

*Simon Ohl, Anne Julia Klein, Merle-Sophie Thielmann, Laura Marie Marzen,  
Karina Karst und Hanna Dumont*

## **II.IV Was wollen wir verändern, und wie?**

### **Zielsetzung im SchuMaS-Forschungsverbund und Methoden zur Reflexion von Zielen und Veränderungsprozessen in Schulnetzwerken**

*In diesem Beitrag werden Methoden zur Zielsetzung und zur Reflexion von Veränderungsprozessen vorgestellt, die im Rahmen der Initiative Schule macht stark eingesetzt wurden. Zu diesen Methoden zählen auf der Ebene des SchuMaS-Forschungsverbunds die Entwicklung einer Theorie der Veränderung und auf der Ebene der Schulnetzwerke daraus abgeleitete Fortbildungssequenzen zur Zielpriorisierung und zur Reflexion von Schulentwicklungsprozessen. Diese Methoden ermöglichen systematisches Lernen und stellten Kohärenz in der Initiative Schule macht stark her und unterstützen Schulen bei der Gestaltung ihrer Schulentwicklungsprozesse.*

## **1. Einleitung**

In der Initiative *Schule macht stark* wurden wissenschaftlich fundierte, praxisbezogene Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an 200 Schulen entwickelt und erprobt. Dabei arbeiteten Akteur\*innen aus der Wissenschaft und aus Schulen gemeinsam und ko-konstruktiv an Problemlösungen für die Praxis. Im Gegensatz zu Forschungsprojekten, die spezifische Annahmen überprüfen und einem festgelegten methodischen Vorgehen folgen, wurde in der Initiative *Schule macht stark* ein offener Ansatz verfolgt, bei dem weder der Prozess noch das Ergebnis zu Beginn feststanden. Aufgrund neuer Erkenntnisse, die im Verlauf der Entwicklungsarbeit durch Reflexionsschleifen gewonnen wurden, sowie aufgrund spezifischer Bedingungen und Erfahrungen an den teilnehmenden Schulen, entstanden die verfolgten Ziele teilweise erst im Laufe des gemeinsamen Arbeitsprozesses selbst. Darüber hinaus verliefen die Entwicklungsprozesse aufgrund der unterschiedlichen Kontextbedingungen nicht an allen Schulen gleich. Vielmehr wurde im Prozess die Unterschiedlichkeit der Schulen und damit verbunden die Unterschiedlichkeit der Entwicklungsvorhaben in den Fokus gerückt. Nichtsdestotrotz braucht auch ein Entwicklungsvorhaben klar definierte übergeordnete Ziele. Diese sollen eine Richtung vorgeben und die Aktivitäten bündeln, die Veränderungen hervorbringen sollen. Ein solches Vorgehen ermöglicht systematisches Lernen, insbesondere dann, wenn die Ziele und Veränderungen von den Beteiligten kontinuierlich reflektiert und daraus Schlüsse für das weitere Vorgehen gezogen werden.

In der Initiative *Schule macht stark* fanden Zielsetzungen und eine Reflexion von Veränderungsprozessen auf verschiedenen Ebenen statt: Zuerst gab es auf Ebene des Forschungsverbunds einen Aushandlungsprozess darüber, wie die übergeordneten Programmziele definiert und gemessen werden können. Zu diesem Zweck wurde

zuerst eine Theorie der Veränderung (TdV) entwickelt. Sie beschreibt, welche Ziele bzw. Veränderungen erreicht werden sollten. Danach legten Forschungsverbund und Schulleitungen in einem gemeinsamen Prozess die konkreten Ziele für die teilnehmenden Schulen fest. Die übergeordneten Programmziele wurden dabei vor dem Hintergrund der Angebote des Forschungsverbunds in spezifische schulische Ziele übersetzt. Zentral war dabei, dass auch bereits an den Schulen bestehende Ziele der Schul- und Unterrichtsentwicklung berücksichtigt wurden. Die gemeinsame Zielsetzung von Forschungsverbund und Schulen ermöglichte, dass realistische Ziele für jede Schule formuliert und priorisiert werden konnten, die innerhalb der Initiative *Schule macht stark* erreichbar waren.

Im vorliegenden Beitrag werden die ko-konstruktiv entwickelten und auf verschiedenen Ebenen im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* eingesetzten Methoden zur Zielsetzung und zur Reflexion von Veränderungsprozessen vorgestellt und diskutiert. So soll zum einen dargestellt werden, wie die Zielsetzungen und Veränderungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen eines großen Entwicklungsvorhabens ineinander greifen können, damit ein kohärentes Programm entsteht. Zum anderen sollen konkrete Methoden zur Zielsetzung und Reflexion von Veränderungsprozessen vorgestellt werden, die in künftigen Programmen, in Schulnetzwerken oder von Schulentwicklungsbegleitungen genutzt werden können.

