

4
2022

DDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Schulentwicklungsberatung

Schwerpunkt

Kathrin Dederling, Eva Kamarianakis & Kathrin Racherbäumer
Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle
Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische)
Perspektivierung

Livia Jesacher-Rößler

**Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle
Teams.** Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und
Beratungsverständnisse

Berichte zum Schwerpunktthema

James Loparics

Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen?

Isabel Dean & Laura Beckmann

**Schulentwicklungsberatung im Kontext des Schulversuchs
Talentschulen NRW: „Bremsklotz“ oder Katalysator?**

Rick Mintrop, Nina Bremm,
Christiane Kose & bildung.komplex

Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext.
Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin

Susanne J. Czaja, Susanne Farwick, Franziska S. Proskawetz,
Isabell van Ackeren & E. Dominique Klein

**Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich
benachteiligten Standorten stärken.** Beratungsansätze im
Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“

Diskussion zum Schwerpunktthema

Joachim Herrmann

**Schulentwicklungsbegleitung als Profession –
Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung**

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 Dederig (Erfurt), Benjamin Edelstein (Berlin), Detlef Fickermann (Kamen), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Julia Hugo (Erlangen-Nürnberg), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Prof. Dr. Katja Scharenberg (Freiburg i.Br.), Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)

Geschäftsführerin: Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de

Vorsitzender der Redaktion: Detlef Fickermann (Kamen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Dr. Martina Diedrich (Hamburg), Prof. Dr. Tim Freytag (Freiburg i. Br.), Dr. Ilka Hoffmann (Saarbrücken), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Dr. Veronika Manitius (Soest), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolf (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Michael Wrase (Hildesheim)

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.waxmann.com/dds). 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/dds 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. Die DDS ist elektronisch frei zugänglich.

ISSN 0012-0731

E-ISSN 2699-5379

Waxmann Verlag GmbH, 2022

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

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Satz: Roger Stoddart, Münster



Sämtliche Beiträge stehen der Allgemeinheit unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International („CC BY-NC-ND 4.0“, Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) zur Weiternutzung zur Verfügung. Jede Verwendung außerhalb der lizenzrechtlichen Bestimmungen und der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Für Abbildungen Dritter gelten die im Bildnachweis angegebenen Urheber- und Nutzungsrechtshinweise.

INHALT

Bericht der Redaktion 337

EDITORIAL

Kathrin Dederling & Kathrin Racherbäumer
Editorial zum Schwerpunktthema: Schulentwicklungsberatung 339

SCHULENTWICKLUNGSBERATUNG

Kathrin Dederling, Eva Kamarianakis & Kathrin Racherbäumer
Schulentwicklungsberatung
Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung
und (kritische) Perspektivierung..... 345

Livia Jesacher-Rößler
Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams
Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse 363

BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

James Loparics
Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? 378

Isabel Dean & Laura Beckmann
Schulentwicklungsberatung im Kontext des Schulversuchs
Talentschulen NRW: „Bremsklotz“ oder Katalysator?..... 383

Rick Mintrop, Nina Bremm, Christiane Kose & bildung.komplex
Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext
Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin..... 389

Susanne J. Czaja, Susanne Farwick, Franziska S. Proskawetz,
Isabell van Ackeren & E. Dominique Klein

**Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten
Standorten stärken**

Beratungsansätze im Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“ 397

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Joachim Herrmann

Schulentwicklungsbegleitung als Profession –

Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung 404

BERICHTE

Carina Caruso & Michael Goller

**Die Relevanz von Mentor*innen für die Professionalisierung
von angehenden Lehrkräften im Praxissemester**

Forschungsdiesiderate und Handlungsoptionen 416

Tomoko Kojima

**International ausgerichtete Privatschulen im lokalen Kontext –
Scharnierstelle wirtschaftlicher Globalisierung?** 422

DISKUSSION

Detlef Fickermann

Eckpunkte für das von der Regierungskoalition geplante

Programm Startchancen 433

REZENSION 447

1

2023

Vorschau

Schulentwicklung und Widerstand

Schulentwicklung vollzieht sich selten ohne Widerstand – insofern verwundert es, dass das Phänomen Widerstand in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung bisher kaum systematisch betrachtet worden ist. Die Artikel in diesem Heft werden sich dieser bislang vernachlässigten Thematik widmen: An einen einführenden Überblicksbeitrag schließen mehrere Schwerpunktbeiträge und Berichte an, die Widerstand im Kontext verschiedener Schulentwicklungsprozesse fokussieren. Ein Diskussionsbeitrag, der Perspektiven auf Widerstand aus Sicht der Bildungspolitik und -administration sowie verschiedener Unterstützungssysteme zusammenführt, rundet den thematischen Schwerpunkt ab.

Heft 1 erscheint im Februar 2023.



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

CONTENTS

News from the Editorial Board 337

EDITORIAL

Kathrin Dederling & Kathrin Racherbäumer
Editorial to the Focus Topic: School Development Consultancy..... 339

SCHOOL DEVELOPMENT CONSULTANCY

Kathrin Dederling, Eva Kamarianakis & Kathrin Racherbäumer
School Development Consultancy
Conceptual Basics, Empirical Insights and (Critical) Perspectives 345

Livia Jesacher-Rößler
School Development Support through Multi-professional Teams
Responsibilities, Cooperation Practices and Understandings of Counselling 363

REPORTS ON THE FOCUS TOPIC

James Loparics
Pressure to Innovate from School Development Consultants? 378

Isabel Dean & Laura Beckmann
**School Improvement Consulting within the Framework of the
“Talent Schools” Model Project** 383

Rick Mintrop, Nina Bremm, Christiane Kose & bildung.komplex
Design-Based School Improvement in the German Context
First Experiences of a Pilot Project in the State of Berlin 389

*Susanne J. Czaja, Susanne Farwick, Franziska S. Proskawetz,
Isabell van Ackeren & E. Dominique Klein*

**Strengthening School Improvement and Leadership in
Socially Disadvantaged Areas**

Approaches from the Research Network "Schule macht stark – SchuMaS" 397

DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

Joachim Herrmann

**School Improvement Consulting as a Profession in Need
of Further Development**

404

REPORTS

Carina Caruso & Michael Goller

**The Relevance of Mentors for the Professionalization of Prospective
Teachers in Internships**

Research Desiderata and Options for Action 416

Tomoko Kojima

**Internationally Oriented Private Schools in a Local Context –
Interface for the Economic Globalization?**

422

DISCUSSION

Detlef Fickermann

Key Points Regarding the Government Coalition's Program *Startchancen*..... 433

REVIEW 447

1

2023

Preview

School Improvement and Resistance

Resistance emerges as a constitutive aspect of school change processes. Yet, the systematical examination of resistance in German school improvement research proves limited. This special issue brings together contributions to this largely neglected field. An introductory article presents findings from a literature review in order to structure the multi-dimensional phenomenon of resistance. The articles and reports focus on resistance in connection with various school improvement processes. A discussion looking at resistance in the context of school improvement from the perspectives of different actors in the multilevel-system completes the issue at hand.

Issue 1 will be out in February 2023.



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

Bericht der Redaktion 4/2022

News from the Editorial Board 4/2022

Verabschiedungen ehemaliger und Begrüßung neuer Beirats- und Redaktionsmitglieder

Wir freuen uns, zum Ende des 114. Jahrgangs der DDS einige neue Beiratsmitglieder begrüßen zu dürfen. Zugleich möchten wir uns von den ausscheidenden Beiratsmitgliedern verabschieden.

Auf eigenen Wunsch sind aus dem Beirat ausgeschieden: Dr. Christine Biermann, Prof. Dr. Mats Ekholm, Prof. Dr. Friederike Heinzl, Prof. Dr. Thomas Hoehne, Prof. Dr. Klaus Klemm, Prof. Dr. Eckhard Klieme, Prof. Dr. Heinrich Mintrop und Prof. Dr. Nicolle Pfaff. Wir danken diesen Kolleg*innen herzlich für die langjährige und vertrauensvolle Zusammenarbeit und für ihre Unterstützung der DDS.

Den Beirat werden künftig mit ihrer Expertise bereichern: Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Dr. Martina Diedrich, Prof. Dr. Tim Freytag, Dr. Ilka Hoffmann, Dr. Veronika Manitius und Prof. Dr. Michael Wrase. Wir freuen uns auf ihre Unterstützung und die künftige gemeinsame Arbeit.

In der Redaktion verabschieden wir Veronika Manitius, die uns durch ihre künftige Mitarbeit im Beirat der DDS weiterhin verbunden bleibt. Gleichzeitig begrüßen wir mit Julia Hugo und Prof. Dr. Katja Scharenberg zwei Wissenschaftlerinnen, die das disziplinäre Spektrum der DDS noch stärker erweitern.

Julia Hugo promoviert am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München zum Thema „Recht und Lehrkräftebildung“ im Rahmen eines Promotionsstipendiums. Seit 2022 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Sie ist u. a. Vorstandsmitglied der *Kommision Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht* (KBBB) der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) und Mitherausgeberin der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO) – Fachgebiet Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht* sowie der Schriftenreihe *Gemeinsam Schule gestalten*. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte von Julia Hugo sind rechtliche Fragen (insbesondere Bildungs- und Schulrecht) im Kontext von Schule, Unterricht und Bildung, Professionsforschung mit Fokus auf Lehrkräftebildung sowie Big-Data-Ansätze in der Erziehungswissenschaft.

Katja Scharenberg ist Professorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie promovierte in Erziehungswissenschaft zum Thema „Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung“ und habilitierte zum Thema „Schulische Kontexte als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus: Strukturelle und kompositionelle Bedingungen von Bildungserfolgen“. An der Pädagogischen Hochschule Freiburg leitet sie die Forschungsgruppe Inklusion (FINK). Sie ist zudem Direktoriumsmitglied in der School of Education FACE, einer gemeinsamen hochschulübergreifenden Einrichtung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Hochschule für Musik Freiburg im Bereich der Lehramtsausbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion und Heterogenität, soziale Partizipation und Peerbeziehungen in schulischen Kontexten, herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungserfolg, Schulstruktur und differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus, Bildungsverläufe und Übergänge sowie Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Kathrin Dederling & Kathrin Racherbäumer

Editorial zum Schwerpunktthema: Schulentwicklungsberatung

Editorial to the Focus Topic: School Development Consultancy

Vor dem Hintergrund kontinuierlicher gesellschaftlicher Veränderungen und Herausforderungen, wie etwa Digitalität und Bildungsungleichheit, ist das Thema Schulentwicklung in den letzten Jahrzehnten zunehmend zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung avanciert. Im Kontext der Frage, wie Schulentwicklungsprozesse systematisch initiiert werden und nachhaltige Wirkungen entfalten können, gerät die Schulentwicklungsberatung in den Blick. Jene wurde in den USA seit den 1960er Jahren theoretisch konzeptualisiert und empirisch beforscht (zur Übersicht: Tajik, 2008). In Deutschland wurde sie im Kontext der Diskussion zur Entwicklung der Einzelschule in den 1990er Jahren stark handlungsleitend mit Blick auf konkrete Tätigkeitsfelder konzeptionell entfaltet (Dalin et al., 1990). Systematisch empirisch in den Blick geriet sie im deutschsprachigen Raum erst zwanzig Jahre später durch das DFG-Projekt *Wenn Experten in die Schule kommen*. Hier wurden Daten zu Rahmenbedingungen, Ausgestaltung und wahrgenommenen Wirkungen anhand standardisierter Befragungen sowie vertiefender Fallstudien (mittels Dokumentenanalysen, Interviews und standardisierter Befragungen) erhoben (Dederling et al., 2013). Die Ergebnisse zeigten u. a., dass Schulentwicklungsberatung von Personen mit unterschiedlichen berufsbiographischen Hintergründen und in unterschiedlichen Formaten angeboten wird. Schulen können grundsätzlich wählen zwischen schulfernen, dem Schulsystem nicht zugehörigen Personen (etwa Unternehmensberater*innen) oder einem schulnahen Unterstützungsangebot. Bei Letzterem handelt es sich in der Regel um ein Angebot durch Personen, die aus dem Schulsystem stammen. Die Beratungspraxis selbst divergiert mit Blick auf die zeitliche Dauer, aber auch auf das Vorgehen der Berater*innen, wie verschiedene Untersuchungen der letzten Jahre zeigen konnten (Adenstedt, 2016; Dederling et al., 2013; Goecke, 2018).

Zumeist wird der Beratungsbedarf durch die Einzelschule selbst markiert und Beratung ausgewählt. Möglich ist jedoch auch eine Feststellung von Entwicklungsbe-

darfen durch die Schulaufsicht, etwa auf der Grundlage von Schulinspektionen oder Schulleistungsdaten, und eine darauffolgende Verordnung zur (verpflichtenden) Inanspruchnahme einer Schulentwicklungsberatung.

Aus der Perspektive bildungspolitischer Steuerung kann Schulentwicklungsberatung die Möglichkeit eröffnen, Schulentwicklungsprozesse systematisch zu unterstützen und zu begleiten, wenn sie als Element des staatlichen Bildungssystems konzeptualisiert und etabliert ist. Um hier ein qualitativ hochwertiges Angebot entwickeln zu können, ist Wissen zu aktueller Beratungspraxis und deren Wirkungen wesentlich. Wenngleich in den letzten zehn Jahren einige Studien zur Verbreitung von Beratung und Ausgestaltung von Beratungspraxen an Schulen vorliegen, sind Ergebnisse zu Wirkungen von Beratungsprozessen rar, sodass Aussagen zu Effekten insbesondere mit Blick auf die Leistungen von Schüler*innen nach wie vor nicht gemacht werden können. Gleichwohl wurde Schulentwicklungsberatung in den letzten Jahren als obligatorischer Bestandteil in verschiedenen Schulentwicklungsprojekten bzw. Schulversuchen etabliert und beforscht (z. B. Bremm et al., 2017; Dean et al., 2021; Kamarianakis, 2021).

Das vorliegende Heft verfolgt das Ziel, den aktuellen Erkenntnisstand zur Schulentwicklungsberatung darzustellen. Beiträge zu laufenden Forschungsprojekten sollen dabei Einblicke in unterschiedliche Konzeptionierungen von Schulentwicklungsberatung geben.

Im ersten Schwerpunktbeitrag unternehmen *Kathrin Dederling, Eva Kamarianakis* und *Kathrin Racherbäumer* zur Einführung den Versuch, das Themenfeld der Schulentwicklungsberatung grundlegend zu sortieren. Dazu nehmen die Autorinnen begrifflich-konzeptionelle Klärungen vor und stellen die historische Entwicklung sowie die aktuelle staatliche Institutionalisierung der Schulentwicklungsberatung in Deutschland dar. Sie rekurrieren auf Befunde einer Neuauflage der Bestandsaufnahme von Kay Adenstedt aus dem Jahr 2016, in deren Rahmen eine standardisierte Befragung jener Personen realisiert worden ist, die in den 16 deutschen Bundesländern für Schulentwicklungsberatung zuständig sind. Auf diese Weise können (auch) Veränderungen in den Beratungskonzeptionen der letzten zehn Jahre offengelegt werden. Die Autorinnen skizzieren weiterhin die (spärliche) aktuelle empirische Forschungslage zu den Wirkungen des Unterstützungssystems und schließen ihren Beitrag mit der Herausarbeitung einiger Perspektiven der Schulentwicklungsberatung, die sie als wesentlich erachten.

Schulentwicklungsberatung vollzieht sich in den meisten Fällen als einzelschulische Unterstützung durch einzeln agierende Beratungspersonen (die – wie eingangs erwähnt – unterschiedliche berufliche Hintergründe aufweisen). Eher selten werden Schulen zeitgleich von mehreren, kooperativ arbeitenden Berater*innen begleitet. Diesem spezifischen Sachverhalt widmet sich der zweite Beitrag zum Schwerpunktthema:

In ihm nimmt *Livia Jesacher-Rößler* Beratungsteams in den Blick, denen mit Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen und Vertreter*innen der Schulpsychologie verschiedene Professionen angehören. Im Reformprojekt *Grundkompetenzen absichern* wurden Schulen in Österreich, deren Schüler*innen über einen längeren Zeitraum nicht die Mindestanforderungen erfüllten, dazu verpflichtet, derartige multiprofessionelle Beratungsteams zur schulischen Entwicklungsarbeit zu Rate zu ziehen. Die Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse dieser multiprofessionellen Beratungsteams stehen im Mittelpunkt der Betrachtung des Beitrags und werden mittels einer empirischen Studie untersucht. Die interessanten Ergebnisse der (weitgehend) multiprofessionell angelegten Gruppendiskussionen mit Berater*innen zeigen u. a., dass sich die Teammitglieder als gleichberechtigte Partner*innen innerhalb der Teams wahrgenommen haben, insbesondere bezogen auf ihren Expert*innenstatus, und dass eine gemeinsame Vorgehensweise entwickelt und Ziele definiert wurden.

Dass die Haltungen von Schulentwicklungsberater*innen der Beratung gegenüber Ausdruck in verschiedenen Beratungsrollen finden (administrativ-durchsetzende Rolle, informierende Rolle, empowernd-begleitende Rolle und steuernde Rolle), ist Ausgangspunkt der Überlegungen im Bericht zum Schwerpunktthema von *James Loparics*. Inwiefern über diese Rollen in Beratungsprozessen ein Innovationsdruck auf Schulen ausgeübt werden kann, eruiert er mittels einer empirischen Untersuchung, in deren Rahmen in der Schulentwicklungsberatung Tätige schriftlich befragt wurden. Die Befunde deuten allerdings darauf hin, dass eindeutige Aussagen zum konstatierten Zusammenhang nicht möglich sind, weil die Ergebnisse zwischen den einzelnen Personen stark variieren.

In drei weiteren Berichten zum Schwerpunktthema wird noch deutlicher auf unterschiedliche Konzeptionen von Schulentwicklungsberatung fokussiert: *Isabel Dean* und *Laura Beckmann* gehen auf den Ansatz von Schulentwicklungsberatung im Kontext des Schulversuchs *Talentschulen NRW* zur Unterstützung von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen ein, dessen Besonderheit in seinem für die Schulen obligatorischen Charakter besteht. Die teilnehmenden Schulen verpflichten sich also zur Inanspruchnahme von Beratungsangeboten. Vor dem Hintergrund der Frage, ob diese Art der Beratung eher „Bremsklotz“ oder Katalysator im Schulentwicklungsprozess sei, konstatieren die Autorinnen unter Rückgriff auf empirische Befunde ihrer wissenschaftlichen Begleitforschung, dass während der Startphase des Schulversuchs durch die Schulentwicklungsberater*innen kaum ein kontextsensitiver Ansatz von Beratung realisiert worden sei. Eine auf die spezifischen Merkmale und Anforderungen von Schulen in herausfordernden Lagen ausgerichtete, praxisnahe Gestaltung von Beratungsprozessen, die auch die Ebene der Unterrichtsentwicklung miteinbezieht, sei angesichts des Projektziels einer Stärkung von Bildungsteilhabe allerdings wünschenswert (und möglicherweise auch stärker katalysierend wirkend).

Rick Mintrop, Nina Bremm, Christiane Kose und *bildung.komplex* berichten über erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin, das mit der aus den USA stammenden und in den letzten Jahren in Deutschland verstärkt Einzug gehaltenen Methode der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) arbeitet. Vor dem Hintergrund der Darstellung eines Fallbeispiels, das die methodeninherenten Schritte der Problemdefinition, Ursachenanalyse und Stärken-Schwächen-Identifikation sowie der Festlegung von Triebkräften und Maßnahmen der Veränderung bis hin zur Zielformulierung, Konstruktion praktischer Messgrößen und angemessenen Maßnahmenumsetzung an einer konkreten Schule veranschaulicht, wird das Potenzial der Methode für die Schulentwicklungsbegleitung herausgestellt. Dieses sehen die Autor*innen in der Bereitstellung eines Katalogs von Fragen zur Selbstreflexion, der als Impuls für die Beratung dienen kann.

Susanne Julia Czaja, Susanne Farwick, Franziska Sophie Proskawetz, Isabell van Ackeren und *Esther Dominique Klein* präsentieren in ihrem Bericht verschiedene Beratungsangebote aus dem Kontext der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ und dem gleichnamigen Forschungsverbund, in dem bundesweit 200 Schulen in sozial-räumlich benachteiligter Lage begleitet werden. Insofern sich diese Angebote stets in einem „Spannungsdreieck“ (Rühl et al., 2021, S. 132) aus Forschung, fachlichem Input und Beratung befinden, sind sie nach Ansicht der Autorinnen jedoch nicht mit einer individualisierten Schulentwicklungsberatung gleichzusetzen. Sie variieren hinsichtlich ihrer Nähe zu Formen der externen Schulentwicklungsberatung und lassen sich mitunter (insbesondere, wenn sie digitale Formate darstellen) eher als unterstützende Elemente für die Schulentwicklung generell verstehen.

Ausgehend von einer kritischen Betrachtung der Empfehlung der Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin, die umfangreichen Ressourcen für eine überfachliche Prozessberatung zu einem großen Teil zugunsten von fachbezogenen Unterstützungsangeboten umzuschichten (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin, 2020), entwickelt *Joachim Herrmann* in seinem Beitrag zur Diskussion zum Schwerpunktthema das Konzept der Schulentwicklungsbegleitung argumentativ bestechend weiter. Dazu nimmt er zum einen die Praxis der Schulentwicklungsbegleitung in den Blick, die sich in den vergangenen 30 Jahren in Deutschland als bedeutsame Facette einzelschulischer Unterstützung verankern konnte, und nutzt deren konzeptionelle und theoretische Diskussion zur Weiterentwicklung bisheriger Theoriegrundlagen von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung. Zum anderen reflektiert er die in vielen Bundesländern etwas später einsetzende Weiterentwicklung durch systemische Beratungskonzepte, die einen bedeutsamen Fortschritt markierte, zugleich aber neue Widersprüche und Diskontinuitäten nach sich zog. Er schließt seinen Beitrag mit einer konzeptionellen Perspektive, die gegenüber beiden Entwicklungen eine neue Grundlegung schaffen und Schulentwicklungsbegleitung als eine eigenständige Profession etablieren kann.

Das Heft zum Schwerpunktthema *Schulentwicklungsberatung* – das lässt sich abschließend konstatieren – offenbart einerseits vielfältige und interessante Entwicklungen bei der Umsetzung und Erprobung unterschiedlicher Ansätze von Schulentwicklungsberatung in der Praxis, die der postulierten steigenden Bedeutung der Beratung als Instrument der Schulentwicklung entsprechen. Es verweist andererseits allerdings auf eine nach wie vor bestehende Lücke in der empirischen Beforschung des Unterstützungssystems, aufgrund derer gesicherte Erkenntnisse zu förderlichen Bedingungen und positiven Effekten weiterhin fehlen. Hier besteht zukünftig weiterhin Handlungs- und Klärungsbedarf.

Das Heft umfasst zudem drei weitere, bereits online first veröffentlichte Beiträge außerhalb des Themenschwerpunktes: *Carina Caruso* und *Michael Goller* thematisieren in ihrem Bericht die Relevanz von Mentor*innen für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Praxissemester (d. h. von Dozierenden der beteiligten Hochschulen, Fachleitungen und an den Schulen beschäftigten Lehrkräften). Die Autorin und der Autor führen Befunde an, die den Einfluss der mentoriellen Betreuung auf die Ausgestaltung des Praxissemesters und die Professionalisierung von Studierenden aufzeigen. Sie benennen zudem Forschungsdesiderata, die sich aus der im Vergleich zur Betrachtung der Perspektive Studierender und studentischer Kompetenzentwicklung bisher spärlichen Betrachtung der Perspektive der Mentor*innen ergeben, und benennen einige Handlungsoptionen, wie die Ermittlung von Zielvorstellungen und Betreuungsstrategien der beteiligten Akeur*innen und die Ableitung von Konsequenzen für die Gestaltung des Praxissemesters. Denn – so die Meinung der Autorin und des Autors – die Gewährleistung, dass alle Ziele des Praxissemesters von allen Absolvent*innen erreicht werden, erfordere u. a. eine Konkretisierung dieser Ziele.

Tomoko Kojima beschäftigt sich in ihrem Bericht mit dem Zusammenhang zwischen international ausgerichteten Privatschulen und der aktuellen Globalisierung und geht – am Beispiel der Region Frankfurt/Rhein-Main – der Frage nach der Positionierung dieser Schulen im lokalen Kontext nach. Anhand bildungsstatistischer Daten stellt sie die faktische Ausbreitung international ausgerichteter Privatschulen in Frankfurt/Rhein-Main und ihre Besonderheiten dar und rekonstruiert die gegenwärtige Entwicklung der Schulangebotsstruktur in der Region. Die quantitative und qualitative Zunahme der international ausgerichteten Schulen führt sie auf eine verstärkte Ansiedelung atypischer Migrant*innen in Form hochqualifizierter und wohlhabender ausländischer Familien zurück und sieht die aufgezeigte Entwicklung durch eine spezifische Marktstrategie begleitet, in der die Existenz international ausgerichteter Privatschulen als ein Standortfaktor für das lokale Wirtschaftssystem ausformuliert wird. Die Frage nach der aktuellen Positionierung der international ausgerichteten Privatschulen im lokalen Kontext nimmt die Autorin abschließend durchaus kritisch in den Blick, indem sie u. a. einräumt, dass noch zu klären sei, ob die zunehmende Bedeutung der Region als Standortfaktor die Zunahme international ausgerichteter Privatschulen in den letzten 15 bis 20 Jahren tatsächlich veranlasst habe.

In einem weiteren, bereits im September 2022 online first veröffentlichten Beitrag zur Diskussion formuliert Detlef Fickermann ausgehend von einer differenzierten Darstellung zu Rahmenbedingungen und Zielen des von der Bundesregierung geplanten Startchancenprogramms wesentliche Eckpunkte, die vor dem Hintergrund bestehender Forschung, wesentlich zum Gelingen des Programms beitragen können. In den Blick geraten so zunächst die scheinbar hohen eingesetzten Finanzmittel ebenso wie etwa die Frage der gerechten Verteilung jener Mittel auf die Bundesländer. Anknüpfend an empirische Forschungsergebnisse zum Abbau von Bildungsbenachteiligung sowie aktuelle Erfahrungen aus BLK-Programmen formuliert der Autor schließlich konkrete inhaltliche und organisatorische Eckpunkte für das Startchancen-Programm.

Literatur und Internetquellen

- Adenstedt, K. (2015). *Schulentwicklungsberatung: Zwischen staatlicher Steuerung und einzel-schulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungs-instrumentes*. Julius Klinkhardt.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. In V. Manitiuss & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–159). Waxmann.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.
- Dean, I., Beckmann, L., Racherbäumer, K., & Bremm, N. (2021): Obligatory Coaching in the context of the model project “Talent Schools”: a means for educational equity and improvement of Achievement Outcomes? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10 (4), 466–485.
- Dederling, K., Tillmann, K. J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). Der theoretische Blick auf die externe Schulentwicklungsberatung. In K. Dederling, K. J. Tillmann, M. Goecke & M. Rauh (Hrsg.), *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet* (S. 21–47). Springer VS.
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer VS.
- Kamarianakis, E. (2021). *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region*. Dissertation an der Technischen Universität Dortmund.
- Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin. (2020). *Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin*. <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/archiv/Abschlussbericht.6.10.final.pdf> (letzter Zugriff am 21.05.2022).
- Rühl, J., Schreier, P., Blatz, S., & Stein, R. (2021). aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung. *ESE*, 3 (3), 128–140. <https://doi.org/10.35468/5903-10>
- Tajik, M. A. (2008). External Change Agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11 (3), 251–271.
- Tillmann, K. J., Dederling, K., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen: Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105 (3), 258–274.

Kathrin Dederling, Eva Kamarianakis & Kathrin Racherbäumer

Schulentwicklungsberatung

Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung

Zusammenfassung

Der Schulentwicklungsberatung (SEB) kommt als Unterstützungssystem von Schulen eine stetig zunehmende praktische Relevanz zu. Vor diesem Hintergrund unternimmt der vorliegende Beitrag in einführender Absicht den Versuch, das Themenfeld der SEB grundlegend zu beleuchten. Zunächst werden dazu begrifflich-konzeptionelle Klärungen vorgenommen und die historische Entwicklung sowie die aktuelle staatliche Institutionalisierung der SEB in Deutschland dargestellt. Anschließend wird die empirische Forschungslage zu den Wirkungen des Unterstützungssystems skizziert, bevor einige Perspektiven der SEB aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Schulentwicklungsberatung, Beratung, Schulberatung, Unterstützungssystem

School Development Consultancy

Conceptual Basics, Empirical Insights and (Critical) Perspectives

Abstract

School development consultancy (SDC) as a school support system gains in practical importance increasingly. Against this background, this article attempts to illuminate the field of SDC fundamentally with a view of introduction. Firstly, conceptual clarifications are conducted and the history and current public institutionalization of SDC in Germany are described. Subsequently, empirical findings concerning the impact of the support system are outlined, before some perspectives of SDC are presented.

Keywords: school development, school development consultancy, consultancy of schools, support system

1 Einleitung

Um den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können, sind Schulen seit jeher aufgefordert, systematische Entwicklungsprozesse auf den Weg zu bringen. In den letzten Jahren hat die Notwendigkeit einer proaktiven Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten (u. a. Digitalisierung, Inklusion) dabei noch zugenommen. Viele Schulen können der Forderung nach Schulentwicklung allerdings aufgrund fehlender personeller und zeitlicher Ressourcen, aber auch aufgrund mangelnder Expertise in inhaltlicher wie prozessualer Sicht, nicht aus eigener Kraft nachkommen. Für sie besteht inzwischen ein vielfältiges Angebot staatlicher wie nicht staatlicher Unterstützungssysteme, auf das sie bei Bedarf zurückgreifen können (vgl. Webs & Manitiuis, 2021).

Ausgewählte Schulen hatten und haben bereits seit den 1990er-Jahren die Möglichkeit, an unterschiedlichen Modellvorhaben (z. B. Projekt *Schule & Co*, Projekt *Selbstständige Schule*, beide Nordrhein-Westfalen, oder Projekt *School Turnaround*, Berlin) teilzunehmen, die in Zusammenarbeit von Schulministerien, Landesinstituten, Stiftungen und Wissenschaft durchgeführt werden und Schulentwicklungsprozesse u. a. mittels der Bildung interschulischer Netzwerke oder der Etablierung und Qualifizierung innerschulischer Steuergruppen unterstützen. Alle Schulen haben inzwischen die Gelegenheit, in ihren jeweiligen Bundesländern auf etablierte staatliche Unterstützungssysteme wie Schulinspektionen, Lehrkräftefortbildungen und Schulentwicklungsberatungen (SEB) zurückzugreifen.

Insbesondere die Letztgenannten erfahren dabei seit einiger Zeit eine erhöhte Aufmerksamkeit und werden als hilfreiches Instrument zur Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse betrachtet (vgl. Berkemeyer, 2011; Dederling, 2014; Schnebel, 2021). In der jüngeren Vergangenheit sind sie deshalb auch besonders bezüglich der Schulen in herausfordernden Lagen (vgl. Kap. 3.3) in das Blickfeld gerückt (vgl. Cuklevski & Schwarz, 2021; Dederling, 2017; Huber, 2012). Zudem zeigt sich, dass SEB sowohl in aktuellen Projektstrukturen (*Vielfalt fördern NRW, Grundkompetenzen absichern (GRUKO), Angebot zur Professionalisierung von SEB der Robert Bosch Stiftung*) als auch in Publikationen berücksichtigt wird (vgl. Heft 3/2021 des Journals für Schulentwicklung; Bauer & Schwarz, 2022; Cuklevski & Schwarz, 2021; Loparics, 2021). Die wenigen bisher vorgelegten empirischen Studien zur SEB zeigen, dass die staatliche wie nicht staatliche externe Beratung von Schulen im Zuge ihrer Entwicklungsarbeit in der Praxis bereits weit verbreitet ist (vgl. Adenstedt, 2016; Dederling et al., 2013).

Die konkrete Praxis der SEB ist dabei sehr vielfältig: Hinsichtlich des professionellen Hintergrundes der Beratenden und ihrer Arbeitsweisen sowie der Themen/Inhalte und der Arbeitsformen der Beratung finden sich ganz verschiedene Varianten (vgl.

Dedering et al., 2013). Die Aufgaben der Beratenden umfassen ein breites Spektrum, u. a. die Diagnose von Stärken und Herausforderungen von Schulen, die Zielfindung, die Planung von Maßnahmen sowie die Vermittlung von Wissen (vgl. Adenstedt, 2016). Die schulischen Akteur*innen selbst attestieren der SEB vielfach eine unterstützende Funktion (Kamarianakis & Webs, 2019) und markieren einen auch zukünftig vorhandenen Beratungsbedarf (vgl. Adenstedt, 2016).

Vor dem Hintergrund der großen – und stetig zunehmenden – praktischen Relevanz von SEB unternimmt der vorliegende Beitrag in einführender Absicht den Versuch, das Themenfeld der SEB grundlegend zu beleuchten. Zu diesem Zweck werden nachfolgend zunächst begrifflich-konzeptionelle Klärungen vorgenommen (vgl. Kap. 2) und die historische Entwicklung sowie die aktuelle staatliche Institutionalisierung der SEB in Deutschland dargestellt. Anschließend wird die empirische Forschungslage zu den Wirkungen des Unterstützungssystems skizziert (Kap. 3), bevor (mit kritischem Blick) Perspektiven der SEB aufgezeigt werden (Kap. 4).

2 Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung

2.1 Begriff der Beratung

Unter Berücksichtigung einschlägiger theoretischer Literatur (Elbe & Peters, 2016; König & Volmer, 1996; Lippitt & Lippitt, 2015; Lüttge, 1981; Reichel & Rabenstein, 2001; Schein, 1969; Schnebel, 2009) kann unter Beratung eine zeitlich wie inhaltlich begrenzte, komplexe zwischenmenschliche Interaktion verstanden werden, die von den Beteiligten selbst als Beratung definiert werden muss.

Im Bereich der Schulentwicklung werden professionelle Formen der Beratung praktiziert, in denen das Vorgehen theoriegeleitet, überprüfbar und transparent gestaltet ist und entsprechende Methoden eingesetzt werden. Darüber hinaus werden als Merkmale die Freiwilligkeit der Beratung auf Schul- und Berater*innenseite, die Unabhängigkeit der Beratung von Zielen und Vorstellungen des Beratenden und die Vertraulichkeit aller Informationen aus der Beratung herausgestellt. Insofern die SEB von Personen durchgeführt wird, die nicht zum Kollegium einer Schule gehören, ist sie eine externe Beratung. Diese externe Beratung nimmt die ganze Schule in den Blick; auch wenn die Beratung Einzelne oder Gruppen gezielt adressiert, werden die Beratungsergebnisse in das Veränderungsprogramm der Organisation integriert. Dementsprechend handelt es sich hier um eine organisationale Beratung, deren Ziel in der Verbesserung der pädagogischen Qualität der Schule besteht (vgl. Dedering, 2019; Dedering et al. 2013). Dabei greift die beratende Person auf unterschiedliche Unterstützungsformate zurück, wie bspw. das Coaching von Gruppen oder Einzelpersonen,

die Durchführung von Fortbildungen, Beratungsgespräche oder Supervision (vgl. Dederling et al., 2013; Kamarianakis, 2021; Schnebel, 2021).

Im deutschsprachigen Diskurs haben sich die Begriffe der Schulentwicklungsberatung (SEB) und der Schulentwicklungsbegleitung durchgesetzt, die nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden (vgl. Rolf, 2019). Darüber hinaus wird synonym der Begriff der Prozessbegleitung verwendet (vgl. Kamarianakis & Dederling, 2021).

2.2 Ansätze von Beratung

2.2.1 Arten der Beratung

Zur näheren Beschreibung unterschiedlicher Beratungsarten wird bis heute die auf Schein (1969) zurückgehende Unterscheidung zwischen der Expert*innen-/Fachberatung einerseits und der Prozessberatung andererseits herangezogen. Bei der Expert*innen-/Fachberatung unterstützt der oder die Berater*in die Schule bei einem vorliegenden Problem mit ihrem bzw. seinem Fachwissen und löst das Problem dialogisch mit den Klient*innen. Bei der Prozessberatung hingegen stellt die externe Beratungsperson einen Rahmen her, sodass die schulischen Akteur*innen aus eigener Kraft heraus ihr Problem lösen können (vgl. Wimmer, 2004).

Empirische Erkenntnisse legen es nahe, konzeptionell zwischen unterrichtszentrierter SEB und organisationszentrierter SEB zu unterscheiden (Goecke, 2018). Die *unterrichtszentrierte SEB* fokussiert auf das Thema Unterrichtsentwicklung. Die Beratungsperson stellt hierbei ihr Fach- bzw. Expert*innenwissen den schulischen Akteur*innen zur Verfügung und berät bei der Behebung von Defiziten im Bereich des Unterrichts. Die Schulentwicklungsberatenden weisen eine hohe schulfachliche Kompetenz auf, mit der sie inhaltliche Fragestellungen gemeinsam mit dem Gesamtkollegium, einer Teilgruppe oder der Leitungsebene bearbeiten. Etablierte schulische Strukturen werden häufig nur wenig verändert (vgl. ebd.). Die *organisationszentrierte SEB* hingegen bezieht sich auf die Strukturen einer Schule. Die Beratungsperson bringt eher überfachliche und kommunikative Kompetenzen in den Beratungsprozess ein. Der Fokus liegt auf der Implementierung eines umfassenderen organisatorischen Wandels und kann zu Veränderungen innerschulischer Entwicklungsverläufe führen (vgl. ebd.).

Trotz der dargestellten Differenzierung zwischen Expert*innen-/Fachberatung einerseits und Prozessberatung andererseits wird im Diskurs vielfach die Auffassung vertreten, dass eine Trennung zwischen beiden Beratungsarten nicht immer möglich sei. Auch empirische Forschungsbefunde weisen auf eine Arbeitsweise von beratenden Personen hin, die – als Anpassung an die jeweilige schulische Situation – prozessbe-

ratende und inhaltliche Kompetenzen gleichermaßen beinhaltet (vgl. Dederling et al., 2013; Kamarianakis, 2021; Rauh & Dederling, 2013).

Mit Blick auf die oben getroffene Unterscheidung von unterrichtszentrierter und organisationszentrierter SEB kann dementsprechend resümiert werden, dass sich auch diese beiden Beratungsarten je nach individueller Schulsituation mehr oder weniger klar voneinander abgrenzen lassen: Selbst wenn sich der Beratungsauftrag zu Beginn der Zusammenarbeit von schulischen Akteur*innen und Beratungsperson ausschließlich auf die Unterrichtsentwicklung bezieht, kann es innerhalb des Beratungsprozesses zu einer Veränderung der Zielperspektive und somit der Zielvereinbarungen kommen (Fullan & Pomfret, 1977), sodass auch organisationale Strukturen der Schule angetastet werden.

