Die zentrale Aufgabenzuschreibung durch Politik und Wissenschaft lautete für die Schulaufsicht nun, die Schulleitungen auf Basis einer breiteren Datenbasis zu beraten und zu unterstützen. Vor allem das Gespräch auf Augenhöhe unter Professionellen sei entscheidend, um die evidenten Probleme der Schule zu erkennen und zu lösen.

Zweitens: Die Schulaufsicht ist janusköpfig – sie soll Schulleitungen beraten und zugleich kontrollieren. Zur Annäherung an dieses Spannungsverhältnis ist die Interviewstudie von Dederling (HB1) mit Schulrät*innen hervorzuheben. Der Bei-

trag zeigt, dass aus Sicht der Interviewten Beratung eine Querschnittsaufgabe in allen Aufgabenfeldern ist, wie etwa im Umgang mit erziehungsschwierigen Schüler*innen, der Schulentwicklung oder auch bei der Einstellung von Schulleitungen. Eine Weisung kommt nur zur Not zum Einsatz. Die Schulaufsicht gerät bei einer intensiven Prozessberatung zu Fragen der Schulentwicklung jedoch an ihre Kapazitätsgrenzen. Mitverantwortlich seien massive Personaleinsparungen, die die Anzahl von zu betreuenden Schulen weiter anwachsen ließen. Zu ähnlichen Ergebnissen aus Sicht von Schulleitungen kommt die Bremer Fragebogenstudie von Wurster, Rettinger und Feldhoff (HB1). Sie weist zudem auf die Varianz in der Einschätzung zu Beratung und Kontrolle hin. Einblicke in die konkrete Beratung bietet die Fallstudie von Herrmann (HB1). Eine Beratungssituation auf Augenhöhe im Sinne einer Reflexion zur Schärfung und eigenverantwortlichen Bearbeitung von Entwicklungsbedarfen kommt alleine durch das hierarchische Abhängigkeitsverhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulleitung kaum zu Stande. Stattdessen geht es um eine Bestätigung von Entwicklungsprozessen, die dem Vorverständnis der Schulrät*innen von einer guten Schule entsprechen. Die Schulrät*innen nutzen dabei aber nicht wie erhofft Informationen der neu eingeführten Monitoringstrukturen und der empirischen Bildungsforschung. Vielmehr findet die Beratung auf Basis des Erfahrungswissens als ehemalige Schulleitung statt (vgl. auch Jesacher-Rößler & Kemethofer, Rürup sowie Muslic, jeweils HB1). Die Ursachen für diese nichtintendierte Form von Beratung sehen Schmelzer und Löffler (HB2) in ei-

ner ausbaufähigen Professionalisierung sowie in einer strukturell angelegten Rollendiffusion. Schulrät*innen wird ein schwer zu bewerkstelliger Wechsel zwischen den Kulturtechniken kontrollierender Führung und Beratung abverlangt. Je nach Rollenauslegung durch die Schulrät*innen und bundesland-spezifischen Rahmenbedingungen kann es zu qualitativen Unterschieden in der Betreuung von Schulen kommen.

Drittens: Was ist zu tun? Die Beiträge der Herausgeberbände bieten eine große Bandbreite an Reformvorschlägen. So plädiert Hochschild (HB2) für eine Übertragung der Aufgaben der Schulrät*innen auf die Ebene von Schulleitungen und Schulnetzwerken. Wenzel und Heußner (HB2) sehen die Schulaufsicht indes als wichtige Partnerin bei der Umsetzung von lokalen Bildungsnetzwerken. Hebborn (HB1) fordert die Bundesländer dazu auf, die schulaufsichtlichen Aufgaben nicht weiter zu zentralisieren, sondern vielmehr die Schulaufsicht stärker kommunal und schulformübergreifend zu organisieren (ähnlich argumentieren Rürup sowie Klein und Bremm (jeweils HB1) mit Blick auf Erfahrungen aus den USA). Röder und Manitiuss (HB2) treten für eine stärkere institutionelle und personelle Trennung von klassischen schulaufsichtlichen und schulentwicklungsberatenden Aufgaben ein (auch in Form einer Auslagerung an qualifizierte und zertifizierte Schulentwicklungsberater*innen). Damit verbunden weisen sie auf eine notwendige Spezifikation von Beratungsleistungen hin (bspw. dienstrechtliche Beratung von Schulleitungen in Personalentscheidungen vs. Implementation eines Teamkonzepts).

Diedrich (HB1) spricht sich mit Blick auf die wahrgenommenen funktionalen Defizite der neuen datengestützten Systemsteuerung für eine kontrollierte Grenzüberschreitung aus. Nicht Abgrenzung, sondern permanente Selbstreflexion und enge Abstimmung der Akteure ermöglichen eine nachhaltige Qualitätsentwicklung. Eine integrative Sichtweise hinsichtlich der exemplarisch vorgestellten Reformvorschläge nehmen Arnz und Klieme sowie Huber in ihren Beiträgen ein (jeweils HB2).