In Kapitel 2 werden zunächst theoretische Grundlagen sowie empirische Erkenntnisse zur Bedeutung von Zielsetzungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung dargestellt. In Kapitel 3 wird die Theorie der Veränderung des *SchuMaS*-Forschungsverbunds vorgestellt und anhand dieser die übergeordnete Zielsetzung der Initiative *Schule macht stark* beschrieben. In Kapitel 4 werden Fortbildungssequenzen zur Zielsetzung und zur Reflexion der anzustrebenden Veränderungsprozesse vorgestellt, welche in den Schulnetzwerken eingesetzt wurden. Schließlich werden die Erfahrungen und Gelingensbedingungen der verschiedenen Methoden in Kapitel 5 betrachtet und diskutiert.

## 2. Die Bedeutung von Zielsetzungen und der Reflexion von Veränderungsprozessen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

Zielsetzungen wird eine große Bedeutung für das Lernen und für die Entwicklung von Individuen wie auch von Organisationen zugeschrieben (Doran 1981, Locke & Latham 2006). In der Literatur wird dabei häufig auf das Setzen von spezifischen, messbaren, erreichbaren, terminierten und überprüfbar Zielen verwiesen, um ein geplantes Vorhaben systematisch umzusetzen (Brown et al., 2016). Ziele zu explizieren kann darüber hinaus hilfreich sein, um unbewusste Zielkonflikte offenzulegen, die den Entwicklungsvorhaben möglicherweise im Wege stehen. Argyris und Schön (1978) sprechen in diesem Zusammenhang auch von zwei unterschiedlichen Handlungstheorien mit jeweils eigenen, möglicherweise divergierenden Zielsetzungen:

1. „Espoused Theories“, d.h. bekundete Handlungstheorien, in denen Zielsetzungen explizit formuliert und kommuniziert werden.

2. „Theories-in-Use“, d.h. angewandte Handlungstheorien, die das tatsächliche Handeln und die dazugehörigen Ziele im Alltag beschreiben, die häufig implizit sind.

Diese beiden Handlungstheorien decken sich häufig nicht. Um eine Veränderung in Gang zu setzen, sollten die Ziele beider Handlungstheorien übereinstimmen, sodass die bekundeten Handlungen nicht von den tatsächlichen Handlungen abweichen. Eine intensive Auseinandersetzung mit impliziten und expliziten Zielen sowie eine klare Beschreibung der Handlungen, die nötig sind, um diese Ziele zu erreichen, sollte demnach Teil eines jeden Entwicklungsvorhabens sein.

#### **Wissen für die Praxis**

Eine intensive Auseinandersetzung mit impliziten und expliziten Zielen sowie eine klare Beschreibung der Handlungen, die nötig sind, um diese Ziele zu erreichen, sollte Teil eines jeden Entwicklungsvorhabens sein. Insbesondere Schulen in herausfordernden Lagen profitieren von einer kohärenten und auf eine klare Vision bzw. ein klares Ziel ausgerichtete Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Auch in der Schul- und Unterrichtsentwicklung spielt das Setzen von Zielen eine zentrale Rolle (Beach & Lindahl, 2007). Insbesondere Schulen in herausfordernden Lagen profitieren von einer kohärenten und auf eine klare Vision bzw. ein klares Ziel ausgerichtete Entwicklung von Schule und Unterricht (Marx & Maaz, 2024). In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass das Setzen von Zielen, das Kommunizieren der Ziele im Kollegium sowie das konsequente Verfolgen der Ziele wichtige Aspekte von erfolgreichem Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen sind (Klein, 2018). Bei großen Entwicklungsvorhaben, an denen eine Vielzahl von Personen und Schulen beteiligt sind, hilft es außerdem, den Fokus auf wenige, aber ambitionierte Ziele zu legen, die miteinander verzahnt werden, damit ein kohärentes Programm entstehen kann (Fullan & Quinn, 2016). Zu diesem Zweck kann es sinnvoll sein, gemeinsam mit allen Beteiligten eine Theorie der Veränderung für das Programm zu entwerfen, in der die Ziele expliziert und implizite Annahmen über deren Erreichung offengelegt werden (Funnell & Rogers, 2011).

#### **Wissen für die Praxis**

Bei großen Entwicklungsvorhaben hilft es, den Fokus auf wenige, aber ambitionierte Ziele zu legen.