2.2.2 Rollen und professioneller Hintergrund von Berater*innen

Externe Berater*innen besitzen ganz unterschiedliche professionelle Hintergründe und nehmen bei der Ausführung ihrer Arbeit unterschiedliche Rollen ein bzw. Funktionen wahr.

Die in der Literatur vorfindbare Vielfalt der Rollen fasst Tajik (2008) in drei größeren Kategorien zusammen: Als *Moderator*innen* (1) schaffen die externen Berater*innen Situationen zum Diskurs bzw. zur Aushandlung über Veränderungen und befähigen die schulischen Akteur*innen allmählich zur eigenständigen Durchführung von Entwicklungsprozessen. Sie können hierbei die Rolle einer vermittelnden Instanz zwischen bspw. der Schulleitung und dem Gesamtkollegium einnehmen. Als *kritische Freunde* (2) spiegeln die externen Berater*innen vornehmlich die Aktivitäten der Lehrkräfte, um sie zu einer systematischen und kritischen Analyse ihrer Praktiken zu bringen. Sie lösen über das Hinterfragen von Behauptungen, Werten und Praktiken, den gegenseitigen Austausch von Ideen und Ansichten sowie ein konstruktives Feedback Reflexionsprozesse bei den schulischen Akteur*innen aus und können so Veränderungen in den Schulen befördern. Als *technische Expert*innen* (3) versorgen die externen Berater*innen die schulischen Akteur*innen explizit mit Anweisungen und Richtlinien für angemessene Vorgehensweisen. Sie kompensieren durch ihr Wissen das an den Schulen bestehende Expertisedefizit (vgl. ebd.).

Die Vielfalt der in der Praxis vorfindbaren professionellen Hintergründe von Berater*innen lässt sich mit Hilfe der Unterscheidung von schulnahen und schulfernen Berater*innen systematisieren (vgl. Dederling et al., 2013): *Schulnahe Berater*innen* sind entweder selbst als Lehrkräfte oder in der Lehrkräfteausbildung tätig oder in anderer Weise unmittelbar mit dem Schulsystem beruflich verknüpft. Als *schulferne Berater*innen* gelten diejenigen, die hauptberuflich nicht im Schulsystem beschäftigt

sind. Dazu gehören z. B. Universitätsangehörige, Mitarbeiter*innen von Beratungsunternehmen und freiberufliche Berater*innen.

2.3 Modelle von Beratung

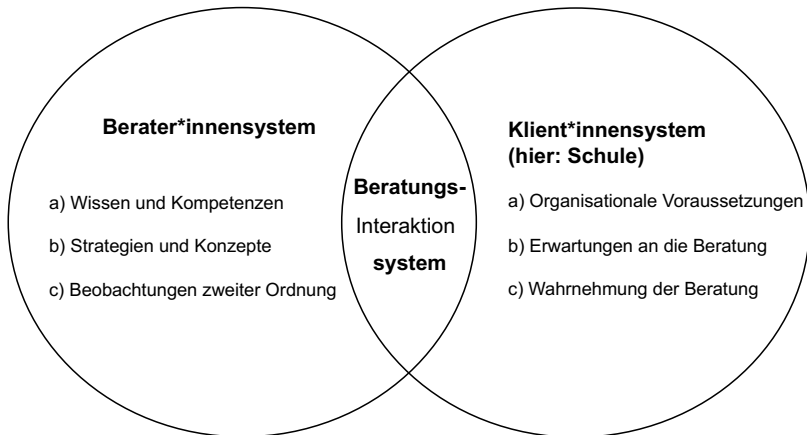
In der Fachliteratur werden zwei heuristische Modelle als zentral angesehen, die nachfolgend knapp dargestellt werden: (1) Im *Modell der organisationalen Beratung als soziales System* (vgl. Dederling et al., 2013; erweitert durch Goecke, 2018; vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite) wird zwischen dem Berater*innensystem, dem Klient*innensystem sowie dem Beratungssystem differenziert. Das Modell lehnt sich an die Arbeiten von Willke (1987) sowie Wimmer und Oswald (1987) an. Grundlegend ist die Annahme, dass durch die Interaktion zwischen einer Beratungsperson (Berater*innensystem) und Klient*innen (Klient*innensystem) ein sogenanntes Beratungssystem entsteht, dessen Existenz ausschließlich von der Zusammenarbeit der beiden anderen Systeme abhängt.

Sowohl das Berater*innen- als auch das Klient*innensystem kennzeichnen bestimmte Elemente, die wiederum die Ausgestaltung des Beratungssystems beeinflussen. Die Beratungsperson prägt demnach den Prozess durch ihr wissenschaftliches Wissen, ihre Kompetenzen und gesammelten Erfahrungen. Jenes Wissen und jene Kompetenzen führen zu bestimmten Strategien und Konzepten, die die Beratungsperson herausgebildet hat und die ihr professionelles Handeln bedingen. Als drittes Element kennzeichnen das Berater*innensystem die Beobachtungen zweiter Ordnung, was impliziert, dass die Beratungsperson die Rolle der/des Beobachtenden einnimmt und aus dieser Position die subjektiv konstruierte Wirklichkeit des Klient*innensystems zu reflektieren vermag (vgl. ebd.).

Das *Klient*innensystem* prägt den Beratungsprozess durch die organisationalen Voraussetzungen, sowohl in struktureller Art durch interne Hierarchien und Organisationsformen, als auch durch die motivationalen Einstellungen der Mitglieder zur Beratung. Als zweites Element verweist Goecke (2018) auf die Erwartung der Organisationsmitglieder der Beratung gegenüber und als drittes Element auf die Wahrnehmung der Beratung, die wiederum eng mit der Akzeptanz für die Beratung verknüpft ist. Neben dem Handeln der Beratungsperson nimmt das Klient*innensystem zudem die Folgen der Beratung zum Ende des Beratungsprozesses wahr, was die Bewertung der Beratung beeinflussen kann (vgl. ebd.).

Das *Beratungssystem* stellt ein offenes System dar, welches durch die Einflüsse des Berater*innen- und Klient*innensystems bedingt wird und durch den Beitritt oder das Verlassen von Akteur*innen innerhalb des Beratungsverlaufs verändert werden kann (vgl. ebd.).

Abb. 1: Organisationale Beratung als soziales System



Quelle: Goecke, 2018, S. 16.

(2) Das *Modell des Phasenverlaufs von Beratungsprozessen* (vgl. Adenstedt, 2016), welches sich an die Arbeiten von König und Volmer (2000), Schnebel (2009) sowie Arnold und Reese (2010) anlehnt, versteht SEB als Aneinanderreihung verschiedener Phasen. In der vorgenommenen Formulierung der Kontaktphase, Bestandsaufnahme-phase, Aktionsphase und Evaluationsphase zeigt sich eine Analogie zu einem Verständnis von Organisationsberatung als Prozess (vgl. Kap. 3.1).

Eine Verbindung beider heuristischer Modelle eröffnet die Möglichkeit, die Komplexität der SEB differenzierter darzustellen. Das Phasenverlaufsmodell von Beratungsprozessen kann bei einer Verknüpfung als Hintergrundfolie für die zeitliche Abfolge sowie die kommunikative Ausgestaltung der Beratung innerhalb des Interaktionsverlaufs des zeitlich begrenzten Beratungssystems im Modell der Organisationalen Beratung im sozialen System dienen (Kamarianakis & Dederig, 2021). Auch die Elemente innerhalb des Berater*innen- und Klient*innensystems scheinen in unterschiedlicher Stärke zu unterschiedlichen Zeiten auf den Beratungsverlauf Einfluss zu nehmen (vgl. hierzu auch ebd.).

3 Empirische Betrachtung

3.1 Historische Entwicklung

Im deutschsprachigen Raum rückte die Beratung der Schule als Organisation Ende der 1980er Jahre in den Fokus der Aufmerksamkeit. Gefolgt wurde damit einem Trend, der im angloamerikanischen Raum schon mehr als zehn Jahre früher einge-

setzt hatte (Dederling, 2019). Im Zuge einer Hinwendung zur Einzelschule als Handlungseinheit wurden in Deutschland, Österreich und der Schweiz Ansätze der Organisationsentwicklung verstärkt auf den schulischen Bereich übertragen. Der Einsatz von Schulentwicklungsberater*innen wurde dabei im Zuge der Verbreitung des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms (ISP) (Dalin et al., 1990) bekannt, das mit dem Ziel einer Professionalisierung der schulischen Akteur*innen in seiner idealtypischen Variante zehn Stationen umfasst, die in sechs Abschnitten zusammengefasst werden: (1) Initiation und Einstieg, (2) Gemeinsame Diagnose, (3) Zielklärung/Zielvereinbarung und Prioritätensetzung, (4) Maßnahme- bzw. Projektplanung, (5) Institutionalisierung und (6) Evaluation.

Externen Schulentwicklungsberater*innen kommt während dieses Prozesses eine wichtige Rolle beim Zugang zur Schulentwicklung zu. Nach Abschluss eines Kontraktes zwischen ihnen und den schulischen Akteur*innen am Ende von Abschnitt 1 wird ihre Unterstützung in Abschnitt 2 hervorgehoben: In ihm wird auf der Grundlage einer Erhebung neuer und einer Auswertung bereits vorhandener Daten (Datensammlung) eine Datenanalyse vorgenommen, die in eine dialogisch mit allen Beteiligten konzipierte Datenrückmeldung eingeht. Darüber hinaus wird die Unterstützung externer Schulentwicklungsberater*innen im Abschnitt 3 als besonders wichtig erachtet. In ihm sind die schulischen Akteur*innen angehalten, ihre Intentionen zu artikulieren und dabei auch alternative Vorstellungen zu formulieren, um darauf aufbauend dann bestimmte Prioritäten zu setzen. Die externen Berater*innen werden hier zum einen bei der Zielvereinbarung und zum anderen bei der Wertklärung tätig (Dederling, 2019).

Aus der Arbeit mit dem ISP und langjährigen Erfahrungen im Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Dortmund ist mit dem „Manual Schulentwicklung“ (Rolff et al., 1998) Ende der 1990er Jahre ein erster theoretischer Bezugsrahmen für SEB und ein Qualifizierungskonzept für Schulentwicklungsberater*innen gleichermaßen entstanden (Adenstedt, 2016).

3.2 Staatliche Institutionalisierung

Dem verbreiteten Einsatz des ISP im Bundesland Nordrhein-Westfalen entsprechend war dieses Bundesland das erste, in welchem Aktivitäten einer flächendeckenden Institutionalisierung eines staatlichen Schulentwicklungsangebotes vorgenommen wurden. Doch bereits um das Jahr 2000 herum hatte die Mehrheit der deutschen Bundesländer Angebote der staatlichen SEB fest im Landessystem eingerichtet. In einigen Bundesländern allerdings waren professionelle und landesweite Angebote auch erst etwa zehn Jahre später etabliert.

Diese Informationen stellte Adenstedt (2016) zur Verfügung, der im Jahr 2012 eine systematische Bestandsaufnahme zur SEB in Deutschland durchgeführt hat. Mit ihr wurden erstmals Erkenntnisse bezüglich der Existenz und administrativen Struktur von SEB in den 16 Bundesländern sowie der Ziele, Ausgestaltung von Schnittstellen, Außendarstellung und Ressourcen generiert. Zudem wurden Informationen zur praktischen Durchführung, zur Qualifizierung und zur Zukunftsperspektive des Unterstützungssystems zusammengetragen.

An diese Bestandsaufnahme anknüpfend¹ haben die Autor*innen dieses Beitrags zehn Jahre später (2022) eine neuerliche Erhebung in den 16 Bundesländern durchgeführt.² Sie verfolgten damit zum einen das Ziel einer Aktualisierung der Informationen und zum anderen einer Ermittlung von Veränderungen innerhalb der letzten Dekade.

Ausgewählte Befunde³ dieser Erhebung (1) zur institutionellen Verankerung und Finanzierung und (2) zur systematischen Vernetzung der SEB mit der Schulaufsicht einerseits sowie zu Verfahren der internen und externen Evaluation andererseits sowie (3) zum beruflichen Hintergrund der Berater*innen und deren Professionalisierung werden im Folgenden präsentiert.

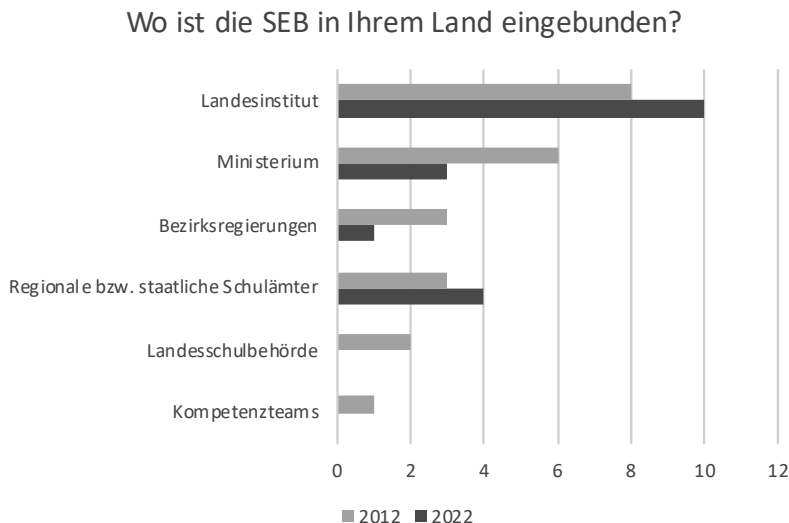
Institutionelle Verankerung und Finanzierung der SEB: Ein zentrales Anliegen der Erhebung war und ist die Klärung der Frage, wie die SEB in Deutschland organisiert und institutionell verankert ist. Aktuell ist sie in den meisten Bundesländern (n = 10) in den Landesinstituten angesiedelt. In drei Bundesländern ist die SEB sowohl im Ministerium als auch in den jeweiligen Landesinstituten verankert.

In Hessen verantwortet ausschließlich die hessische Lehrkräfteakademie die SEB und in Baden-Württemberg liegt die Verantwortung beim Zentrum für Schulqualität und Lehrerfortbildung. In Nordrhein-Westfalen ist die Schulentwicklung im Ministerium sowie formal in den jeweiligen Bezirksregierungen angesiedelt.

Damit zeigt sich: Das Landesinstitut ist nach wie vor die häufigste Verortungsvariante (2012: n = 8); andere Institutionen hingegen haben an Bedeutung verloren. So findet sich heute keine Verortung mehr in Kompetenzteams (2012: n = 1) und in Landes-schulbehörden (2012: n = 2) und eine deutlich geringere Verortung in den Ministerien (2012: n = 6).

-
- 1 Wir bedanken uns herzlich bei Kay Adenstedt, der uns seinen Fragebogen auf angenehm kollegiale und höchst unkomplizierte Weise zur freien Verfügung bereitgestellt hat.
 - 2 Unser besonderer Dank gilt den Ansprechpartner*innen für SEB in den 16 Bundesländern, die unserer Bitte um Teilnahme an der Befragung interessiert und zuverlässig nachgekommen sind.
 - 3 Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags werden nur einige wenige Befunde präsentiert. Weitere Befunde werden in einer separaten Publikation veröffentlicht.

Abb. 2: Institutionelle Einbindung der SEB (Anzahl der Nennungen; Mehrfachantworten möglich).



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung.

In 12 Bundesländern ist die durchführende Einrichtung bezüglich des Einsatzes der Berater*innen und ggf. eines eigenen Budgets eigenständig. Die Finanzierung erfolgte sowohl 2012 als auch 2022 in 15 Bundesländern über die Ministerien und zusätzlich in vier Bundesländern (2012) bzw. 3 Bundesländern (2022) über das Schulbudget.

Systematische Vernetzung der SEB: Die SEB lässt sich als Bestandteil eines Arrangements verschiedener (z. T. neuer) Akteur*innen im Schulsystem sehen, zu denen die Kompetenzbereiche abgesteckt und mit denen Handlungen koordiniert werden müssen. Als weitere wichtige Akteur*innen sind die Schulaufsicht und die interne sowie externe Evaluation bzw. Schulinspektion zu betrachten. Vor diesem Hintergrund zeigt die Auswertung der aktuellen Erhebung, dass die SEB in elf Bundesländern systematisch mit der Schulaufsicht vernetzt ist, dies entspricht dem Befund von vor zehn Jahren. Zudem ist die SEB in elf Bundesländern systematisch mit der externen Evaluation bzw. Schulinspektion sowie zum Teil zusätzlich in sieben Bundesländern mit der internen Schulevaluation vernetzt. 2012 waren dies im ersten Fall ebenfalls elf, im zweiten Fall zehn Länder. Nur zwei Bundesländer (Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen) geben an, dass es bislang keine systematische Vernetzung mit der Schulaufsicht bzw. der Schulinspektion sowie Daten der externen und internen Evaluation gibt.

Wie diese Vernetzung im Detail ausgestaltet ist, kann im Rahmen unserer Erhebung nicht vertiefend beantwortet werden. Gleichwohl verweisen Erläuterungen, die die

Befragten optional vornehmen konnten, auf sehr unterschiedliche Praxen. So sind die Schulentwicklungsberater*innen zum Teil auch Mitwirkende bei der externen Evaluation und führen im Anschluss die Beratung an den Schulen durch.

*Beruflicher Hintergrund und Professionalisierung der Schulentwicklungsberater*innen:* Die Voraussetzung dafür, als Schulentwicklungsberater*in tätig werden zu können, stellt in elf Bundesländern das Erste und Zweite Staatsexamen dar. In diesem Punkt haben sich seit der Erhebung vor zehn Jahren keine Veränderungen ergeben.

In acht Bundesländern werden Schulentwicklungsberater*innen über direkte persönliche Ansprachen rekrutiert. Neun Bundesländer geben explizit an, dass es unter den Berater*innen keine Personen mit einem beruflichen Hintergrund außerhalb des staatlichen Schulwesens gibt.

In acht Bundesländern müssen Personen, die als Schulentwicklungsberater*innen tätig sein möchten, zudem eine zusätzliche Qualifizierungsmaßnahme durchlaufen, wobei hier zu konstatieren ist, dass sich diese Anzahl im Vergleich zu vor zehn Jahren verringert hat (2012: n = 11). In elf Bundesländern existiert nach wie vor ein Qualifizierungsprogramm, dessen Umfang zwischen sechs (2012: sieben) und 40 Tagen variiert, wobei diese Programme nur in acht Bundesländern verpflichtend sind.

3.3 Wirkungen

Die bundesweite empirische Befundlage zur SEB ist nach wie vor begrenzt, wenngleich in den letzten Jahren einige Forschungsaktivitäten auf den Weg gebracht worden sind. Dies gilt mit Blick auf die Praxis (den Ablauf bzw. die Gestaltung) ebenso wie hinsichtlich der Wirkungen externer Beratungen von Schulen (Dedering, 2019).

Erste Forschungsbefunde wurden in wissenschaftlichen Evaluationen gewonnen, die zu größeren Modellversuchen im Bereich der Schulentwicklung durchgeführt wurden (u. a. Holzäpfel, 2008; Horstkemper et al., 2012). Wissenschaftliche Studien, die sich explizit auf den Gegenstand der SEB beziehen, sind bisher nur vereinzelt vorgelegt worden (u. a. Adenstedt, 2016; Dedering et al., 2013; Goecke, 2018). In der jüngeren Vergangenheit wurden zudem Ergebnisse publiziert, die aus wissenschaftlichen Begleitforschungen von Unterstützungsprogrammen für Schulen in herausfordernden Lagen stammen, für Schulen also, die mit anspruchsvollen außer- und inner-schulischen Problemkonstellationen konfrontiert werden, oftmals in städtischen Ballungsgebieten angesiedelt und durch eine hohe Anzahl an Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familiensituationen gekennzeichnet sind und darüber hinaus häufig schulinterne Problemlagen aufweisen (vgl. Kamarianakis, 2021). Derartige Programme, die von den Schulministerien (mitunter in Zusammenarbeit mit den Landesinstituten und/oder Stiftungen) realisiert werden, sind in Deutschland in den meis-

ten Bundesländern aufgelegt worden (z. B. das Projekt *School Turnaround* in Berlin, das *Projekt 23+* in Hamburg oder das Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* in Nordrhein-Westfalen) (für eine aktuelle Übersicht vgl. Tulowitzki et al., 2020). In mehr als der Hälfte dieser Programme ist die SEB obligatorischer Bestandteil.

International finden sich empirische Arbeiten seit den 1970er Jahren (im Überblick: Goecke, 2018); aktuelle Befunde stellt das österreichische Projekt *Grundkompetenzen absichern (GRUKO)* bereit. Mit Blick auf die Bedingungen für gelingende SEB gibt der Aufsatz von Hazle Bussey und Kollegen (2014) einen ersten Überblick über internationale Befunde zu vorhandenen Evidenzen. Neben dem Expert*innen- und Prozesswissen sowie „Soft skills“ der Beratungsperson im Miteinander werden deren Rollenklarheit, die Führungskompetenzen der Schulleitung, sowie die Qualität der Beziehung schulischer Akteur*innen und ihre Fokussierung auf den Ausbau von Schulentwicklungskapazität herausgestellt. Aus Sicht der Schulleitung, die in einer qualitativ angelegten Studie im Rahmen des GRUKO-Projektes befragt wurde, ist die Tendenz erkennbar, dass die Haltung aller Prozessbeteiligten die Ergebnisse des Beratungsprozesses maßgeblich beeinflusst. In Bezug auf die schulische Organisationsentwicklung lässt sich die Mitgestaltung eines strukturierten Ablaufs eines Schulentwicklungsprozesses als großer Mehrwert hervorheben (Bauer & Schwarz, 2022). Expert*inneninterviews mit Schulentwicklungsberatern decken auf, dass bestimmte Rahmenbedingungen von Seiten der Schule geschaffen werden müssen, um die Schulen ganzheitlich bei ihrer Entwicklung unterstützen zu können. Ein unterstützendes Schulleitungshandeln wird bspw. als maßgeblich angesehen (Cuklevski & Schwarz, 2021).

Die Frage nach der Haltung von Schulentwicklungsberatern stellt sich Loparics (2021) im Rahmen einer Studie. Hierbei zeigt sich, dass die Haltungen und Wahrnehmungen, mit denen die schulentwicklungsberatenden Personen an eine Schule kommen, sehr heterogen sind (vgl. Loparics in diesem Heft). Thornberg (2014) betrachtet im Rahmen einer in Schweden durchgeführten qualitativen Studie zu einem Beratungsangebot zu „schwierigen“ Schüler*innen, das durch ein externes multiprofessionelles Berater*innenteam durchgeführt wurde, Unterschiede hinsichtlich der professionellen Grundorientierung zwischen Berater*innen und Lehrpersonen (Schulleitungen, Lehrpersonen). Die Rekonstruktion dieser Haltungen führt dazu, die Komplexität der Schulkultur insgesamt und die Widerständigkeit der Lehrpersonen gegenüber Veränderungen (hier einer inklusiven Praxis) besser zu verstehen. Gleichzeitig wird sichtbar, dass Lehrpersonen fremde Professionen aufgrund ihrer mangelnden Unterrichtsexpertise häufig nicht ausreichend autorisieren, sie unterstützen zu können.

Im Folgenden werden vorliegende Befunde präsentiert, die sich (im weiteren Sinne) auf die Wirkungen von SEB in Deutschland beziehen. Darüberhinausgehende Befun-

de finden sich – im Überblick – u. a. bei Adenstedt (2016), Altrichter et al. (2021), Dederling (2019) und Goecke (2018).

Mit Blick auf die oben erwähnten Unterstützungsprogramme für Schulen in herausfordernden Lagen liegen bereits Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Begleitforschungen für die Projekte *School Turnaround*, *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* und für den Schulversuch *Talentschulen NRW* vor (zu Letzteren vgl. den Beitrag von Dean und Beckmann in diesem Heft). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die SEB die Gestaltung schulinterner Entwicklungsprozesse und deren Ergebnisse positiv beeinflusst.

Im Projekt *School Turnaround* wird der Blick auf die Schulleitungen und deren Professionalisierung gerichtet und herausgestellt, dass die externen Berater*innen einerseits beim Aufbau entwicklungsförderlicher Kompetenzen unterstützen – etwa, wenn es um die Priorisierung von Aufgaben, das strategische Vorgehen oder das Führen konfliktfreier Gespräche geht. Andererseits helfen die externen Berater*innen beim Aufbau entwicklungsförderlicher Strukturen, wie der Schaffung von Raum für Reflexion oder Steuergruppen.

Im Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* werden die positiven Wirkungen der SEB auf alle schulischen Akteur*innen bezogen: Die SEB habe dazu beigetragen, gemeinsam mit den schulischen Akteur*innen systematisch und datengestützt schulische Entwicklungsprozesse voranzubringen (Kamarianakis & Webs, 2019).

In beiden Projekten wird das spezifische Potenzial der externen Berater*innen darin gesehen, dass sie Schulen bei der Fokussierung ihrer Entwicklungsaktivitäten helfen, indem Ziele gesetzt und die vorhandenen Ressourcen auf das Erreichen dieser Ziele (auch unter Zurückstellung anderer Vorhaben) ausgerichtet werden (vgl. Kamarianakis, 2021).

Im Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* wurden zudem Bedingungen herausgearbeitet, die sich förderlich auf das Gelingen von SEB an Schulen in herausfordernden Lagen auswirken (vgl. Kamarianakis, 2021). Diese Bedingungen lassen sich an spezifischen Merkmalen festmachen, die (zu einem gewissen Grad) vorhanden sein müssen, damit die Beratung im Sinne einer positiven Beeinflussung der Gestaltung schulinterner Entwicklungsprozesse und deren Ergebnisse erfolgreich verläuft. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.3 explizierten Modells der organisationalen Beratung als soziales System werden für das Berater*innensystem als Merkmale 1) die inhaltliche und prozessuale Expertise der Berater*innen, 2) zwischenmenschliche Fähigkeiten (z. B. zur Herstellung von Beziehungen), 3) eine kontextsensible Anpassungsfähigkeit sowie 4) die Übernahme spezifischer Rollen herausgestellt. Als Merkmale des Schulsystems werden 1) eine initiiierende Schulleitung, 2) eine initiiierende/unterstützende Steuergruppe sowie 3) eine Problemdefinition durch die schulischen

Akteur*innen betrachtet, während für das Beratungssystem 1) übereinstimmende Zielvorstellungen, 2) ein kontinuierlicher Austausch, 3) eine Ausgangserhebung sowie 4) ein integrativer Beratungsansatz genannt werden.

Die angeführten förderlichen Bedingungen decken sich zu einem großen Teil mit jenen von Dederling et al. (2013) für die SEB an Schulen in Nordrhein-Westfalen generell herausgearbeiteten sowie mit den von Kamarianakis und Dederling (2021) für den deutschsprachigen Raum zusammengetragenen Bedingungen.

Der Nutzen von Beratungsprozessen wird Dederling et al. (2013) zufolge von den schulischen Akteur*innen insgesamt recht positiv eingeschätzt, ganz besonders bei einer Beratungsdauer von mehr als zwei Jahren. Dies geht mit einer entsprechenden Wahrnehmung der Ergebnisse der Beratung einher: Konstatiert werden eine Veränderung von Organisationsmustern und Handlungsprogrammen, etwa die verbindliche Einführung zuvor erprobter Methodentrainings, sowie ein Zuwachs an Know-how in der Unterrichtsentwicklung und auf der Managementebene (vgl. ebd.; Goecke 2018).

4 Perspektivierung

Vor dem Hintergrund der derzeitigen Erkenntnislage ergibt sich für die empirische Bildungsforschung als Desiderat, die Praxis der SEB und damit verbundene Wirkungshoffnungen noch intensiver als bislang zu untersuchen. Erstens fehlt es an weiteren empirischen Erkenntnissen zu der Ausgestaltung von Prozessen von Schulentwicklungsberatung. Es gilt, die Ausgestaltung und den Ablauf von Beratungsaktivitäten an Schulen genauer zu betrachten, etwa in Form einer systematischen Betrachtung externer SEB im Kontext unterschiedlicher Schulreformen (Ganztagsschulausbau, Evidenzbasierung, Inklusion), Schulstufen oder Schulsituationen (z. B. herausfordernden Lagen). Bezüglich der zuvor fokussierten Wirkungen der SEB sind dabei nochmals intensivere Forschungsbemühungen wünschenswert: Viel deutlicher als bisher ist die Aufmerksamkeit auf die Effekte zu richten, die durch die SEB angestrebt werden. Wirkungen ließen sich – vorzugsweise mittels Längsschnittstudien – auf der Ebene konkreter Handlungsprogramme/ Organisationsstrukturen, auf der Ebene von Lehrkräfteeinstellungen und -kompetenzen und auf der Ebene der Schüler*inneneinstellungen und -kompetenzen ermitteln. Dies erscheint auch erforderlich, um Systemwissen zur SEB zu generieren, mit dem Schulentwicklungsprozesse schneller initiiert und beratend begleitet werden können.

Mit Blick auf die konzeptionelle Ausgestaltung der SEB in Deutschland haben schon die wenigen aus der Bestandsaufnahme referierten Befunde auf einige Veränderungen in der institutionellen Verankerung der SEB in den Bundesländern verwiesen. Wie diese Verschiebungen, Neujustierungen und Weiterentwicklungen von den Verant-

wortlichen jeweils begründet werden, ist aus Steuerungssicht interessant und verweist auf den Bedarf an weiterführender Forschung auch in diesem Bereich. Hierbei stellt sich auch die Frage nach der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Beratung. Unklar ist, insbesondere mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen, ob die freiwillige Inanspruchnahme eigeninitiativ von den schulischen Akteur*innen realisiert werden kann. Ein festes Stellenangebot für ein*en Schulentwicklungsberater*in für eine oder mehrere Schulen könnte der Barriere zwischen staatlichen Angeboten und schulischer Praxis entgegenwirken sowie den zeitintensiven Vertrauensaufbau zwischen Beratenden und schulischen Akteur*innen sicherlich entlasten.

Zweitens benötigt es mehr wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Verknüpfung der staatlichen Angebote von SEB und der schulischen Zusammenarbeit. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Bundesländer hinsichtlich ihrer Konzeptionen von SEB im Austausch stehen und bestenfalls auch systematisch voneinander lernen, um die Qualität von SEB zu sichern bzw. zu steigern.

Interessant wäre aus unserer Sicht, insbesondere die länderspezifischen Qualifizierungsprogramme systematisch zu untersuchen: Sie variieren hinsichtlich ihres zeitlichen und finanziellen Umfangs und können in Bezug auf ihren Erfolg noch nicht bewertet werden. Dies ist besonders bedauerlich, da durch die staatlich verortete SEB grundsätzlich die Möglichkeit besteht, Zielsetzungen und Handlungsstrategien der Einzelschule eben nicht nur der Verantwortung der Schulleitungen bzw. der zufällig guten Gesamtkonstellation der Einzelschule zu überlassen. Durch die Zusammenarbeit von SEB, Schule und Akteur*innen der Schulaufsicht könnte auch gezielte weitere Unterstützung für Schulen etwa im Kontext der Verringerung von Bildungsungleichheit generiert werden, etwa durch gezielte Personalallokation oder die Zuweisung flexibler Fortbildungsbudgets z. B. zur Unterrichtsentwicklung.

Drittens erscheint unseres Erachtens schließlich auch eine nähere Betrachtung der erkennbaren Selbstreferenzialität des Systems lohnend: Es fällt auf, dass in allen Bundesländern ausschließlich oder überwiegend grundständig ausgebildete Lehrpersonen als Beratende tätig sind. Dabei ließe sich zumindest hinterfragen, inwiefern eine derartig einseitige Professionalisierung von Schulentwicklungsberater*innen den Bedarfen und Bedürfnissen der zu beratenden Schulen gerecht werden kann. Hieran schließt sich die Frage nach der jeweils hinzuzuziehenden Anzahl an beratenden Personen und nach der bestmöglichen Zusammensetzung ggf. zu bildender Berater*innenteams (ggf. im Sinne multiprofessioneller Teams, vgl. hierzu den Beitrag von Jesacher-Rößler in diesem Heft) an.

Literatur und Internetquellen

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzel-schulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes*. Klinkhardt.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung (BMBWF). (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375–421). BMBWF.
- Arnold, E., & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298–302). Klinkhardt.
- Bauer, D., & Schwarz, J. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten. *Online Journal for Research and Education*, 17. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063>
- Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–128). Schneider Hohengehren.
- Cuklevski, I., & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen. *Online Journal for Research and Education*, 15. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a106>
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.
- Dederling, K. (2014). Externe Beratung als Instrument der Schulentwicklung? Befunde aus einem empirischen Forschungsprojekt. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien*, 68, 1–18.
- Dederling, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitijs & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Waxmann.
- Dederling, K. (2019). Schulentwicklungsberatung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 408–419). Beltz Juventa.
- Dederling, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet* (Educational Governance, Band 23). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Elbe, M., & Peters, S. (2016). *Die temporäre Organisation. Grundlagen der Kooperation, Gestaltung und Beratung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49401-1>
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47 (2), 335–397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21317-6>
- Hazle Bussey, L., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). Effective Consultants: A conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform. *School Leadership & Management*, 34 (2), 156–178. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849684>
- Holzäpfel, L. (2008). *Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen*. Waxmann.
- Huber, S. G. (2012). Failing Schools – besonders belastete Schulen. *SchulVerwaltung speziell*, 2, 9–13.
- Horstkemper, M., Killus, D., Gottmann, C., & Carl, F. (2012). Wie kommen Innovationen in die Schule? Schulinterne und schulübergreifende Transferstrategien im Schulnetzwerk „Reformzeit“. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle For-*

- schung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern (S. 299–322). Waxmann.
- Kamarianakis, E. (2021). *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region*. Dissertation. TU Dortmund.
- Kamarianakis, E., & Dederich, K. (2021). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen* (S. 331–352). wbv.
- Kamarianakis, E., & Webs, T. (2019). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 129–150). Waxmann.
- König, E. & Volmer, G. (1996). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Deutscher Studienverlag.
- König, E. & Volmer, G. (2000). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Juventa.
- Lippitt, G. L., & Lippitt, R. (2015). *Beratung als Prozess. Was Berater und ihre Kunden wissen sollten* (4. Aufl.). Springer Gabler (Edition Rosenberger). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07850-8>
- Loparics, J. I. S. (2021). Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? *Online Journal for Research and Education*, 16. <https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a992>
- Lüttge, D. (1981). Beraten und Helfen – Beratung als Aufgabe des Lehrers. In R. W. Keck, G. Meyer-Willner & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Erziehung und Unterrichten in der Schule*. Klinkhardt.
- Rauh, M., & Dederich, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 253–269. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0071-7>
- Reichel, R., & Rabenstein, R. (2001). *Kreativ beraten. Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching und Supervision*. Ökotopia.
- Rolf, H.-G. (2019). *30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz mit dem Plenum*. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung zum Thema Schulentwicklungsberatung revisited. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Rolf, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Beltz.
- Schein, E. H. (1969). *Process consultation: Its role in organizational development*. Addison-Wesley.
- Schnebel, S. (2009). Beratung für Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 575–579). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2021). Formen der Beratung in der Schulentwicklung – systematische Zugänge. *Journal für Schulentwicklung*, 25 (3), 8–12.
- Tajik, M. A. (2008). External Change Agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11 (3), 251–271. <https://doi.org/10.1177/1365480208098390>
- Thornberg, R. (2014). Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24 (3), 183–210. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.846188>
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – ein bundesweiter Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben-Stiftung*. Fachhochschule Nordwestschweiz.

- Webs, T., & Manitiuis, V. (2021). Unterstützungssysteme für Schulen: zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In T. Webs & V. Manitiuis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 9–16). wbv.
- Willke, H. (1987). Strategien der Intervention in autonome Systeme. In D. Baecker (Hrsg.), *Theorie als Passion* (S. 333–361). Suhrkamp.
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektive für die Praxis*. Carl Auer.
- Wimmer, R., & Oswald, M. (1987). Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule. In W. Boettcher & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendaraus-bildung* (S. 123–176). Lang.

Kathrin Dederling, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung an der Universität Erfurt.

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

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

Eva Kamarianakis, Dr., geb. 1985, Leiterin Schulentwicklung & Bildung bei Eduvellion®

E-Mail: eva.kamarianakis@eduvellion.com

Korrespondenzadresse: Ludwig-Schweisfurth-Straße 22, 45699 Herten

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr., geb. 1978, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen.

E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Fakultät II, Adolf-Reichwein Str. 2a, 57068 Siegen

Livia Jesacher-Rößler

Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams

Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse

Zusammenfassung

*Im Zuge des Reformprojekts „Grundkompetenzen absichern“ wurden Schulen in Österreich, deren Schüler*innen über einen längeren Zeitraum nicht die Mindestanforderungen erfüllten, dazu verpflichtet, multiprofessionelle Beratungsteams zur schulischen Entwicklungsarbeit zu Rate zu ziehen. Diese Teams setzten sich aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen und Vertreter*innen der Schulpsychologie zusammen. Erstmals wurden somit systematisch verschiedene Professionen damit beauftragt, Schulen in ihrer Entwicklungsarbeit zu begleiten. Der folgende Beitrag fokussiert auf die Zusammenarbeit sowie auf Beratungsverständnisse der Akteur*innen in diesen Teams und diskutiert Befunde einer empirischen Studie dazu.*

Schlüsselwörter: Multiprofessionelle Teams, Schulentwicklungsberatung, Schulentwicklung, Kooperation, Professionalisierung, Österreich

School Development Support through Multi-professional Teams

Responsibilities, Cooperation Practices and Understandings of Counselling

Abstract

As part of the reform project “Securing Basic Competences”, schools in Austria whose pupils did not meet the minimum requirements over a longer period were required to consult multi-professional advisory teams for school development purposes. These teams were composed of school development counsellors, subject specialists, and representatives of school psychology. Thus, for the first time, different professions were systematically commissioned to accompany schools in their development work. The following article focuses on the cooperation and counselling understandings of the actors in these teams and discusses the findings of an empirical study.

Keywords: multi-professional teams, school development counselling, school development, cooperation, professionalization, Austria

1 Einleitung

Die bildungspolitische Maßnahme „Grundkompetenzen absichern“ („Gruko“) wurde 2017 in Österreich gestartet. Ziel dieser Intervention ist es, rund 500 Schulen mit einer hohen Anzahl von Schüler*innen, deren Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch mehrere Jahre in Folge die geforderten Grundkenntnisse in den Standardüberprüfungen nicht erreichten, zu unterstützen. Nach erfolgreicher Teilnahme sollten laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2017a) zum einen „die Zahl der Schüler*innen, die die Basiskompetenzen nicht beherrschen, [reduziert werden]“ und zum anderen „50% der teilnehmenden Schulen [...] eine signifikante [Leistungs-]Verbesserung ausweisen“ (Altrichter et al., 2020, S. 184).