Insgesamt setzen die Herausgeberbände an einer wichtigen Lücke in der Beschäftigung mit einer Reform von Schule an und vertiefen die Erkenntnisse des vielbeachteten Gutachtens von Bogumil, Fahlbusch und Kuhn (2016) zur Weiterentwicklung der Schulverwaltung in Nordrhein-Westfalen. Sie legen den Schluss nahe, dass im Zuge der Schulreformen der 1990er- und 2000er-Jahre ein inkonsistenter Umbau der Steuerungsarchitektur der deutschen Schulsysteme stattfand, der in der Praxis zu Unsicherheiten und Spannungen, wenn nicht sogar zu einem Scheitern der Reformziele führen kann. Allerdings wird in den Bänden nur vereinzelt das grundsätzliche Reformcredo einer Verantwortungsaktivierung hinterfragt, das vom System Schule eine stärkere Übernahme von Verantwortung für Entwicklungsprozesse und deren Ergebnisse einfordert, was – wie einige Beiträge zeigen – Schulen und Schulverwaltung auch überfordern kann. Vor allem sind die beiden Bände als Kritik an der Bildungsforschung der letzten Jahre zu verstehen. Neue administrative Reformstrukturen und -prozesse, etwa im Rahmen der Einführung

der Schulinspektion oder von Lernstandserhebungen, standen vielfach im Mittelpunkt der Forschung. Vernachlässigt wurde hingegen der Einfluss der „traditionellen“ Schulverwaltung (in alter und neuer Ausrichtung) auf den Schul- und Unterrichtsalltag. Neben der staatlichen ist hierzu auch die kommunale Schulverwaltung zu zählen. Die Bände verdeutlichen insgesamt den dringenden Handlungsbedarf hinsichtlich einer vielschichtigen Forschung zur Schulverwaltung. Notwendig sind dafür Studien, die über die programmatisch aufgeladene Frage hinausreichen, ob Schulrät*innen nun beraten und/oder kontrollieren. Der Fokus sollte auch stärker auf grundständige Aufgaben, wie die Lehrkräftezuweisung, sowie aktuelle Herausforderungen der Schulverwaltung gerichtet sein (bspw. Digitalisierung von Schule und Unterricht, Inklusion, Integration von Neuzugewanderten, demografischer Wandel). Das Potenzial für einen solchen Zugang zeigt der Beitrag von Hermstein, Hußmann und Vaskova (HB1) zur inklusiv-orientierten Schulentwicklung durch (kommunale) Schulträger und Schulaufsicht. Erst eine breiter angelegte Schul-

verwaltungsforschung ermöglicht validere Aussagen dazu, ob und wie die Schulaufsicht reformiert werden muss und welcher der in den Sammelbänden umrissenen Vorschläge dafür wichtige Ansatzpunkte bietet. Besondere Berücksichtigung sollte dabei die in den Beiträgen immer wieder aufscheinende ungleiche Unterstützung von Schulen und damit auch von Schüler*innen finden. Eine entsprechende Auseinandersetzung ist damit hoch anschlussfähig an Fragen zu schulseitigen Ursachen von Bildungsungleichheit.

Literatur

Bogumil, J., Fahlbusch, R. M., & Kuhn, H.-J. (2016). *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW*. Bochum: Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums.

Norbert Sendzik, Wissenschaftszentrum
Berlin für Sozialforschung (WZB)
E-Mail: norbert.sendzik@wzb.eu

<https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.10>

Catharina I. Keßler,
Sonja Nonte (Hrsg.)

(Neue) Formen der Differenzierung

Schul- und Klassenprofilierung
im Spannungsfeld
gesellschaftlicher Teilhabe
und sozialer Ungleichheit

Profilentwicklung im Bildungswesen,
Band 1, 2020, 236 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4218-4
E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-9218-9



Die gesamtgesellschaftlichen Perspektiven wie auch die domänenspezifischen Schwerpunktsetzungen an Schulen mit Blick auf realisierbare Unterrichtsmethodik stellen den Ausgangspunkt dieses Bandes dar. Die Autorinnen und Autoren widmen sich multiperspektivisch den Herausforderungen und Möglichkeiten von Schulprofilierungsmaßnahmen unter besonderer Berücksichtigung der bundesweiten Wettbewerbssituation privater und öffentlicher Schulen. Das Ziel des Bandes besteht darin, die konzeptionellen und praktischen Möglichkeiten schulischer Ausgestaltung methodologisch sinnvoll und somit zugänglich aufzubereiten, disziplinübergreifend zusammenzuführen und kritisch zu kommentieren.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Claudia Schreiner, Christian Wiesner,
Simone Breit, Peter Dobbelstein,
Martin Heinrich, Ulrich Steffens (Hrsg.)

Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung

2019, 288 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3936-8
E-Book: Open Access



Der Wissenstransfer zwischen der Bildungsforschung und der Praxis stellt große Herausforderungen an die beteiligten Akteurinnen und Akteure. Es gilt dabei Wege zu finden, die unterschiedlichen Handlungslogiken und Erfordernisse, aber auch z.B. sprachliche Barrieren zwischen diesen Feldern zu überwinden und einen echten Dialog zu initiieren. Das Netzwerk „Empiriegestützte Schulentwicklung“ (EMSE) befasste sich auf seiner Tagung im Juni 2016 in Salzburg aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Themenkomplex „Transfer – Praxis/Wissenschaft – Wissenschaft/Praxis“. Ausgehend von dieser Tagung spannen die Beiträge in diesem Band ein breites Spektrum von konzeptionellen Beiträgen bis zu Erfahrungsberichten auf und spiegeln so die Vielfalt der Zugänge im EMSE-Netzwerk wider.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com



Gerda Hagenauer, Diana Raufelder (Hrsg.)

Soziale Eingebundenheit

Sozialbeziehungen im Fokus von
Schule und Lehrer*innenbildung

WAXMANN

Gerda Hagenauer, Diana Raufelder (Hrsg.)

Soziale Eingebundenheit

Sozialbeziehungen im Fokus von
Schule und LehrerInnenbildung

2020, 408 Seiten, br., 44,90 €,

ISBN 978-3-8309-4266-5

E-Book: open access

doi.org/10.31244/9783830992660

Mit Beiträgen von

Karen Aldrup, Matteo Carmignola, Colin Cramer, Lea de Zordo, Matthias Donat, Traugott Elsässer, Felician-Michael Führer, Alexander Gröschner, Gerda Hagenauer, Robin Hake, Lena Hannemann, Dennis Hauk, Tina Hascher, Frances Hoferichter, Franz Hofmann, Elisabeth Höhne, Ursula Kessels, Uta Klusmann, Margarita Knickenberg, Clara Kuhn, Stefan Kulakow, Rebecca Lazarides, Hendrik Lohse-Bossenz, Dölf Looser, Stefan Markus, Daniela Martinek, Mathias Mejeh, Anna K. Nishen, Annedore Prengel, Diana Raufelder, Petra Richey, Charlott Rubach, Marion Scherzinger, Diana Schieck, Susanne Schwab, Larissa Schwarzwälder, Sabine Schweder, Martin K.W. Schweer, Sabine Seichter, Karin Siebertz-Reckzeh, Petra Siwek-Marcon, Barbara Thies, Gesa Uhde, Jennifer Waber, Alexander Wettstein, Anett Wolgast, Lysann Zander, Carmen Zurbriggen

Der Schul- und Unterrichtsalltag wird maßgeblich durch soziale Interaktionen geprägt. Bei Lehrkräften entscheiden sie über Erfolg und Misserfolg beruflichen Handelns und finden dementsprechend zunehmend auch in der LehrerInnenbildung Berücksichtigung. Was lange Zeit als „Kuschelpädagogik“ belächelt wurde, entpuppt sich als einer der wichtigsten Bausteine für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse: die Qualität der sozialen Beziehungen – subsumiert unter dem Begriff der sozialen Eingebundenheit. In diesem Band werden sowohl theoretische Beiträge als auch aktuelle empirische Befunde zu LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen, SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehungen und Beziehungen in der LehrerInnenbildung vereint.

Der Band richtet sich an Personen, die sich mit sozialen Beziehungen im Bereich Schule und LehrerInnenbildung beschäftigen – sei es durch eigene Forschungstätigkeiten, das Studium oder eine Tätigkeit in ebendieser Praxis.



WAXMANN

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com/buch4316

David Kemethofer,
Johannes Reitingger,
Katharina Soukup-Altrichter
(Hrsg.)

Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis

Beiträge zur Bildungsforschung, Band 7, 2021, 270 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4316-7, E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-9316-2

Evidenzinformiertheit und Evidenzbasierung sind zu nicht mehr wegzudenkenden Grundelementen auf allen Ebenen der Bildung geworden. Eine noch nie dagewesene Vielzahl an Daten auf unterschiedlichsten Aggregierungsebenen, wie z.B. nationale und internationale Studien zur Leistungsfeststellung, Talentechecks oder programmspezifische Evaluationen, steht zur Verfügung. Dieser Sammelband widmet sich kritisch der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Vermessens pädagogischer Wirklichkeiten:

- Haben wir genügend bzw. die richtigen „Evidenzen“, um Bildungsprozesse sinnvoll zu steuern?
- Was soll gemessen werden, um entwicklungsrelevante Informationen zu erlangen?
- Welche Informationen sollen berücksichtigt werden, welche nicht?
- Was sagen vorliegende Daten über gelingende Bildungsprozesse?
- Wie können Daten oder Ergebnisrückmeldungen zur Steuerung der weiteren Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen genutzt werden?
- Erhöhen vermehrte Testungen die pädagogische Qualität?