Auch die Reflexion von Veränderungsprozessen ist bedeutsam für das Lernen auf individueller und organisationaler Ebene, denn Personen und Organisationen lernen aus bisherigen Erfahrungen und können so Erfolgsfaktoren und Barrieren für Veränderungen identifizieren (Argyris & Schön, 1978). Um bei der Reflexion der Veränderungsprozesse über die explizit bekundete Handlungstheorie hinauszugehen, müssen nach Argyris und Schön (1978) die tatsächlich angewandten impliziten Handlungsweisen und deren zugrundeliegenden Annahmen hinterfragt werden. Nur indem etablierte Handlungsmuster hinterfragt und gegebenenfalls angepasst werden, können tiefgreifende Veränderungen umgesetzt werden. Eine Reflexion der bekundeten und

der angewandten Handlungstheorien ist dafür unerlässlich. Die Beteiligung verschiedener Akteur\*innen an solchen Reflexionsprozessen ermöglicht dabei zum einen den Einbezug verschiedener Perspektiven, was kreative Problemlösungen fördern kann. Zum anderen wird dadurch eine Aneignung des Veränderungsprozesses durch alle Beteiligten ermöglicht. Dies kann dazu beitragen, Widerstände abzubauen und die Motivation, gemeinsam auf ein Ziel hinzuarbeiten, zu erhöhen.

Gefördert werden kann eine solche Reflexion von Zielen und Veränderungsprozessen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung insbesondere durch die systematische Nutzung von Daten für das Treffen von Entscheidungen (Schildkamp, 2015). Eine solche datengestützte Qualitätsentwicklung basiert dabei auf einem zyklischen Prozess. In diesem werden Daten gesammelt, analysiert und in einen Dialog über schulische Praxis und Entwicklung reflektiert. Entscheidend ist dabei, dass Daten nicht nur erhoben, sondern auch kontextsensitiv interpretiert und in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden (Schildkamp, 2015). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass insbesondere Schulen in herausfordernder Lage von einer solchen datengestützten Qualitätsentwicklung profitieren können (Dietrichson et al., 2017; van Geel et al., 2016; Racherbäumer & van Ackeren, 2015). Die Reflexion von Zielen und Veränderungsprozessen auf Basis von Daten kann dabei auch in Schulnetzwerken stattfinden, in dem dort Fortschritte sowie Problemlagen und mögliche Lösungen gemeinsam betrachtet und diskutiert werden können (Bremm et al., 2017; Marx et al., 2024; Hawlitschek et al., Datengestützte Qualitätsentwicklung, in diesem Buch).

#### **Wissen für die Praxis**

Bei einer datengestützten Qualitätsentwicklung ist entscheidend, dass Daten nicht nur erhoben, sondern mit Blick auf die Situation der eigenen Schule interpretiert und in konkrete Maßnahmen überführt werden.

### **3. Zielsetzungen durch den SchuMaS-Forschungsverbund**

Die Grundlage für die Zielsetzungen der an der Initiative *Schule macht stark* teilnehmenden Schulen bildet die sogenannte Theorie der Veränderung (TdV). Eine TdV ist eine systematische Beschreibung der Wirklogik eines Projekts bzw. eines Programms, die dazu dient, die Programmziele zu erreichen, indem sie die notwendigen Schritte konkretisiert (Mayne, 2015). Sie hat zum einen die Funktion, komplexe Programme zu planen und zu steuern. Zum anderen ermöglicht eine TdV die Überprüfung der ProgrammWirksamkeit (Fenzl et al., 2021). Darüber hinaus kann eine TdV in Schulentwicklungsprogrammen als Instrument für die Schulbegleitung genutzt werden, um Maßnahmen und Angebote auszuwählen, die sowohl auf die Programmziele als auch auf die Ziele der einzelnen Schulen einzahlen (Ohl et al., 2024). Auf diese Weise kann eine TdV dazu beitragen, dass Kohärenz innerhalb eines Programms entsteht, indem die Beteiligten sich intensiv über die angestrebten Veränderungen austauschen und eine gemeinsame Vision entwickeln.

Die Entwicklung einer gemeinsamen TdV im SchuMaS-Forschungsverbund war ein umfassender, iterativer Prozess, der darauf abzielte, gemeinsame Ziele zu formu-

lieren und Kohärenz im *SchuMaS*-Forschungsverbund herzustellen. Dieser Prozess beinhaltete mehrere Schritte, um die verschiedenen Perspektiven und Wissensbestände der beteiligten Akteur\*innen zu integrieren. Das Metacluster *Verzahnung und Transfer* begleitete und moderierte diesen Prozess (siehe auch Ohl et al., 2024). Zur Erstellung der TdV wurden im Forschungsverbund zunächst eine einheitliche Definition und Operationalisierung der Ziele der Initiative *Schule macht stark* erarbeitet. Die übergeordneten Ziele stellen die angestrebten Veränderungen auf Ebene der Schüler\*innen dar: die Verbesserung der Lernmotivation, der sozialen Kompetenzen und der Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch. Ausgehend von diesen übergeordneten Zielen wurden Zwischenziele identifiziert, die erfüllt sein müssen, um die Ziele der Initiative *Schule macht stark* zu erreichen.