Unterstützung zur Erreichung dieser Ziele erfolgt in Form von Multiprofessionellen Teams (MPT). Diese MPT setzen sich zusammen aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen sowie Vertreter*innen der Schulpsychologie. Konkret haben MPT die Aufgabe,

„Schulleitungen und Mitarbeiter*innen bei der Analyse der Gründe für die unterdurchschnittlichen Leistungen zu unterstützen und die Schule in einem mehrjährigen individuellen Verbesserungsprozess zu beraten und zu begleiten“ (Altrichter et al., S. 186).

Verantwortlich für die Zusammenstellung und Entsendung der MPT sind die Pädagogischen Hochschulen (PH). Während sowohl die Schulentwicklungsberater*innen als auch die Fachdidaktiker*innen an den PH angestellt sind, sind die Schulpsycholog*innen an den Bildungsdirektionen beschäftigt (vgl. Jesacher-Rößler et al., 2021).

Die Besonderheit des „Gruko“-Projektes liegt u. a. darin, dass die Dauer der Begleitung auf zwei Jahre terminiert ist und eine Problemanalyse zu Beginn des Beratungsprozesses extern, nämlich auf Basis von Standardergebnissen, erfolgt. Die Teilnahme ist verpflichtend und es kann seitens der Schulen nicht darauf eingewirkt werden, wer begleitet (Altrichter et al., 2021, S. 389f.). Diese Form der Beratung auf intermediärer Ebene ist auch im Lichte einer Neuausrichtung des Steuerungshandelns im österreichischen Schulsystem zu betrachten. Rückgreifend auf evidenzorientierte Steuerungskonzepte werden Schulen mit „empirisch identifizierten Problemlagen von Seiten der Schulträger“ (ebd., S. 378) zur Teilnahme an externen Beratungsprozessen verpflichtet.

Die Unterstützungsmaßnahmen zielen vor allem auf die Fächer, in denen die Leistungsdefizite bestehen (vgl. BMBWF, 2017a). Carmignola, Ferlesch, Sobanski und Stolba (2021) merken an, dass laut BMBWF (2017b) die MPT untereinander gut abgestimmt sein sollten. Durch ihre „jeweilige professionelle Brille“ (ebd., S. 152)

könnten die gesammelten Informationen multiperspektivisch analysiert und daraus Ableitungen für die Unterstützungsangebote getroffen werden. Ferner soll die Gesamtleitung der MPT bei den Schulentwicklungsberater*innen liegen. Altrichter, Kemthofer und Soukup-Altrichter (2020) verweisen allerdings darauf, dass aus den Unterlagen des Ministeriums nicht hervorgeht, wie die Beratung und Begleitung ausgestaltet wird.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag Fragen rund um die Arbeit der MPT. Dafür wird zunächst auf theoretische Konzepte zu Multiprofessionalität und Kooperation im schulischen Kontext sowie auf Befunde zur Schulentwicklungsbegleitung eingegangen, bevor in einem zweiten Teil konkrete Ergebnisse einer empirischen Studie präsentiert und diskutiert werden.

2 Schulentwicklungsberatung in multiprofessionellen Teams

2.1 Multiprofessionalität und Kooperation im schulischen Kontext

Externe Schulentwicklungsberatung durch multiprofessionelle Teams ist im deutschsprachigen Raum wenig verbreitet. Geläufiger sind innerschulische Beratungssettings, in denen verschiedene Professionen (Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Lehrpersonen) zusammenarbeiten (vgl. Carmignola et al., 2021). Vielfach zielt diese gemeinsame Arbeit auf die Förderung von (einzelnen) Schüler*innen ab (z.B. in inklusiven Settings) bzw. wird versucht, Akteur*innen verschiedener (inner- und außerschulischer) Lernsettings bspw. im Rahmen ganztägiger Bildung miteinander zu verbinden (Kielblock et al., 2020).

Multiprofessionalität charakterisiert sich durch „die Zusammenführung von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen“ (Bauer, 2018, S. 731), die „jeweils spezifische Expertise, Wissensbestände und Kompetenzen in die Bearbeitung von Problemstellungen“ (vgl. ebd.) einbringen. Herausforderungen der Multiprofessionalität in schulischen Organisationen sind zum einen die Dominanz bestimmter Leitprofessionen (z.B. der Pädagogik) und zum anderen strukturelle Bedingungen, die die Zusammenarbeit der Teams beeinflussen (z.B. parallele statt übergreifende Arbeitspraxen) (vgl. ebd., S. 733). Bauer führt überdies an, dass „das mangelnde Wissen um die fachlichen Perspektiven und möglichen Zugänge der anderen in den jeweiligen Feldern und Bereichen“ (ebd., S. 735) zu Konflikten führen kann. Förderlich für die Arbeit in multiprofessionellen Teams ist eine Klärung, wer welche Rolle übernimmt, wie Routinen für den Informationsaustausch aussehen und wie Kooperationsstrukturen gestaltet werden (vgl. Kielblock et al., 2020).

Kooperation kann nach Balz und Spieß als „wechselseitig[e] Abstimmung zwischen [...] gleichberechtigte[n] Partner[n] [...], die] auf ein gemeinsam vereinbartes Ziel und Ergebnis“ (2009, S. 19f.) hinarbeiten, definiert werden. Laut Vollmer (2016) haben die involvierten Parteien dabei „einerseits einen Anspruch auf Autonomie, sind andererseits jedoch hinsichtlich der Erreichung der Ziele aufeinander angewiesen“ (S. 251). Kooperation kann zudem unterschiedliche Formen annehmen: Angefangen bei einer Form der Zusammenarbeit, bei der primär ein Austausch (z. B. von Materialien) erfolgt, über Kooperationsformen, bei denen Aufgaben an verschiedene Akteur*innen delegiert werden, bis hin zu einer gemeinsamen ko-konstruktiven Praxis (vgl. Böttcher & Maykus, 2014; Gräsel et al., 2006).

Ko-konstruktion wird bei Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) als Prozess beschrieben, bei dem Kooperationspartner*innen sich „intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (ebd., S. 210f.). Diese Form der Zusammenarbeit gilt als komplex und anspruchsvoll und bedarf eines hohen gegenseitigen Vertrauens der Kooperationspartner*innen. Die Autor*innen halten in ihren Ausführungen jedoch fest, dass nicht jede Aufgabe bzw. jeder Kontext automatisch eine ko-konstruktive Herangehensweise fordert.

2.2 Entwicklungsbegleitung zwischen Fach- und Prozessberatung

Entwicklungsbegleitung bzw. -beratung kann in unterschiedlichen Formen ausgestaltet werden. Schein (1978) unterscheidet zwischen dem Modell „content expert“, bei dem Expert*innen inhaltliches Wissen anbieten, und einem Modell „process facilitator“, bei dem Berater*innen einen Entwicklungsprozess begleiten. Im Modell der Expert*innenberatung wird zwischen einem Zugang unterschieden, in dem Spezialist*innenwissen zur Verfügung gestellt wird, auf das die organisationalen Akteur*innen gezielt zugreifen können, und einem Zugang, bei dem die beratende Partei eine Diagnose samt Rezept zur Heilung anbietet („Arzt-Patienten-Beziehung“). Das Modell der Prozessberatung kann entweder im Sinne einer „katalytischen“ oder „mediatorischen“ Beratung erfolgen (ebd., S. 22). Während bei der katalytischen Beratung keine Lösung, sondern eine Begleitung zur selbständigen Lösungsfindung offeriert wird, werden beim mediatorischen Ansatz mögliche Lösungswege aufgezeigt (vgl. ebd.).

Nach Moldaschl (2001) kann die Fach- bzw. Expert*innenberatung als normativ bezeichnet werden. Berater*innen zeigen einen „Königsweg“ (S. 139) auf. Asbrand (2022) konstatiert hinsichtlich der Fachberatung, dass häufig Formate wie Lehrer*innenfortbildungen eingesetzt werden. Prozessberatung wird als kommunikativ charakterisiert. Dabei wird die Übereinkunft für eine Lösung im Dialog zwischen

Berater*in und Klient*in angestrebt (vgl. Wimmer, 2004). Dies hat auch Einfluss auf die Beziehung zwischen den Parteien. Eine Prozessberatung bedeutet eine intensivere Auseinandersetzung mit den organisationalen und operationalen Kontexten der Organisation (vgl. Canback, 1998).

Wenngleich sich in der Literatur diese zwei Ansätze deutlich unterscheiden lassen, weist Wimmer (2004) darauf hin, dass in der Praxis immer häufiger eine Vermischung stattfindet. Ähnlich argumentieren auch Dalin und Rolff (1990) sowie Dederig (2017), die von Berater*innen in schulischen Kontexten sowohl Prozesskompetenzen als auch inhaltliche Expertise erwarten. Lindau-Bank (2012) bezeichnet diesen Ansatz als „prozessorientierte Fachberatung“ (S. 46). Königswieser, Sonuç, Gebhardt und Hillebrand (2006) nennen diese Kombination „Komplementärberatung“. Dabei arbeiten Vertreter*innen unterschiedlicher Beratungsansätze komplementär in einem Team zusammen.

Bussey, Welch und Mohammed (2014) zeichnen im Zuge eines Literaturreviews zu effektiver Beratung in schulischen Kontexten nach, dass Berater*innen neben fachlichem Wissen auch über Kenntnisse der Prozessberatung verfügen sollten. Des Weiteren sind interpersonale Kompetenzen wie u. a. Vertrauen aufbauen, Beziehungen herstellen und Überzeugungskraft (vgl. ebd., S. 170) relevant. Überdies sollte beim Beratungsprozess agil und flexibel vorgegangen werden (ebd.). In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass Beratungsprozesse datengestützt erfolgen sollten.

3 Kontext und Fragestellungen der Studie

Befunde von Camignola et al. (2021) und Jesacher-Rößler et al. (2021) konnten bereits zeigen, dass die Umsetzung des „Gruko“-Projektes unterschiedlich erfolgt. Aufbauend auf diese erste Befundlage wurde ein Folgeprojekt in Tirol konzipiert, welches durch die Tiroler Wissenschaftsförderung (TWF) finanziert wird. Dieses Projekt fokussiert mittels einer qualitativen Untersuchung auf die Arbeits- und Beratungssprachen innerhalb der MPT.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die folgenden Fragestellungen:

- Wie beschreiben die unterschiedlichen Professionen ihre Aufgabenbereiche in den MPT?
- Wie erlebten die verschiedenen Professionsvertreter*innen die Zusammenarbeit in den MPT?
- Welche Gelingensbedingungen und Verständnisse von Schulentwicklungsberatung werden durch die verschiedenen Mitglieder der MPT beschrieben?

4 Methoden

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Datengrundlage dieses Beitrags stützt sich auf qualitative Forschungsergebnisse der Untersuchung in Tirol. Hierzu wurde ein Design angelegt, das Gruppendiskussionen vorsieht. In der Planung sollten ursprünglich drei bis fünf Personen mit möglichst unterschiedlichen professionellen Hintergründen pro Gruppendiskussion teilnehmen.

Aufgrund der pandemischen Lage mussten die Gruppengespräche im Mai 2021 online durchgeführt werden. Von den insgesamt 21 Personen, wovon sieben als Schulentwicklungsberater*innen, elf als Fachdidaktiker*innen und drei als Schulpsycholog*innen im Schuljahr 2020/2021 Teil eines MPT waren, sagten neun Personen für die Gruppengespräche zu. Die Verteilung der Personen auf die unterschiedlichen Professionen ergab sich wie folgt: sechs Schulentwicklungsberater*innen, zwei Fachdidaktiker*innen, ein*e Vertreter*in der Schulpsychologie. Insbesondere bei letztgenannter Profession war nur noch eine Person erreichbar, da die anderen Vertreter*innen zum Zeitpunkt der Befragung karenziert waren. Die Teilnehmer*innen teilten sich wie folgt auf die drei Gruppendiskussionszeitpunkte auf:

1. Gespräch: drei Schulentwicklungsberater*innen (SEB);
2. Gespräch: zwei Fachdidaktiker*innen (FD), ein*e Vertreter*in der Schulpsychologie (SP);
3. Gespräch: drei Schulentwicklungsberater*innen, wovon eine Person auch als Fachdidaktiker*in eingesetzt wurde.

4.2 Erhebungsinstrument und methodische Vorgehensweise

Das Gruppengespräch wurde im Sinne einer Gruppendiskussion nach Bohnsack, Przyborski und Schäffer (2011) angelegt. Dabei wurde die folgende Impulssequenz durch die Forscherin vorgegeben: „Beschreiben Sie bitte Ihre Rolle innerhalb des Teams und erläutern Sie bitte die verschiedenen Aufgabenfelder der MPT-Mitglieder genauer“. Im Verlauf der Diskussion folgten zunächst nur immanente Nachfragen, gegen Ende wurden exmanente Fragen formuliert (vgl. ebd., S. 500). Diese direkten Fragen umfassten Themen, sofern diese nicht zuvor angesprochen wurden, aus den Bereichen: *Zusammenarbeit im Team / Aufgabenverteilung; institutionelle Anbindung und Umsetzung der MPT; Professionsverständnisse innerhalb der MPT, Verständnis von Schulentwicklung innerhalb der MPT*. Um zu gewährleisten, dass die Gruppendiskussionen untereinander verglichen werden konnten, wurden alle Diskussionen mit der

gleichen Einstiegssequenz eröffnet (ebd., S. 499). Die Gruppendiskussionen dauerten ca. 1,5 Stunden. Die Gespräche wurden online mittels ZOOM-Call geführt und sowohl audio- also auch videographiert. Von jeder Diskussionsrunde wurde ein Transkript erstellt.

Für den vorliegenden Beitrag wurde ein inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren eingesetzt (Mayring, 2015). Diesem Analyseverfahren zufolge entspricht jede Gruppendiskussion einer Auswertungseinheit; die drei Fragestellungen bilden die jeweiligen Kontexteinheiten und einzelne Schlagworte bzw. Satzfragmente die dazugehörigen Kodiereinheiten. Dem Dreischritt nach Mayring folgend wurden die entsprechenden Textstellen bzw. Schlagworte paraphrasiert, generalisiert und reduziert.

Das induktive Kategoriensystem ergibt für die Überkategorie (ÜK) „Aufgabenbereiche und Rollen“ für die drei Professionen unterschiedlich viele Unterkategorien (9 SEB; 6 FD; 7 SP); die ÜK „Zusammenarbeit“ umfasst elf Unterkategorien. Im Themenkomplex „Verständnisse von Beratung und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Beratung“ wurden die Kategorien deduktiv erstellt. Dabei wird einerseits unterschieden zwischen den Kategorien „Fach- bzw. Expertenberatung“ und „Prozessberatung“. Andererseits erfolgt für die Erstellung eines Kategoriensystems bezogen auf Gelingensbedingungen für erfolgreiche Beratung eine Orientierung an den Dimensionen nach Bussey, Welch und Mohammed (2014). Diese deduktiven Kategorien (z. B. Inhalts- und Prozesswissen, Flexibilität und Agilität) wurden durch induktive Kategorien (z. B. Achtsamkeit) ergänzt. Die Kategoriensysteme sind innerhalb der „Gruko“-Forschungsgruppe intercodiert worden. Sie bieten die Grundlage für die Beantwortung der in diesem Beitrag formulierten Forschungsfragen.

5 Ergebnisse

5.1 Wahrgenommene Aufgabenbereiche

In den Gruppendiskussionen wurden sowohl die eigenen als auch die Aufgabenbereiche der anderen beschrieben. Ferner erläuterten die Befragten sowohl ihre Kompetenzen im Begleitprozess mit den Schulen als auch ihre Rolle innerhalb der MPT.

Als zentral verantwortlich für die Leitung und damit die Koordination und Organisation der Zusammenarbeit innerhalb der MPT zeichnen die Schulentwicklungsberater*innen (SEB) (vgl. Int2_SP1_Z. 758 f.). Sowohl in ihrer eigenen Einschätzung als auch der Fremdeinschätzung fühlten sich die SEB verantwortlich dafür, dass sie die „MPT zusammenhalten“ (Int3_SEB4_Z. 31), diese „koordinieren und steuern“ (Int1_SEB3_Z. 92 f.). Aus Sicht der Fachdidaktiker*innen (FD) spielten die SEB die „Hauptrolle“ (Int2_FD2_Z. 768) im „Gruko“-Begleitprozess. Diese steuernde Funkti-

on ging zum Teil so weit, dass die SEB auch Personaländerungen innerhalb der MPT vornahmen und etwa die Fachdidaktiker*innen austauschten (vgl. Int1_SEB3_Z. 117f.) bzw. entschieden, ob der Einsatz der Schulpsycholog*innen nötig sei (vgl. Int1_SEB1_Z. 416 ff.).

Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass auch die Kommunikation mit den Schulen in erster Linie über die SEB erfolgte (vgl. Int2_FD1_Z. 684f.). So fungierten diese als „Vertrauenspersonen“ (Int1_SEB1_Z. 35) und „Ansprechpartner*in“ für die Schulleitungen. Im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen übernehmen sie Aufgaben wie etwa das „Dokumentieren“ (Int3_SEB4_Z. 38f.) und „Protokollieren“ (Int3_SEB6_Z. 175) sowie die „Moderation“ (Int3_SEB5_Z. 351) von Veranstaltungsformaten und Steuergruppengesprächen. SEB konstatieren zudem „den Prozess im Auge“ (Int3_SEB5_Z. 122) gehabt zu haben bzw. „der rote Faden“ gewesen zu sein, „der also, sozusagen, an der Schule die Schulentwicklung aufrecht gehalten hat“ (Int3_SEB6_Z. 169f.). Im Zusammenhang mit den im „Gruko“-Projekt geforderten Ist-Analysen zeigt sich in den Diskussionen, dass die SEB sowohl relevante Daten im MPT geteilt haben (vgl. Int1_SEB3_Z. 366 ff.) als auch (z. T. gemeinsam mit Fachdidaktiker*innen) eigene Daten an den Schulen erhoben haben (vgl. Int2_FD1_Z. 355).

Die in den Daten beschriebenen Kernaufgaben der FD liegen zum einen im Organisieren von Fortbildungen und zum anderen in der Beantwortung von fachspezifischen Fragen:

„ich habe meine Rolle einfach gesehen da, diesen Blick darauf zu werfen, auf Fragen einzugehen, wenn sie [...] jetzt eben fachliche Fragen gehabt haben“ (Int2_FD1_Z. 93 f.).

Vielfach beschreiben die FD ihren Aufgabenbereich auch als „Input geben“ (Int2_FD1_Z. 110) bzw. „theoretischen Hintergrund anbieten“ (Int2_FD1_Z. 375). Dies wurde u. a. auch als limitiert wahrgenommen: „meine andere Tätigkeit hat sich im Prinzip auf die Vorträge und auf die Gruppendiskussionen [...] beschränkt“ (Int2_FD2_Z. 732 ff.). Die SEB beschreiben den Kompetenzbereich der FD ähnlich eng (vgl. Int3_SEB5_Z. 130). Mehrfach wird in den Diskussionen betont, dass die SEB aus ihrer Sicht über keine fachliche Kompetenz bzw. keine Praxiserfahrung in einer bestimmten Schulform verfügen und daher die FD als „Experten/ Expertinnen“ (Int3_SEB4_Z. 839 ff.) schätzen.

Die dritte Professionsgruppe bilden Vertreter*innen der Schulpsychologie (SP). Aus der eigenen Beschreibung geht hervor, dass ihrerseits vor allem „bei Konferenzen [...] psychologische Themen übernommen [wurden]“ (Int2_SP1_Z. 16 ff.). Zudem beschreibt die Vertretung der SP die eigene Rolle im MPT als jene, „die am meisten Blick von außen einbringen könne[n]“ (Int2_SP1_Z. 44 f.). Aus Sicht der FD han-

delt es sich bei der Arbeit der SP grundsätzlich um „eine schwierige Arbeit“ (Int2_FD1_Z. 195), weshalb ihr Einsatz im Rahmen der „Gruko“-Begleitung auch vor allem bei konfliktbehafteten Situationen erfolgt. Ihre Kompetenz liegt diesbezüglich vor allem im „persönlichen Coaching“ (Int2_FD1_Z. 818 f.). Vertreter*innen der SEB sehen den Kompetenzbereich der SP vor allem bei bestimmten Themen (z.B. Wohlbefinden) bzw. bei der Diagnostik von einzelnen Schüler*innen („austesten“) und ebenfalls im Bereich der „Supervision“ (Int3_SEB6_Z. 968 f.) bzw. des „Coachings“ (Int3_SEB4_Z. 862 f.) von Schulleiter*innen.

5.2 Erlebte Zusammenarbeit

Die Qualität der Zusammenarbeit wurde von allen befragten Professionsvertreter*innen als hoch eingeschätzt. Die Arbeit im MPT erlebten die Mitglieder als „kollegial, partizipativ und gleichberechtigt“ (Int1_SEB2_Z. 76) und „sehr harmonisch“ (Int2_FD1_Z. 556 f.). Als Gelingensfaktoren dafür wurde einerseits auf die Entwicklung von gemeinsamen Zielen und Visionen verwiesen:

„Was bei uns wichtig war, und auch schön war, ist wirklich, dass wir versucht haben, gemeinsam am Anfang [...] das Anliegen gemeinsam zu finden mit dem Steuerungsteam und der Schulleitung“ (Int1_SEB2_Z. 216 ff.),

und andererseits die gegenseitige Akzeptanz der unterschiedlichen Expertisen hervorgehoben:

„[...] weil jeder ist von einem Bereich einfach Spezialist. Und da kann ich niemanden das absprechen“ (Int2_FD1_Z. 304 f.);

„[...] dass wir bei unserer Profession bleiben und die nicht verleugnen und auch unser Wissen einbringen“ (Int2_SP1_Z. 419 f.).

Zudem wurde von allen Befragten betont, dass die Entwicklung einer gemeinsamen Praxis für die Begleitung der Schulen von besonderer Bedeutung war. Neben gemeinsamen Vorgesprächen (vgl. Int3_SEB5_Z. 134 f.; Int2_FD1_Z. 294 f.; Int2_SP1_Z. 598 f.) und der Klärung eines Grundverständnisses hinsichtlich des Beratungszugangs (vgl. Int1_SEB2_Z. 710 ff.) wurde auch angeführt, dass „mögliche Szenarien“ (Int2_FD1_Z. 611 ff.) für den Begleitprozess der betrauten Schulen durchgespielt und diskutiert wurden. Unterstützend für die Entwicklung einer gemeinsamen Praxis waren Instrumente wie etwa digitale Plattformen (z.B. „MS Teams“), über die die Mitglieder kommuniziert und Daten und Dokumente ausgetauscht haben bzw. unterschiedliche Eindrücke zusammenführten (vgl. Int1_SEB1_Z. 408 f.).

Für die Kooperation mit den Schulen erschien es den Befragten wichtig, im Vorfeld zu klären, wer welche Rolle im Team innehat (vgl. Int1_SEB1_Z. 738 ff.) und – auf-

grund der begrenzten Ressourcen – wer wann bei Veranstaltungen am Schulstandort dabei ist (vgl. Int3_SEB6_Z. 352; Int2_SP1_Z. 783 f.).

Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit bereitete den Befragten der häufige Wechsel innerhalb der Teams (vgl. Int3_SEB6_Z. 217 f.). Kritisch diskutiert wurde auch die Zusammenarbeit mit den Rückmeldemoderator*innen, die mit den Schulen eine Besprechung der Bildungsstandardergebnisse – Ausgangspunkt für alle „Gruko“-Begleitprozesse – durchgeführt haben. Vielfach, so die Hinweise aus den Diskussionen, gab es zwischen den Moderator*innen und den MPT keinen Austausch bzw. erfolgte dieser nicht automatisch, sondern musste aktiv eingefordert werden (vgl. Int1_SEB2_Z. 299). Eine Sonderrolle nahm die Schulpsychologie ein, die oft zwar am Anfang, dann jedoch im Verlauf des Begleitprozesses nicht mehr Teil des MPT war (Int3_SEB4_Z. 884 ff.).

5.3 Gelingensbedingungen für und Verständnis(se) von Schulentwicklungsberatung im Kontext von „Gruko“

In der Ergebnisdarstellung bezüglich des/der Verständnis(se)s von Schulentwicklungsberatung wird neben den tatsächlich berichteten Zugängen der Beratung auch darauf eingegangen, welche Gelingensbedingungen die Befragten für eine erfolgreiche Beratung festmachen konnten. Dabei wird unterschieden zwischen Kompetenzen, über die Berater*innen verfügen, und Kapazitäten, die Schulen bzw. schulische Akteur*innen, die beraten werden, aufweisen sollten.

Von allen Professionsvertreter*innen wurde betont, dass die Fähigkeit, als Berater*in eine Beziehung zu den zu beratenden Personen aufbauen zu können, wichtig sei (vgl. Int1_SEB3_Z. 373; Int2_FD2_Z. 333 f.). Dabei sei es förderlich, das „Gegenüber auch als Expert*innen wahr[z]unehmen“ (Int2_SP1_Z. 421 f.) und eine „Vertrauensbasis zu schaffen“ (Int1_SEB1_Z. 272 f.). Berater*innen sollten überdies verlässlich sein und mit „Achtsamkeit“ vorgehen (Int1_SEB3_Z. 675 f.). Beratungssituationen würden auch häufig ein flexibles Vorgehen erfordern, bei dem z.B. „ganz schnell ein[...] zweite[r] Plan im Kopf entwickelt“ (Int2_FD2_Z. 260 ff.) werden müsste. Berater*innen bräuchten je nach Vorgehensweise ein ausgewiesenes Expert*innenwissen bzw. die Kompetenz, Prozesse gestalten zu können (Int3_SEB5_Z. 122; SEB_6_Z. 180 ff.). Um mit Widerständen umgehen zu können, so die Befragten, sei es außerdem wichtig, dass man „Schule[n] motiviert und überzeugt“ (Int3_SEB4_Z. 243) bzw. „die Schulleitung vom Nutzen überzeug[t]“ (Int2_FD2_Z. 236).

Schulen, bei denen eine erfolgreiche Beratung gelingt, zeigen einen Willen zur Veränderung (Int1_SEB4_Z. 656 f.), verstehen, dass es strukturelle Umgestaltungen (z.B. bezogen auf die Zusammenarbeit) braucht (vgl. Int1_SEB1_Z. 230) und auch die

Schulleitung eine entscheidende Rolle bei der Zielerreichung spielt (ebd., Z. 203 f.). In den Gruppendiskussionen wurde überdies mehrfach auf die Rahmenbedingungen des „Gruko“-Projektes verwiesen. Diese seien zum Teil kontraproduktiv, da u. a. nur bestimmte Formate in der Leistungsverrechnung der Beratenden abgebildet werden könnten (z. B. Fortbildungen, pädagogische Konferenzen), nicht jedoch Hospitationen oder Vor- und Nachgespräche mit Schulentwicklungsteams (vgl. Int1_SEB2_Z. 517 f.). Außerdem seien die Ressourcen sehr knapp bemessen (Int1_SEB1_Z. 529 f.). Ferner erfolge die Zuteilung der MPT-Mitglieder zu den Schulen nur in seltenen Fällen auf Wunsch der Schulen (vgl. Int2_SP1_Z. 150 f.). Auch das Faktum, dass auf Basis der Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen Entwicklungsthemen (vor-)definiert wurden, wurde kritisch diskutiert (vgl. Int3_SEB4_Z. 55 ff.).

Bezogen auf die Beratungsverständnisse lässt sich zusammenfassen, dass Fachdidaktiker*innen oft thematischen Input liefern, während Schulentwicklungsberater*innen eher den Transferprozess begleiten:

„Also, wir können zwar sagen, ‚Diese Konzepte und diese Konzepte und diese Konzepte sind gut, die erreichen das‘, aber, dass das auch in den Unterricht implementiert wird, dafür braucht es etwas anderes. [...] gerade bei diesen schulinternen Lehrerfortbildungen, einfach [...] ein Schulentwickler dabei ist [...], der praktisch unterstützend beiträgt“ (Int2_FD1_Z. 798 ff.).

Unterschiedliche Wahrnehmungen gibt es hinsichtlich der Auftragsklärung bzw. der Zielformulierung. Während einige Befragte die Ziele aus den Bildungsstandartergebnissen ableiten (vgl. Int1_SEB3_Z. 457 f.), verweisen andere darauf, dass schuleigene Themen im Begleitprozess Vorrang haben (vgl. Int3_SEB4_Z. 291 ff.). Divergierende Aussagen wurden dazu getroffen, wer die Entwicklungsziele definiert, also ob diese durch die Beratungsteams (vgl. Int2_FD1_Z. 653 f.) gesetzt werden oder durch die Schulen selbst (vgl. Int3_SEB4_Z. 291 ff.).

6 Diskussion

Betrachtet man zunächst den Kontext, in welchem die MPT Schulen beraten, sind einige Ergebnisse eher eine Konsequenz des Projektdesigns und weniger der professionseigenen Verständnisse der MPT-Mitglieder. Das Konzept der „Gruko“-Begleitung, das eine externe Analyse des Ist-Zustands vorsieht und die Beauftragung zur Umsetzung an eine Organisation (PH), die bestimmten institutionellen Vorgaben folgt bzw. folgen muss, vergibt, führte dazu, dass sich eher ein Ansatz der Fach- bzw. Expert*innenberatung entwickelte. So können aufgrund der internen Strukturen die Schulentwicklungsberater*innen und Fachdidaktiker*innen nur im Rahmen vorgegebener Formate (z. B. schulinterne Fortbildungsreihen) ihre Beratungsangebote stellen.

Dies wiederum führt zu Erwartungshaltungen der Teilnehmer*innen (Input-Angebote), die die Beratenden eher in eine Expert*innenrolle versetzen.

Des Weiteren erfolgt die Zielsetzung der Beratung eher extern, nämlich durch die Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen, und weniger dem Ansatz einer prozessorientierten Beratung folgend, bei der die Ziele durch die organisationalen Akteur*innen gesetzt werden. Diesbezüglich zeigen die Befunde jedoch, dass teilweise von den Vorgaben abgerückt wurde und Entwicklungsberatungen erfolgten, die sich auch anderen Themen (abseits der Bildungsstandartergebnisse) widmeten. Bezogen auf die erste Frage, die die Aufgabenbereiche der MPT-Mitglieder adressiert, kann festgehalten werden, dass die Befragten ihre Kompetenzbereiche klar voneinander abgrenzen konnten. Aus den Beschreibungen lässt sich weiterhin ableiten, dass sich die Beratungsteams, wie von Wimmer (2004) beschrieben, in einem Kontinuum zwischen Expert*innen- und Prozessberatung bewegten. Ihr Selbstverständnis, eine Komplementärberatung (vgl. Carmignol et al. 2021; Königswieser et al., 2006) anzubieten, scheint jedoch objektiv wenig existent, da Beratungsverständnisse in den Diskussionen eher implizit beschrieben wurden.

Hinsichtlich der zweiten Ausgangsfrage, die sich der erlebten Zusammenarbeit widmet, zeigen die Ergebnisse, dass sich die MPT-Mitglieder als gleichberechtigte Partner*innen innerhalb der Teams wahrgenommen haben, insbesondere bezogen auf ihren Expert*innenstatus. Die Befunde geben wieder, dass eine gemeinsame Vorgehensweise entwickelt und Ziele definiert wurden (vgl. Balz & Spieß, 2009). Dies spricht für eine ko-konstruktive Arbeitspraxis (vgl. Gräsel et al., 2006). Ausgehend von den Schilderungen kann zudem angenommen werden, dass die Ko-Konstruktion zu einer internen Professionalisierung der MPT-Mitglieder geführt hat. Gleichzeitig spiegeln die Daten aber auch wider, dass das präferierte Instrument der FD Fortbildungen waren. Diese wurden primär von den FD organisiert – dabei fand selten ein Austausch mit bzw. ein Einbezug der anderen MPT-Mitglieder statt. Möglicherweise beschränken die vorgegebenen Fortbildungssettings hier eine andere Form der Zusammenarbeit bzw. Anbindung der FD-Beratung an die Schulentwicklungsbegleitung (vgl. Lipowsky & Rzejka, 2019).

Eine Sonderrolle nimmt die Schulpsychologie ein, die nur manchmal Teil des MPT war. Dies kann zum einen darin begründet sein, dass Schulpsychologie über weniger Ressourcen verfügt als die Akteur*innen der PH, zum anderen zeigen die Ergebnisse, dass die Rollen und Aufgaben, die der Schulpsychologie zugeteilt wurden, für die Beratungsprozesse nur in bestimmten Situationen als relevant eingestuft wurden (z. B. Einzelcoaching Schulleitung).

Die dritte zu untersuchende Frage zielte darauf ab, Gelingensbedingungen und Verständnisse der Schulentwicklungsarbeit in MPT nachzuzeichnen. Diesbezüglich verweisen die Befunde darauf, dass Berater*innen über bestimmte Kompetenzen verfü-

gen sollten, damit Beratungsprozesse gelingen. Konkret zeigen die Ergebnisse, dass vor allem zwischenmenschliche Fähigkeiten (vgl. Bussey et al., 2014) wie der Aufbau von Beziehungen, Flexibilität und Agilität, Achtsamkeit und Vertrauensbildung bzw. -vermittlung entscheidend seien. Weniger hervorgehoben wurde inhaltliches Wissen bzw. die Kompetenz, Prozesse begleiten zu können. Auch hierfür könnte eine Begründung im „Gruko“-Design liegen: Die Beratungsteams wurden nicht durch die Schulen direkt beauftragt, da die Teilnahme nicht freiwillig war. Dadurch hatten die Schulen fast keinen Einfluss darauf, wer Mitglied des Beratungsteams wurde. Die Beratenden stießen vielfach auf Widerstand, auf den sie dann mit einem beziehungs-förderlichen Zugang reagieren mussten, für den zwischenmenschliche Fähigkeiten besonders wichtig sind. Hinweise bezüglich der Rechenschaftspflicht bzw. Verantwortungsübernahme zur Zielerfüllung gab es in den Diskussionen keine.

7 Limitationen und Ausblick

Aufgrund der begrenzten Anzahl der MPT resp. Mitglieder im Bundesland und der geringen Bereitschaft zur Teilnahme an den Gruppengesprächen beläuft sich die Zahl der befragten MPT-Mitglieder auf nur neun von insgesamt 21 möglichen Gesprächspartner*innen. Insbesondere die Vertreter*innen der Schulpsychologie sind dabei unterrepräsentiert. Aufgrund der limitierten Teilnehmer*innenzahl konnte das geplante Erhebungsdesign von maximal heterogenen Gruppengesprächen nicht realisiert werden und die Aussagen des Beitrags stützen sich daher nur auf eine kleine Stichprobe. In diesem Beitrag wird ausschließlich auf die Erfahrungen der befragten MPT-Mitglieder Bezug genommen, dies kann die Aussagekraft über die Gesamtwahrnehmung der MPT-Arbeit im „Gruko“-Projekt einschränken. Für eine umfassende Perspektive auf die Arbeit der MPT bedarf es auch der Einbeziehung der schulischen Beteiligten, dies wird im Gesamtprojektdesign berücksichtigt.

Bezüglich der bildungspolitischen Maßnahme „Grundkompetenzen absichern“ kann ergänzt werden, dass während der Projektumsetzung die Bildungsstandardüberprüfungen eingestellt bzw. neu aufgesetzt wurden, weshalb die seitens des BMBWF formulierte Zielerfüllung nicht in dieser Form überprüft werden konnte. Des Weiteren bleibt kritisch anzumerken, dass das Folgeprojekt „100 Schulen – 1000 Chancen“, welches besonders auf die Begleitung von Schulen in benachteiligter Lage abzielt, bis dato wenig bis keine Ansätze bzw. Erkenntnisse aus dem „Gruko“-Projekt aufgreift.

Aus Forschungssicht regen die Befunde u. a. dazu an, sich weiterführend mit Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozessen von Schulentwicklungsberater*innen zu befassen. Zudem liegt die Frage nah, inwiefern die innerhalb der MPT etablierten Kooperationsstrukturen Auswirkungen auf die Qualität der Begleitung haben. Ferner können sich u. a. durch die institutionelle Verankerung der MPT spannende For-

schungsfragen sowohl hinsichtlich ihrer Rolle in der einzelschulischen Entwicklungsbegleitung als auch im Kontext schulsystemischer Steuerung ergeben.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Kemethofer, D., & Soukup-Altrichter, K. (2021). Grundkompetenzen absichern – Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitinger, J. & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 177–193). Waxmann.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rössler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3: Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 375–423). <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>
- Asbrand, B. (2022). Kommunikation auf Augenhöhe!? Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung. Vortrag im Rahmen der DGFE Sektionstagung *Schulpädagogik: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung* [online].
- Balz, H. J., & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen – Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Kohlhammer.
- Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 727–739). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_50
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2017a). *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2017b). *Rolle, Aufgaben und Verantwortlichkeit im Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Rollen%20Aufgaben%20und%20Verantwortlichkeit%20in%20GruKo%2020171016%20final.pdf>
- Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (2006). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Barbara Budrich.
- Böttcher, W., & Maykus, S. (2014). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 139–154). Waxmann.
- Bussey, L. H. Welch, J. C., & Mohammed, M. B. (2014). Effective consultants: a conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform, *School Leadership & Management*, 34 (2), 156–178. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849684>
- Canback, S. (1998). The Logic of Management Consulting. *Journal of Management Consulting*, 10 (2), 3–12.
- Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F., & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & D. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit — Motivation — Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann* (S. 147–180). Kovac.
- Dalin, P., & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.

- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–178). Waxmann.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Jesacher-Rößler, L., Altrichter, H., Kemethofer, D., & Wölbitsch, L. (2021). Schulische Entwicklungsbegleitung durch Multiprofessionelle Teams. *Journal für Schulentwicklung*, 25 (3).
- Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12 (1), 47–66. <https://doi.org/10.25656/01:19118>
- Königswieser, R., Sonuç, E., Gebhardt, J., & Hillebrand, M. (2006). Das Komplementär-Modell. In R. Königswieser, E. Sonuç & G. Jochum (Hrsg.), *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how* (S. 85–102). Klett-Cotta.
- Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Bühren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40–70). Beltz.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 15–56). wbv.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Moldaschl, M. (2001). Reflexive Beratung. Eine Alternative zu strategischen und systemischen Ansätzen. In N. Degele, T. Münch, H. J. N. Pongratz & J. Saam (Hrsg.), *Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung* (S. 133–157). Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11451-2_8
- Schein, E. (1978). The Role of The Consultant: Content Expert or Process Facilitator? *Journal of Counseling and Development*, 56 (7), 22–26. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1978.tb04661.x>
- Vollmer, A. (2016). Interprofessionelle Kooperation. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 251–261). Julius Klinkhardt.
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung: systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Carl-Auer-Systeme.

Livia Jesacher-Rößler, geb. 1987, wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) an der Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung.
E-Mail: livia.roessler@uibk.ac.at
Korrespondenzadresse: Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Fürstentweg 176, 6020 Innsbruck, Österreich

James Loparics

Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen?

Zusammenfassung

*Dieser Bericht beleuchtet, ob Schulentwicklungsberater*innen Haltungen aufweisen, die den Innovationsdruck an Schulen verstärken könnten. Ausgehend von bisheriger Evidenz wird die Annahme entwickelt, dass Haltungen auf den Beratungsprozess und letztlich auf die Schulqualität wirken. Bestehen entsprechende Haltungen, so werden negative Effekte angenommen.*

*Schlüsselwörter: Schulentwicklungsberatung, schulinterne Lehrer*innenfortbildung, Innovationsdruck, Bildungsgovernance*

Pressure to Innovate from School Development Consultants?

Abstract

This report examines whether school development consultants have attitudes that could increase the pressure to innovate in schools. Based on previous evidence, we can assume that attitudes influence the counseling process and, therefore, school quality, too. If such attitudes exist, negative effects are to be assumed.

Keywords: school improvement consulting, in-school teacher training, pressure to innovate, education governance

1 Innovationsdruck im schulischen Mehrebenensystem

Die Qualitätssteigerung durch Schulentwicklungsberatung ist ein zentrales strategisches Ziel der Bildungsgovernance in Österreich (BMBWF, 2020, S. 3). Dass ein Blick von außen auf schulische Prozesse förderlich sein kann, wird vielfach angenommen. Allerdings bedürfen pädagogische Prozesse im Unterschied zu quasi-technischen Prozessen einer Rekontextualisierung im schulischen Mehrebenensystem (Ditton, 2000). Dokumente des Bildungsministeriums (bspw. BMBWF, 2021) suggerieren hingegen

mit Formulierungen wie „[d]ie Pädagogischen Hochschulen gestalten Schulentwicklungsberatung so, dass die Impulse zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung von Inhalten, Strukturen und/oder der Kultur der Schule führen“ (ebd., S. 24), dass dies ein linearer Prozess sei, bei dem nur der Input stimmen müsse, damit der entsprechende Output erzeugt werden könne.

Bildungseinrichtungen und Schulen in Österreich wie in Deutschland werden mit zahlreichen Anforderungen bei stagnierenden oder gleichbleibenden Ressourcen – wohl auch als Mittel der Ökonomisierung (Klinger, 2018) – konfrontiert: Ganztagschule, Nachhaltigkeit, veränderte Lehrer*innenbildung, mehrfache Systemwechsel im Schulwesen samt Umstellungsherausforderungen (Neue Mittelschule, Mittelschule, modulare Oberstufe, Deutschförderklassen etc.), Kompetenzorientierung, Inklusion oder Bildung für nachhaltige Entwicklung sind Beispiele. Durch die Bildungsgovernance wird so ein starker Innovationsdruck aufgebaut. Folgen Schulentwicklungsberater*innen einem technokratischen, wenig komplexen Steuerungsverständnis, ist zu vermuten, dass der Innovationsdruck auch durch sie fortgeführt, wenn nicht sogar gesteigert wird.

2 Haltungen von Schulentwicklungsberater*innen

Der Frage, inwiefern unterschiedliche Haltungen von Schulentwicklungsberater*innen im Schulentwicklungsprozess den Innovationsdruck verstärken können, widmete sich eine Studie des Autors (Loparics, 2021), die Haltungen von Schulentwicklungsberater*innen und Vortragenden in schulinternen Lehrer*innenfortbildungen erhob und verglich. Die Teilnehmer*innen der Studie waren im Auftrag einer Pädagogischen Hochschule in Österreich als Beratende entweder in Schulentwicklungsprozessen oder in der schulinternen Lehrer*innenfortbildung tätig. Dies kommt dadurch zustande, dass Schulentwicklung in Österreich fast ausschließlich als schulinterne Lehrer*innenfortbildung organisiert und finanziert wird (vgl. bspw. Bodlak, 2018).

Ausgehend von einer Literaturrecherche, welche die Haltungen von Schulentwickler*innen als relevante Größe für Beratungsprozesse identifiziert, wurden anhand des Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Modells der Schulqualität von Ditton (2000) Haltungen der Berater*innen als Inputfaktor (beeinflusst durch die politischen und finanziellen Rahmungen im Kontext) beschrieben. Diese wirken im Modell somit auf die Qualität des Beratungssystems (z. B. Zusammenarbeit der Akteur*innen, Zieldefinition) wie auch auf die Beratungssituation als Prozessfaktoren. Erzeugen diese Prozesse weiteren Innovationsdruck, könnte sich das negativ auf Output und Outcome im Sinne einer Steigerung der Schulqualität auswirken.

Aufbauend darauf wurden vier Rollen operationalisiert und abgefragt, indem sich die Items auf die Handlungspraxis der Fortbildner*innen richteten¹: die administrativ-durchsetzende Rolle, die informierende Rolle, die empowernd-begleitende Rolle und die steuernde Rolle. Es wird angenommen, dass die jeweilige Handlungspraxis jeweils spezifische Haltungen zum Ausdruck bringt. Anschließend wurden den Teilnehmenden zudem Fragen zum wahrgenommenen Innovationsdruck gestellt (z. B. „Die Schulen stehen unter enormem Innovationsdruck.“), die von 89 Personen im Rahmen einer Fragebogenstudie beantwortet wurden.

3 Ergebnisse

Auffällig ist bei der Auswertung, dass sich zahlreiche Personen in einer Rolle sehen, die Handlungen von Organisationsentwickler*innen und inhaltlich referierender Personen umfassen; in denen sie also sowohl Inputs zu diversen Themen geben als auch Schulentwicklungsprozesse beratend begleiten. Dadurch waren auch unterschiedliche Gruppierungen möglich, es konnten also homogene Gruppen mit nur einer angegebenen Rolle mit jenen verglichen werden, die auch noch eine weitere Rolle angaben. In der Untersuchung zeigte sich diesbezüglich, dass sich Vortragende der schulinternen Lehrer*innenbildung und Schulentwicklungsberater*innen hinsichtlich ihrer Haltungen im Kontext Innovation unterscheiden: In der Gruppe aller Personen, die sich als Vortragende der schulinternen Lehrer*innenfortbildung definieren, zeigen sich signifikante Zusammenhänge mit der administrativ-durchsetzenden Rolle. Wird derselbe Test über die Gruppierung jener, die Schulentwicklung betreiben, im Vergleich zu allen übrigen berechnet, ergibt sich eine Signifikanz für die Zugehörigkeit der Schulentwickler*innen zur empowernd-begleitenden Rolle. Ferner zeigt sich, dass Organisationsentwickler*innen signifikant höhere Zustimmungswerte in Bezug auf die empowernd-begleitende Rolle und signifikant niedrigere in Bezug auf die administrativ-durchsetzende Rolle angeben. Personalentwickler*innen zeigten ebenfalls signifikant höhere Zustimmungswerte im Bereich der empowernd-begleitenden Rolle.

Hinsichtlich der Annahme, dass Schulentwicklungsberater*innen und Vortragende der schulinternen Lehrer*innenfortbildung Haltungen aufweisen, die Innovationsdruck verstärken könnten, variierten die Ergebnisse zwischen den einzelnen Personen stark. So formulieren Schulentwicklungsberater*innen sowohl die Auffassung, dass Schulen mit zu vielen Vorgaben durch die Schulaufsicht konfrontiert seien und mit mehr Freiheiten und Ressourcen auch besser funktionieren würden, während andere dies genau gegenteilig einschätzen.

1 Beispielitem: „Ich weiß, wie es wissenschaftlich/praktisch/theoretisch funktioniert, und die Schulen brauchen es dann nur anzupassen und umzusetzen.“

Insgesamt zeigt sich, dass die teilnehmenden Personen sehr unterschiedliche Einschätzungen abgeben und es einzelne starke Ausschläge gibt (z. B. was die Über- oder Unterregulierung durch Behörden betrifft). Im Zusammenhangstest zeigten sich diese Tendenzen bei allen Gruppen.

4 Diskussion

Leider konnten in der Recherche kaum ähnliche Arbeiten identifiziert werden, was bedeutet, dass bei der (vielfach berechtigt) identifizierten positiven Wirkung von Schulentwicklungsberatungsprozessen wohl wenig Augenmerk auf der Verhütung möglicher negativer Effekte liegt. Vortragende in schulinternen Lehrer*innenfortbildungen zeigen administrativ-durchsetzende Tendenzen in ihrer Arbeit, verstehen sich also als Umsetzer*innen externer Vorgaben. Schulentwicklungsberater*innen sehen sich in einer empowernd-begleitenden Rolle. Da Schulen meistens nur mit einzelnen oder wenigen Schulentwicklungsberater*innen Kontakt haben, könnten diese in ihren Schulentwicklungsprozessen hohen Innovationsdruck ausüben, wenn beispielsweise die Ressourcenknappheit negiert wird. Dedering, Tillmann, Goecke und Rauh (2013) benennen die Adressat*innenorientierung als bedeutenden Faktor für Beratung und Entwicklung – ob bei den oben identifizierten Einstellungen einzelner Berater*innen diese ermöglicht werden kann, bleibt fraglich und sollte in weiteren Forschungen sowie der Aus- und Fortbildung der Schulentwicklungsberater*innen berücksichtigt werden.

Literatur und Internetquellen

- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw.html>
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung: Wie Schulentwicklung gelingen kann* (1. Aufl.). Carl-Auer-Systeme.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Beltz.
- Klinger, A. (2018). Unterfinanzierung als Mittel der Ökonomisierung. In S. Hortong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 95–129). Beltz Juventa.

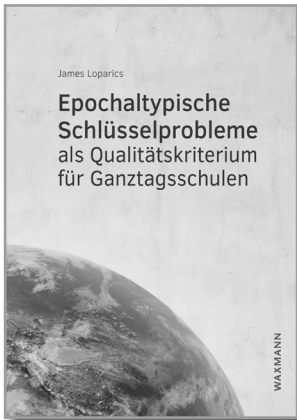
Loparics, J. (2021). Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? *Online Journal for Research and Education*, 16/2021, 1–13. <https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a992>

James Loparics, geb. 1991, Volksschullehrer, Psychotherapeut, Erziehungswissenschaftler und Schulentwicklungsberater.

E-Mail: james.loparics@gmail.com

Korrespondenzadresse: Gerlgasse 1a/16, 1030 Wien, Österreich

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2022, 170 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-4573-4

E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-9573-9

WAXMANN
www.waxmann.com

James Loparics

Epochaltypische Schlüsselprobleme als Qualitätskriterium für Ganztagschulen

Die „großen Fragen“ wie der Klimawandel, die Friedensfrage, Armut oder nachhaltiges Wirtschaften sind ohne Zweifel zentrale Themen bildungspolitischer Programme; auch Ganztagschulen sollen erweiterte zeitliche und pädagogische Spielräume dafür schaffen. Doch wie könnte dies gelingen? Und wie ist der Status quo? Diesen Fragen wird in diesem Buch nachgegangen. Zentral ist dabei die polare Ergänzung der „großen Fragen“ und der Fachinhalte bzw. Freizeitbedürfnisse in der Praxis. Studierende der Bildungswissenschaft und von Lehrämtern, Lehrer*innen, pädagogische Fachkräfte, Schulleiter*innen und Freizeitpädagog*innen finden hier theoretisch fundierte Denkanstöße für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Bildungsforscher*innen erhalten aktuelle und theoretisch fundierte Evidenz und Anregungen zur weiteren Diskussion. Stets im Fokus bleibt dabei ein breiter humanistischer Bildungsbegriff, der Individuum und Welt entlang der Idee der nachhaltigen Entwicklung berücksichtigt.

Isabel Dean & Laura Beckmann

Schulentwicklungsberatung im Kontext des Schulversuchs Talentschulen NRW: „Bremsklotz“ oder Katalysator?

Zusammenfassung

*Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf einen speziellen Ansatz der Schulentwicklungsberatung (SEB), der im Kontext eines bundeslandweiten Schulversuchs zur Unterstützung von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen verfolgt wird. Im Folgenden skizzieren wir zunächst die Zielstellung und Anlage des Schulversuchs „Talentschulen NRW“, bevor wir auf die Konzeption der SEB im Modellversuch eingehen. Im Anschluss beleuchten wir die wahrgenommene Zusammenarbeit mit der SEB durch die Schulleitungen der Modellschulen sowie das eigene Professionsverständnis der Schulentwicklungsberater*innen zu Beginn des Schulversuchs. Wir schließen unseren Beitrag mit einer Diskussion darüber, inwieweit der hier beschriebene Ansatz von SEB mit dem übergeordneten Ziel der Förderung von Bildungsgerechtigkeit an Schulen in herausfordernden Lagen in Einklang gebracht werden kann.*

Schlüsselwörter: Schulentwicklungsberatung, Schulversuch, sozialräumlich benachteiligte Schulen, Profession, Bildungsgerechtigkeit

School Improvement Consulting within the Framework of the “Talent Schools” Model Project

Abstract

This paper focuses on a special approach to school improvement consulting which is part of a federal state-wide model project to support schools serving disadvantaged communities. In the following report, we first outline the goals and structure of the model project “Talent Schools” in North Rhine-Westphalia before addressing the design of school improvement consulting within the model project. We then examine the cooperation with the school improvement consultants as perceived by the school leaders of the model schools as well as the school improvement consultants’ own understanding of their profession at the beginning of the project. Finally, we discuss the extent to which the consultants’ approach described here is compatible with the overarching goal of promoting educational equity in schools serving disadvantaged communities.

Keywords: school improvement consulting, model project, schools serving disadvantaged communities, profession, educational equity

1 Zielstellung und Anlage des Schulversuchs

Der auf sechs Jahre angelegte Schulversuch „Talentschulen“ des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen startete im Jahr 2019 mit dem Ziel, sozialen Nachteilen im Bildungsbereich entgegenzutreten und modellhaft Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu erproben. Um die Erfolge von Schüler*innen an Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen nachweisbar zu steigern sowie deren (bildungs-)sprachliche Kompetenzen und ihr Selbstkonzept zu stärken, sollen den teilnehmenden Schulen zusätzliche Ressourcen (z. B. Stellen für Lehrkräfte und Schulsozialarbeit, Fortbildungsbudget) zur Verfügung gestellt und besondere unterrichtliche Konzepte erprobt werden. Am Modellversuch nehmen insgesamt 60 Schulen (45 allgemeinbildende Schulen mit Sekundarstufe I und 15 berufsbildende Schulen) aus allen fünf Regierungsbezirken NRWs teil (Schulversuch Talentschulen, o.J.). Voraussetzung der Teilnahme war eine schriftliche Bewerbung samt Absichtserklärung („Letter of Intent“).

Die den Schulversuch flankierende wissenschaftliche Begleitforschung zielt darauf ab, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse der beteiligten Schulen zu betrachten. Das Forschungsdesign folgt einem Mixed-Methods-Ansatz, der auf vorhandene Daten in den Schulen (z. B. Schüler*innenzahlentwicklung, Übergangsquoten) zurückgreift und quantitative Erhebungen kontinuierlich über alle Talentschulen hinweg mit qualitativ vertiefenden Fallstudien verbindet. Die Ergebnisse werden den Einzelschulen prozessbegleitend zurückgemeldet.

2 Konzeption der Schulentwicklungsberatung im Schulversuch

In ihrer Absichtserklärung willigten die Schulen ein, über die gesamte Projektlaufzeit hinweg verpflichtend Schulentwicklungsberatung (SEB) in Anspruch zu nehmen. Dementsprechend haben die Talentschulen seit Beginn des Modellprojekts umfangreiche und verbindliche Unterstützungsleistungen durch externe Schulentwicklungsberater*innen erhalten. Dieses Beratungssetting weicht insofern vom gängigen Vorgehen ab, als dass SEB im deutschsprachigen Raum üblicherweise auf freiwilliger Basis und auf Nachfrage der Schulen erfolgt.

Konzeptionell stützt sich der Beratungsansatz im Modellversuch auf die Expertise von „schulnahe[n] Berater[n]“ (Dedering et al., 2013, S. 231), d. h. auf Personen, die selbst als Lehrkraft oder Schulleitung im Schulsystem tätig sind bzw. waren. Die SEB

im Modellversuch „Talentschulen NRW“ ist zudem als systemische Beratung angelegt, deren übergeordnetes Ziel „eine an den Entwicklungsbedarfen der Einzelschule orientierte Prozessbegleitung“ (QUA-LiS NRW, o.J.) ist. Zur Qualifizierung für diese Aufgabe haben alle Berater*innen des Modellversuchs vorab eine Ausbildung zur SEB sowie eine Zusatzausbildung absolviert, die sie auf die Arbeit an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen vorbereitet. Die Ausbildung wurde von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS) angeboten und basierte auf einem vorab festgelegten Curriculum (ebd.).

3 Wahrgenommene Zusammenarbeit mit der SEB durch die Schulleitungen

Zwischen Februar und April 2020 wurde unter den Schulleitungsmitgliedern der 1. Talentschulkohorte (N = 35 Schulen) eine standardisierte Online-Befragung durchgeführt. Die Befragung dauerte ca. 45 Minuten und erfasste die Ausgangsbedingungen an den teilnehmenden Schulen hinsichtlich der schulischen und unterrichtlichen Bedingungen, einschließlich der Einschätzung der Zusammenarbeit mit der SEB. Insgesamt nahmen N = 129 Schulleitungsmitglieder aus 34 Schulen (5 Berufsschulen, 29 weiterführende Schulen) an der Befragung teil.

Die Mitglieder des Leitungsteams jeder Schule wurden gebeten, drei Items zur Zusammenarbeit mit der zuständigen SEB zu bewerten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein recht großer Anteil der Schulleitungsmitglieder die SEB als wenig unterstützend für die Schulentwicklungsarbeit wahrnahm, insbesondere mit Blick auf die gezielte Datennutzung. Die Befragten an den Berufskollegs bewerteten die Zusammenarbeit mit der SEB zu Beginn des Modellversuchs tendenziell weniger positiv als diejenigen an den allgemeinbildenden Schulen mit Sek I.

Die quantitativen Ergebnisse können ein Hinweis darauf sein, dass die Bedürfnisse und Erwartungen der Schulen und die tatsächliche Arbeit der externen Beratenden an den Schulen zumindest zu Beginn des Modellprojekts nicht optimal aufeinander abgestimmt waren (für weitere Details vgl. Dean et al., 2021).

4 Professionsverständnis der Schulentwicklungsberater*innen

Um zu verstehen, wie die Schulentwicklungsberater*innen im Schulversuch „Talentschulen NRW“ ihre Rolle(n) und Aufgabe(n) definieren, führten wir im Frühsommer des ersten Projektjahres insgesamt 18 leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Schulentwicklungsberater*innen. Die Auswertung des Materials erfolgte mithilfe des

Verfahrens der Typisierenden Strukturierung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

Die meisten Berater*innen sahen sich vor allem zu Beginn ihrer Tätigkeit mit Widerständen gegen ihre Aktivitäten konfrontiert. Einige Interviewte veranschaulichten den verpflichteten Charakter ihrer Arbeit durch Metaphern und bildliche Ausdrücke wie „Zwangsheirat“ (I 14, Z. 376) oder „zwanghafte Freiwilligkeit zur Schulentwicklungsberatung“ (I 15, Z. 187). Viele von ihnen äußerten vor diesem Hintergrund, dass sie sich zumindest zu Beginn nicht vollends in den schulischen Entwicklungsprozess integriert fühlten, wie die folgende Aussage verdeutlicht: „Und vielleicht kann man das auch so zusammenfassen, so ein bisschen mussten wir auch um Akzeptanz erstmal, naja, kämpfen. Oder so ein bisschen auch dafür sorgen, dass wir zu diesem Prozess auch mit dazugehören“ (I 14, Z. 89).

Ihre Rolle im schulischen Entwicklungsprozess beschrieben die Schulentwicklungsberater*innen häufig als „Prozessbegleiter“, die sich teilweise bewusst von der Rolle als Expert*innen im Sinne einer Fachberatung distanzieren: „[...] wir sind keine Unterrichtsentwickler, sondern wir sind Prozessbegleiter“ (I 6, Z. 330–331). Den Ablauf dieser Prozessbegleitung fasste ein*e weitere*r Interviewte*r folgendermaßen zusammen:

„Also wir unterstützen da und machen unsere Arbeit, so wie wir sie auch an anderen Schulen machen würden. Also es geht vorwiegend um Prozessbegleitung, also wie kriegen wir Veränderungen in der Schule sinnvoll geplant, durchgeführt, evaluiert“ (I 5, Z. 93–95).

Ein*e weitere*r Schulentwicklungsberatende*r bemerkte: „Wir sind nur die Bremse, die eigentlich sagt-. Also wir haben dann angefangen, das was wir immer machen, dann gucken wir doch mal auf die Ziele. Das war für die ein totaler Bremsklotz“ (I 16, Z. 246–248). Dieser funktionale, bremsende Charakter wurde von den Schulentwicklungsberater*innen jedoch durchaus entwicklungsfördernd konnotiert:

„So nach dem Motto, langsam, eines nach dem anderen, nicht zu viel Energie jetzt verpuffen lassen und nachher nicht mehr können. Also da wirklich realistische, terminierte Strukturen zu installieren, mithilfe der Steuergruppe“ (I 12, Z. 70–72).

Viele der Interviewten beschrieben ihre Rolle als die von externen Beratenden, die sich durch ihren „Blick von außen“ (z. B. I 8, Z. 29) auszeichnen und dadurch die Dinge „spiegeln“ oder „reflektieren“ können (I 9, Z. 95–96). Bestehende Prozesse könnten somit durch systemisches Feedback moderiert und strukturiert werden, eine Rolle, die die Schulentwicklungsberater*innen selbst als „critical friend“ (I 2, Z. 106) bezeichnen. Die Beratenden betonten somit die Notwendigkeit einer grundlegenden (Neu-)Strukturierung und Konsolidierung von teilweise als zu wenig nachhaltig oder

als zu „überstürzt“ wahrgenommenen schulischen Prozessen, um die Schulen in die Lage zu versetzen, langfristige Schulentwicklungsmaßnahmen zu ergreifen.

5 Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass während der Startphase des Schulversuchs ein starker Fokus auf organisationales Handeln im Sinne der Optimierung managerieller Strategien dominierte, bspw. hinsichtlich des Schulleitungshandelns, kommunikativer Abläufe innerhalb der Schule oder der Entwicklung und Definition klarer Ziele. Anstatt einen kontextsensitiven Ansatz (Mintrop, 2020) zu verfolgen, zeigte die SEB kaum eine besondere Ausrichtung auf die spezifische sozialräumliche Situation der teilnehmenden Schulen. Da jedoch Schulentwicklungsprozesse zur Stärkung von Bildungsteilhabe, wie sie der Schulversuch zum Ziel hat, ein komplexes Unterfangen darstellen, reicht der hier zunächst gewählte Fokus auf Organisationsentwicklungsstrategien möglicherweise nicht aus. Wünschenswert wäre eine auf die spezifischen Merkmale und Anforderungen von Schulen in herausfordernden Lagen ausgerichtete, praxisnahe Gestaltung von Beratungsprozessen, die auch die Ebene der Unterrichtsentwicklung miteinbezieht, beispielsweise in Form eines designbasierten Ansatzes (Bremm, 2017).

Vor dem Hintergrund der skizzierten anfänglichen Widerstände wurde ab dem Schuljahr 2020/2021 eine Anpassung der Beratungspraxis seitens der SEB-Trainer*innen auf Ebene der Aus- und Fortbildung initiiert, die sich verstärkt an den einzelschulischen Ausgangslagen und Prozessen orientiert. Inwiefern damit die zum Teil unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Schulen und insbesondere der Schulleiter*innen einerseits und die Strategien der Schulentwicklungsberater*innen andererseits besser zusammengebracht werden können, wird im weiteren Verlauf des Schulversuchs zu klären sein.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G., (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitijs & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–159). Waxmann.
- Dean, I., Beckmann, L., Racherbäumer, K., & Bremm, N. (2021). Obligatory coaching in the context of the model project “Talent Schools”: a means for educational equity and improvement of achievement outcomes? *IJMCE*, 10 (4), 466–485. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0021>

- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1875625
- Mintrop, R. (2020). *Design-based School Improvement: A Practical Guide for School Leaders*. Harvard Education Press.
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen). (o.J.). *Aktuelle Projekte. Schulentwicklung Talent-Schulen. Systematische Beratung von Schulen im Schulversuch „Talent-Schulen“ durch Schulentwicklungsberaterinnen und -berater*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/f/aktuelle-projekte/schulentwicklung-talent-schulen/index.html>.
- Schulversuch Talentschulen (o.J.). *Talentschulen*. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen>.

Isabel Dean, Dr., geb. 1979, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen.
E-Mail: isabel.dean@uni-siegen.de
Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Fakultät II: Bildung Architektur Künste,
Department Erziehungswissenschaft, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen

Laura Beckmann, Dr., geb. 1991, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: laura.beckmann@uni-due.de
Korrespondenzadresse: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universitätsstraße 2, 45141 Essen

Rick Mintrop, Nina Bremm, Christiane Kose & bildung.komplex

Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext

Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin

Zusammenfassung

Probleme im Bildungssystem sind oftmals sehr komplex und unstrukturiert, sodass sich für die Handelnden der Eindruck aufdrängt, dass „alles mit allem zusammenhängt“. Zudem werden viele Bedingungsfaktoren, die als ursächlich für das Problem angesehen werden, außerhalb der Kontrolle der Handelnden verortet. Die Methode der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) trägt dieser Situation Rechnung. Sie beginnt mit der Diagnose gemeinsamer Dringlichkeiten oder Leidenschaften innerhalb eines Teams oder einer Organisationseinheit. Darauf folgt die Definition eines konkreten praktischen Problems. Die Ausgangslage, Ziele oder gewünschte Zustände werden festgelegt. Kausale Faktoren für problematische Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen werden analysiert und Stärken und Kapazitäten der Organisationseinheit sichtbar gemacht. Daran anschließend werden konkrete Aktivitäten geplant, die die gewünschte Veränderung vorantreiben sollen. Der Nachweis der Wirkung, die durch einfach handhabbare praktische Messgrößen festgestellt wird, macht Erfolge sichtbar und zeigt die Richtung für die nächsten Versuchsschleifen oder Iterationen auf. So wird kollektive und individuelle Selbstwirksamkeit erlebbar. Dieser logisch einfache Prozess wird durch Fallbeispiele, Tools und Artefakte strukturiert, die den Handelnden helfen, auch bei komplexen Problemstellungen den Überblick zu behalten.

Schlüsselwörter: Problemlösen, Improvement Science, kollektive Lernprozesse in Organisationen, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung, Pilotprojekt, Berlin

Design-Based School Improvement in the German Context

First Experiences of a Pilot Project in the State of Berlin

Abstract

Problems in the education system are often highly complex and unstructured, giving the impression that “everything is connected to everything else”. In addition, many causes for a given problem are indeed located outside the control of school-level actors. The design-based school improvement (DBSI) method addresses this issue. It begins with a di-

agnosis of shared urgencies or passions within a team or organizational unit. This is followed by the definition of a concrete practical problem. The baseline, goals, or desired states are established. Causal factors for problematic behaviors, beliefs or attitudes are analyzed and strengths and capacities of the organizational unit are made visible. Specific activities are then planned to drive the desired change. Evidence of impact, established through easy-to-use practical metrics, makes success visible and gives directions for next iterations. In this way, collective and individual self-efficacy can be experienced. The process is structured by tools and artifacts that help problem-solvers to keep track of their collective thinking and action in the midst of complexity.

Keywords: Problem-solving, improvement science, design thinking, collective agency, organizational change, evidence-based iterations, continuous quality improvement, system thinking, adult motivation to learn

1 Designbasierte Schulentwicklung

Probleme im Bildungswesen sind häufig unstrukturiert. Für die Handelnden im System drängt sich der Eindruck auf, dass „alles mit allem zusammenhängt“. Die Menge von Problemen kann überwältigend sein. Viele Bedingungsfaktoren werden als außerhalb der Kontrolle der Handelnden verortet wahrgenommen. Lehrkräfte in Schulen legen oftmals starken Wert auf Autonomie und Individualität, aber Problemlösungen sind häufig eher kollektiv anzugehen. Die Methode der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) trägt dieser Situation Rechnung. Die Methode beginnt mit der Diagnose gemeinsamer Dringlichkeiten oder Leidenschaften innerhalb eines bestimmten Teams oder einer Organisationseinheit. Ein konkretes praktisches Problem wird definiert. Ausgangslage, Ziele oder gewünschte Zustände werden sehr konkret und bezogen auf beobacht- und messbare Handlungen festgelegt. Kausale Faktoren für problematische Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen werden analysiert. Stärken und Kapazitäten der Organisationseinheit werden sichtbar gemacht. Es werden Aktivitäten designt, die das beschriebene Problem adressieren und die gewünschte Veränderung vorantreiben sollen. Die Aktivitäten sind so gestaltet, dass sie die Handelnden motivieren, sich zu engagieren und sich aktiv in den Veränderungsprozess einzubringen.

Der Nachweis der Wirkung, die durch einfach handhabbare praktische Messgrößen festgestellt wird, macht Erfolge sichtbar und zeigt die Richtung für die nächsten Versuchsschleifen oder Iterationen auf. So wird kollektive und individuelle Selbstwirksamkeit erlebbar. Dieser logisch einfache Prozess wird durch Fallbeispiele, Tools und Artefakte strukturiert, die den Handelnden helfen, den Überblick auch bei komplexen Problemstellungen zu behalten und sich während des gesamten Problemlöseprozesses eng innerhalb der Logik des Verfahrens zu bewegen. Ziel ist es, messbare Erfolge in der Zone der nächstmöglichen Entwicklung in einer Organisationseinheit sichtbar und objektiv nachprüfbar zu machen.

2 Das Projekt: Designbasierte Schulentwicklung in Berliner Schulen

In Verbindung mit einem Netzwerk der Robert-Bosch-Stiftung entstand eine Zusammenarbeit zwischen der Senatsverwaltung für Bildung in Berlin, einem Team von Wissenschaftler*innen und einer professionellen Schulentwicklungsberatung (im Folgenden „SEB“), namens Bildung.komplex. Im Jahr 2019 begann das Projekt zunächst als Import aus den Vereinigten Staaten, wo sich designbasierte Ansätze der Schulentwicklung verbreitet haben, die unter einer Vielzahl von Bezeichnungen wie „Improvement Science“, „Continuous Improvement“ oder „Design-based School Improvement“ bekannt sind (vgl. bspw. Bryk, 2020; Mintrop, 2016; Penuel et al., 2011). In einem dreijährigen gemeinsamen Kooperationsprojekt sollte mit vier Schulen und ihren jeweiligen Schulaufsichten geprüft werden, ob und unter welchen Bedingungen der Ansatz auf den deutschen Kontext übertragbar ist. Pandemiebedingt wurde die Laufzeit des Projektes inzwischen bis November 2023 verlängert. Der Kern des Projektes sind bisher vier ganztägige Workshops verteilt über zwei Jahre mit ergänzenden Schulberatungsterminen zwischen den Workshops. Das im Folgenden vorgestellte Fallbeispiel, Schule A, eine integrierte Sekundarschule, liegt in einem sozialräumlich stark benachteiligten Stadtbezirk. Die Schule besuchen ca. 750 Schüler*innen, für die ca. 85 Lehrkräfte zuständig sind.

3 Die DBSE-Methode im Fallbeispiel

3.1 Ein praktisches Problem identifizieren und definieren

Das Vorgehen der Steuergruppe von Schule A veranschaulicht diesen Schritt. Es wurden eine Reihe von problematischen Situationen beschrieben und dann von den Gruppenmitgliedern im Grad ihrer Belastung für die Lehrkräfte bewertet. Zwei ineinander verwickelte Komplexe schälten sich heraus: „Unsere Schüler*innen verhalten sich respektlos und machen im Unterricht nicht mit“; und: „Der Unterricht wird nicht differenziert“. Diese Art von Verwicklungen sind im typischen Problemlöseverhalten von Schulkollegien nicht ungewöhnlich, da Ursache und Wirkung in einem komplexen System als rekursiv wahrgenommen werden (und es auch häufig sind) (Mintrop & Zumpe, 2019). Die Anfertigung einer sogenannten „Wer-macht-was-Tabelle“ zielt auf eine Einengung und Konkretisierung der Probleme, die nach dem DBSE-Prinzip bearbeitet werden sollen. Von Seiten der Entwicklungsbegleiterin brauchte es hier hartnäckiges Nachfragen, z. B.: Wer ist mit „unsere Schüler“ gemeint? Fehlte allen Schüler*innen der Respekt? Oder waren es nur einige, bei denen dies immer wieder auffiel? In der Anfertigung der „Wer-macht-was-Tabelle“ verschob sich das Problem noch einmal. Nun ging es weniger um Respektlosigkeit. Im Vordergrund stand nun das passive Lernendenverhalten.

3.2 Ursachen analysieren

Der Zweck der Ursachenanalyse besteht darin, ein tieferes und strukturierteres Nachdenken zu befördern. Teilnehmende können verschiedene Techniken nutzen, um den Problemlöseprozess zu strukturieren. Eine der Techniken ist das sogenannte Fischgrätendiagramm, welches in der Organisationsentwicklung weitverbreitet ist. Das Fischgrätendiagramm fordert dazu auf, das System im Zusammenspiel seiner Bedingungsfaktoren zu sehen. Entscheidend in diesem Schritt ist es zu erkennen, welche Ursachen außerhalb des Einflussbereichs der Akteur*innen liegen und welche intern beeinflusst werden können, um Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme zu fördern. Kausalfaktoren, die nicht im eigenen Einflussbereich liegen, werden zwar benannt, jedoch fördert die Methode kollektive Denk- und Lernprozesse, die dazu führen, Bereiche zu fokussieren, die für die Organisationseinheit veränderbar sind. Diese Denk- und Lernprozesse werden im Fischgrätendiagramm grafisch festgehalten, so dass die Gruppe auch im fortschreitenden Prozess an das bereits gedachte anschließen kann, und bereits in der Gruppe erarbeitete Wissensstände und Problemlösestrategien – in den Herausforderungen des schulischen Alltags – nicht in Vergessenheit geraten. Das Nachdenken über Kausalfaktoren wurde sehr umfangreich von der Gruppe gestaltet. Mangelnde pädagogische Kompetenz und Kooperation im Kollegium waren zentrale Stränge, sowie zeitliche Überlastung. Fehlende Differenzierung bettete sich in diese weiter gefassten Kausalfaktoren ein. Häusliche Gegebenheiten seitens der Lernenden (z. B. fehlendes Interesse der Eltern) und Organisationsstrukturen (z. B. Personalmangel) wurden benannt, aber explizit von der weiteren Berücksichtigung ausgeschlossen, da die Gruppe ihre Einflussmöglichkeiten hier als gering einschätzte.

3.3 Stärken und Ressourcen erkennen

Das Erkennen von Stärken ist ein zentraler Aspekt jedes menschlichen Veränderungsprozesses und daher ein wichtiger Bestandteil der Problemlösung für eine kontinuierliche Verbesserung. Die Gegenüberstellung des Fischgrätendiagramms mit einer grafischen Darstellung des „positiven Kerns“ einer Schule ermöglichte den Teammitgliedern zu erkennen, wie ihre Schwächen auch mit ihren Stärken zusammenhängen. Die Steuergruppe befand, dass die Schüler*innen in ihrer Schule im Kern „begeisterungsfähig“ seien und dass man für die Verbesserung von Kooperation auf Engagement im Kollegium zählen könne. Diese Einsicht veranlasste die Steuergruppe, sich auf eine Verstärkung der Kooperation im Kollegium als Lösung für verbessertes Schüler*innenverhalten zu konzentrieren. Es entstand Begeisterung für die anstehenden Entwicklungsschritte und ein Zutrauen in die Problemlösefähigkeit der Gruppe, auf die sich die Beteiligten mithilfe der Beraterin auch im Folgenden immer wieder zurückbezogen.

3.4 Triebkräfte und Maßnahmen der Veränderung festlegen

In dieser Phase kommen Problemlöse-Teams dazu, „die Lernenden zu sehen“, oder, etwas anders formuliert, zu sehen, dass Schulentwicklung keine bloße Aneinanderreihung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung, sondern in erster Linie ein individueller und organisationaler Lernprozess ist, in dem sich Lehrer*innen und Führungskräfte engagieren müssen. Entscheidungsträger*innen lassen sich oft dazu verleiten, Veränderung nur als Management von Aktivitäten zu betrachten. In einem Treiberdiagramm, auch ein weitverbreitetes Instrument in der Organisationsentwicklung, werden Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung daher immer im Hinblick auf die Erzeugung von Motivation und Energie für das Erlernen von neuen Praktiken auf Seiten der Lehrkräfte dargestellt.

In der Steuergruppe der A-Schule war die Kausalanalyse der Ausgangspunkt für das Nachdenken über Maßnahmen, die zur Lösung des definierten Problems beitragen konnten und gleichzeitig Motivation und Energie für kollektive Lern- und Veränderungsprozesse erzeugten. Die SEB forderte die Gruppe immer wieder auf, sich mithilfe des Fischgrätendiagramms auf die in der Gruppe bereits durchgeführte Kausalanalyse zu beziehen und den Fokus im Durchdenken ihres Problems im Sinne der festgelegten Kausalfaktoren stringent zu verfolgen. Es schälten sich zwei wesentliche Maßnahmen heraus. Man wollte eine digitale Austauschbörse organisieren, auf der die Kolleg*innen Ideen über Unterrichtsdifferenzierung austauschen könnten. Hier erhoffte man sich eine spürbare Entlastung als Treiber. Unterrichtshospitationen, als weitere Maßnahme, sollten angetrieben sein vom immer wieder geäußerten Bedürfnis, die eigene Isolation im Unterricht zu überwinden und Ressourcen der kollegialen Zusammenarbeit, wie sie im „asset mapping“ festgehalten wurden, für die Schüler*innenaktivierung nutzbar machen zu wollen.

3.5 Ziele formulieren und praktische Messgrößen konstruieren

Eine sorgfältige Spezifikation im Vorfeld erleichtert die Festlegung klarer Ziele und die Überprüfung der Zielerreichung durch praktische Messgrößen im weiteren Verlauf. Praktische Messgrößen sind dann praktisch, wenn Daten im Arbeitsalltag erhoben werden können. Sie sollten aber auch robust genug sein, um unvoreingenommene Urteile über Wirkungen von Maßnahmen zu liefern. In Schule A sollten die Unterrichtshospitationen datengestützt mit Hilfe eines Beobachtungsbogens durchgeführt werden. Die hospitierende Kollegin sollte zwei Aspekte bewerten: Arbeitsorganisation und aktive Beteiligung. Uneinigkeit gab es darüber, ob Schüler*innen- oder Lehrer*innenverhalten beobachtet werden sollte. Man einigte sich darauf, dass im ersten Schritt Schüler*innenverhalten der Fokus sein sollte, um mögliche Verletzlichkeiten der beobachteten Lehrkraft zu mindern. Aber es blieb unklar, was nun genau der Lerneffekt der Hospitationen sein sollte. Sollten die Beobachtungen dazu dienen, erst

einmal festzustellen, was nun eigentlich im Unterricht vor sich geht, oder ging es darum, dass das Hospitationsduo ein Problem identifizieren würde, an dem es arbeiten könnte? Um hier Klarheit zu gewinnen, war erst einmal eine praktische Erprobung vonnöten.