Die TdV für *SchuMaS* wurde grafisch dargestellt, um die komplexen Wirkketten und Zusammenhänge zu verdeutlichen (Abbildung 1). Pfeile geben dabei die Richtung der angenommenen Wirkung eines Zwischenziels auf ein übergeordnetes oder ein weiteres Zwischenziel an. Die übergeordneten Ziele sind in der Grafik ganz links angeordnet und die Angebote des Forschungsverbunds ganz rechts. Der Weg zur Veränderung kann somit von den übergeordneten Zielen (Verbesserung der Basiskompetenzen, der Lernmotivation und der sozialen Kompetenzen) ausgehend rückwärts über die Zwischenziele (Verbesserung der Unterrichtsqualität, Qualifikation der Lehrkräfte, kollektives professionelles Lernen, Führungshandeln) bis zu den Angeboten (Qualifizierungsangebote, Beratungsangebote, etc.) nachgezeichnet werden. Ein übergeordnetes Ziel kann dabei mehrere Zwischenziele voraussetzen, wodurch die Wirklogik komplexer wird. So hängt beispielsweise die Unterrichtsqualität von der Qualifikation der Lehrkräfte, aber auch von dem kollektiven professionellen Lernen im Kollegium und dem Führungshandeln der Schulleitung ab. Außerdem zählen mehrere Angebote, die den Schulen im Rahmen ihrer Teilnahme an der Initiative *Schule macht stark* bereitgestellt wurden, auf die Erreichung dieser Ziele bzw. Zwischenziele ein. So wurden Qualifizierungsangebote zur Verbesserung der Unterrichtsqualität oder des kollektiven professionellen Lernens für Lehrkräfte entwickelt. Darüber hinaus wurden Qualifizierungsangebote zu verschiedenen Aspekten von Schulentwicklung und Führung für Schulleitungen der teilnehmenden Schulen zur Verfügung gestellt. Formate wie Prozessbegleitungen sowie Schulnetzwerktreffen trugen dazu bei, die Qualifizierungsangebote miteinander zu verknüpfen, um die volle Wirkung einer ganzheitlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erzielen.

Im Rahmen der Arbeit an der TdV wurden Annahmen darüber formuliert, wie die Maßnahmen der Initiative *Schule macht stark* Veränderungen an den Schulen herbeiführen können und welche Kontextbedingungen dabei zu beachten sind. Diese Annahmen wurden im Zeitverlauf der Initiative *Schule macht stark* überprüft und gegebenenfalls angepasst. Zu diesem Zweck wurden allen Zielen messbare Indikatoren zugeordnet, die anzeigen, wann die Ziele erreicht sind. Beispielsweise lässt sich die Unterrichtsqualität über die Einschätzung der Schüler\*innen und die Qualität eines Angebots über die Bewertung durch die Teilnehmenden erfassen. Die TdV konnte somit zur fortlaufenden Überprüfung des Entwicklungsvorhabens herangezogen werden. Dies geschah beispielsweise, indem Informationen über den Fortschritt von Veränderungen an die handelnden Akteur\*innen zurückgespielt wurden und

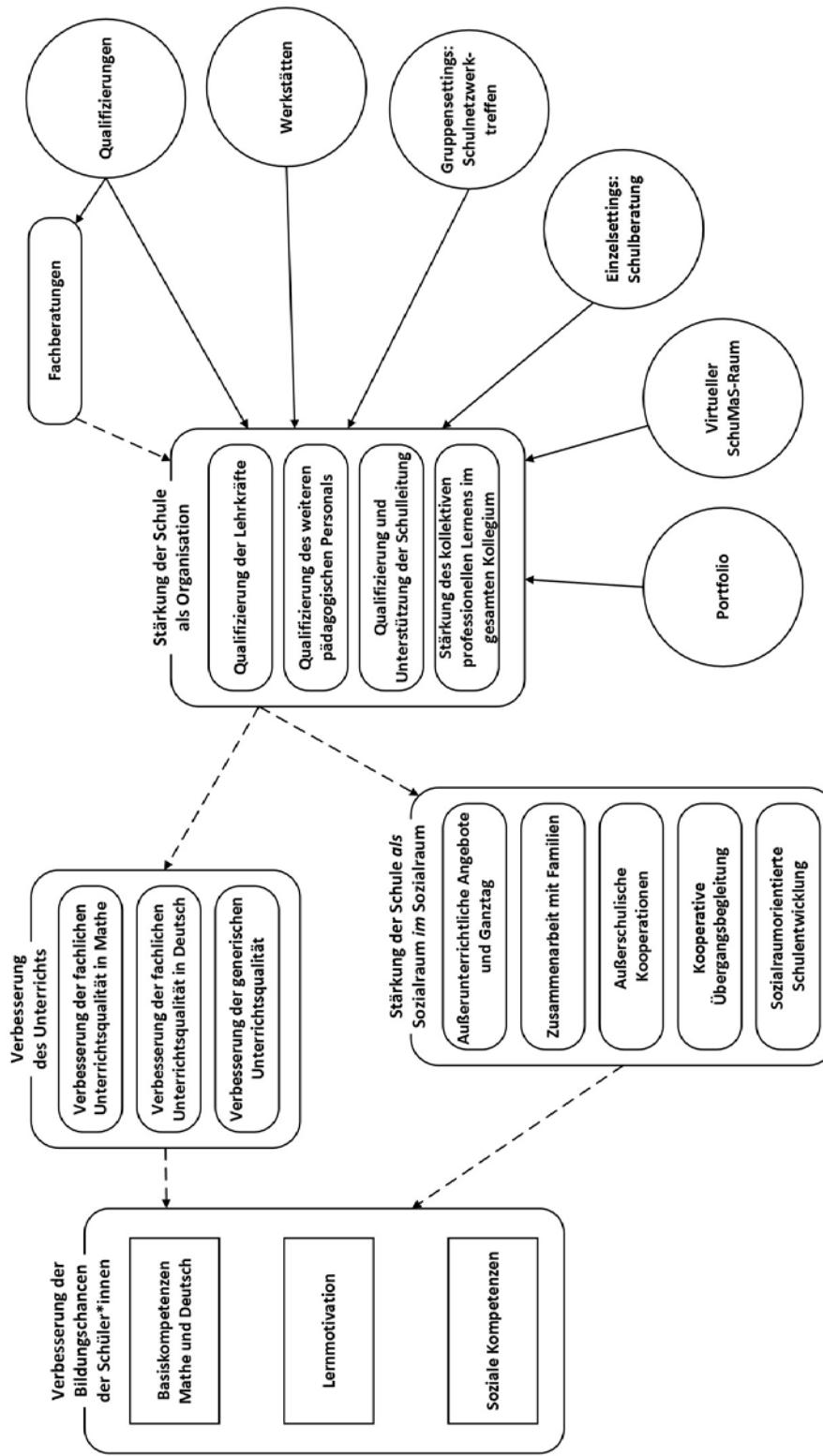


Abbildung 1: Abbildung der übergeordneten TdV für SchuMaS (aus Ohl et al., 2024, S. 208).

dann zur Überprüfung der Ziele sowie zur Reflexion der Veränderungsprozesse zur Verfügung standen.

Zusammengefasst beschreibt die TdV die übergeordneten Ziele der Initiative *Schule macht stark*, die der Forschungsverbund im Programmverlauf genauer definiert und operationalisiert hat, sowie die Schritte, die aus der Perspektive des Forschungsverbunds nötig waren, um diese Ziele zu erreichen. Sie beschreibt außerdem, welche Angebote von Seiten des Forschungsverbunds zur Verfügung gestellt wurden, damit die Schulen diese Ziele erreichen konnten. Diese Beschreibung war jedoch allgemein und bezog sich auf die Initiative *Schule macht stark* als Ganzes. Sie musste noch von den einzelnen Schulen mit ihren spezifischen Hintergründen angepasst werden. In *SchuMaS* wurden die Schulen dabei in zwei Settings unterstützt: Zum einen fand eine individuelle Prozessbegleitung in Einzelsettings statt (Ringler et al., Das datengestützte Reflexionsgespräch als Schlüsselmoment für Schulentwicklungsberatung, in diesem Buch), zum anderen waren die Schulen in Gruppensettings in Schulnetzwerke eingebunden. In den folgenden Kapiteln werden verschiedene Methoden beschrieben, wie die Teilnehmenden der Schulnetzwerkentreffen (Farwick et al., Schulnetzwerke in Schule macht stark, in diesem Buch) bei ihrer Zielsetzung und ihren Reflexionsprozessen unterstützt wurden.