3.6 Schnelles Tempo halten und Iterationen durchführen

Effektive Maßnahmen oder Lösungen für komplexe Probleme können selten auf Anhieb entwickelt werden. Es sind Versuchsschleifen oder Iterationen notwendig. Viele Probleme im Bildungswesen werden intuitiv, heuristisch und schnell abgearbeitet. Und das muss auch so sein angesichts der Arbeitsanforderungen und Fülle von Problemen. Aber einige Probleme benötigen „langsames Denken“. Langsames Denken bedeutet jedoch nicht, dass keine Maßnahmen ergriffen werden, vielmehr zielt das langsame Denken darauf ab, schwierige und komplexe Probleme analytisch zu erfassen und passgenaue und praktischen Erfolg versprechende Lösungen zu Tage zu bringen. Iterationen sollten in Zyklen von sechs Wochen bis drei Monaten erfolgen. Während sorgfältiges Vorausdenken wichtig ist, ist Lernen durch Handeln ein ebenso wichtiges Moment. „It takes practice to change practice“, oder: Praxis verändert sich durch Praxis.

4 Impulse für die Schulentwicklungsbegleitung

Wie beschrieben, besteht die Methode aus einer Logik, die sich in einem Katalog von Fragen zur Selbst-Reflexion und Beratung ausdrückt, und einem Sortiment von Tools oder Strukturhilfen, die dabei helfen, auch in komplexen Problemlagen, den Pfad der Problemlösung nach der DBSE-Logik möglichst konsequent zu verfolgen, um Erfolge zügig sichtbar zu machen und individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit aufzubauen. Neben den angefertigten Artefakten (bspw. Fischgrätendiagramm, Wer-macht-was-Tabelle, Treiberdiagramm), die einer Gruppe von Problem-Lösenden immer wieder die Ergebnisse ihrer kollektiven Denkprozesse in Erinnerung rufen, sind Fragen zur Selbstreflexion nützlich, die auch als Berater*innenimpulse fungieren können. Einige von ihnen sind hier beispielhaft aufgelistet:

- Haben wir das Problem konkret beschrieben?
- Haben wir tief genug gebohrt und die richtigen Kausalfaktoren benannt?
- Sind wir uns über unsere Einflussmöglichkeiten im Klaren?
- Haben wir für Lernmotivation von Erwachsenen und/oder Schüler*innen gesorgt, die den Veränderungsprozess antreiben können?
- Haben wir Daten konstruiert und gesammelt, die es uns ermöglichen, Effekte dingfest zu machen und über ein „Bauchgefühl“ hinauszugehen?
- Kommen wir zügig zum Handeln?

- Haben wir Brüche oder unerwartete Ereignisse gut verarbeitet?
- Lernen wir aus unseren Erfahrungen von Erfolg oder Misserfolg?

4.1 Vorläufiges Fazit

Im Sinne der systemischen Verankerung und Nachhaltigkeit von Schul- und Bildungssystementwicklungsvorhaben wurde das DBSE-Projekt von Beginn an als multiprofessionelle Partnerschaft zwischen Praxis, Wissenschaft und Bildungsverwaltung durchgeführt. Ziel ist es, das designbasierte Verfahren zu nutzen, um ein gemeinsames Verständnis von Problemlösen auf den genannten Ebenen zu schaffen.

Zum jetzigen Zeitpunkt kann bereits festgehalten werden, dass es sich bei dem DBSE-Ansatz um ein in seiner Struktur und Denklöge unterstützendes und gut akzeptiertes Schulentwicklungsverfahren handelt, das insbesondere geeignet ist, einen gemeinsamen Fokus in der Schule zu finden, die Wirkung von schulischen Maßnahmen zu prüfen und diese fortlaufend in weiteren Entwicklungszyklen zu adaptieren sowie kollaborative Arbeitsformen des Problemlösens in Schulen, auch insbesondere in Schulen in kritischer Lage, zu fördern. Schulen können durch diesen Ansatz kollektive Selbstwirksamkeit erfahren, Erfolge ihrer Arbeit sichtbar machen und Kapazitäten der Schulentwicklung systematisch aufbauen. Beim augenblicklichen Entwicklungsstand des Projektes, so wie er in diesem Praxisbericht dargestellt ist, kann dies jedoch lediglich eine vorläufige Einschätzung sein.

Förderhinweis

Die dem Artikel zugrundeliegenden Daten wurden im Projekt „Designbasierte Schulentwicklung in Berliner Schulen“, gefördert von der Robert Bosch Stiftung, erhoben.

Literatur und Internetquellen

- Bryk, A. S. (2020). *Improvement in action: Advancing quality in America's schools*. Harvard Education Press.
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Harvard Education Press.
- Mintrop, R., & Zumpe, E. (2019). Solving real-life problems of practice and education leaders' school improvement mind-set. *American Journal of Education*, 125 (3), 295–344.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40 (7), 331–337.

| Rick Mintrop, Nina Bremm, Christiane Kose & bildung.komplex

Rick Mintrop, Professor, University of California, Berkeley.
E-Mail: mintrop@berkeley.edu, Korrespondenz via E-Mail

Nina Bremm, geb. 1979, Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
E-Mail: nina.bremm@fau.de
Korrespondenzadresse: Bismarckstraße 1a, 91054 Erlangen

Christiane Kose, Leitende Oberschulrätin, Referatsleiterin Grundsatzangelegenheiten der allgemeinbildenden Schularten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin.
E-Mail: Christiane.Kose@senbjf.berlin.de
Korrespondenzadresse: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin, Referatsleiterin Grundsatzangelegenheiten der allgemeinbildenden Schularten, Sen BfJ II D, Bernhard-Weiß-Straße 6, 10178 Berlin

Bildung komplex, Bildungsnetzwerk.
E-Mail: kontakt@bildung-komplex.de, Korrespondenz via E-Mail

Susanne J. Czaja, Susanne Farwick, Franziska S. Proskawetz,
Isabell van Ackeren & E. Dominique Klein

Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten stärken

Beratungsansätze im Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“

Zusammenfassung

Der Forschungsverbund „Schule macht stark“ unterstützt Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage. Das Inhaltscluster Schulentwicklung und Führung zielt auf den Ausbau von Kapazitäten organisationalen Lernens, u. a. durch die Etablierung einer ressourcenorientierten Schulkultur und den Ausbau der Führungskompetenzen von Schulleitungen. Entsprechende Ansätze sowie die Begleitung der Schulleitungen in Netzwerken werden im Kontext der Schulentwicklungsberatung vorgestellt und eingeordnet. Schlüsselwörter: Wissenschaft-Praxis-Kooperation, Ko-Konstruktion, Schulleitung, Schulentwicklung, sozialräumlich benachteiligte Schulen

Strengthening School Improvement and Leadership in Socially Disadvantaged Areas

Approaches from the Research Network “Schule macht stark – SchuMaS”

Abstract

The research network “Schule macht stark” supports schools in socio-spatially disadvantaged areas. The topic cluster School Development and Leadership aims to support schools in building capacities for organizational learning, among other things by establishing a resource-oriented school culture and developing the leadership skills of school leaders. The approaches chosen for this as well as the support of school management in networks are presented and placed in the context of school improvement counselling. Keywords: research-practice partnership, co-construction, school leadership, school improvement, schools serving disadvantaged areas

1 „Schule macht stark“ vor dem Hintergrund externer Schulentwicklungsberatung

Die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ und der gleichnamige Forschungsverbund begleiten von 2021 bis 2025 bundesweit 200 Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage (BMBF & KMK, 2019), um die Bildungschancen von benachteiligten Schüler*innen zu verbessern. Der Arbeit des Verbunds zugrunde liegt – anknüpfend an das Drei-Wege-Modell nach Rolff (2010) – ein Vier-Wege-Modell, das Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sowie die (Weiter-)Entwicklung der Zusammenarbeit mit dem Umfeld vorsieht und sich u. a. in den vier Inhaltsclustern (IC) „Unterrichtsentwicklung (Deutsch und Mathematik)“, „Professionalisierung“, „Schulentwicklung und Führung“ sowie „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“ widerspiegelt.¹ In diesen Bereichen gibt es von Fortbildungsreihen über Netzwerke bis zu digitalen Selbstlern-Tools Angebote für verschiedene Bedarfe. Als ein Angebot mit Fokus auf einzelschulische Entwicklung kommen bei SchuMaS auch Beratungsformate zum Einsatz.

Eine solche extern bzw. programminterne Beratung und Begleitung von Schulen (an sozial benachteiligten Standorten) hat an Bedeutung gewonnen (z. B. Böttcher et al., 2022), häufig auch mit Elementen der *externen Schulentwicklungsberatung*, stellt allerdings ein sehr heterogenes Feld dar (z. B. Arnold & Reese, 2010). Übergreifend lässt sie sich als „Unterstützung von Schulen durch nicht zum Kollegium gehörende Personen“ mit der Zielperspektive verstehen, „die pädagogische Qualität der Schule zu verbessern“ (Rauh & Dederich, 2013, S. 254). Im SchuMaS-Verbund kommen sowohl Elemente einer *unterrichts-zentrierten*, auf Fach- bzw. Expert*innenberatung gerichteten, als auch einer *organisations-zentrierten* Beratung zum Einsatz, bei der eher eine prozessorientierte Beratung zur (Weiter-)Entwicklung von Organisations-/Managementabläufen integriert wird (Goecke, 2018).

Es werden im vorliegenden Bericht verschiedene Formate einer *organisations-zentrierten* Schulentwicklungsberatung aus dem IC „Schulentwicklung und Führung“ (ScheF) sowie den schulbegleitenden „regionalen SchuMaS-Zentren“² vorgestellt, eingeordnet und hinsichtlich ihres Wirkpotenzials reflektiert.

1 Vgl. www.schumas-forschung.de.

2 Die an SchuMaS teilnehmenden Schulen werden in ihrer Projektteilnahme von vier regionalen SchuMaS-Zentren begleitet und unterstützt.

2 Schulentwicklung und Führung im Sinne der Stärkung der Kapazitäten organisationalen Lernens

Im Fokus des ICs ScheF³ steht u. a., kontextsensible Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen zu entwickeln, die auf eine *Stärkung der Kapazitäten organisationalen Lernens* (u. a. Feldhoff, 2011) und hier vor allem auf die Etablierung einer *ressourcenorientierten Schulkultur* sowie die *(Weiter-)Entwicklung der Führungskompetenzen* von Schulleitungen zielen. Dies sind Maßnahmen der Organisationsentwicklung, um nachhaltige Entwicklungsprozesse in sozialräumlich benachteiligter Lage zu unterstützen.

Dabei geht es auch darum, eine ressourcen- statt defizitorientierte Schulkultur zu etablieren (u. a. wertschätzende Interaktionen, hohe sowie realistische Leistungserwartungen), um das Fähigkeitsselbstkonzept, die Motivation sowie die Leistungsentwicklung von Schüler*innen zu fördern (u. a. Timmermans et al., 2018). Wie es gelingen kann, Defizitorientierungen im Kollegium aufzubrechen und eine ressourcenorientierte Schulkultur zu etablieren, ist allerdings klärungsbedürftig (Klein & Bronnert-Härle, 2022; Valencia, 2020). Schulische Führungskräfte als *change agents* sind relevant, um über Visionen, Ziele, Strukturen und (Reflexions-)Prozesse (nachhaltige) Entwicklungsprozesse zu etablieren (u. a. Klein, 2018). Insofern richten sich die IC-Ansätze insbesondere an die Schulleitung.

2.1 Virtueller SchuMaS-Raum Schulentwicklung im Sozialraum mit dem SchuMaS-Portfolio

Als eine *professional learning platform* (Lewis, 2020) bietet der *virtuelle SchuMaS-Raum* schulischen Akteur*innen⁴ praxisnah aufbereitete Erkenntnisse zu erfolgreichen Entwicklungsstrategien in sozialräumlich benachteiligter Lage. Themen sind u. a. *Visionen und Ziele, Strukturen und Prozesse, Schulkultur und Führung* sowie *außerschulische Kooperation, Ganztage und Zusammenarbeit mit Eltern*. Mit Reflexionsmaterialien können diese für die Situation der eigenen Schule „rekontextualisiert“ (Fend, 2006, S. 183) und Wissen und Ansätze erprobt bzw. „nacherfunden“ (Kussau, 2007, S. 291) werden.

Um flexibles und selbstorganisiertes Arbeiten zu ermöglichen, ist der Raum als Selbstlernplattform angelegt. Zugleich ist sie an die Arbeit der regionalen Schulnetzwerke angebunden, um die Auseinandersetzung mit den Inhalten zu unterstützen. Die Teilnehmenden können weitere Themen anfragen oder die Inhalte des Raums –

3 Vgl. <https://www.uni-due.de/izfb/schumas/ic-schulentwicklung-fuehrung>.

4 Der virtuelle SchuMaS-Raum wird zusammen mit dem IC „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“ gestaltet. Inhalte richten sich, je nach Themenbereich, sowohl an Schulleitungsmitglieder als auch an Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal.

z. B. durch Praxisberichte – im Sinne von Ko-Konstruktion mit ihrer Expertise mitgestalten.

Integriert in den Raum ist ein digitales Portfolio, das die Schulen dabei unterstützt, den Überblick über den eigenen Entwicklungsprozess zu behalten. Es bietet die Möglichkeit, Erfahrungen, Ideen und Fortschritte im Projekt schulspezifisch zu dokumentieren, zu reflektieren sowie nächste Schritte zu planen.

2.2 SchuMaS-Werkstatt Schulentwicklung im Kontext

Um der Frage nachzugehen, wie eine ressourcenorientierte Schulkultur entwickelt werden und welche qualitätsfördernde Wirkung sie entfalten kann, führt das IC ScheF zusätzlich die Werkstatt *Schulentwicklung im Kontext* durch (designbasiert nach Mintrop, 2016). In einem kooperativen, iterativen Prozess werden mit ca. 20 Schulen über drei Jahre individuelle Maßnahmen identifiziert, praktisch erprobt sowie die Wirkungen evaluiert und ggf. – auch mit Blick auf die eigenen Führungskompetenzen – angepasst. Flankierend erhalten die teilnehmenden Schulleitungsmitglieder wissenschaftliche Impulse, die ebenfalls eine „Rekontextualisierung“ (Fend, 2006, S. 183) in der eigenen Praxis unterstützen, und können in professionellen Lerngemeinschaften ihre Entwicklung auf Peer-Ebene reflektieren.

Eine solche Kombination aus fachlichem Input und einer auf Selbstorganisation ausgerichteten (Prozess-)Beratung findet in der Organisations- und Schulberatung zunehmend Berücksichtigung (u. a. Rühl et al., 2021).

2.3 Begleitung durch die regionalen SchuMaS-Zentren

Weiterhin arbeiten die Schulleitungen in Netzwerken aus vier bis neun Schulen (zur Entwicklung von Netzwerkarbeit z. B. Rürup et al., 2015). Die Treffen begleiten strukturierend den individuellen Problemanalyse- und Entwicklungsprozess der Schulen und ermöglichen kollegialen Austausch. Angesichts der Relevanz datengeleiteter Schulentwicklung an benachteiligten Standorten (Muijs et al., 2004), sollen die im Rahmen der Initiative erhobenen Daten und ihre Thematisierung eine Hilfestellung für die Entwicklungsprozesse bieten.

Geleitet werden die Treffen durch die Mitarbeitenden der Zentren, die neben organisatorischen Aufgaben auch die Moderation sowie das Einbringen fachlicher Inhalte oder auch, unterstützt durch Vorarbeiten des Forschungsverbunds, die Einführung spezifischer Instrumente und Methoden der Schulentwicklung übernehmen. Die Begleitung der Schulen im Rahmen der Netzwerkarbeit lässt sich zwar als organisationszentrierte Schulentwicklungsberatung verstehen, diese erfolgt jedoch nur punktu-

ell individuell im Dialog zwischen den Zentrums-Mitarbeitenden und den einzelnen Schulen⁵ und ist primär in den Netzwerkkontext eingebettet.

3 Abschluss

Mit den Angeboten sollen vor allem Schulleitungen in ihren Entwicklungskapazitäten so gestärkt werden, dass sie über die Weiterentwicklung spezifischer organisationaler Merkmale (etwa der Schulkultur) eigenständig relevante Entwicklungsziele identifizieren und systematisch verfolgen können. Gestaltet wird der Prozess durch die jeweiligen Schulen, unterstützt und strukturiert u. a. durch die beschriebenen Angebote, die einem wissenschaftlichen, ko-konstruktiven sowie komplementären Anspruch unterliegen.

Eingebettet in ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt (mit projektimmanenten Zeit- und Ressourcengrenzen) sind die Angebote nicht mit einer individualisierten Schulentwicklungsberatung gleichzusetzen, auch weil sie sich stets in einem „Spannungsdreieck“ (Rühl et al., 2021, S. 132) aus Forschung, fachlichem Input und Beratung(selementen) befinden. Während die Begleitung der Schulen durch die regionalen SchuMaS-Zentren sowie im Rahmen der Werkstatt viele Parallelen zu Formen der externen Schulentwicklungsberatung aufweist, stellen die digitalen Formate unterstützende Elemente für die Schulentwicklung dar, die mit der Netzwerkarbeit in eine entsprechende „Prozessarchitektur“ (Königswieser et al., 2015, S. 76) eingebettet sind.

Potenziale und Grenzen eines solchen Ansatzes kann der SchuMaS-Forschungsverbund durch seine begleitende Forschung sichtbar machen.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, E., & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298–302). Klinkhardt.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2019). *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/schule-macht-stark-gemeinsame-initiative-von-bund-und-laendern-zur-unterstuetzung-von-schulen-in-s.html>
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T., & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Eine explorative Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung*

5 An bestimmten Punkten im Projektverlauf sind individuelle Settings vorgesehen, z. B. beim Blick auf einzelschulische Daten für den weiteren Entwicklungsprozess oder bei der Identifizierung von Zielen und Prozessschritten.

- der Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich Ebert Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19077.pdf>
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93384-9>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21317-6>
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.03>
- Klein, E. D., & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (5), 691–710.
- Königswieser, R., Sonuç, E., & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte* (S. 71–92). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07942-0_4
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–304). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8
- Lewis, S. (2020). Providing a platform for ‘what works’: platform-based governance and the reshaping of teacher learning through the OECD’s PISA4U. *Comparative Education*, 56 (4), 484–502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1769926>
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Harvard Education Press.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas. A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15 (2), S. 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Rauh, M., & Dedering, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (3), 253–269. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0071-7>
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Klinkhardt.
- Rühl, J., Schreier, P., Blatz, S., & Stein, R. (2021). aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung. *ESE*, 3 (3), 128–140. <https://doi.org/10.35468/5903-10>
- Rürup, M., Rübken, H., Emmerich, M., & Dunkake, I. (2015). Praxen der Netzwerkgestaltung im Bildungsbereich. In Rürup et al. (Hrsg.), *Netzwerke im Bildungsbereich* (S. 91–113). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06737-3_7
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion’s 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24 (3-5), 91–98. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>
- Valencia, R. R. (2020). *International Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855581>

Susanne J. Czaja, Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund.

E-Mail: susanne.czaja@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund

Susanne Farwick, Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin, Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen.

E-Mail: susanne.farwick@uni-due.de

Franziska S. Proskawetz, M. Ed., wiss. Mitarbeiterin, AG Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: franziska.proskawetz@uni-due.de

Isabell van Ackeren, Dr., Professorin für Bildungssystem-/Schulentwicklungsfor-

schung, Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Korrespondenzadresse: Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen

E. Dominique Klein, Dr., Professorin am Institut für Allgemeine Didaktik u. Schulpädagogik, TU Dortmund.

E-Mail: dominique.klein@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 4, S. 404–415
<https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.08>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Joachim Herrmann

Schulentwicklungsbegleitung als Profession – Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung

Zusammenfassung

Mit den pandemiebedingten Schulschließungen der Jahre 2020 und 2021 haben sich einerseits die sozialen Disparitäten, mit denen Schulen in Deutschland konfrontiert sind, verschärft, andererseits sind für viele Kinder und Jugendlichen Lernrückstände entstanden, auf die derzeit mit finanzstarken Programmen zu reagieren versucht wird. Dies bestärkt wiederum die Debatte um wirksame Unterstützung von Schulen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung, in der sich sehr heterogene Positionen bemerkbar machen: Während einerseits die universitären Fachdidaktiken sowie die empirische Schul- und Unterrichtsforschung auf evidenzbasierte und fachbezogene Programme drängen, werden die Schulentwicklung und die an dieser orientierten Schulentwicklungs- oder Prozessberatung häufig skeptisch betrachtet. Der Blick auf Entstehung und Veränderungen der Schulentwicklungsbegleitung soll zunächst aufzeigen, dass jene Skepsis nicht gänzlich unbegründet ist, bevor der Entwurf einer konzeptionellen Grundlegung einer an Lern- und Unterrichtsentwicklung orientierten Schulentwicklungsbegleitung umrissen wird. Diese verspricht die Lücke der schulinternen Umsetzung – und damit der Wirksamkeit – jener evidenzbasierten Programme zu schließen, da kein noch so standardisiertes Konzept ohne rekontextualisierte Adaption auskommt.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklungsbegleitung, systemische Beratung, Organisationsberatung

School Improvement Consulting as a Profession in Need of Further Development

Abstract

The pandemic-related school closures of 2020 and 2021 have, on the one hand, increased the social disparities confronting schools in Germany, and, on the other hand, produced learning gaps for many children and young people, which are currently being attempted to address with financially strong programs. This, in turn, reinforces the debate about ef-

fective support for schools in their school and teaching improvement, in which very heterogeneous positions are becoming apparent: While university-based subject didactics as well as empirical school and classroom research are pushing for evidence-based and subject-related programs, school improvement and developmental or process consulting are often viewed skeptically. A closer look at the emergence and changes of school improvement consulting shall first show that this skepticism is not completely unfounded, before the draft of a conceptual foundation of a school improvement consulting oriented towards successful learning is outlined. This promises to close the gap of the school-internal implementation – and thus the effectiveness – of those evidence-based programs, since no concept, no matter how standardized, will work without recontextualized adaptation.

Keywords: school improvement, instructional improvement, process consulting, systemic consulting, organizational consulting

1 Einführung

Im Oktober 2020 legte die gut ein Jahr zuvor beauftragte Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin unter Leitung von Olaf Köller ihren Abschlussbericht mit „Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin“ vor. Auftragsgemäß sollte die Kommission Empfehlungen vorlegen zur Verbesserung von „Lernprozesse[n] der Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern“, zur Reduzierung „sozialer und kultureller Disparitäten in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler“, zur besseren Vorbereitung der Schüler*innen auf Übergänge in Ausbildung oder in die gymnasiale Oberstufe sowie zur Weiterentwicklung des Berliner bzw. Berlin-Brandenburger Unterstützungssystems (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin, 2020, S. 6).

In Kenntnis des Auftrags sowie der Zusammensetzung der Kommission überraschen die Fokussierung auf Fachdidaktiken und forschungs- bzw. wissenschaftsbasierte Maßnahmen sowie die enge Kooperation mit Universitäten bei den unterrichtsbezogenen Empfehlungen kaum. Interessanter sind dagegen die Ausführungen zum Umbau der Unterstützungsstruktur. Hinweise zur verbesserten Abstimmung der Akteur*innen im Unterstützungssystem sowie zwischen Unterstützung, Aufsicht und Senatsverwaltung wirken zunächst durchaus schlüssig. Die Empfehlungen zu jenen Unterstützungsleistungen, die sich primär auf die Begleitung einzelschulischer Prozessgestaltung richten, sind allerdings bemerkenswert: „Von der Kommission wird das Beratungsangebot insofern kritisch gesehen, als dass der Ansatz der Prozessberatung in der Regel zu Lasten von konkreten fachlichen Angeboten für die Unterrichtsentwicklung geht“ (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin, 2020, S. 64).

Im weiteren Verlauf der konkreten Empfehlungen heißt es:

„Die umfangreichen Ressourcen für eine überfachliche Prozessberatung [...] sollten nach Auffassung der Kommission zu einem großen Teil zugunsten von fachbezogenen Unterstützungsangeboten (z.B. fachdidaktische Unterrichtscoaches) umgeschichtet werden“ (ebd., S. 66).

In diesen Formulierungen ist deutliche Skepsis gegenüber einer überfachlichen Prozessberatung erkennbar. Dabei bezeichnen Dederling et al. (2013) Formen der Prozess- oder Schulentwicklungsberatung als ein „bisher nur mäßig erforschte[s] Feld“ (ebd., S. 50), auch wenige Jahre später stellt Adenstedt (2016) eine „Forschungslücke“ hinsichtlich der Schulentwicklungsberatung (ebd., S. 13) fest – Aussagen, vor deren Hintergrund jene Skepsis gegenüber der Prozessberatung empirisch kaum begründet werden.

Beim zweiten Lesen wird jedoch erkennbar, dass es gar nicht um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Prozessberatung geht, sondern um die Umschichtung von der Prozessberatung zur fachdidaktischen Expertise und deren gezielter Unterstützung – sowohl hinsichtlich zeitlicher Ressourcen, die in Schulen aufgewendet werden, als auch hinsichtlich finanzieller und personeller Ressourcen, die zugunsten fachdidaktischer Angebote deutlich zu reduzieren sind.

Unterstellt wird dabei, dass die systematische Veränderung der Unterrichtsarbeit und des didaktischen Handelns in einem Fach keinen Prozess darstellt, der eine eigene Dynamik aufweist und daher ggf. eine Prozessbegleitung bräuchte. Ebenso wird offenbar angenommen, Unterrichtsentwicklung vollziehe sich als Summe der fachlichen Entwicklungen in einer Schule, statt als kollektive Auseinandersetzung, die auch überfachliche Dimensionen und ebensolche Auseinandersetzungen umfasst.

Es mag zugestanden werden, dass die faktische Praxis der Berliner Prozessbegleitung von Schulen nicht immer als passgenau beschrieben wird. Daraus abzuleiten, überfachliche und prozessbezogene Unterstützungsleistungen gingen auf Kosten schulischer Unterrichtsentwicklung, ist angesichts der offenbar fehlenden empirischen Grundlage zumindest gewagt.

Im Folgenden soll ein genauerer Blick auf die Praxis der Schulentwicklungsbegleitung gerichtet werden, die sich in den vergangenen 30 Jahren in Deutschland als bedeutsame Facette einzelschulischer Unterstützung verankern konnte. Deren konzeptionelle und theoretische Diskussion soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung bisheriger Theoriegrundlagen von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung leisten. Dabei wird als (paradigmatischer, nicht historischer) Ausgangspunkt die Etablierung des „Institutionellen Schulentwicklungs-Programms“ (Dalin et al., 1990) betrachtet, da hier erstmals die These der „Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend,

1989) in einen operativen Prozess zu transformieren versucht wurde. Anschließend wird die in vielen Bundesländern etwas später einsetzende Weiterentwicklung durch systemische Beratungskonzepte reflektiert, die einen bedeutsamen Fortschritt markierte, zugleich aber neue Widersprüche und Diskontinuitäten nach sich zog. Schließlich gilt es eine konzeptionelle Perspektive aufzuzeigen, die gegenüber beiden Entwicklungen eine neue Grundlegung schaffen und Schulentwicklungsbegleitung als eine eigenständige Profession etablieren kann.

2 Der Anfang: Schulentwicklungsprozesse brauchen Moderationsunterstützung

In Zusammenarbeit des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund und des damaligen nordrhein-westfälischen Landesinstituts entstanden Ende der 1980er Jahre die ersten Konzepte und Vorgehensweisen, schulische Veränderungsprozesse zu begleiten, die in der Veröffentlichung des „Institutionellen Schulentwicklungs-Programms“ Ausdruck fanden.

Schulentwicklung wird als interner einzelschulischer Verbesserungsprozess entworfen, der sich in letzter Konsequenz auf die Qualität von Unterricht richtet. Diese Veränderung lässt sich als „Selbsterneuerung“ (Rolff, 2019, S. 7) einer Schule beschreiben, die ihrerseits auf eine interne Prozessstruktur angewiesen ist, um selbstgesetzte Ziele erreichen zu können. Schulentwicklungsbegleitung bildet einen Teil dieser Struktur, indem sie Methoden der Moderation, Reflexion, Analyse, Beratung und Fortbildung nutzt. Eine zentrale Rolle spielt die schulinterne Steuergruppe, d. h. eine Gruppe von Lehrkräften, die Aufgaben des Projektmanagements, der Moderation und Vermittlung sowie der Koordination unterschiedlicher Teilmaßnahmen im Veränderungsprozess übernimmt und in der Regel für diese Aufgaben fortgebildet wird. Schulentwicklungsbegleitung stellt eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd., S. 12) dar.

Das (definitiv bestimmte) Konzept von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung sowie deren Verortung als Teil der Schulentwicklungs-„Infrastruktur“ spannt damit einen Rahmen auf, in dem weitere Vorgehensweisen und Modelle zur Verfügung gestellt werden.

Zu diesen zählt beispielsweise die schulinterne Steuergruppe als eine Instanz, die sich personell aus dem Kollegium rekrutiert, zugleich diesem gegenüber als eine Koordinations- und Steuerungsinstanz agiert, die in Kooperation mit der Schulleitung Veränderungsprozesse organisiert, verschiedene Maßnahmen koordiniert, Beteiligung ermöglicht und Arbeitsgruppen unterstützt. Eine Steuergruppe ist kein formales Gremium, wie z. B. die Schulkonferenz, in ihr manifestiert sich gewissermaßen die Selbstorganisation der Schule als einer „besonderen sozialen Organisation“ (Rolff, 1992).

In der Regel werden Steuergruppen für ihre Aufgaben in der Moderation, im Projektmanagement, für interne Evaluationsvorhaben, aber auch zum Umgang mit Widerstand qualifiziert. Sie werden mithin für die Bewältigung von Aufgaben vorbereitet, die aus dem Bereich der allgemeinen und humanistisch geprägten Organisationsberatung als relevante und verbreitet beobachtbare Phänomene bekannt sind (vgl. z. B. Dyrda, 2002; French & Bell, 1994).

Ein weiteres, breit rezipiertes und bis heute z. B. in der Ausbildung von Schulleitungsmitgliedern populäres Modell ist die Definition von Schulentwicklung als „Trias von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung“ (Dalin et al., 1990). Unbestritten haben sich die Arbeiten des Dortmunder Instituts und des damaligen Landesinstituts NRW in Soest Ende der 1980er und in den 1990er Jahren um die Anerkennung von Schulentwicklung als eigenem Handlungsfeld schulischer Tätigkeit verdient gemacht. Gleichwohl blieben die im Laufe der Jahre entstandenen Modelle und Konzepte einem pragmatischen Handbuchcharakter und damit dem Denken der frühen Organisationsberatung verhaftet. So erscheint etwa das bis heute verbreitete Modell von Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (OE, UE, PE) einerseits attraktiv, weil es Komplexität zu reduzieren scheint. So heißt es beispielsweise bei Schäfer (2015): „Eine Schule, die einen Schulentwicklungsprozess starten will, kann nach Rolf mit Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung oder Personalentwicklung beginnen“ (ebd., S. 6).

Zugleich wird diese Komplexitätsreduktion dann durch plakative Merksätze zurückgeholt: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (ebd., S. 9). Auch Bohl (2020) blickt skeptisch auf den Ansatz der „Pädagogischen Schulentwicklung“:

„Der Ansatz stellt meines Erachtens keine Theorie dar, sondern allenfalls ein Modell. Die theoretischen Ausführungen sind begrenzt, gerade angesichts der Breite des Ansatzes und der daraufhin erforderlichen Vielfalt unterschiedlicher Bezugstheorien wäre eine ausführlichere Bearbeitung wesentlich“ (Bohl, 2020, S. 104).

Eine solcher Bearbeitungen wäre die systematische Entfaltung des Zusammenhangs der drei Felder. Zwar mag das eine zum anderen führen oder durch ein weiteres Handlungsfeld „abgestützt werden müssen“. Aber welche qualitativen Zusammenhänge und gegenseitigen Abhängigkeiten entstehen, bleibt offen. Dies wird auch durch den mehrfachen Hinweis auf den „Systemzusammenhang“ von UE, OE und PE nicht gelöst, den es ja gerade zu entfalten gelte, statt seine Notwendigkeit nur zu benennen. Noch 2019 nennt Rolf als eine Aufgabe der Schulentwicklungsbegleitung (sic!), „Kohärenz der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung her[z]ustellen“ (ebd., S. 15). So läuft das Modell Gefahr, trotz der Anschaulichkeit der unterschiedlichen Handlungsfelder ihnen jeweilige Eigenlogiken zu-

zuschreiben, die letztlich unverbunden und additiv nebeneinander stehen bleiben. Schulentwicklungsbegleitung bleibt aus dieser Perspektive dauerhaft auf Fragen der Organisationsentwicklung fokussiert und müsste für die Grenzbereiche und Überschneidungen zur Unterrichtsentwicklung auf die Expertise der schulinternen Fachkonferenzen¹ oder von externen Fachcoaches zurückgreifen.²

3 Weiterentwicklung: die Wende zur Systemischen Beratung

Ende der 1990er Jahre begannen sich auch Ansätze der systemischen Beratung in der Schulentwicklungsbegleitung zu etablieren, nachdem diese zuvor in der Organisationsberatung und Unternehmensentwicklung an Einfluss gewonnen hatten.

Systemische Beratung speist sich aus sehr unterschiedlichen Wurzeln, unter anderem spielen Konzepte und Methoden aus der Kybernetik, der systemischen Familientherapie, der Theorie komplexer Systeme, der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus bis hin zur Theorie auto-poietischer Systeme in der Natur eine Rolle. Diese bildete ihrerseits eine bedeutsame Quelle für die Theorie sozialer Systeme, deren Fundament Niklas Luhmann Mitte der 1980er Jahre legte (vgl. Baecker, 2016). Verschiedene Vorgehensweisen systemischer Beratung verwenden jene Ausgangskonzepte in je unterschiedlicher Gewichtung, selten jedoch werden präzise Ableitungen aus expliziten Theoriegrundlagen entfaltet.

Systemisches Denken und systemische Beratung zeichnen sich durch ein umfangreiches Repertoire an Beratungsstrategien, Frage- und Kommunikationstechniken sowie analytischen Modellen der Reflexion und Entwicklung aus (z. B. König & Volmer, 2019; Patrzek & Scholer, 2016; Radatz, 2010). Zugleich ist Beratung aus einer systemischen Perspektive von einer spezifischen Form der Sichtweise auf und Wahrnehmung von Aktivitäten und Kommunikationen innerhalb des zu beratenden Systems gekennzeichnet. Grundlage ist die Anerkennung der Eigenlogik und -dynamik eines Systems, der gegenüber normative Urteile gegenstandslos bleiben müssen, da Handlungsweisen innerhalb des Systems immer funktional erscheinen. Entwicklung bzw. Veränderung entstehen allein aus immanenten Widersprüchen und Irritationen im System. Sie sind auch nur vom System selbst zu initiieren und zu gestalten. Beratung

1 H.-G. Rolff (2007) bezeichnet schulische Fachkonferenzen als „schlafende Riesen der Unterrichtsentwicklung“, ebd., S. 83 f.

2 Tatsächlich zeigen sich bei einigen Schulentwicklungsbegleitangeboten in der staatlichen Lehrkräftefortbildung solche Verantwortungs- und Zuständigkeitsstrukturen. Zumeist wird mit Teams oder Steuergruppen an Schulen gearbeitet, weil die Zuständigkeit für die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen institutionell an anderer Stelle liegt. Ebenso gibt es auch zwischen Schulentwicklungsbegleitung und fachdidaktischen und auf den Unterricht bezogenen Unterstützungsleistungen eher eine Logik der Übergabe statt einer unmittelbaren Zusammenarbeit *in der* Unterstützung.

bietet eine Reflexionsfolie, die einen reflektierten Umgang mit der Emergenz von Veränderungsprozessen ermöglichen soll (vgl. Willke, 1994; Wimmer, 2001, 2011).

Der Gewinn eines systemischen Verständnisses in der Schulentwicklungsbegleitung besteht zweifelsohne in einem eigenständigen Begriff von Organisationen als sozialen Systemen. Insbesondere die operative Geschlossenheit von Organisationssystemen, die Herausbildung von formalen und informellen Strukturen sowie die Bedeutung von Kommunikation und Entscheidungen ermöglichen eine deutlich höhere Präzision in der Identifizierung von Mechanismen der Veränderung und deren Unterstützung. Dieses Potenzial verkehrt sich jedoch in der Praxis der Beratung und deren Rückgriff auf den Fundus an Methoden in ein Problem: Systemische Beratung berät Systeme durch Nutzung und Anwendung bestimmter „Werkzeuge“ und agiert gegenüber verschiedenen System-„Typen“ letztlich identisch – so wird im Coaching mit einer Führungsperson nicht wesentlich anders agiert oder mit anderen Methoden gearbeitet als in der systemischen Paar- oder Familientherapie. Kühl und Moldaschl (2010) sehen hierin ein zentrales Problem systemischer Beratungspraxis:

„Ein ausgefeiltes und komplexes Interventionsverständnis kann nur dann wirksam werden, wenn die Präfixe ‚Familie‘, ‚Gruppe‘ oder ‚Organisation‘ nicht beliebig behandelt werden, sondern am Anfang der Entwicklung einer Interventionstheorie und -praxis stehen“ (ebd., S. 15).

Jener Gewinn, so Kühl und Moldaschl, wird gewissermaßen wieder verschenkt, solange das Besondere einer Organisation und damit auch der Unterschied zwischen einer Organisation und anderen (sozialen) Systemen wie Familien, Teams, Personen oder Paaren nicht im Zentrum steht – nur weil die Fülle der Werkzeuge den Eindruck erweckt, alles sei mit einem nur ausreichend großen methodischen Repertoire systemisch schon zu richten.

Zugleich gilt es neben der Spezifik einer Organisation auch deren gesellschaftliche Funktion zu berücksichtigen: Eine Schule ist kein Krankenhaus und dieses ist kein Fleischereibetrieb. Der „Produktionsprozess“ solch unterschiedlicher Organisationen ist selbst von so spezifischer Natur, dass diese auch beratend Relevanz beansprucht. Schließlich ist die Zerlegung von Tieren ein weitgehend technisierbarer Prozess, während das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen kommunikativer Natur ist und sich einer Technisierung weitgehend entzieht (Luhmann & Schorr, 1982).

Neben dem Bedarf einer systemischen Beratung hinsichtlich der präzisen Berücksichtigung ihres Gegenübers und seiner Spezifik stellt sich eine weitere Frage, die an die Besonderheit des „Produktionsprozesses“ anschließt: Systemische Beratung kann sich an eine Nichtregierungsorganisation, an ein Krankenhaus oder eine Schule ebenso wenden, wie an die Organisation eines Gefängnisses, an den Fleischereibetrieb mit illegal Beschäftigten oder an eine Armee. Es fehlt der systemischen Beratung an ei-

nem Bezugspunkt, der eine „ethische Differenzierung“ (Foucault, 2010)³ ermöglichte, aus der heraus die Praxis des Beratens sich nicht auf inhaltlich Beliebigen richtet, sondern – je nach Spezifik der Organisation – in Hinblick auf etwas Bestimmtes orientiert werden kann.

4 Grundlegung: Schulentwicklungsbegleitung als eigene Profession

Die Uneindeutigkeiten des „Institutionellen Schulentwicklungs-Programms“ und der Folgebeiträge konnten durch den systemtheoretischen Blick auf die Schule als eine Organisation überwunden werden, während die systemische Beratung in ihrem praktischen Vollzug eigene Widersprüche und Probleme nach sich zog.

Für eine weitergehende „Grundlegung“ der Schulentwicklungsbegleitung sind daher Entscheidungen über ihren Gegenstand und über einen inhaltlichen Bezugspunkt zu treffen. Diese Entscheidungen sind wiederum zu begründen und hinsichtlich ihrer Funktionalität im praktischen Vollzug zu erläutern.

Eine Schule ist eine Organisation, in der sich Kommunikation in Gestalt von Entscheidungen vollzieht. Die konkreten Entscheidungen sowie die Differenz von Ad-hoc-Entscheidungen und strukturbildenden Entscheidungen („Entscheidungsprämissen“) sind von Einzelschule zu Einzelschule unterschiedlich. Zentraler Gegenstand einer Schulentwicklungsbegleitung ist die Beratung, Reflexion und Thematisierung der Entscheidungen, die in einer Schule getroffen werden – sowohl Entscheidungen auf Leitungs- und Managementebene als auch solche des alltäglichen pädagogischen Handelns. In der Beratung sind solche Methoden, Instrumente und Modelle funktional, die dem Gegenstand (Entscheidungen in Organisationen) angemessen, d. h. für Beratung und Intervention in Organisationen relevant und funktional sind. Beratung und Reflexion von Entscheidungen orientieren sich dabei grundsätzlich an der Frage nach den Folgen konkreter Entscheidungen für das Lernen der Kinder und Jugendlichen.

Der zweite Gegenstand von Schulentwicklungsbegleitung ist die Thematisierung der Schulkultur, d. h. der sich im Laufe der Zeit etablierenden „kollektiven Handlungsmuster“ (Heinig & Herrmann, 2011; Herrmann, 2017) oder „informalen Strukturen“ (Kühl, 2010). Schulkultur in diesem Sinne ist der einzelschulisch spezifische, kollegi-

3 Ebd., S. 64–72. Foucault thematisiert hier das Spannungsverhältnis zwischen der Wahrheit (bzw. dem mutigen Aussprechen der Wahrheit) und der Demokratie, in der es aufgrund der verfassten Gleichheit der Bürger*innen und deren Rederecht keine Möglichkeit mehr gibt, die wahre Rede von der unwahren zu unterscheiden. Es fehle der Demokratie als formaler Gleichheit an der Möglichkeit der „ethischen Differenzierung“ (S. 92), wie die Gleichheit der Methoden systemischer Beratung gewissermaßen die Differenz von Familie, Team und Organisation eliminiert.

ale Diskurs, in dem die professionell in einer Schule Tätigen sich verständigen, sich über ausgewählte Erfahrungen austauschen und Verständigungen und Kooperationen ermöglichen. Zugleich bildet sich in diesem Diskurs auch eine kollektive Sicht auf die Lernenden heraus, auf deren Möglichkeiten und Hürden, gut lernen zu können. In diesem Sinne prägt Schulkultur ihrerseits die Wahrnehmung der Lehrkräfte und folgt gewissermaßen der Logik einer selbst erfüllenden Prophezeiung. Kultur ist ein zentraler Schlüssel für das Gelingen von Schul- und Unterrichtsentwicklung, weil individuelle Variationen im Lehrhandeln erst im gemeinsamen Diskurs eine Systematik des gezielten Erprobens und der „lokalen Evidenz“ (Prediger, 2019, S. 320) gelingender Lehrpraxis entfalten können.

Der inhaltliche Bezugspunkt, d. h. jene „ethische Differenz“ des Im-Hinblick-Auf, auf das hin sich Schulentwicklungsbegleitung in ihrer Praxis ausrichtet und orientiert, besteht im gelingenden Lernen aller Schüler*innen – und in den Konsequenzen einer solchen Perspektive sowohl für das Lehren als auch für die schulinternen Entscheidungsprozesse. Dies ist nicht allein normativ gesetzt, sondern ergibt sich auch aus dem Umstand der Intentionalität pädagogischer und unterrichtlicher Praxis. So sehr diese immer auch Selektion „produziert“, ist die genuine „Intention der Lehrpersonen, Leistung auf Schülerseite ‚herstellen‘ zu wollen“ (Kabel, 2019, S. 143). Ob tatsächlich gelingend oder nicht, prägt jene Intention Aktivität und Wahrnehmung der Lehrkräfte, so dass innerhalb der Einzelschule pädagogische Praktiken immer das Lernen der Kinder und Jugendlichen adressieren – und somit ist Schulentwicklung immer daran zu messen, welche Strukturbewegungen, welche kulturellen Entwicklungen und welche Entscheidungen funktional sind, jenes zu verbessern. Der Bezugspunkt gelingenden Lernens setzt gleichsam die Lehrkräfte als Variable, die sich der Lernmöglichkeiten, -hürden und -bedarfe der Kinder und Jugendlichen bewusst werden müssen, um das eigene Agieren im Unterricht auf eine lernförderliche Weise variieren zu lernen. In der Konsequenz arbeitet eine Schulentwicklungsbegleitung in der Regel nicht allein in einer Schule, sondern immer gemeinsam mit Trainer*innen, die fach- und allgemeindidaktisch geschult sind und die auch im und mit dem Kollegium Trainings und Fortbildungen gestalten.

Gegenstand und Bezugspunkt prägen das Wahrnehmen, das Hören und Beobachten einer Schulentwicklungsbegleitung. Ihre Praxis beginnt freilich bei den unmittelbaren Anliegen der Einzelschule, in der Regel im Kontakt mit Schulleitung. Zugleich zielt jeder Kontakt darauf ab, einerseits einen gemeinsamen Blick von Schulentwicklungsbegleitung und Schule auf das gesamte System, auf die Zusammenhänge verschiedener Maßnahmen, Vorhaben, Probleme zu richten. Diesem Blick ist die Frage nach den Folgen und Bedingungen für gelingendes Lernen immanent. Andererseits ist Schulentwicklungsbegleitung qualifiziert, mit Informationen rekonstruktiv umzugehen, um die hinter den individuellen Aktivitäten und Aussagen erkennbaren kulturellen Muster schrittweise zu entschlüsseln. Diese sind für erfolgreiche Beratung und Begleitung bedeutsam, weil sie die scheinbaren Selbstverständlichkeiten der schuli-

schen Lernkultur und zugleich die Möglichkeiten einer externen Intervention erkennbar werden lassen.

Gegenstand und Bezugspunkt von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung überwinden auch die Trias von OE, UE und PE, die eher an die Differenz von Fachberatung vs. Prozessberatung in der Unternehmensentwicklung erinnert. In der systemischen Beratung, die sich traditionell eher auf Prozess- und Strategiefragen denn auf betriebswirtschaftliche Aspekte konzentriert, sind verschiedene Versuche einer Kombination beider Seiten durchaus umstritten. Schulentwicklungsberatung als Profession folgt dem Grundgedanken, dass jede beratende Intervention zugleich eine sachliche (Fach-), eine soziale (Kommunikations-) und eine zeitliche (Prozess-)Dimension beinhaltet. Somit lässt sich eine Beratung zu organisatorischen Fragen nicht mehr von der Frage nach gelingendem Lernen und dessen Verbesserung trennen.⁴ Letztlich wird in dieser Vorgehensweise auch erkennbar, dass Schulentwicklung nicht mehr als Summe oder Systemzusammenhang von OE, UE und PE betrachtet werden kann: Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung fallen in letzter Konsequenz in eins. Sollte begrifflich dennoch an einer Differenz festgehalten werden, dann ließe sich Schulentwicklung als Gestaltung der Organisation, des Personals, der Kultur und der Arbeitsweisen zum Zwecke einer kontinuierlichen Arbeit am gelingenden Lernen aller Schüler*innen verstehen.

Eine solche Praxis der Schulentwicklungsbegleitung, die einen eigenen Begriff von Schule, von Schulentwicklung und von deren externer Begleitung umfasst, ist in den vergangenen Jahren in Hamburg entstanden und hat sich auch in anderen Bundesländern bewährt. Sie unterscheidet sich grundlegend von anderen, auch systemisch agierenden Formen der Schulentwicklungsbegleitung.

In diesem Sinne ist schließlich die Aussage der Berliner Qualitätskommission unter Leitung von Prof. Köller zur Prozessbegleitung in ihrer Verallgemeinerung nicht nur empirisch, sondern auch konzeptionell gegenstandslos, ohne an dieser Stelle über die faktische Praxis des Berliner Unterstützungssystems urteilen zu wollen oder zu können.

Literatur und Internetquellen

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung – Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes*. Klinkhardt.
- Baecker, D. (2003). *Organisation und Management. Aufsätze*. Suhrkamp.

4 Vgl. zum Verhältnis von Fach- und Prozessberatung die Auseinandersetzungen zwischen Königswieser und Wimmer zum Konzept der sog. „Komplementärberatung“ in Königswieser & Lang, 2008 und Königswieser et al., 2009.

- Baecker, D. (Hrsg.). (2016). *Schlüsselwerke der Systemtheorie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20004-0>
- Bohl, T. (2020). *Theorien der Schulentwicklung*. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45603>
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1990). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Dedering, K. (2014). Externe Beratung als Instrument der Schulentwicklung? Befunde aus einem empirischen Forschungsprojekt. *Schulleitung und Schulentwicklung*, 68, 1–18.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Dyrda, K. (2002). *Pädagogisches Projektmanagement (PPM). Schulentwicklung erfolgreich organisieren*. Gabal-Verlag.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Foucault, M. (2010). *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II: Vorlesung am Collège de France 1983/84*. Suhrkamp.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1994). *Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung*. Haupt (UTB).
- Herrmann, J. (2017). Discussion failed! Hinweise an die deutsche Schulentwicklungsdiskussion zu ‚failing schools‘ aus einer Hamburger Perspektive. In V. Manitiuis & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 240–265). Waxmann.
- Heinig, K., & Herrmann, J. (2011). Kollektive Handlungsmuster. Warum es trotz guter Strukturen Probleme geben kann. *Pädagogik*, 63 (7-8), 58–61.
- Kabel, S. (2019). Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichts in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), 141–156. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.11>
- König, E., & Volmer, G. (2019). *Handbuch Systemisches Coaching: Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer*. Beltz.
- Königswieser, R., & Lang, E. (2008). Wenn 1 plus 1 mehr als 2 macht – Erfahrungen zur Komplementärberatung. *OrganisationsEntwicklung*, 2/2008, 28–39.
- Königswieser, R., Lang, E., & Wimmer, R. (2009). Komplementärberatung – Quantensprung oder Übergangsphänomen? *OrganisationsEntwicklung*, 1/2009, 46–53.
- Kühl, S. (2010). *Informalität und Organisationskultur. Ein Systematisierungsversuch*. Universität Bielefeld, Working Paper 3/2010.
- Kühl, S., & Moldaschl, M. (2010). Organisation, Intervention, Reflexivität. Auf der Suche nach einem Beratungsparadigma jenseits von zweckrationaler und systemischer Beratung. In S. Kühl & M. Moldaschl (Hrsg.), *Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung* (S. 7–29). Hampp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Suhrkamp.
- Patrzek, A., & Scholer, S. (2021). *Systemisches Fragen: Professionelle Fragekompetenz für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33148-1>
- Prediger, S. (2019). Fortbildungsdidaktische Kompetenz ist mehr als unterrichtsbezogene plus fortbildungsmethodische Kompetenz. In A. Büchter, M. Glade, R. Herold-Blasius, M. Klinger, F. Schacht & P. Scherer (Hrsg.), *Vielfältige Zugänge zum Mathematikunterricht. Konzepte und Beispiele aus Forschung und Praxis* (S. 311–325). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24292-3_22

- Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin. (2020). *Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin*. <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/archiv/Abschlussbericht.6.10.final.pdf>
- Radatz, S. (2010). *Einführung in das systemische Coaching*. Carl-Auer-Verlag.
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12/4, 306–324.
- Rolff, H.-G. (2000). Arbeit mit Steuergruppen. Einrichtung von Steuergruppen als Ansatz zur Schulentwicklung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien*. Raabe.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2019). *30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz*. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung Schulentwicklung. <https://netzwerk-schulentwicklung.de/assets/files/Vortrag%20Rolff%2047.%20Tagung.pdf>
- Schäfer, C. (2015). *Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur*. Carl Link.
- Simon, F. B. (2007). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Carl-Auer-Systeme.
- Willke, H. (1994). *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme*. G. Fischer.
- Wimmer, R. (2001). Organisationsberatung – eine ‚unmögliche‘ Dienstleistung. In T. M. Bardmann & T. Groth (Hrsg.), *Organisation, Management und Beratung* (S. 197–220). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07853-1_16
- Wimmer, R. (2011). Die Steuerung des Unsteuerbaren. Rudolf Wimmer über den Konstruktivismus in der Organisationsberatung und im Management. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 520–547). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93069-5_30
- Wimmer, R., & Nagel, R. (2000). Der strategische Managementprozess – zur Praxis der Überlebenssicherung in Unternehmen. *OrganisationsEntwicklung*, 1_00. https://www.osb-i.com/fileadmin/user_upload/insights/publikationen/Wimmer_Nagel_Der_strategische_Managementprozess_OE1_00.pdf

Joachim Herrmann, geb. 1968, Referatsleiter im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, und Mitarbeiter im Netzwerk bildung.komplex.
E-Mail: j.herrmann@qs3.de
Korrespondenzadresse: Heymannstraße 1, 20253 Hamburg

Carina Caruso & Michael Goller

Die Relevanz von Mentor*innen für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Praxissemester

Forschungsdesiderate und Handlungsoptionen

Zusammenfassung

*Im Praxissemester (PS) sind Mentor*innen für Studierende wichtige Bezugspersonen, die sie u. a. bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht begleiten. Während z. B. zur Kompetenzentwicklung Studierender im PS mehrere Erkenntnisse vorliegen, ist die Perspektive von Mentor*innen bisher wenig untersucht. Dieser Bericht zielt darauf, die Relevanz von Mentor*innen herauszuarbeiten, Forschungsdesiderate zu umreißen und Handlungsoptionen aufzuzeigen.*

Schlagwörter: Mentoring, Praxissemester, Professionalisierung

The Relevance of Mentors for the Professionalization of Prospective Teachers in Internships

Research Desiderata and Options for Action

Abstract

Within long-term internships, mentors are highly relevant resources and cooperation partners for teacher students. While several studies already shed light on students' competence development during such internships, only very little is known about the mentors' perspective on their own role in the underlying learning and development processes. This report aims to highlight the relevance of mentors, to designate research desiderata and to identify options for action.

Keywords: internships, mentoring, professionalisation

1 Einleitung

Praxissemester (PS) sind in den meisten deutschen Bundesländern curricularer Bestandteil des Lehramtsstudiums. Trotz föderalismusbedingter Unterschiede ist es länderübergreifend ein zentrales Ziel des PS, die Professionalisierung Studierender zu unterstützen. Zur Erfüllung dieses Zieles soll u. a. die Begleitung des Praktikums beitragen, wobei diese den Dozierenden der beteiligten Hochschulen, den Fachleitungen und den an den Schulen beschäftigten Lehrkräften (Mentor*innen) obliegt. Den Mentor*innen ist ein besonders hoher Stellenwert zuzuschreiben, da sie die Studierenden während des PS i. d. R. an vier von fünf Tagen an der Schule betreuen. Sie ermöglichen ihnen Hospitationen, begleiten diese bei ersten Unterrichtsplanungen, ermöglichen Unterrichtsversuche und führen Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen. Das macht plausibel, warum sich die Qualität und Gestaltung des Mentorings als eine zentrale Stellgröße für die berufliche Entwicklung Studierender erweist.

Davon ausgehend werden im Folgenden Befunde zusammengefasst, die den Einfluss mentorieller Betreuung aufzeigen. Daran anschließend werden Forschungsdesiderate benannt, denn im Vergleich zu studentischen Perspektiven und insbesondere der Kompetenzentwicklung Studierender wird die Perspektive der Mentor*innen bisher vergleichsweise wenig betrachtet. Der Beitrag schließt mit der Benennung von Handlungsoptionen.

2 Erkenntnisse zum Einfluss mentorieller Betreuung

Mentor*innen wird eine Schlüsselrolle in der Ausgestaltung des Praxissemesters sowie in Bezug auf die Entfaltung unterstellter Professionalisierungseffekte (v. a. Kompetenzentwicklung der Studierenden) zugesprochen (Führer & Cramer, 2020; Gröschner & Häusler, 2014). Sie fungieren für die angehenden Lehrkräfte oftmals als Vorbilder, sodass sich die Studierenden sowohl an ihren Verhaltensweisen als auch an Werthaltungen und Überzeugungen orientieren und diese adaptieren (Košinár et al., 2016).

Dass das Mentoring eine entscheidende Stellgröße für die Ausbildung angehender Lehrkräfte darstellt, ist auch deswegen plausibel, weil deren berufliche Entwicklung u. a. durch Erfahrungen und Reflexion, das Lernen von einer professionellen Lehrkraft oder durch Anleitung unterstützt wird. Auch empirische Untersuchungen illustrieren die Relevanz der Mentor*innen für die studentische Entwicklung in Praxisphasen: Eine positiv erlebte Betreuung steht in positivem Zusammenhang mit dem empfundenen Kompetenzzuwachs und der pädagogisch wünschenswerten Veränderung lehrbezogener Überzeugungen (z. B. Festner et al., 2020).

Es muss konstatiert werden, dass sich Mentor*innen in Bezug auf ihre Strategien und Schwerpunkte in der Betreuung von Studierenden unterscheiden (z. B. Caruso, 2019). Dass die Art der Gestaltung des Mentorings variiert, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Werte, Haltungen und Einstellungen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Betreuung haben (Zantig et al., 2001). Wenn Mentor*innen bspw. davon ausgehen, dass Studierende sich vor allem durch die Beobachtung erfahrener Lehrkräfte weiterentwickeln, stehen vermutlich eher Hospitationen im Vordergrund des Praktikums. Nehmen Mentor*innen hingegen an, dass Studierende Kompetenzen vor allem durch eigene Lehrerfahrung ausbilden, ermöglichen Mentor*innen ihnen womöglich diese Erfahrungen und geben ggf. zusätzlich gezielt Feedback. Zum anderen gelten der Einfluss der Motive der Übernahme der Mentor*innenrolle, die Relevanz des Interesses an der Weiterentwicklung der eigenen Person, die Innovationsbereitschaft sowie die Anzahl bisheriger Dienstjahre als relevante Einflussfaktoren (Gröschner & Häusler, 2014).

Auch können subjektive Theorien bezüglich der Aufgaben der einzelnen Lernorte im PS die Varianz in der Gestaltung des Mentorings erklären (Caruso & Goller, 2021a; 2021b). Aufgaben- und Zielvorstellungen haben eine handlungsleitende Funktion und unklare Zielbestimmungen, wie z. B. hinsichtlich des PS feststellbar (vgl. Kap. 3), verleiten zur intersubjektiv unterschiedlichen Rollenbestimmung und Aufgabenzuschreibung sowie zur Definition von Erfolgskriterien.

3 Forschungsdesiderate

Am Lernort Schule können Studierende ihre Berufswahl und -eignung prüfen, erstes Erfahrungswissen erwerben und berufspraktisches Handeln einüben. Sowohl die komplexen Strukturen des PS, an dem i. d. R. drei Lernorte beteiligt sind (Hochschule: Dozierende; Schule: Mentor*innen; Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung: Fachleitungen) als auch die unterschiedlichen Erwartungen an Praktika einzelner Akteursgruppen bedingen jedoch, dass keine Einigkeit darüber besteht, wie die einzelnen Ziele gewichtet werden und welche Akteur*innen welchen Beitrag zur Erreichung welcher Ziele und Aspekte studentischer Entwicklung leisten (müssen). In Bezug auf die eher abstrakten Zielsetzungen des PS auf Ebene der Standards bleibt ebenfalls durch die Bildungsadministration unbeantwortet, welche Akteur*innen welchen Beitrag zur Erreichung welcher Ziele und Kompetenzentwicklungsaspekte leisten (müssen), weil ihnen eine gewisse Interpretationsoffenheit inhärent ist (Caruso & Goller, 2021a; 2021b; Caruso et al., 2021).

Festzustellen ist, dass Mentoring in Praxisphasen sehr heterogen gestaltet ist und über die konkrete Ausgestaltung des Praktikums durch Mentor*innen wenig bekannt ist, obwohl diese Akteur*innen als einflussreiche Stellgrößen für die Professionalisierung

Studierender gelten. Das Beleuchten der Perspektive der Mentor*innen kann jedoch als wichtiger Ausgangspunkt dafür angesehen werden, Mentoring zielorientiert zu gestalten, sodass das PS Lernen und Entwicklung angehender Lehrkräfte unterstützt.

Erkenntnisse fehlen u. a. dazu, (1) was aus Sicht von Mentor*innen Ziele von Praxisphasen im Studium in Bezug auf die Entwicklung Studierender sein können (verstanden als kognitive Konstrukte darüber, was Studierende am Ende des Praxissemesters erreicht haben sollen), (2) welchen Betreuungsstrategien Mentor*innen folgen (verstanden als umgesetzte Betreuungspraktiken), (3) welche Aufgaben Mentor*innen mit der eigenen Rolle verbinden (verstanden als Absicht, Sinn und Zweck des Mentorings) und (4) welche Aufgaben Mentor*innen den anderen Lernorten zuschreiben.

4 Potenzielle Handlungsoptionen

Die kontinuierliche Kompetenzentwicklung Studierender in Praxisphasen ist auf der einen Seite wegen der relativ abstrakten Standards mit potenziellen Herausforderungen verbunden, auf der anderen Seite deswegen, weil keine expliziten lerntheoretischen Fundierungen den normativen Vorgaben voranstellen (Caruso et al., 2021). Dies hat u. a. Auswirkungen darauf, wie Mentor*innen Hospitationsphasen, Reflexions- und Anleitungsprozesse sowie Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht gestalten, und erklärt die Varianz in der Gestaltung.

Insgesamt erscheint es empfehlenswert, Zielvorstellungen und Betreuungsstrategien der beteiligten Akteur*innen zu eruieren und abzuleiten, welche Konsequenzen sich für die Gestaltung des PS daraus ergeben. Wenn gewährleistet werden soll, dass alle Absolvent*innen des PS alle Ziele erreichen (z. B. Theorie-Praxis-Relationierung), so bedarf es einer Konkretisierung dessen, was die Ziele umfassen, wie und durch wen die Zielerreichung gewährleistet werden kann und an welchen Kriterien sich der Erfolg feststellen lässt.

Einerseits sollte beschrieben werden, welche Funktion einzelne Elemente des PS für die studentische Entwicklung haben. Inwiefern können z. B. Hospitationsphasen genutzt werden, um die Entwicklung zu unterstützen? Infolgedessen gilt es dann zu erarbeiten, wie (von wem) diese gestaltet sein sollten. Andererseits könnte es helfen, präzise(r) festzulegen, welcher Akteursgruppe z. B. die Zuständigkeit dafür obliegt, dass Studierende lernen, Theorie und Praxis zu relationieren und die eigene Berufseignung zu prüfen, und ob die Studierenden selbst oder die Mentor*innen den Mentoring-Prozess initiieren.

Den Mentor*innen sollten darüber hinaus Raum eingeräumt werden, ihren Ausbildungsaufgaben nachzukommen. Dabei erscheint es als hilfreich, im Stundenplan feste Stunden für die Betreuung Studierender zu reservieren, die Mentor*innen dafür

mit Entlastungsstunden auszustatten, und an den jeweiligen Lernorten den Austausch zwischen den Akteursgruppen personell zu verankern. Die Einrichtung obligatorischer Austausch-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten scheint eine weitere Option dafür, Mentor*innen in ihrer wichtigen Aufgabe zu unterstützen und Mentoring systematisch und langfristig zu entwickeln.

Literatur und Internetquellen

- Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften: Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- Caruso, C., & Goller, M. (2021a). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien involvierter Lehrkräfte. Zur Exploration der Perspektive und der Erfahrungen von Mentor*innen. *PFLB – PraxisForschung Lehrer*innenBildung*, 3 (1), 104–113. <https://doi.org/10.11576/pflb-4541>
- Caruso, C., & Goller, M. (2021b). Das Praxissemester aus der Perspektive von Mentor*innen: Aufgaben der Lernorte und wahrgenommene Veränderungsbedarfe. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A. (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (Edition Fachdidaktiken) (S. 441–457). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8>
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–241). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–128). Waxmann.
- Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–334). Waxmann.
- Košinár, J., Schmid, E., & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Waxmann.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student Teachers' Beliefs about Mentoring and Learning to Teach during Teaching Practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57–80. <https://doi.org/10.1348/000709901158398>

Carina Caruso, Dr., geb. 1989, Postdoc am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn.

E-Mail: ccaruso@mail.upb.de

Michael Goller, Dr., geb. 1985, Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn.

E-Mail: michael.goller@upb.de

Korrespondenzadresse: Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Tomoko Kojima

International ausgerichtete Privatschulen im lokalen Kontext – Scharnierstelle wirtschaftlicher Globalisierung?

Zusammenfassung

Die Zunahme international ausgerichteter Privatschulen ist gegenwärtig nicht übersehbar, u. a. ist sie in Frankfurt/Rhein-Main zu beobachten. Dabei stellt sich die Frage, wie diese Schulen im spezifisch lokalen Kontext global city eingebettet sind und zur Geltung gebracht werden. Es zeigt sich, dass international ausgerichtete Privatschulen die Funktion eines Standortfaktors für das lokale Wirtschaftssystem haben. Ihre Bedeutung für die lokale Bildungsorganisation ist kritisch zu reflektieren.

Schlagwörter: Bildungssteuerung, International School, Standortfaktor, global city, Frankfurt/Rhein-Main

Internationally Oriented Private Schools in a Local Context – Interface for the Economic Globalization?

Abstract

The increase in the number of internationally oriented private schools cannot be overlooked at present, as can be observed in Frankfurt/Rhine-Main. This raises the question of how these schools are embedded and brought to bear in the specific local context global city. It becomes evident that internationally oriented private schools have the function of a location factor for the local economic system. Their significance for the local public educational organization must be critically reflected.

Keywords: education management, international school, location factor, global city, Frankfurt/Rhine-Main

1 Einleitung

International ausgerichtete Privatschulen (im Folgenden: int. a. Privatschulen)¹ und ihre Schüler*innenschaften gelten als ein spezielles, schmales Segment im Bildungssystem und erhalten kaum große Aufmerksamkeit. Geht es um die Schulen und Bildung im Kontext ethnisch-kultureller Vielfalt, werden die Diskussionen sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Erziehungswissenschaft zumeist im Hinblick auf die (niedrigschwellige) Arbeitsmigration sowie die „Fluchtmigration“ geführt.² In der öffentlichen Wahrnehmung haften den int. a. Privatschulen außerdem ein elitärer Charakter und das Prestige einer Eliteschule an, nicht zuletzt aufgrund ihrer international kompatiblen Abschlüsse sowie der für den Besuch dieser Schulen privat aufzubringenden Gebühren (vgl. Hornberg, 2012, S. 128).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Umstrukturierung der Bildungssteuerung hinsichtlich der Globalisierung ist gegenwärtig jedoch eine quantitative Zunahme der Privatschulen und im Speziellen eine Zunahme der international und/oder marktwirtschaftlich orientierten Privatschulen in Deutschland nicht zu übersehen (vgl. Hallwirth, 2013; Hornberg, 2012; Koinzer & Leschinsky, 2009; Kraul, 2015; Ullrich & Strunck, 2009). Zunehmend in den Vordergrund treten damit die Fragen nach den Nachkommen „anderer“ Migrant*innengruppen, z. B. der „globalen Eliten“ (Münch, 2009), sowie nach der Bedeutung int. a. Privatschulen im lokalen Kontext.

Während in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft seit geraumer Zeit eine sukzessive Hinwendung zur Internationalisierung der Erziehung und Bildung zu beobachten ist (vgl. Hallwirth, 2013; Hornberg, 2010, 2012), zielt der große Teil der Forschungen auf Peergroup-Interaktion auf der Mikro-Ebene oder Distinktions- und Profilierungsmerkmale der Elite(n)bildung (vgl. Krüger et al., 2014; Krüger et al., 2015). Der Zusammenhang zwischen int. a. Privatschulen und aktueller Globalisierung sowie die Positionierung solcher Schulen in lokalen Bildungssystemen auf der Makro-Ebene werden nicht systematisch thematisiert. Es ist aufschlussreich, ihre räumliche Kontextualität in den Blick zu nehmen, denn die quantitative und qualitative Entwicklung der Internationalisierung der Schulen wird durch lokal variierende Prozesse geprägt. Hier stellt sich die Frage, welcher Stellenwert int. a. Privatschulen als transnationale Bildungsakteure konkret im lokalen Kontext zugeschrieben wird. Wie werden sie als über den nationalstaatlichen Rahmen hinausgehende Bildungsakteure in spezifischen Diskursen eines lokalen Kontextes eingebettet?

1 Der Begriff „international ausgerichtete Privatschule“ umfasst eine breite Schulgattung. Neben den international schools, die in der Regel als Ergänzungsschule genehmigt sind, gehören die Ersatzschulen dazu, die international ausgerichtet und/oder mehrsprachig sind.

2 Dabei werden Interkulturalität, Heterogenität, Diversität und zunehmend antirassistische Haltung als Herausforderungen für pädagogische Organisationen und Handlungen hervorgehoben (vgl. u. a. Diehm & Radtke, 1999; Hormel & Emmerich, 2013).

Im Folgenden werden der aktuelle Stand int. a. Privatschulen und ihre Positionierung im lokalen Kontext am Beispiel Frankfurt/Rhein-Main dargestellt.³ Anhand der bildungsstatistischen Daten werden zunächst die faktische Ausbreitung int. a. Privatschulen in Frankfurt/Rhein-Main und ihre Besonderheiten veranschaulicht (Kap. 2). Die gegenwärtige Entwicklung der Schulangebotsstruktur in Frankfurt/Rhein-Main wird darauf folgend in zwei Schritten rekonstruiert: Zum einen werden Globalisierung und lokaler Kontext (Frankfurt/Rhein-Main) anhand des Konzepts der *global city* ins Verhältnis gesetzt (Kap. 3.1). Zum anderen wird die Zunahme der Bedeutung int. a. Privatschulen in einer *global city* spezifiziert (Kap. 3.2). Auf der Grundlage ihrer Relevanz bzgl. der Globalisierung im Zusammenhang mit einer *global city* wird anschließend die Auffassung über int. a. Privatschulen als Standortfaktor für die globalisierte Wirtschaft geschildert und ihre Funktion im lokalen Kontext der Region Frankfurt/Rhein-Main beleuchtet (Kap. 4). Abschließend wird die Ausgangsfrage nach der aktuellen Positionierung der int. a. Privatschulen im lokalen Kontext kritisch in den Blick genommen.

2 International ausgerichtete Privatschulen in Zahlen

Die allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt/Rhein-Main⁴ nahmen im Zeitraum von 2005/06–2019/20 insgesamt um 21,0 Prozent zu.⁵ Bei genauerer Betrachtung finden sich aber je nach Schulform klar zu differenzierende Entwicklungen. So ist die absolute Zahl des gesamten Bildungsgangs der Privatschule im selben Zeitraum um 63,9 Prozent gestiegen, während die Zahl in staatlichen Schulen ohne Berücksichtigung der Intensivklassen⁶ durchschnittlich um 7,0 Prozent gesunken ist. Schränkt man die Betrachtung auf die Stadt Frankfurt ein, die innerhalb der Region die mit Abstand größte Anzahl an Privatschulen beherbergt, gab es in 2005/06 zwei Schulen aus insgesamt 15 privaten Ersatzschulen, welche ein internationales bzw. bilinguales Profil besaßen. Im Jahr 2019/20 ist die Situation verändert: Während die Anzahl der privaten Ersatzschulen dort auf 26 Schulen (um 73,3 Prozent) gestiegen ist, haben fast alle der

3 Die Diskussionen in diesem Beitrag stehen im Zusammenhang mit dem aktuell durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt zur (Neu-)Verortung int. a. Privatschulen in lokalen Bildungssystemen am Beispiel zweier *global cities*.

4 Frankfurt/Rhein-Main bezieht sich hier auf zwei Kreisstädte und sechs Landkreise (Frankfurt, Offenbach, Main-Taunus-Kreis, Hochtaunuskreis, Landkreis Offenbach, Landkreis Groß-Gerau, Wetteraukreis, Main-Kinzig-Kreis) plus Darmstadt und Wiesbaden.

5 Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Deutschland, 2021. Verfügbar unter: <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/>; Zugriff am 30.03.2021. Der Zeitraum richtet sich nach dem Zweck des genannten Forschungsprojekts.

6 Die Intensivklassen wurden seit dem Schuljahr 2016/17 für Schüler*innen aus dem Ausland eingerichtet. Wegen des drastischen Anstiegs der geflüchteten Kinder kann ihr Einbeziehen in die Statistik der staatlichen Schulen das Gesamtbild der Entwicklung verzerren.

elf Privatschulen, die inzwischen neu gegründet wurden, internationale und mehrsprachige Ausrichtung.⁷

Beobachtet man die Entwicklung der Schüler*innenzahl,⁸ zeigt sich hier noch einmal eine auffällige Entwicklung dieser Region: Ist die Schüler*innenzahl der staatlichen Schulen in Frankfurt/Rhein-Main im Zeitraum von 2005/06–2019/20 insgesamt nur leicht gestiegen, besuchten im selben Zeitraum 43,3 Prozent mehr Schüler*innen eine Privatschule. Betrachtet man dabei die Zusammensetzung der Schüler*innen in Privatschulen, so stieg im gleichen Zeitraum die Anzahl der deutschen Schüler*innen um 40,3 Prozent, während die Zunahme der ausländischen Schüler*innen 91,4 Prozent betrug. In der Stadt Frankfurt ist zwar sowohl in staatlichen als auch in privaten Schulen eine Zunahme der Schülerzahl zu verzeichnen. Während aber die Anzahl der deutschen Schüler*innen in Privatschulen um 75,7 Prozent zunahm, betrug die Zunahme ausländischer Schüler*innen in Privatschulen sogar 102,5 Prozent.⁹ Damit zeigt sich in den letzten Jahren eine stärker steigende Präferenz der ausländischen Schüler*innen für Privatschulen.

Ob diese Steigerung der Schüler*innenzahl vor allem der ausländischen Schüler*innen in Privatschulen zur Verbreitung der int. a. Privatschulen geführt hat (oder umgekehrt), lässt sich erst anhand einer Einzeluntersuchung im Feld verifizieren. Betrachtet man jedoch die ausländischen Schüler*innen differenziert nach bestimmten sozial-ethnischen Herkunftsn, lässt sich anhand der statistischen Daten die Tendenz der zunehmenden Bedeutung int. a. Privatschulen herleiten.

Werden die ausländischen Schüler*innen mit Herkunft aus der Kategorie der OECD-Staaten¹⁰ betrachtet, denen vergleichsweise (hoch-)qualifizierte und vermögende Ausländer*innen zugeordnet werden (vgl. Freund, 2001), ist im kurzen Zeitraum von 2015/16–2019/20 in Frankfurt eine Steigerung der Zahl der Schüler*innen aus diesen Ländern¹¹ insgesamt um 29,2 Prozent zu verzeichnen, während die Zunahmen

7 Verfügbar unter: https://statistik.hessen.de/publikationen/verzeichnisse_neu; Zugriff am 30.03.2021. Die älteren Daten wurden separat durch das Hessische Statistische Landesamt bereitgestellt. Der Anteil der Privatschulen an der Gesamtzahl öffentlicher Schulen ist in Frankfurt ebenso von 11,4 Prozent in 2005/06 auf 15,3 Prozent in 2019/20 gestiegen.

8 Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Deutschland, 2021. Verfügbar unter: <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/>; Zugriff am 30.03.2021.

9 Die rasante Zunahme ausländischer Schüler*innen in Privatschulen in Frankfurt wird begleitet von ihrer Abnahme im staatlichen Sektor um 26,4 Prozent.

10 OECD = Organization for Economic Cooperation and Development. Die hier getroffene Zuordnung spiegelt nicht vollständig die Realität wider, denn es gibt keine „eins-zu-eins“-Übereinstimmung der OECD-Bevölkerung mit einer wohlhabenden ausländischen Bevölkerung. Im Einzelnen sind Abweichungen vorhanden. Trotzdem lässt sich anhand dieser Zahlen eine Tendenz aufzeigen.

11 Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Deutschland, 2021. Verfügbar unter: <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/>; Zugriff am 30.03.2021. Die hier vorhandenen statistischen Daten umfassen nicht alle Herkunftsländer. Außerdem gehören heute zur OECD mehr Länder als zu der Zeit der Untersuchung von Freund. Die Bezugsländer

bei ausländischen Schüler*innen insgesamt bei 10,5 Prozent und bei deutschen bei 7,6 Prozent bleiben. Im Einzelnen stieg die Zahl der ausländischen Schüler*innen aus den ausgewählten Ländern in der Primarstufe um 33,6 Prozent, während die Zunahme bei den ausländischen Schüler*innen insgesamt 17,3 Prozent und bei deutschen Schüler*innen 3,0 Prozent betrug.