#### 4. Fortbildungssequenzen zur Vereinbarung und Reflexion von Zielen und Entwicklungsmaßnahmen in den Schulnetzwerken

Drei Elemente bildeten den prozessbezogenen und strukturellen Rahmen für die Zielsetzungen und die Reflexion von Veränderungsprozessen auf Ebene der einzelnen teilnehmenden Schulen (ausführlicher dazu in diesem Buch: Farwick et al., Schulnetzwerke in *Schule macht stark – SchuMaS*: Thematische Schwerpunkte in ihrer konstruktiven Entwicklung zwischen Wissenschaft und Praxis, und Ringler et al., Das datengestützte Reflexionsgespräch als Schlüsselmoment für Schulentwicklungsberatung): Der *SchuMaS*-Entwicklungszyklus, die Beratungsgespräche zur individuellen Prozessbegleitung (Einzelsettings) und die Schulnetzwerkentreffen (Gruppensettings). Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, wie diese Elemente zusammenhängen. Im Anschluss daran werden drei Fortbildungssequenzen vorgestellt, die innerhalb der Schulnetzwerkentreffen eingesetzt wurden, um Ziele zu priorisieren, Herausforderungen im Veränderungsprozess zu thematisieren und den bisherigen Veränderungsprozess zu reflektieren sowie Bevorstehendes zu planen.

Der *SchuMaS*-Entwicklungszyklus bot den schulischen Akteur\*innen prozessbezogene Orientierung für ihre Zielsetzungen sowie für die datengestützte Gestaltung ihrer Veränderungsprozesse. Idealerweise wurde dieser Zyklus jedes Schuljahr einmal durchlaufen (Abbildung 2). Der *SchuMaS*-Entwicklungszyklus sah in einem ersten Schritt eine schulinterne datengestützte Bestandsaufnahme der Entwicklungsbedarfe vor (Farwick et al., 2024). Anschließend fand die Perspektivplanung statt. Teil dieses zweiten Schritts war einerseits eine schulinterne Aushandlung, Festlegung und Priorisierung von Schulentwicklungszielen, idealerweise unter Einbezug der schuli-

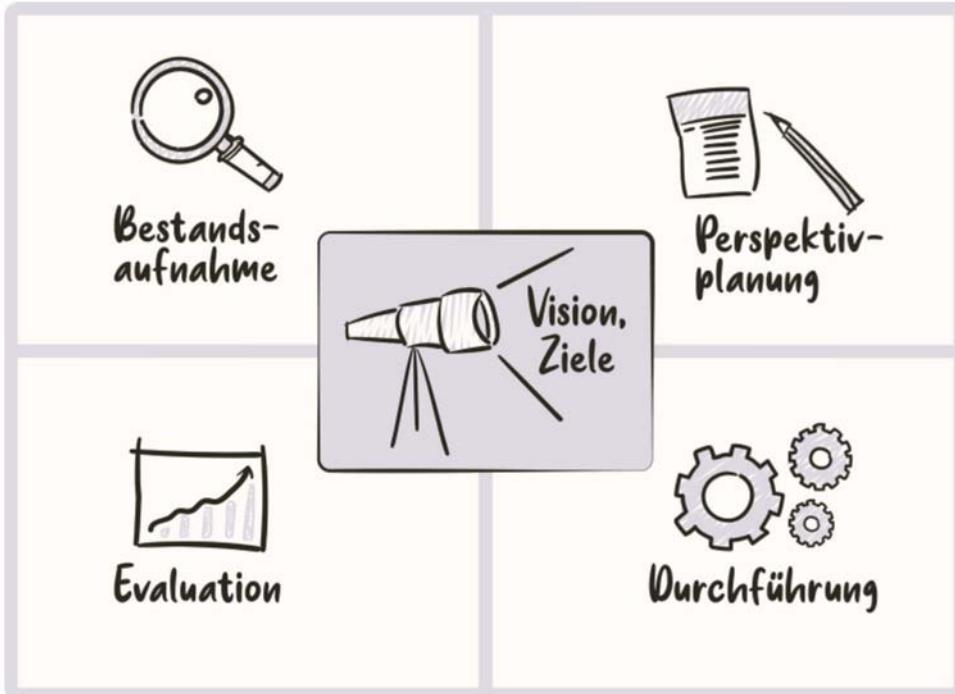


Abbildung 2: SchuMaS-Entwicklungszyklus (van Ackeren-Mindl et al., 2023).