Damit zeigt sich, dass in der Stadt Frankfurt die Tendenz einer steigenden Anzahl ausländischer Schüler*innen aus einem (hoch-)gebildeten, zahlungskräftigen Milieu zu verzeichnen ist und die zunehmende Neugründung int. a. Privatschulen damit zusammenhängen kann. Ebenso in Erwägung zu ziehen ist jedoch die starke Zunahme der deutschen Schüler*innen in Privatschulen, denn diese Gruppe ist nach der absoluten Zahl viel größer als die der ausländischen Schüler*innen. Die Frage, wie das Verhältnis einer solchen statistischen Tendenz zur Bedeutungszunahme int. a. Privatschulen zu interpretieren ist, lässt sich mit Bezugnahme auf die Globalisierung und ihren lokalen Kontext beantworten.

3 Frankfurt/Rhein-Main und international ausgerichtete Privatschulen

3.1 Globalisierung und Frankfurt/Rhein-Main

Der aktuelle Prozess der Globalisierung, der seit Mitte der 1980er Jahre in unterschiedlichen Lebensfeldern, aber vor allem im ökonomischen Zusammenhang beobachtet wird (vgl. Beck, 1997; Scheunpflug, 2013; Wulf & Merkel, 2002), äußert sich vor allem in der „Intensivierung und Verdichtung weltweiter sozialer Beziehungen“ (Noller, 1999, S. 85). In diesem Entwicklungsprozess gewinnen die spezifischen Regionen und Lokalitäten innerhalb der Weltgesellschaft zunehmend an Bedeutung, was sich u. a. anhand des Konzepts der *global city* beobachten lässt¹². In *global cities* siedelt sich eine Vielzahl von Finanzinstituten und transnationalen Unternehmen an, häufig mit ihrem Hauptsitz, und koppeln ihren operativen Handlungsraum weitgehend vom nationalen und regionalen Kontext ab.

wurden daher adjustiert: Während einige aktuelle OECD-Mitgliedsländer nicht berücksichtigt sind, weil sie im Hinblick auf die deutsche Migrationsgeschichte eine andere Bezugskategorie darstellen als im Sinne dieser Studie, sind die Migrant*innen aus Indien, Russland und China, die keine Mitglieder der OECD sind, inkludiert, weil immer mehr Menschen aus diesen Ländern mit Hilfe der „Blauen Karte“ einreisen. Aufgrund dieser Kriterien umfassen die aufgeführten Zahlen insgesamt zwölf Länder (Belgien, Frankreich, Niederlande, Österreich, Russland, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten, Indien, Japan, Südkorea, China und Australien).

12 Nach Sassen (1991) verschiebt sich „der Dualismus von Nationalstaat und Weltwirtschaft zu einem Dreieck (...), in dem die dritte Position durch ‚globale Städte‘ eingenommen wird“ (Löw, 2001, S. 104f.). Demgegenüber stehen bei der „Internationalisierung“, die mit der Entstehung der modernen Nationalstaaten einherging, die einzelnen souveränen Nationalstaaten als Hauptakteure im Vordergrund.

Frankfurt mit dem Ballungsgebiet Rhein-Main gilt als urbane Großregion mit konzentrierter Raumstruktur der Peripherien. Die weltweit vernetzte Finanzmetropole zeichnet sich durch eine wachsende Vielfalt ökonomisch funktionaler Verflechtungen aus. Neben den zahlreichen Finanzinstituten und global agierenden Wirtschaftsunternehmen befinden sich in Frankfurt/Rhein-Main Knotenpunkte internationaler Verkehrswege und von Netzen der Informationstechnologie und Telekommunikation. Die Region lässt sich als *global city* beschreiben, auch wenn sie nur über eine relativ kleine Fläche mit einer vergleichsweise geringen Bevölkerungszahl verfügt (vgl. Esser & Schamp, 2001; Luderich et al., 2018; Noller & Ronneberger, 1995).

3.2 International ausgerichtete Schulen in *global cities*

Die global vernetzten Wirtschaftszentren erfordern global ausgerichtete Schulen als eigene Gewerbe, aber vor allem für ihr „Menschenkapital“ vor Ort. Die lokalen Lebensräume der *global cities* sind durch eine spezifische Einwohnerstruktur mit einem hohen Anteil der „globalen Elite“ (Münch, 2009) geprägt, die unabhängig von Raum und Ort agiert und grundsätzlich weltweit mobil ist. Größtenteils fungieren sie in intermediären Berufen der IT-Branche, der Finanz- oder Medienindustrie als Analyst*innen, Finanzingenieur*innen, IT-Expert*innen, Change Manager, Anwaltssozialitäten oder Unternehmensberater*innen (vgl. Neckel et al., 2018, S. 11).¹³ Diese Bevölkerungsschicht besitzt einen relativ hohen Lebensstandard, wie sich in Frankfurt/Rhein-Main sehr gut beobachten lässt (vgl. Freund, 2001; Neckel et al., 2018).

Die lokale Bildungslandschaft ändert sich dementsprechend, weil für einen großen Teil der Bevölkerung englisch- bzw. mehrsprachige und/oder international kompatible Bildungsgänge attraktiv werden (vgl. Hallwirth, 2013; Hornberg, 2012). Die Hinwendung zur Internationalität wird zudem durch die zunehmende Orientierung der Einheimischen an dem speziellen Bildungsprofil für die zukünftigen beruflichen Tätigkeiten in der globalen Marktwirtschaft verstärkt (vgl. Kraul, 2012). Die hier entstehenden Lücken in der lokalen Bildungsorganisation werden institutionell und pädagogisch daher durch globalisierte nichtstaatliche Akteure gelenkt, geprägt und gefüllt. Int. a. Privatschulen siedeln sich in einer Nische an, die durch öffentlich staatliche Schulen nicht länger versorgt wird.¹⁴ Der Zuwachs der internationalen und/oder mehrsprachigen Schulen ist eine Folge dieser Tendenz, was sich vor allem in *global cities* manifestiert und sich somit auch in Frankfurt/Rhein-Main als zutreffend herausstellt.

13 Solche „atypischen“ (Hoch-)Qualifizierten werden neben der Bezeichnung von Münch ebenso als „Highly Mobile Professionals (HMP)“ (Luderich et al., 2018) oder „globale Finanzklasse“ (Neckel et al., 2018) benannt.

14 Es handelt sich hier nicht um das Schulangebot im Bereich der durch Nationalstaaten eingeregelteren Auslandsschulen. Es geht auch nicht um die staatlich zertifizierten Europaschulen mit einem Profil europäischer und interkultureller Verständigung.

4 Schule als Standortfaktor für die globalisierte Wirtschaft

Bei der aktuellen Entwicklung in Frankfurt/Rhein-Main, die offensichtlich im Globalisierungszusammenhang steht, kann die zunehmende Internationalität der Schule einerseits auf einen wichtigen Motor der aktuellen Hinwendung zur (Aus-)Bildung globaler Eliten hindeuten. Die Absolvierung int. a. Schulen verspricht schließlich einen Distinktionsgewinn für diejenigen, die sich auf eine berufliche Karriere im globalisierten Arbeitsmarkt vorbereiten (vgl. Krüger et al., 2014; Krüger et al., 2015; Ullrich, 2014). Andererseits kann die Infrastruktur int. a. Schulen funktionell einen wichtigen Standortfaktor einer Region für die weltweiten Wirtschaftsaktivitäten darstellen.

Standortfaktoren sind in der Marketing-Strategie wesentliche Kriterien. Eine wichtige Rolle bei der Standortwahl wirtschaftlicher Akteure spielen neben den so genannten harten Standortfaktoren wie Steuern, Subventionen, Arbeitskräfte- und Kundenpotenzial und Verkehrsanbindung ebenso die weichen Standortfaktoren eine Rolle, wie Freizeitmöglichkeiten, Kulturangebot, Einkaufsmöglichkeiten oder eben das Bildungsangebot (vgl. Deutsches Institut für Urbanistik, 2017). Im zunehmenden europäischen und globalen Wettbewerb der Regionen sehen sich Städte und Kommunen wie Frankfurt/Rhein-Main vor die Herausforderung gestellt, die eigene Attraktivität als Standortfaktor für die Wirtschaftsförderung zu unterstreichen, zu werben und zu verstetigen. Beispiele der Diskurse, die int. a. Privatschulen als Standortfaktor beschreiben, lassen sich konkret sowohl in Bezug auf die marktwirtschaftlichen Akteure als auch in Bezug auf die Bildungsakteure zeigen.

4.1 Standortfaktor für marktwirtschaftliche Akteure

In Frankfurt/Rhein-Main finden sich einige Beispiele von Wirtschaftsförderung, welche die Werbung der lokalen Standortfaktoren nach außen mit einem deutlichen Hinweis auf das speziell internationale Bildungsangebot betreiben. So ist beispielsweise die FrankfurtRheinMain GmbH, eine Standortmarketinggesellschaft der Region Frankfurt/Rhein-Main, zu nennen.¹⁵ Zu ihren Aufgaben gehören, die internationale Wettbewerbsfähigkeit von Frankfurt/Rhein-Main zu fördern und die Wahrnehmung im Ausland zu stärken, ausländische Unternehmen über Standortvorteile zu informieren und sie für die Region zu gewinnen. Um Frankfurt/Rhein-Main attraktiv darzustellen, fungieren int. a. Schulen hier als ein wichtiger Teil der Standortvorteile, denn

15 Verfügbar unter: <https://www.frm-united.de/standortfaktoren/internationale-schulen/>; Zugriff am 30.03.2021. Weitere Wirtschaftsakteure, die den Standort weltweit mithilfe der Auflistung der int. a. Privatschulen bewerben, sind: Wirtschaftsförderung Frankfurt GmbH, Hessen Trade & Invest GmbH sowie Regionalverband FrankfurtRheinMain. Sie sind teilweise Tochterunternehmen der Stadt (Frankfurt), unterstützt durch das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung, die Städte, die Landkreise oder die Wirtschaftskammer.

ihre Existenz ist ein wichtiger Entscheidungsfaktor für Investoren. Int. a. Privatschulen werden ökonomisch als vorteilhaft verstanden und aus diesem Grund lokal gefördert.

4.2 Standortfaktor für Bildungsakteure

Aus der Perspektive der Bildungsakteure lässt sich zeigen, wie sich die Schulen selbst als Standortfaktor positionieren (können). *The Association of German International Schools (AGIS)*, eine Arbeitsgemeinschaft der Internationalen Schulen in Deutschland, die die pädagogischen wie außerschulischen Bedarfe der Mitgliedsschulen bedient und Lobbyaktivitäten verrichtet, schreibt über ihre Mitgliedschulen, dass internationale Schulen als ein wichtiger lokaler Faktor für internationale Firmen fungieren und für solche eine existenzielle Bedeutung darstellen. Konkret seien internationale Schulen ein wichtiger Teil des ökonomischen Systems in der Region und als Infrastruktur unverzichtbar für die Rekrutierung international mobiler ausländischer Spezialist*innen und Vorstände mit ihren Familien.¹⁶ Bezug genommen wird hier in erster Linie auf die privaten Ergänzungsschulen. Die Schulform ist jedoch nicht eingeschränkt. In Frankfurt gibt es eine Mitgliedsschule dieser Arbeitsgemeinschaft, welche als Ersatzschule genehmigt ist. Die Rolle der Schulen wird hier verstanden als Bindeglied zwischen der lokalen Ökonomie und der globalisierten Marktwirtschaft.

5 Fazit

Betrachtet man die aktuelle Entwicklung int. a. Privatschulen im lokalen Kontext, ist ihre quantitative und qualitative Zunahme eindeutig zu beobachten. Im Falle der *global city* Frankfurt/Rhein-Main kann dies damit zusammenhängen, dass sich dort immer mehr atypische Migrant*innen, hochqualifizierte und wohlhabende ausländische Familien ansiedeln. Diese Entwicklung ist indes begleitet durch die Marktstrategie, in der die Existenz int. a. Privatschulen als ein Standortfaktor für das lokale Wirtschaftssystem ausformuliert wird. Ob die zunehmende Bedeutung als Standortfaktor tatsächlich die Zunahme int. a. Privatschulen in den letzten 15–20 Jahren veranlasst hat, und ob die positiven Standortvorteile und die infrastrukturelle Ergänzung int. a. Privatschulen zur gezielten Zunahme der speziellen Migrationsgruppe, der „globalen Eliten“, in der Region geführt haben (oder umgekehrt), ist schließlich im Einzelnen in einer qualitativen Feldstudie zu verifizieren. Ebenso ist die Frage genauer zu untersuchen, inwieweit int. a. Privatschulen, welche oft als Ersatzschule im öffentlichen Pflichtschulsystem inkludiert sind, für sich nach ökonomischen Prinzipien agieren.

¹⁶ Verfügbar unter: https://static1.squarespace.com/static/5803de19e6f2e133b1668dbf/t/5d086c63e259a50001017485/1560833124819/AGIS+Internationale+Schulen_Alleinstellungsmerkmale+englisch.pdf; Zugriff am 30.03.2021.

Die Ideen der Allgemeinbildung und somit die Funktion öffentlicher Schulen werden im Globalisierungs-Kontext zunehmend mit dem globalen Wettbewerbsprinzip in Verbindung gebracht. Int. a. Privatschulen spielen eine unabdingbare Rolle, damit *global cities* als solche für die globalen (Wirtschafts-)Akteure attraktiv bleiben. Diese Diskurse entspringen nicht einem pädagogisch begründbaren, sondern einem wirtschaftlichen Kalkül. Vorherrschend handelt es sich um die Optimierung des marktwirtschaftlichen Zwecks im lokalen und globalen Kontext. Int. a. Privatschulen sind in dieser Hinsicht an der Scharnierstelle zwischen der lokalen Bildungspolitik und der wirtschaftlichen Globalisierung einzuordnen.

Findet die Bedeutungszunahme int. a. Privatschulen, wie die Statistik zeigt, zum größten Teil in der Ersatzschulform statt, bleibt die Frage, wie staatliche Bildungspolitik die aktuelle Angebotsstruktur hinnimmt oder gar fördert. Private Ersatzschulen sind „strukturell akzessorisch zu den vorhandenen Schulstrukturen“ (Van den Hövel, 2007, S. 333) und sie sind rechtlich den staatlichen Schulen gleichgestellt. Der überwiegende Anteil der Schüler*innenschaft an Ersatzschulen besteht aus einheimischen Kindern. Sie sind daher ein Teil des öffentlich-staatlichen Pflichtschulsystems, obwohl sie teilweise keine deutsche Unterrichtssprache haben und/oder eine hohe Schulgebühr verlangen. Die Zunahme solcher Schulen kann nicht nur quantitativ, sondern vor allem qualitativ-inhaltlich einen gewissen Einfluss auf die nationalstaatlich verankerte lokale Bildungsorganisation ausüben.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Globalisierung „auf einen unternehmerischen Wettbewerb und die Konkurrenz um die lukrativsten Einnahmequellen auf einem weltweiten Bildungsmarkt“ (Adick, 2005, S. 254) ziele, stellt sich die Herausforderung für das lokale Pflichtschulsystem z.B. in Frankfurt/Rhein-Main, wie einer solchen Tendenz im öffentlichen Bildungsauftrag nachgegangen wird. Während int. a. Privatschulen als Standortfaktor für das Wirtschaftssystem fungieren und dies ein wichtiger Faktor für die Positionierung dieser Schulen im lokalen Kontext bleibt, besteht die Notwendigkeit, nach sozial und pädagogisch begründbaren Aspekten der lokalen Bildungsorganisation und des lokalen Bildungsangebots zu fragen.

Literatur und Internetquellen

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Deutsches Institut für Urbanistik. (2017). *Kurzstudie zu kommunalen Standortfaktoren. Ergebnisse auf Grundlage der Daten des Difu-Projekts „Koordinierte Unternehmensbefragung“*. Berlin. <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Re>

search/PDF-Dokumente-Studien-und-Materialien/KfW_Kurzstudie_Standortfaktoren_final.pdf.

- Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Esser, J., & Schamp, E. W. (Hrsg.). (2001). *Metropolitane Region in der Vernetzung. Der Fall Frankfurt/Rhein-Main*. Campus.
- Freund, B. (2001). Hochqualifizierte Migranten im Rhein-Main-Gebiet. *Frankfurter statistische Berichte*, 3, 2001, 207–223.
- Hallwirth, U. (2013). Internationale Schulen. In A. Gürlevik, C. Palentien & R. Heyer (Hrsg.), *Privatschulen versus staatliche Schulen* (S. 183–195). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18978-9_12
- Hormel, U., & Emmerich, M. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Waxmann.
- Hornberg, S. (2012). Internationale Schulen. In H. Ulrich & S. Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen* (S. 117–130). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94247-6_8
- Koinzer, T., & Leschinsky, A. (2009). Privatschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 669–685.
- Kraul, M. (2012). Privatschulen. Entwicklung in einer Region – eine erste Feldvermessung. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen* (S. 165–187). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94247-6_11
- Kraul M. (Hrsg.). (2015). *Private Schulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07735-8>
- Kraul, M. (2017). *Pädagogischer Anspruch und soziale Distinktion. Private Schulen und ihre Klientel*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11695-8>
- Krüger, H.-H., Keßler, C., Otto, A., & Schippling, A. (2014). Elite und Exzellenz aus der Perspektive von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem – Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jahrgang, Sonderheft 3) (S. 221–241). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0530-5>
- Krüger, H.-H., Keßler, C., Schippling, A., & Otto, A. (2015). Internationale Schulen in Deutschland. Schulprogrammatische Ansprüche und biographische Orientierungen von Jugendlichen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 79–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07735-8_5
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Luderich, J., Peter, T., & Söllner, E. (2018). Highly Mobile Professionals in the Financial Sector – Porträts aus der Global City Frankfurt. In S. Ouma (Hrsg.), *Prekär, flexibel, entgrenzt. Geographien der Arbeit in der ‚Global City‘ Frankfurt* (Rhein-Mainische Forschungen im Forum Humangeographie, Nr. 130) (S. 7–33). Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von Pisa, McKinsey & Co*. Suhrkamp.
- Neckel, S., Hofstätter, L., & Hohmann, M. (2018). *Die Globale Finanzklasse. Business, Karriere, Kultur in Frankfurt und Sydney*. <https://doi.org/10.1515/srsr-2019-0034>
- Noller, P. (1999). *Globalisierung, Stadträume und Lebensstile. Kulturelle und lokale Repräsentationen des globalen Raums*. Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01293-1>
- Noller, P., & Ronneberger, K. (1995). *Die neue Dienstleistungsstadt. Berufsmilieus in Frankfurt am Main*. Campus.

- Sassen, S. (1991). *The global city. New York, London, Tokyo*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400847488>
- Scheunpflug, A. (2013). Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, J. Baumert & J. Jürgen (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 147–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_7
- Ullrich, H. (2014). Exzellenz und Elitenbildung in Gymnasien. Traditionen und Innovationen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem – Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jahrgang, Sonderheft 3) (S. 181–201). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0528-z>
- Ullrich, H., & Strunck, S. (2009). Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 228–243.
- Ullrich, H., & Strunck, S. (2012). Private Schulen in Deutschland – Entwicklungen und Diskurse. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen* (S. 11–25). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94247-6_2
- Van den Hövel, W. (2007). Erfüllung der Schulpflicht an internationalen und ausländischen Ergänzungsschulen. *RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 3, 330–333.
- Wulf, C. & Merkel, C. (Hrsg.). (2002). *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Waxmann.

Tomoko Kojima, Dr. phil., geb. 1972, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.
E-Mail: kojima@em.uni-frankfurt.de
Korrespondenzadresse: Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main

Detlef Fickermann

Eckpunkte für das von der Regierungskoalition geplante Programm *Startchancen*

Zusammenfassung

Im folgenden Diskussionsbeitrag wird der aktuelle Stand der politischen Diskussion über das Programm Startchancen der Regierungskoalition kurz zusammengefasst. Nach einigen konzeptionellen Überlegungen zum Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen sowie zur notwendigen Handlungskoordination bei der Unterstützung des Kompetenzerwerbs werden anschließend unter Berücksichtigung der verfassungsmäßigen Zuständigkeiten inhaltliche und organisatorische Eckpunkte für das geplante Programm Startchancen abgeleitet.

Schlüsselwörter: Bund-Länder-Programm, sozial benachteiligte Schulen, schulische Netzwerke, Schulbau, Schulsozialarbeit, Schulbudget

Key Points Regarding the Government Coalition's Program *Startchancen*

Abstract

The following discussion briefly summarizes the current state of the political debate on the German government coalition's so-called program Startchancen. Conceptual considerations on the acquisition of competencies by children and adolescents as well as on the necessary coordination of action in supporting this acquisition are followed by content-related and organizational cornerstones for the planned program, taking into account the constitutional responsibilities.

Keywords: federal-state program, socially disadvantaged schools, school networks, school construction, school social work, school budget

1 Ausgangslage

Mit dem im Koalitionsvertrag der die Bundesregierung stellenden Parteien vereinbarten neuen Programm *Startchancen* sollen Kindern und Jugendlichen bessere Bildungschancen unabhängig von der sozialen Lage ihrer Eltern ermöglicht werden. Das Programm soll im Wesentlichen drei Säulen umfassen:

- 1) 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen sollen ein *Chancenbudget* zur freien Verfügung erhalten, um Schule, Unterricht und Lernangebote weiterentwickeln und außerschulische Kooperationen fördern zu können. Zusätzlich sollen die Schulen dauerhaft finanzierte Stellen für schulische Sozialarbeit erhalten.
- 2) Durch ein Investitionsprogramm für moderne, klimagerechte, barrierefreie Schulen mit einer zeitgemäßen Lernumgebung und Kreativlaboren sollen die 4.000 Schulen zusätzlich gestärkt werden.
- 3) Ferner sollen weitere bis zu 4.000 Schulen in benachteiligten Regionen und Quartieren gezielt und dauerhaft mit zusätzlichen Stellen für schulische Sozialarbeit unterstützt werden (SPD, Bündnis 90/DIE GRÜNEN & FDP, 2021, S. 93 f.).

Wie das Programm *Startchancen* konkret inhaltlich ausgestaltet werden soll, ist noch nicht geklärt. Ebenso ist auch noch offen, wie hoch das Finanzvolumen sein wird und wie das Programm im Rahmen der Möglichkeiten des Bundes unter Beachtung der föderalen Zuständigkeit der Länder für die Schulen finanziert werden soll.

Bisherige Überlegungen zum Finanzvolumen

In einem Gastkommentar schreibt E. D. Rossmann (2022), dass alle Arbeitsgruppen, die über den Koalitionsvertrag zu verhandeln hatten, die Kosten für jede Maßnahme beziffern mussten. „Für das Programm ‚Startchancen‘ sollen dort je nach Quelle zwischen 1 bis 1,25 Milliarden Euro pro Jahr angegeben sein, was bei 4.000 Schulen auf mindestens 250.000 Euro pro Schule und Jahr hinauslaufen würde“ (ebd.). Diese Summe würde sich nur auf das im Koalitionsvertrag vereinbarte *Chancenbudget* (Säule 1) beziehen. Hinzu kämen die Kosten für die beiden anderen geplanten Säulen (4.000 zusätzliche Stellen für Schulsozialarbeiter*innen und für das Investitionsprogramm) des Programms. „Von eineinhalb bis zweieinhalb Milliarden Euro – pro Jahr – sei in den Koalitionsgesprächen die Rede gewesen“ (Bildung.Table, 2022).

Für das Investitionsprogramm würde sich laut dem Parlamentarischen Staatssekretär Jens Brandenburg ein Sondervermögen anbieten (Wiarda, 2022). „Da spielt Lindner nicht mit“, soll es laut Bildung.Table jedoch aus Koalitionskreisen heißen (Bildung.Table, 2022).

Geht man überschlagsmäßig von jährlich zwei Milliarden Euro für die drei Säulen des Programms *Startchancen* aus, würden Rossmann zufolge davon eine Milliarde Euro für das *Chancenbudget* benötigt. Die 4.000 zusätzlichen Stellen für Schulsozialarbeiter*innen dürften rund 200 Millionen Euro (bei durchschnittlich 50.000 Euro pro Stelle, inklusive Arbeitgeberanteile) erfordern. Für die Investitionen verblieben dann 800 Millionen Euro oder 200.000 Euro pro Schule bei 4.000 geförderten Schulen. Angesichts des bundesweiten Investitionsrückstandes im Schulbereich in Höhe von 45,6 Milliarden Euro (KfW, 2022, S. 13) wäre das nicht einmal ein Tropfen auf dem heißen Stein.

Bisherige Überlegungen zur Mittelverteilung

Ebenso wie das Finanzvolumen sind auch die Verteilung der Mittel auf die Länder und die Auswahl der Schulen noch ungeklärt. In der Sitzung des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technologiefolgenabschätzung des Deutschen Bundestages am 06.04.2022 sagte die Präsidentin der Kultusminister*innenkonferenz, sie halte einen Sozialindex für sinnvoll, warnte aber davor, „erst jahrelang einen solchen Index zu entwerfen, statt schnell Programme zu starten“ (hib, 2022).

Der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Jens Brandenburg, äußerte gegenüber J. M. Wiarda im Interview, dass sich für die Investitionen ein Sondervermögen anbieten (s.o.), während das *Chancenbudget* vermutlich über eine separate Umverteilung von Umsatzsteuerpunkten laufen müsse (Wiarda, 2022). Weiter sagte er, dass der Erfolg des Programms am Ende nicht davon abhinge, ob der Königsteiner Schlüssel angewendet werde (ebd.). Er habe keinen Zweifel, dass in allen Bundesländern Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen existierten, die benachteiligt seien und insofern eine starke Unterstützung für bessere Bildungschancen bräuchten (ebd.). Er sei nicht bereit, den Programmstart wegen eines fehlenden Sozialindex in eine ferne Zukunft zu verschieben (ebd.).

Die Bundesbildungsministerin, Bettina Stark-Watzinger, hält eine Beteiligung des Bundes an der Finanzierung des Infrastrukturausbaus für grundgesetzlich unproblematisch (Deutsches Schulportal, 2022). Hinsichtlich der Mittel für die Stellen für die Schulsozialarbeit und für das *Chancenbudget*, das den Schulen direkt für Lernangebote zur Verfügung gestellt werden soll, müsse sichergestellt sein, dass die Bundesmittel wirklich zielführend eingesetzt würden. Das BMBF werde sich dafür stark machen, dass die Mittel für das Programm *Startchancen* vor Ort evidenzbasiert und entsprechend der Zielsetzung des Programms zum Einsatz kommen. Eines sei klar: Mit dem Programm *Aufholen nach Corona* seien nicht immer diejenigen erreicht worden, die erreicht werden sollten. Das dürfe mit dem Programm *Startchancen* nicht passieren (ebd.; vgl. hierzu die Studie von Helbig et al., 2022). In einigen Ländern würden bereits Ressourcen über bestimmte Sozialindikatoren verteilt. Die Kriterien würden sich

aber in den Ländern unterscheiden. Mit Hilfe der Wissenschaft müsse ein guter Weg gefunden werden, um die Mittel bedarfsorientiert auf die Schulen zu verteilen. Zu klären sei auch die Frage, nach welchen Kriterien die Mittel vom Bund auf die Länder verteilt werden sollen (ebd.).

Alternativen zur Mittelverteilung

Fickermann, Schräpler, Weishaupt und Füssel halten die These, die Anwendung des Königsteiner Schlüssels habe keinen Einfluss auf den Erfolg des Programms *Startchancen*, für außerordentlich problematisch. Sie haben in einem Gutachten für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Alternativen zum Königsteiner Schlüssel bei der Verteilung von Bundesmitteln im Rahmen von Bund-Länder-Vereinbarungen im Schulbereich entwickelt und deren rechtliche Umsetzungsmöglichkeiten geprüft (Fickermann et al., 2022). Die Autoren weisen zunächst darauf hin, dass der Königsteiner Schlüssel ursprünglich zur Finanzierung von außeruniversitären Forschungseinrichtungen eingeführt wurde. Die Länder, die ein höheres Steueraufkommen haben, sollten sich mit einem höheren Anteil an der Finanzierung von Forschungseinrichtungen beteiligen. Die mit dem Königsteiner Schlüssel ursprünglich verbundene Intention – die Länder mit einem höheren Steueraufkommen tragen größere Finanzierungslasten – würde ins Gegenteil verkehrt, wenn nun diese Länder den größten Teil der Zuwendungen erhielten. Gleiches gelte, wenn eine Verteilung von Bundesmitteln durch eine Erhöhung von Umsatzsteueranteilen, wie z. B. beim Aktionsprogramm *Aufholen nach Corona*, erfolge. Die Autoren schlagen stattdessen einen Multiplen Belastungsindex (MBI) mit insgesamt neun Indikatoren in vier Dimensionen (Wirtschafts- und Finanzkraft, Soziale Bedürftigkeit, Bildungsstand und Zusammensetzung der Bevölkerung) als Grundlage für die Berechnung von Verteilungsschlüsseln vor.

Nimmt man für das Programm *Startchancen* beispielsweise den Anteil von Kindern unter 15 Jahren in SGB-II-Bedarfsgemeinschaften an allen unter 15-Jährigen als Indikator für die Verteilung von „Kinderarmut“, so zeigen Fickermann, Helbig, Schräpler und Weishaupt (i. Vorb.), dass Kreise mit geringer Kinderarmut vorrangig in Bayern und Baden-Württemberg zu finden sind. Von den 95 Kreisen mit der geringsten Kinderarmut (6,5% oder weniger) liegen 89 in diesen beiden Bundesländern. Auf der anderen Seite befinden sich unter den 99 Kreisen mit der höchsten Kinderarmut (über 15%) nur fünf in den beiden südlichen Bundesländern. Von den 99 Kreisen mit der höchsten Kinderarmut sind 31 Landkreise, obwohl Landkreise 73 Prozent aller Kreise ausmachen. Unter den 49 Kreisen mit der allerhöchsten Kinderarmut (über 20%) finden sich sogar nur vier Landkreise. Hohe Kinderarmut ist somit, mit wenigen Ausnahmen, ein Thema für größere Städte.

Allerdings verteilt sich Kinderarmut auch in den deutschen Städten sehr ungleich. Fickermann, Helbig, Schräpler und Weishaupt haben in Anlehnung an Helbig und Jäh-

nen (2018) für 96 deutschen Städte analysiert, wie viele Kinder in der jeweiligen Stadt in einem Stadtteil mit hoher Kinderarmut wohnen. Betrachtet man Stadtteile, in denen mehr als 20 Prozent aller Grundschul Kinder in Armut leben, sieht man, dass dies in Gelsenkirchen, Bremerhaven, Duisburg, Herne und Flensburg auf 80 Prozent aller Kinder zutrifft. Auf der anderen Seite gibt es etwa in Ingolstadt, Tübingen und Ludwigsburg gar keinen Stadtteil, in dem mehr als 20 Prozent der Kinder von SGB-II-Leistungen leben. Auch in anderen Städten wie München, Heilbronn, Karlsruhe oder Erlangen trifft dies nur auf sehr wenige Stadtteile zu.

Setzt man die Armutsgrenze bei 30 Prozent der Grundschul Kinder an, gibt es noch eine Reihe weiterer Städte, in denen dieses Kriterium nicht zutrifft (16 von 96 Städten). Auf der anderen Seite würden in Gelsenkirchen und Bremerhaven immer noch über 70 Prozent der Kinder in solchen Stadtteilen leben. Darüber hinaus gibt es in 40 der untersuchten 96 Städte zumindest einen Stadtteil, in dem mehr als die Hälfte der Grundschul Kinder in SGB-II-Bedarfsgemeinschaften lebt. Davon befindet sich aber nur ein einziger in Bayern oder Baden-Württemberg.

Zu den verfassungsrechtlichen Möglichkeiten der Finanzierung

Wegen der Zuständigkeit der Länder für den Schulbereich ist eine direkte Finanzierung von Schulen durch den Bund nicht möglich. Es gilt nach Art. 104a GG der Grundsatz der Konnexität. Dies bedeutet,

„dass neben einer strikten Trennung der jeweiligen Aufgabenbereiche von Bund und Ländern auch eine ebenso strikte Trennung der Ausgabenbereiche besteht: Wer eine Aufgabe erfüllt, trägt auch die dadurch entstehenden Kosten der Aufgabenerfüllung“ (Fickermann et al., 2022, S. 23).

Das Grundgesetz erlaubt mit Art. 104b bis 104d Ausnahmen, wobei zu beachten ist, „dass entsprechende Ausnahmen gegenüber dem allgemeinen Grundsatz weiterhin Ausnahmen bleiben, mithin der Anwendungsbereich restriktiv zu fassen ist“ (ebd., m. w. N.).

Art. 104c GG sieht vor, dass der Bund den Ländern Finanzhilfen für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen sowie besondere, mit diesen unmittelbar verbundene, befristete Ausgaben der Länder und Gemeinden (Gemeindeverbände) zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren kann. Die Bereitstellung von Finanzmitteln durch den Bund im *DigitalPakt Schule* erfolgt auf der Basis des eigens 2019 hierfür geänderten Art. 104c GG.

Möglich ist eine befristete (oder dauerhafte) Änderung der Umsatzsteueranteile im Rahmen des Finanzausgleichs zwischen Bund und Ländern. Sie wurde für das Ak-

tionsprogramm *Aufholen nach Corona* genutzt (vgl. Helbig et al., 2022, S. 14 ff., m. w. N.).

Die Bundesbildungsministerin äußerte im Interview des Deutschen Schulportals (2022), dass seitens des Bundes nach wie vor das Angebot an die Länder bestehe, auch über eine Änderung des Grundgesetzes zu sprechen, sofern diese nötig sei. Laut Bildung.Table will das BMBF jedoch – wohl auch aus Zeitgründen – eine Verfassungsänderung vermeiden (Bildung.Table, 2022).

Die nächsten Schritte

Der Haushaltsausschuss des Bundestages hat die Bundesregierung in einem Maßgabebeschluss gebeten, „das Startchancen-Programm bei der Aufstellung des Bundeshaushaltes 2023 zu berücksichtigen“ (zit. n. Bildung.Table, 2022). „Darüber hinaus solle das BMBF [...] bis zum 30. September ein konkretes Konzept vorlegen“ (ebd.). Laut Bildung.Table erwartet die SPD-Abgeordnete Etsch, die im Haushaltsausschuss den Bildungsetat betreut, „dass der Maßgabebeschluss umgesetzt wird und das Ministerium uns Abgeordnete bis Ende September informiert, wie die drei Säulen des Programms inhaltlich gestaltet, finanziert und administriert werden sollen“; „[e]ine grobe Projektskizze allein reicht dafür nicht“ (ebd.).

Im Interview mit der ZEIT vom 25.08.2022 führt die Bundesbildungsministerin aus, dass das BMBF gerade gemeinsam mit den Ländern die inhaltlichen Eckpunkte, die Ende September in den Haushaltsausschuss gehen, erarbeite. Das Grundgesetz setze leider enge Grenzen im Hinblick darauf, was der Bund tun könne. „Die Eckpunkte werden die Basis sein, um in die Detailplanung zu gehen“ (ZEIT Online, 2022).

2 Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen

Die Orte, Zeiten und Modalitäten des Kompetenzerwerbs für Kinder und Jugendliche unterscheiden sich je nach sozioökonomischem Hintergrund und Migrationsstatus der Familien und je nach Quartier/Stadtteil/Region (Rauschenbach et al., 2004). Laut dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag, 2005) sind für die Bildung im Kindes- und Jugendalter unterschiedlichste Orte und Gelegenheiten wichtig und nötig: Familie, Schule, Nachbarschaft, Vereine, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, öffentliche, private und kommerzielle Angebote, Gleichaltrige und Medien. Es gilt also das Augenmerk nicht nur auf formelles, insbesondere schulisches Lernen zu richten, sondern auch auf die sozialräumlichen und regionalen Lebensbedingungen von Kindern, die deren informelles Lernen beeinflussen – positiv wie auch unter Umständen negativ.

Neben der Schule, die aufgrund der allgemeinen Schulpflicht eine zentrale Bedeutung für den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen hat, kommt der Familie eine weitere zentrale Bedeutung zu. Zudem nimmt die Bedeutung der Jugendarbeit, der Medien und auch der Peers mit steigendem Alter der Kinder und Jugendlichen zu. Familien verfügen über unterschiedliches soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital und können deshalb in höchst unterschiedlicher Art und Weise den Kompetenzerwerb ihrer Kinder fördern und begleiten. Einige Familien können sich sehr bewusst dieser Aufgabe widmen und ihren Kindern reichhaltige Bildungsangebote bieten; anderen stehen die dafür notwendigen Ressourcen und Kompetenzen nicht in entsprechendem Maße zur Verfügung.

Notwendig sind deshalb einerseits kompensatorische Angebote für die Kinder (z. B. Kindertageseinrichtungen, schulische Ganztagsangebote, Angebote der Jugend-, Jugendkultur- und Jugendsozialarbeit) und andererseits Unterstützungsleistungen für die Eltern (Beratung, adressat*innengerechte Kursangebote der Erwachsenen- und Familienbildung etc.).

Für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen müssen die verschiedenen Bildungsorte, Lernwelten und Gelegenheiten *gleichzeitig* in den Blick genommen und in einem *integrierten Konzept* miteinander verbunden werden. Notwendig ist zudem eine *Handlungskoordination* der beteiligten Akteur*innen in einem verbindlichen *schulischen Netzwerk*. In ihm arbeitet eine Schule mit anderen Sozial-, Jugend- und Bildungseinrichtungen „auf Augenhöhe“ zusammen, um Kindern und Jugendlichen optimale Lern- und Entwicklungsgelegenheiten zu bieten. Schule ist aufgrund der allgemeinen Schulpflicht die Einrichtung, die von allen Kindern und Jugendlichen bis zu einem bestimmten Alter besucht werden muss. Aufgrund der staatlichen Vorgaben zu den in ihr zu vermittelnden Inhalten und Kompetenzen (Lehrpläne) hat sie eine zentrale Aufgabe im Bildungsprozess bzw. beim Kompetenzerwerb. Ihr kommt deshalb auch die Rolle der Netzwerkkoordinatorin zu.

3 Inhaltliche und organisatorische Eckpunkte für das Programm *Startchancen*

Zentral für das Programm *Startchancen* ist die Klärung der Fragen, wer wann, was, in welchem Setting und mit welcher Expertise zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen leisten kann und muss und ob die hierfür benötigten Mittel zur Verfügung stehen. Aus den im vorherigen Abschnitt ausgeführten Überlegungen sowie aus den Erfahrungen mit großen Bund-Länder-Programmen im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK; z. B. SINUS, SINUS-Transfer, FÖRMIG) ergeben sich zur Beantwortung der Frage folgende Eckpunkte:

Vorbemerkung

Das im Koalitionsvertrag der die Bundesregierung stellenden Parteien vereinbarte neue Programm *Startchancen* sieht, wie oben bereits ausgeführt, drei Säulen vor:

- 1) ein *Chancenbudget*,
- 2) ein Investitionsprogramm für 4.000 Schulen und
- 3) dauerhaft finanzierte Stellen für schulische Sozialarbeit für weitere 4.000 Schulen.