schen Steuergruppe, des Kollegiums und von Mitgliedern der weiteren Schulgemeinschaft. Andererseits fand eine Abstimmung dieser Vorhaben in einem Einzelsetting, also in Beratungsgesprächen zur individuellen Prozessbegleitung, statt. Diese wurden von den Mitarbeitenden der regionalen SchuMaS-Zentren mit Vertreter\*innen aus den Schulen und ggf. weiteren relevanten Akteur\*innen aus dem landesseitigen Unterstützungssystem geführt. Den Mitarbeitenden der regionalen SchuMaS-Zentren war aufgrund der TdV bekannt, welche potenziellen Ziele der Forschungsverbund mit entsprechenden Angeboten bedienen kann und welche Datenerhebungen im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* geplant waren, um die Erreichung dieser Ziele überprüfbar zu machen. Auf dieser Grundlage konnten in den Beratungsgesprächen zur individuellen Prozessbegleitung anhand der Bedarfe der Schulen potenzielle Ziele für die Schulen im Rahmen ihrer fünfjährigen Teilnahme an der Initiative *Schule macht stark* definiert werden. Daraufhin unterstützten die Mitarbeiter\*innen die Schulen fortlaufend in jährlich stattfindenden Beratungsgesprächen zur individuellen Prozessbegleitung dabei, für das jeweils kommende Schuljahr konkrete Zwischenziele anzudenken. Diese wurden anschließend wiederum mit allen Beteiligten schulintern abgestimmt und im Detail vorbereitet. Danach führten die schulischen Akteur\*innen die geplanten Schulentwicklungsmaßnahmen durch und schließlich evaluierten sie deren Wirkung. Die Evaluationsergebnisse bildeten die Grundlage für die Beratungsgespräche zur individuellen Prozessbegleitung im jeweils nächsten Zyklus. Dabei wurden die schulischen Akteur\*innen fortlaufend von den Mitarbeitenden der regionalen SchuMaS-Zentren nicht nur in den Einzelsettings, also den Bera-

tungsgesprächen zur individuellen Prozessbegleitung (siehe auch: Ringler et al., Das datengestützte Reflexionsgespräch als Schlüsselmoment für Schulentwicklungsberatung, in diesem Buch), sondern auch in Gruppensettings, also den Schulnetzwerk treffen, begleitet.

An den Schulnetzwerk treffen nahmen aus jeder Schule in der Regel zwei schulische Akteur\*innen teil. Die Treffen fanden in festen Schulverbünden aus fünf bis neun Schulen statt. Sie trafen sich drei bis sechs Mal pro Schuljahr zum Austausch und gemeinsamen Lernen. Bei diesen Schulnetzwerk treffen erlangten die schulischen Netzwerkmitglieder neues Wissen und stärkten ihre Kompetenzen zu vielfältigen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung (siehe auch: Farwick et al., Schulnetzwerke in *Schule macht stark – SchuMaS*, in diesem Buch). Diese Wissenschafts-Praxis- und Praxis-Praxis-Transferprozesse wurden von den Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren unter Einsatz design-basierter Methoden angeleitet (Marx, Karst & van Ackeren-Mindl, 2024; Mintrop, 2022). Die thematische Schwerpunktsetzung erfolgte in einem ko-konstruktiven und iterativen Prozess zwischen den schulischen Netzwerkmitgliedern, die ihre Lernbedarfe äußerten, und den Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren, die – entsprechend diesen Bedarfen – die Expertise aus dem *SchuMaS*-Forschungsverbund einholten und zielgruppengerechte Fortbildungssequenzen für die Netzwerk treffen vorbereiteten (siehe auch: Farwick et al., Schulnetzwerke in *Schule macht stark – SchuMaS*, in diesem Buch).

In den folgenden Kapiteln werden drei Fortbildungssequenzen vorgestellt, die innerhalb der Schulnetzwerk treffen zur Unterstützung der Zielsetzungen und zur Reflexion der Veränderungsprozesse eingesetzt wurden. Dabei wird auch darauf eingegangen, in welchem Bezug diese Fortbildungssequenzen zur übergeordneten TdV stehen.

#### 4.1 Zielpriorisierung – Fortbildungssequenz zur partizipativen Festlegung einer Rangliste von Schulentwicklungs vorhaben

Im Folgenden wird eine Fortbildungssequenz für *SchuMaS*-Schulnetzwerk treffen vorgestellt. Sie bietet schulischen Akteur\*innen Impulse, wie sie partizipative Prozesse zur Vereinbarung einer Rangliste von Zielen anleiten können. Anlass zur Entwicklung der Fortbildungssequenz *Priorisierung von Schulentwicklungs vorhaben* gaben Schulleitungen, die im Laufe der ersten Phase im *SchuMaS*-Zyklus – der Bestandsaufnahme (siehe Abbildung 2) – zu viele Schulentwicklungsthemen angesammelt hatten. Sie verspürten im Rahmen der zweiten Phase im *SchuMaS*-Zyklus – der Perspektivplanung (siehe Abbildung 2) – das Bedürfnis nach einer reflektierten und strukturierten Auswahl und Priorisierung der dringendsten und wichtigsten Ziele. Ihnen fehlte zudem eine systematische Vorgehensweise, um ihre Ziele zu verzahnen und so zu definieren, dass die Erreichung der Ziele tatsächlich die gewünschte Wirkung gemäß der in *SchuMaS* angelegten TdV erzielen.