Da der Investitionsstau im Schulbau unabhängig von der Frage ist, ob es sich um eine Schule mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen handelt oder nicht, sollte diese Säule gesondert betrachtet werden. Die folgenden Eckpunkte beziehen sich deshalb zunächst nur auf die beiden anderen Säulen des Programms. Im Anschluss daran folgen gesonderte Eckpunkte zur Säule „Investitionen“.

Zentrale Gelingensbedingungen

- 1) Die vom Bund im Rahmen des Programms *Startchancen* bereitgestellten Mittel müssen den Ländern mit einer eindeutigen Zweckbindung und einer klaren, kohärenten Zielformulierung mit klaren Verantwortlichkeiten – auch auf der Ebene der Administration – zur Verfügung gestellt werden, mit der man den Erfolg, aber auch Nachsteuerungsnotwendigkeiten im Prozess feststellen kann.
- 2) Die Verteilung der Mittel für das Programm auf die einzelnen Länder darf nicht nach dem Königsteiner Schlüssel oder gemäß ihres jeweiligen Umsatzsteueraufkommens erfolgen, sondern muss auf der Grundlage des von Fickermann et al. (2022) vorgeschlagenen Konzeptes eines Multiplen Belastungsindex vorgenommen werden. Dabei können für die drei Säulen unterschiedliche Belastungsindizes zum Einsatz kommen (s. u.). Grundsätzlich muss aber gelten: Ungleiches muss ungleich behandelt werden.
- 3) Art. 104c GG ermöglicht dem Bund nur eine zeitlich befristete Finanzhilfe zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur. Eine erste Förderperiode im Programm *Startchancen* sollte mindestens fünf Jahre umfassen, um die erforderlichen Strukturen für eine effiziente und effektive Unterstützung der Schulen und insbesondere der Schüler*innen aufzubauen und die ergriffenen Maßnahmen wissenschaftlich (formativ und summativ) evaluieren zu können. Eine zweite fünfjährige Förderphase ist perspektivisch vorzusehen.
- 4) Bund und Länder müssen sich verpflichten, während der Laufzeit des Programms, möglichst innerhalb der ersten Förderphase, eine verfassungsrechtliche Grundlage für eine Verstetigung des Förderprogramms zur weiteren Bekämpfung der Bildungsarmut zu schaffen. Neben der Schaffung gleicher Lebensverhältnisse

muss der Bund dabei auch zur Schaffung gleicher Bildungsverhältnisse verpflichtet werden und die Möglichkeit bekommen, gemeinsam mit den Ländern und Gemeinden hier auch dauerhaft tätig werden zu können.

- 5) Das Programm *Startchancen* erfordert zwingend eine umfassende Datenstrategie sowohl zur Auswahl der beteiligten Schulen als auch zur (formativen und summativen) Evaluation der ergriffenen Maßnahmen. Bund und Länder sind verpflichtet – sofern erforderlich –, sehr zügig die gesetzlichen Grundlagen für die Erhebung und für eine mit dem Datenschutz kompatible Übermittlung und Nutzung der für das Programm erforderlichen Daten zu schaffen. Bund, Länder, die Träger der an dem Programm beteiligten Schulen sowie die Träger der mit den Schulen zusammenarbeitenden Einrichtungen müssen sich verpflichten, die für das Programm und dessen Evaluation benötigten Daten ggf. zusätzlich zu erheben und zur Verfügung zu stellen.
- 6) Die Komplexität des Programms *Startchancen* und die mit ihm verbundenen Herausforderungen erfordern eine ständige Begleitung durch eine Gruppe von Wissenschaftler*innen, in der die für das Programm erforderliche wissenschaftliche Expertise breit vertreten ist. Neben der wissenschaftlichen Begleitung ist eine davon unabhängige formative und summative Evaluation des Programms durch eine zweite Gruppe von Wissenschaftler*innen zwingend erforderlich, um Nachsteuerungsbedarfe rechtzeitig erkennen und den Ertrag ergriffener Maßnahmen beurteilen zu können. Sowohl für die wissenschaftliche Begleitung als auch für die Evaluation sind ausreichend finanzielle Mittel bereitzustellen.
- 7) Für die administrative Steuerung des Programms ist eine Lenkungsgruppe erforderlich, der Vertreter*innen der involvierten Bundes- und Landesministerien und Vertreter*innen der kommunalen Spitzenverbände angehören. Zusätzlich zu der Lenkungsgruppe ist eine Begleitgruppe aus Vertreter*innen u. a. von Gewerkschaften, Jugendhilfeeinrichtungen, Eltern- und Schüler*innenverbänden erforderlich. Aufgabe der Begleitgruppe ist es, die Lenkungsgruppe bei der Weiterentwicklung des Programms zu beraten und zu unterstützen und dabei insbesondere Erfahrungen aus der Praxis einzubringen.
- 8) Bund und Ländern wird zur inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Säule *Chancenbudget* des Programms *Startchancen* mit Bezug auf die äußerst erfolgreichen Bund-Länder-Programme im Rahmen der BLK (z. B. SINUS, SINUS-Transfer, FÖRMIG) dringend geraten, eine wissenschaftliche Expertise in Auftrag zu geben, die die hier formulierten Eckpunkte sowie Erfahrungen mit Förderprogrammen in den Ländern, wie z. B. den Familienzentren im Primarbereich in NRW, dem Programm *23 + Starke Schulen* in Hamburg oder dem Programm *PerspektivSchulen* in Schleswig-Holstein sowie aus dem Bund-Länder-Programm *Schule macht stark* (SchuMaS) aufgreift. Die Expertise würde

die inhaltlich-konzeptionelle Basis für das koordinierte Handeln von Bund, Ländern, Schulträgern, Schulen und den mit den Schulen in den schulischen Netzwerken kooperierenden Einrichtungen bilden und das gemeinsame Verständnis für die zu lösenden Herausforderungen beim dauerhaften Abbau von Bildungsbenachteiligungen fördern.

Eckpunkte für die Säule Chancenbudget

- 9) Die Auswahl der 4.000 Schulen der Säule *Chancenbudget* muss länderübergreifend und schulscharf auf der Basis eines Multiplen Belastungsindex erfolgen. Zentraler Indikator für den Belastungsindex ist der Anteil der in Bedarfsgemeinschaften lebenden Schüler*innen an allen Schüler*innen der Schule. Ein weiterer zu berücksichtigender Indikator ist der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an allen Schüler*innen der Schule. Zu prüfen ist, ob für Grundschulen die Dauer des Kindergartenbesuchs der Schüler*innen und die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen zusätzlich berücksichtigt werden können und müssen. Da Nachbarschaften einen Einfluss auf die Bildungsaspiration und den Bildungserfolg haben, sind neben diesen schulbezogenen Indikatoren auch Indikatoren des Wohnquartiers der Schüler*innen zu prüfen. Hierzu können die SGB-II-Quote, die Platzdichte von Kindertageseinrichtungen, der Migrationsanteil an der Bevölkerung u. a. gehören.
- 10) Zentrale Maßnahme des Programms *Startchancen* ist die Etablierung von koordinierten schulischen Netzwerken, denen die Schule selbst sowie die umliegenden Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, der Jugendkulturarbeit sowie der Familienberatung, der Familienhilfe und der Familienbildung angehören und die von der Schule mit Hilfe einer*eines Netzwerkkoordinator*in koordiniert werden.
- 11) Aufgabe des Netzwerkes ist die einrichtungsübergreifende Koordination der Förder- und Unterstützungsangebote für die Kinder und Jugendlichen sowie für deren Eltern.
- 12) Die in schulischen Netzwerken zusammengeschlossenen Schulen, Kinder- und Jugendhilfe- sowie Jugendkultureinrichtungen, Sportvereine, Familienbildungs- und Familienfreizeitstätten und sonstigen Einrichtungen sind im Sinne einer ganzheitlichen Förderung der Kinder und Jugendlichen zur Zusammenarbeit verpflichtet.
- 13) Wegen des Grundsatzes der Konnexität in Art. 104a GG besteht neben einer strikten Trennung der jeweiligen Aufgabenbereiche von Bund und Ländern auch eine ebenso strikte Trennung der Ausgabenbereiche. Der Bund kann also ohne eine Änderung des Grundgesetzes den Schulen auf direktem Weg keine Finanz-

mittel zuweisen. Möglich ist jedoch auf der Basis von Art. 104c, den Gemeinden in ihrer Funktion als Schulträger Finanzmittel zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur zu gewähren. Aus diesem Grund müssen zunächst die Schulträger der ausgewählten Schulen die vom Bund bereitgestellten Finanzmittel erhalten und bewirtschaften.

- 14) Die Schulträger stellen für die ausgewählten Schulen Netzwerkkoordinator*innen (zunächst befristet) ein. Diese sind den ausgewählten Schulen direkt zugeordnet. Sie planen und koordinieren einrichtungsübergreifend die Förder- und Unterstützungsaktivitäten für die Schüler*innen und deren Eltern im Einzugsbereich der Schule. Ferner stellen die Schulträger der ausgewählten Schulen eine*n Schulsozialarbeiter*in ein, die bzw. der ebenfalls der ausgewählten Schule direkt zugeordnet ist.
- 15) Die Mitarbeit der an dem schulischen Netzwerk beteiligten Einrichtungen erfordert Zeit, die von den Lehrkräften und Beschäftigten nicht neben deren regelhaften Aufgaben aufgebracht werden kann. Die Schulen und die an den schulischen Netzwerken beteiligten Einrichtungen ordnen deshalb Lehrkräfte und Beschäftigte für die Mitarbeit in dem schulischen Netzwerk in festzulegendem Umfang ab. Für die Abordnungen erhalten sie vom Schulträger eine entsprechende Entschädigung aus den vom Bund bereitgestellten Finanzmitteln, die sie für die Beschäftigung von Ersatzkräften nutzen können.
- 16) Die beim Schulträger verbleibenden Mittel (Zuweisung des Bundes abzüglich der Personalkosten für die Netzwerkkoordination und die Schulsozialarbeit) werden für Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche sowie für deren Eltern genutzt. Für welche Förder- und Unterstützungsmaßnahmen die Mittel eingesetzt werden, entscheidet das schulische Netzwerk einvernehmlich.
- 17) Auf Grund des bestehenden Lehrkräftemangels und des Mangels an pädagogischem Fachpersonal werden die vorgesehenen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen nicht von den Schulen und ihren Lehrkräften und von den am schulischen Netzwerk beteiligten Einrichtungen und ihren Mitarbeiter*innen allein durchgeführt werden können. Für externe Anbietende von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen müssen verbindliche Qualitätskriterien vorgegeben und deren Einhaltung überprüft werden.
- 18) Die kompensatorischen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Schüler*innen müssen in bestehende schulische Ganztagsangebote integriert werden. In Schulen ohne Ganztagsangebote ist für die mit den Mitteln des Bund-Länder-Programms geförderten kompensatorischen Maßnahmen ein schulisches Gesamtkonzept in Abstimmung mit den Mitgliedern des schulischen Netzwerkes erforderlich.

- 19) Kompensatorische Förderangebote sollen den Kindern und Jugendlichen auf der Basis ihrer jeweiligen Lern- und Entwicklungsstände unterbreitet werden. Den Kindertageseinrichtungen und den Schulen sind hierzu entsprechende Diagnoseinstrumente (auch digital) zur Verfügung zu stellen.
- 20) Für die zusätzlichen kompensatorischen Fördermaßnahmen müssen Lern- und Fördervereinbarungen auf der Basis von Entwicklungsgesprächen zwischen den Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern einerseits und den Mitarbeiter*innen aus Kindertageseinrichtungen bzw. den Lehrkräften sowie denjenigen, die die Kinder und Jugendlichen fördern, andererseits abgeschlossen werden.
- 21) Die Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen und die Fortschritte in ihrer sozialen Entwicklung müssen auf der Basis ihres zu Beginn festgestellten Lern- und Entwicklungsstandes und der getroffenen Fördervereinbarung überprüft und dokumentiert werden. Ihr Lernprozess muss durch lernbegleitende Rückmeldungen gesichert werden.

Eckpunkte für die Säule „zusätzliche Stellen für Schulsozialarbeit“

- 22) Grundlage für eine bedarfsgerechte Verteilung der 4.000 zusätzlichen Stellen für Schulsozialarbeiter*innen muss eine aktuelle Bestandserhebung sein, da eine länderübergreifende und die unterschiedlichen Finanzierungsregelungen von Schulsozialarbeit berücksichtigende Statistik hierzu derzeit nicht vorliegt.
- 23) Für die Verteilung der Stellen auf die Schulen in benachteiligten Regionen bietet sich ein eigens entwickelter Multipler Belastungsindex (MBI) an, der die Finanzkraft des Landes und die des Schulträgers sowie die bisherige Ausstattung mit Schulsozialarbeiter*innenstellen (z. B. Anzahl der Schüler*innen je Schulsozialarbeiter*in) neben den schulischen Indikatoren berücksichtigt, die auch bei der Säule *Chancenbudget* genutzt werden.
- 24) Aus verfassungsrechtlichen Gründen bietet es sich an, die Stellen als gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur aufzufassen (Art. 104c GG). Die Mittel würden auf diese Weise den Schulträgern zur (zunächst befristeten) Anstellung von Schulsozialarbeiter*innen zur Verfügung gestellt werden können.
- 25) Die Schulträger müssen sich im Gegenzug verpflichten, die Schulsozialarbeiter*innen nur in den ausgewählten Schulen und den Zielsetzungen des Programms *Startchancen* entsprechend einzusetzen. Die Finanzierung von Schulsozialarbeiter*innen über das Programm *Startchancen* darf bestehende Finanzierungen von Schulsozialarbeit nicht ersetzen.

Eckpunkte für die Säule „Investitionen“

- 26) Mit 45,6 Milliarden Euro ist der Investitionsbedarf in Schulgebäuden (KfW, 2022, S. 13) so groß, dass er weder aus den laufenden Haushalten des Bundes noch aus denen der Länder und der Schulträger in überschaubaren und dem aktuellen Zustand der Schulgebäude entsprechenden Zeiträumen gedeckt werden kann. Notwendig ist deshalb die Einrichtung eines Sondervermögens außerhalb des Programms *Startchancen*. Dies auch deshalb, weil natürlich nicht nur Schulgebäude mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen dringend renoviert und zügig zeitgemäß ausgestattet werden müssen. U. a. auch deshalb ist die Säule „Investitionen“ aus dem Programm *Startchancen* auszuklammern.
- 27) Da auch bei der Einrichtung eines Sondervermögens nicht alle Schulgebäude gleichzeitig in den Blick genommen werden können, bedarf es einer datengestützten Priorisierung auf der Basis einer Multiplen Belastungsindex (MBI). Mögliche Indikatoren neben dem Renovierungsbedarf der einzelnen Schule sollten auch hier die Finanzkraft des Landes und die des Schulträgers sowie der landesweite Renovierungs- bzw. Investitionsbedarf sein. Zusätzlich berücksichtigt werden muss die Entwicklung der Schüler*innenzahlen, da steigende Schüler*innenzahlen Investitionen in neue Schulgebäude nach sich ziehen können. Sinkende Schüler*innenzahlen führen hingegen nicht zwangsläufig zur Aufgabe von Schulgebäuden, da beispielsweise ja auch die Erreichbarkeit von schulischen Bildungsangeboten bedacht werden muss.

Literatur und Internetquellen

- Bildung.Table. (2022). *Startchancen-Programm: „Wir sind total unzufrieden“* (11.08.2022). <https://table.media/bildung/analyse/startchancen-programm-wir-sind-total-unzufrieden/>
- Deutscher Bundestag. (2005). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung*. Drucksache 15/6014. <https://dserv.bundestag.de/btd/15/060/1506014.pdf>
- Deutsches Schulportal. (2022). *„Wir brauchen unbedingt eine Trendwende.“* Interview von Florentine Albers mit der Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger (12.08.2022). <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/bildungsministerin-stark-watzinger-im-interview-wir-brauchen-unbedingt-eine-trendwende/>
- Fickermann, D., Helbig, M., Schräpler, J.-P., & Weishaupt, H. (i. Vorb.). *Zur Diskussion: Auswahl der Schulen für das geplante Startchancen-Programm der Bundesregierung*.
- Fickermann, D., Schräpler, J.-P., & Weishaupt, H. unter Mitarbeit von Füssel, H.-P. (2022). *Alternativen zum Königsteiner Schlüssel. Verteilung von Bundesmitteln im Rahmen von Bund-Länder-Vereinbarungen im Schulbereich. Gutachten im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=126856&token=370fafd2051602d118110d1d5984202149c8b0db&sdownload=&n=2022-Gutachten-Koenigsteiner-Schluessel.pdf>

- Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D., & Zink, C. (2022). *Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern* (Die Deutsche Schule, 19. Beiheft). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996033>
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten*. WZB Discussion Paper No. P 2018-001. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>
- hib (Heute im Bundestag, Parlamentsnachrichten). (2022). *Pandemie zeigt große Baustellen im Bildungssystem auf. Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung/Ausschuss – 06.04.2022*. hib, 159/2022. <https://www.bundestag.de/presse/hib/kurzmeldungen-889268>
- KfW (Kreditanstalt für Wiederaufbau). (2022). *KfW-Kommunalpanel 2022*. <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2022.pdf>
- Rauschenbach, T., Mack, W., Leu, H. R., Lingenauber, S., Schilling, M., Schneider, K., & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Bildungsforschung, Band 6. BMBF. <https://d-nb.info/971374708/34>
- Rossmann E. D. (2022). *Welche Chancen hat das „Startchancen“-Programm? Ein Gastbeitrag* (21.06.2022). <https://www.jmwiarda.de/2022/06/21/welche-chancen-hat-das-startchancen-programm/>
- SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands), Bündnis 90/DIE GRÜNEN, & FDP (Freie Demokraten). (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021-2025*. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf
- Wiarda, J. M. (2022). *„Unsere Ambitionen haben sich nicht erledigt.“* Interview mit dem parlamentarischen Staatssekretär im BMBF Jens Brandenburg (25.07.2022). <https://www.jmwiarda.de/2022/07/25/unsere-ambitionen-haben-sich-nicht-erledigt/>
- ZEIT Online. (2022). *„Die Bildungsschere in Deutschland öffnet sich.“* Interview von Hannah Bethke mit der Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger (25.08.2022). <https://www.zeit.de/politik/2022-08/bettina-stark-watzinger-fdp-schulschliessung-forschungsgelder>

Detlef Fickermann, geb. 1952, seit 2018 im Ruhestand, seit Anfang 2021 Vorsitzender der Redaktion der DDS, assoziiertes Mitglied im Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

E-Mail: Detlef.Fickermann@arcor.de

Korrespondenzadresse: Hohler Weg 6, 59174 Kamen

REZENSION

Wilmers, Annika & Jornitz, Sieglinde (Hrsg.). (2021). *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies*. Barbara Budrich, 390 S., 48,00 €

Seit 2015 findet ein regelmäßiger Austausch, ausgehend vom Büro des „International Cooperation in Education“ des DIPF, zwischen Forscher*innen aus deutschsprachigen Ländern sowie den USA und Kanada statt. Die dort beteiligten Expert*innen haben sich im Rahmen der jährlich stattfindenden Konferenzen der *American Educational Research Association (AERA)* zwischen 2016 und 2019 gezielt über aktuelle internationale Themen der Bildungsforschung ausgetauscht. Als Resultat der transatlantischen Korrespondenzen wurden in dem vorliegenden Sammelwerk Beiträge zu den dort diskutierten Themen verfasst. Der Aufbau des Buches folgt den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Konferenzen.

Zurückgehend auf die einführende Veranstaltung im Jahr 2016 beschäftigt sich das erste Kapitel mit ***I. School Leadership and School Development*** (Hrsg.: Brauckmann-Sajkiewicz, Pashiardis & Goldring). Dabei werden aktuelle Themen wie die Leitung in *Schools Serving Disadvantaged Communities*, *Leadership for Learning* und *Distributed Leadership* aus transatlantischen Perspektiven vorgestellt und

diskutiert. Der erste Beitrag leitet dabei die Folgenden ein und betont die gestiegenen Anforderungen an Schulleitungen in deutschsprachigen sowie nordamerikanischen Ländern und Staaten. Die Notwendigkeit der Kontextualisierung wird hierbei besonders hervorgehoben, wobei die zum ersten Kapitel gehörigen Beiträge klare Differenzlinien zwischen Deutschland und den USA aufzeigen. So werden im zweiten Beitrag des Kapitels Herausforderungen und Möglichkeiten leitender Personen von Schulen in herausfordernden Lagen anhand von aktueller Forschung diskutiert und die Besonderheiten der beiden Staaten betont. Dabei wird neben einem kooperativen Schulklima insbesondere die Notwendigkeit eines kompetenten Umgangs und der zielführenden Nutzung von schulbezogenen Daten hervorgehoben. Die Autoren des dritten Beitrags setzen sich mit dem Konzept des *Leadership for Learning* auf Basis des *Context-Input-Process-Output*-Modells (Scheerens & Bosker, 1997) auseinander. Der Kern des Konzepts *Leadership for Learning* ist das Verständnis, dass Schule als Lerngemeinschaft verstanden wird und alle Angestellten einer Schule dafür verantwortlich sind, die bestmöglichen Lernbedingungen zu schaffen. Der abschließende Beitrag setzt sich mit dem Konzept *Distributed Leadership* auseinander. Dabei fordern die Autor*innen ein Umdenken der Leitungsfunktion als Gemeinschaftsaufgabe, die unter anderem anhand neu-

er Organisationsstrukturen die Praxis restrukturieren soll.

Das Kapitel **II. Migration, Refugees, and Public Education** (Hrsg.: Damaschke-Deitrick & Wisemann) befasst sich mit den Chancen von Bildung für geflüchtete und migrierte Kinder und Jugendliche, die über die soziale Integration hinausgehen. Damit einhergehend werden auch die Herausforderungen in den Blick genommen, vor die das Bildungssystem gestellt wird. Im ersten Beitrag des Kapitels wird zunächst ein grundlegender Überblick über die aktuelle Situation von Geflüchteten und migrierten Kindern und Jugendlichen gegeben. In diesem Zusammenhang werden außerdem die unterschiedlichen Begrifflichkeiten in diesem Kontext definiert und voneinander abgegrenzt. Besonderer Fokus liegt hier auf den USA und Deutschland. Der Einzigartigkeit der jeweiligen Erfahrungen Geflüchteter wird besondere Bedeutung beigemessen. Diese lassen sich vor allem durch die Merkmale Trauma, Identität und Sprache charakterisieren. Der Sprache der Kinder und Jugendlichen wird sich noch einmal intensiver gewidmet und in einem Literaturreview die Bedeutung der sprachlichen Fähigkeiten „as a predictor or validation criterion“ (S. 115) für schulischen Erfolg verdeutlicht. So wird herausgestellt, dass Sprache nicht nur Akkulturationsprozesse vorhersagt, sondern gleichzeitig auch das Ergebnis ebendieser ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass es an dieser Stelle weiterer Forschung bedarf, da die meisten Studien wichtige Daten der Befragten nicht erfassen. Darüber hinaus wird ein neues Instrument zur Messung der Einstellungen zu Geflüchteten vorgestellt und die Hürden zur Messung von Einstellungen, wie die

soziale Erwünschtheit, diskutiert. Dieses beinhaltet neben Items, die international genutzt werden können auch Items, die speziell den jeweiligen nationalen Kontext berücksichtigen. Den Abschluss bildet eine Interviewstudie mit geflüchteten Frauen aus Syrien und dem Jemen und ihren unterschiedlichen Erfahrungen im höheren Bildungswesen Ägyptens. Herausgestellt werden die Unterschiede sowie daraus resultierende Herausforderungen und negative Erfahrungen für die Frauen, die sich unter anderem durch das Herkunftsland und aus dem Universitätskontext ergeben. So zeigten sich vor allem Unterschiede zwischen den Erfahrungen an öffentlichen und privaten Universitäten.

Die Bedeutung, die Chancen, Potenziale und Herausforderungen von *International Large-Scale Assessments* (ILSAs) im Kontext bildungspolitischer Entscheidungen werden in Kapitel **III. International Large-Scale Assessments and Educational Policy** (Hrsg.: Jude & Teltemann) betrachtet. In einem ersten Beitrag wird auf der Grundlage der Entwicklung von schulbasierten Indikatoren über einen Zeitraum von 20 Jahren beispielhaft aufgezeigt, wie derartige deskriptive Analysen Hinweise auf einen Wechsel bildungspolitischer Strategien geben können. Zugleich verweisen sie auf die Limitationen und Herausforderungen, die mit solchen Vergleichen einhergehen, so dass derartige Analysen lediglich erste Schritte hin zu einem besseren Verständnis sein könnten. Von den Autorinnen werden weitere, tiefgehende Analysen gefordert, um den Effekt von veränderten Praktiken in Schulen etwa auf die in ILSAs gemessenen Outcomes von Schüler*innen zu untersuchen. In einem zweiten Beitrag wird

ein Perspektivwechsel vollzogen. Hier gehen die Autor*innen der Frage nach, wie Beschlüsse und Entscheidungen den langen Weg von den jeweiligen Ministerien bis zu den Lehrkräften finden. In einem dritten Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Rolle PISA bei der Übertragung von Verantwortlichkeiten und Bewertungsmaßstäben im Kontext nationaler Bildungsreformen zukomme und auf der Grundlage welcher Mechanismen dies geschehe. In einem letzten Beitrag nehmen die Autoren die Relevanz der Bezugsmaßstäbe von Schüler*innen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus zwischen verschiedenen Staaten in den Blick. Auf der Basis von TIMSS-Daten aus den Jahren 1995 bis 2015 betrachten sie die Unterschiede zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schüler*innen für die jeweils an den Erhebungen beteiligten Staaten. Die Analysen werden anhand einer Vielzahl an Beispielen illustriert und die jeweiligen Implikationen auch im Hinblick auf konkrete bildungspolitische Entscheidungen, wie etwa der in Deutschland praktizierten institutionellen Trennung nach Leistungen, diskutiert.

In Kapitel *IV. The Management and Use of Digital Data in Education* (Hrsg.: Jorntz & Engel) beschreiben die Autorinnen zunächst die grundlegenden Entwicklungen bildungspolitischer Strategien seit den 1990er-Jahren hin zu einer datengestützten Bildungspolitik. Im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Daten stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Dateninfrastruktur, der Verfügbarkeit und dem Zugang für verantwortliche Organisationen und Personen (u. a. Regierungen, Politiker*innen, Lehrkräfte). In einem ersten Beitrag wird eine kritische

Auseinandersetzung mit den Hintergründen und Anlässen der Datennutzung gefordert, illustriert wird dies anhand eines Beispiels zur Datenrückmeldung aus den USA. Um die zugrundeliegenden Mechanismen zu verstehen, zu hinterfragen und in Handlungsstrategien umzusetzen, bedürfte es einer *data infrastructure literacy*, die die Beteiligten befähige, Verantwortung zu übernehmen, am Prozess zu partizipieren sowie gegebenenfalls zu intervenieren. In einem weiteren Beitrag werden Chancen, aber auch Grenzen des Instruments *PISA for Schools* vorgestellt, welches eine auf Einzelschulen fokussierte Variante von PISA darstellt. Schulen erhalten hier differenzierte Rückmeldungen zu den erreichten Kompetenzen ihrer Schüler*innenschaft sowie zu den jeweiligen schulischen Kontextfaktoren, ergänzt um *best-practice*-Beispiele aus leistungsstarken internationalen Schulsystemen. Die Gefahr einer möglichen Dominanz einseitiger Betrachtung wird hier deutlich angemahnt. Die Chancen und Herausforderungen der Nutzung von *Big Data* im Bildungssystem werden in einem weiteren Beitrag beschrieben und diskutiert. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass unsere Gesellschaft von Daten überflutet werde, was mit einer Vielzahl an Herausforderungen und Möglichkeiten einhergehe und somit einmal mehr die Notwendigkeit von gesetzlichen Regelungen und Bestimmungen deutlich mache. Ein Appell des Autor*innenteams ist es zudem, die Nutzung von *Big Data* im Bereich des *human capacity development* zu diskutieren. Mehr Personen sollten für die Nutzung von und den Umgang mit Daten ausgebildet werden (S. 280). In einem letzten Beitrag stellen die Autor*innen ein web-basiertes Monitoring-System (*quop*)

vor, welches Leistungsentwicklungen von Schüler*innen erfasst und dokumentiert und der Lehrkraft auf dieser Basis Hinweise für individuelle Fördermaßnahmen für die Bereiche Lesen und Mathematik in den Jahrgängen 1 bis 6 gibt. Erste Befunde deuten darauf hin, dass dieses System zu leichten, aber reliablen Veränderungen in den Leistungen der Schüler*innen führt. Als Erklärung wird nicht die Testung an sich, sondern das bessere Verständnis der Lehrkräfte hinsichtlich des jeweiligen Leistungsstandes und Fortschritts einzelner Schüler*innen angeführt. Damit verweisen die Autor*innen auf die Potenziale, die digitale datengestützte Rückmeldesysteme in Klassenräumen einnehmen können.

Kapitel V. behandelt die *Economization of Education* (Hrsg.: Parreira do Amaral & Fossum) unter Einbezug der Themen Kommerzialisierung, Privatisierung und Standardisierung. Im einleitenden Beitrag wird die globale Dimension von Bildung diskutiert, wobei Begrifflichkeiten geklärt und Vor- und Nachteile einer voranschreitenden Ökonomisierung benannt werden. Am Beispiel des „hypertrend“ (S. 302) Digitalisierung als zentraler Treiber der Globalisierung von Bildung wird betont, dass Bewegungen wie diese zwar mächtig sind, jedoch die Infrastruktur für Weiterentwicklungen gegeben sein müsse. Darüber hinaus halten die Autoren fest, dass viele Konzepte und Logiken in der globalen Dimension von Bildung auf wirtschaftlichen Grundlagen beruhen und Reformen und Restrukturierungen in Bildungssystemen immer im Kontext ökonomischer Entscheidungen betrachtet werden müssen. Im zweiten Beitrag wird der Schulabschluss in Form des *Internati-*

onal Baccalaureate (IB) vorgestellt. Es wird klargestellt, dass dieses Angebot nicht ausschließlich in Privatschulen vorzufinden sei, sondern eine Ausweitung des IB als „agent of privatization“ (S. 318) an staatlichen Schulen stattfindet. Durch die zunehmende Globalisierung von Bildung erlebten standardisierte Programme wie das IB einen Aufschwung und würden u. a. genutzt, um die Wettbewerbsfähigkeit von Einzelschulen zu erhöhen. Die Autorin fordert daher die Ausweitung des IB im staatlichen Sektor für eine transnationale Perspektive, die zusätzlich private und öffentliche Bildungssphären überschreitet. Der dritte Beitrag beschäftigt sich mit *Adult and Continuing Education* als einem heterogenen und kaum regulierten Bildungsbereich, der größtenteils privatisiert ist. Aufgrund der geringen Regulierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird argumentiert, dass sich die Bildungsakteur*innen freiwillig an eigenen Qualitätsstandards in spezifischen ökonomischen und sozialen Arrangements orientieren, „in order to secure legitimacy and resources“ (S. 329). Die Autorinnen halten fest, dass diese selbst geschaffenen Standards auch auf internationaler Ebene hinterfragt werden müssen, sowie die daraus entstehenden Folgen für das Management von Institutionen, die Erwachsenen- und Weiterbildung anbieten.

Den Abschluss bildet das Kapitel IV. *Challenges of Translation in Educational Research* (Hrsg.: Friesen & Ylimaki) welches den Rahmen für alle anderen Teile des Buches bildet. Es verweist noch einmal eindringlich auf die Bindung der Wissenschaftler*innen an ihr Forschungsfeld und den nationalen Kontext, in dem sie sich befinden. Damit einher geht auch die

Übersetzung als „central priority“ (S. 337) in der Erziehungswissenschaft. Verdeutlicht wird dies an der Übersetzung der Begriffe *Pädagogik*, *Erziehung*, *Bildung* und *Didaktik* ins Englische. Es zeigt sich, dass eine Übersetzung nicht immer gelingt, so existiert beispielsweise kein Äquivalent zu *Bildung* im Englischen. So wird in einem weiteren Beitrag diskutiert, inwieweit historische Begriffe aus diesem Bereich aus dem Deutschen ins Englische übersetzt werden können. Dies erfolgt anhand der Begriffe *Bildsamkeit* und *Vervollkommnung*. Hier wird auch auf die Herausforderung des Englischen als „lingua franca“ (S. 366) verwiesen und den damit einhergehenden Monolinguisimus im Forschungsfeld. Im letzten Beitrag des Kapitels werden die Implikationen aus den theoretischen Ausführungen in der Praxis aufgezeigt. Aus der Übersetzung von Tests ergeben sich besondere Herausforderungen. Diese entstünden insbesondere durch den nationalen Kontext. Verdeutlicht wird, dass eine direkte Übersetzung oft nicht sinnvoll sei und wie bedeutend gut geschulte Übersetzer*innen für die Qualität der Tests seien.

Das Herausgeber*innenwerk ist dicht und reich an einer Vielzahl an nationalen und internationalen (vorwiegend US-amerikanischen) Beiträgen u. a. zur Entwicklung und Bedeutung aktueller und zukünftiger Monitoring- und Steuerungsstrategien in Bildungssystemen, zur Relevanz gesellschaftlicher und schulischer Rahmenbedingungen sowie zu Konzepten und Maßnahmen digitaler datengestützter Schulentwicklung. Besonders hervorzuheben ist die Auswahl der Autor*innenteams, die in einer Vielzahl der Beiträge

international zusammengesetzt sind und so einen „Blick über den Tellerrand hinaus“ ermöglichen. Dabei ziehen sich Fragen nach Teilhabe, fairen Vergleichen und adäquaten Rückmeldeformaten wie ein roter Faden durch den Sammelband. Hier werden eine Vielzahl an Herausforderungen, aber auch Chancen identifiziert, die zwar bereits vielfach diskutiert sind, jedoch in dieser Dichte noch einmal eindrucksvoll darlegen, dass etwa die Digitalisierung und die Verfügbarkeit von *Big Data* nicht nur Chancen für eine datengestützte Schulentwicklung sowie eine evidenzbasierte Steuerung des Bildungssystems mit sich bringen, sondern mit neuen Verantwortlichkeiten, Herausforderungen, wenn nicht sogar Gefahren einhergehen. Auch erscheinen viele der angeführten Aspekte in einem transatlantischen Vergleich universal von Bedeutung zu sein, auch wenn der regionale und kulturelle Kontext immer wieder als besonders relevant herausgearbeitet wird. So leistet das Herausgeber*innenwerk eine Verbindung unterschiedlichster Perspektiven und führt diese auf verschiedenen Ebenen, von den jeweiligen Regierungen, der Schulverwaltung und Schulleitung bis zur einzelnen Lehrkraft zusammen, ohne den jeweiligen regionalen Kontext aus den Augen zu verlieren. An vielen Stellen werden in den Beiträgen Beispiele aus der Praxis zur Illustration herangezogen. So wird etwa deutlich, wie Befunde und Implikationen aus einem breit angelegten datengestützten Monitoring letztendlich auch einen Weg in den Unterricht finden können. Entsprechend kann auch das Thema „Transfer in die Praxis“ als Querschnittsthema des vorliegenden Herausgeber*innenwerks identifiziert werden.

Leider erhalten die Leser*innen nur wenige Hintergrundinformationen zu den beteiligten Autor*innen. Hier hätte ein Verzeichnis zu einer deutlichen Transparenz hinsichtlich der Herkunft, der jeweiligen Funktionen und Verantwortlichkeiten der Autor*innen beigetragen und die Beiträge hätten vor dem Hintergrund der diesen Personen zugeschriebenen Funktionen und Rollen noch einmal in einem anderen Licht betrachtet werden können. Auch eine stärkere thematische Zusammenführung der sechs Kapitel im einleitenden Teil hätte zu einer inhaltlichen Schärfung beigetragen. Zusammenfassend muss jedoch konstatiert werden, dass das Herausgeber*innenwerk eine Vielzahl an hochaktuellen und spannenden Themen bündelt und durch den transatlantischen Blick einen entsprechenden Mehrwert für die Le-

ser*innen etwa im Vergleich zu einer nationalen Betrachtungsweise generiert. Aufgrund einer Fülle an Fachvokabular und der Notwendigkeit, über bildungspolitisches Hintergrundwissen zu Steuerungsstrategien zu verfügen, eignet sich das Herausgeber*innenwerk weniger für schulische Akteur*innen in der Praxis, sondern eher für Bildungsforscher*innen sowie verantwortliche Akteur*innen in der Bildungspolitik und Bildungsadministration. Letztere finden in dem Werk jedoch eine Vielzahl an nachdenklich stimmenden Impulsen sowie wertvolle Anregungen zur Weiterentwicklung von Bildungssystemen.

Sonja Nonte, Eva Sophie Grommé & Jana Schlöpker

Petra Stanat
Stefan Schipolowski
Rebecca Schneider
Karoline A. Sachse
Sebastian Weirich
Sofie Henschel
(Hrsg.)



IQB-Bildungstrend 2021

Kompetenzen in den
Fächern Deutsch und
Mathematik am Ende
der 4. Jahrgangsstufe im
dritten Ländervergleich

2022, 288 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4606-9

E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830996064

IQI:

Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider,
Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich, Sofie Henschel (Hrsg.)

IQB-Bildungstrend 2021

Kompetenzen in den Fächern Deutsch und
Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe
im dritten Ländervergleich

WAXMANN

Im *IQB-Bildungstrend 2021* wird über die Ergebnisse der dritten Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Primarbereich berichtet. Untersucht werden Kompetenzen von Schüler:innen der 4. Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik, die im Jahr 2021 erfasst wurden. Neben der Bestandsaufnahme für das Jahr 2021 liegt der Fokus auf Trendanalysen, die zeigen, inwieweit sich das von Viertklässler:innen erreichte Kompetenzniveau in den untersuchten Fächern im Vergleich zu den Erhebungen der Jahre 2011 und 2016 verändert hat. Die Grundlage bilden die für alle Länder verbindlichen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, die fächerspezifisch festlegen, welche Kompetenzen Schüler:innen bis zu einem bestimmten Punkt in ihrer Schullaufbahn entwickelt haben sollen. In verschiedenen Auswertungen wird auch den Herausforderungen Rechnung getragen, die mit dem Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen seit dem Jahr 2020 verbunden waren.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

NEPS

Bildungsverläufe in Deutschland

Neue Studie
**„Bildung für die Welt
von morgen“** startet im
Schuljahr 2022/2023

NEPS ist die größte
Langzeitstudie zu
Bildung in Deutschland.
Über 100.000 Menschen
machen bereits mit!

Jetzt informieren:
www.neps-studie.de

EINE STUDIE AM

LifBi

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR
BILDUNGSVERLÄUFE