Die daraufhin von den Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren entwickelte Fortbildungssequenz ist als eine notwendige und sinnvolle Ergänzung zu den jährlich geführten prozessbegleitenden Beratungsgesprächen gedacht. Die schulischen

Netzwerkmitglieder sollten durch die Fortbildungssequenz einerseits lernen, wie sie – vor dem Hintergrund ihrer Ressourcen – realistischerweise die dringendsten und wichtigsten Schulentwicklungsziele auswählen können. Andererseits sollten sie in die Lage versetzt werden, eine eigene Wirklogik zu ihren priorisierten Zielen im Sinne der *SchuMaS-TdV* zu erstellen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sah die Fortbildungssequenz zum Thema *Priorisierung von Schulentwicklungsvorhaben* den folgenden Ablauf vor:

- 1) **Aktivierender Einstieg:** Die Teilnehmenden gaben ein Stimmungsbild zu dem Ist-Stand der Zielpriorisierung ihrer Schulentwicklungsvorhaben ab.
- 2) **Kurzer Impulsvortrag:** Zu Beginn des Vortrags stellten die zuständigen Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS-Zentren* eine Zusammenschau von Erklärungen vor, warum die Priorisierung von Schulentwicklungsvorhaben und die Entwicklung einer Wirklogik zu den Zielen gemäß der *SchuMaS-TdV* wichtig und sinnvoll wären. Dann folgte die Präsentation von fünf Priorisierungsmethoden und ihren Einsatzmöglichkeiten im Rahmen der Perspektivplanung. Die erste Priorisierungsmethode sah die Strukturierung der Ziele nach einem individuell anpassbaren Label-System vor. Die zweite Methode zur Zielpriorisierung war die Eisenhower-Matrix, die der Beurteilung der Dringlichkeit und Wichtigkeit dient. Im Rahmen der dritten Methode sollte ein Machbarkeitscheck bezogen auf die verfügbare Zeit durchgeführt werden. Die vierte Methode umfasste einen Resourcencheck mithilfe einer sogenannten W-Tabelle. Unter Einsatz der fünften Methode, der Budgetmethode, sollte eine partizipative Abstimmung zur Zielpriorisierung vorgenommen werden (Die fünf Priorisierungsmethoden werden aktuell für eine Veröffentlichung vorbereitet).
- 3) **Erfahrungsaustausch:** Am Ende des Impulsvortrags öffneten die zuständigen Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS-Zentren* mithilfe der Blitzlichter-Methode den Raum für einen Austausch der Teilnehmenden im Plenum dazu, welche Methoden sie bereits vor der Fortbildungssequenz zur Zielpriorisierung eingesetzt hatten und welche im Rahmen der Fortbildungssequenz neu kennengelernten Methoden sie zukünftig nutzen könnten.
- 4) **dreiteilige Arbeitsphase:** In einem ersten Schritt fanden sich die Teilnehmenden, sofern vorhanden, mit ihren Schul-Tandem-Partner\*innen zusammen. Sie listeten alle angesammelten Schulentwicklungsvorhaben auf und priorisierten sie, indem sie die zuvor kennengelernten Methoden erprobten. Dazu konnten sie neben der Methodenübersicht auf dem dazugehörigen Arbeitsblatt auch eine Priorisierungstabelle nutzen. In einem zweiten Schritt durchdachten und diskutierten sie im Plenum, wie sie ihre Zielpriorisierungsprozesse partizipativ(er) und datengestützt(er) mit schulinternen Beteiligten gestalten könnten. Zur Moderation dieser Phase nutzten die zuständigen Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS-Zentren* Reflexionsfragen. Die Arbeitsphase endete mit einer Rücksprache der Teilnehmenden im Tandem dazu, welche Ideen sie an ihrer Schule umsetzen möchten und welche konkreten Schritte dafür notwendig wären.
- 5) **Ausblick mit Tipps und Materialien für eine partizipative Zielpriorisierung:** Die Fortbildungssequenz endete mit einem Prozessvorschlag von den Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS-Zentren* dazu, wie die Teilnehmenden gemein-

sam mit ihren Kollegien – und ggf. weiteren Mitgliedern der Schulgemeinschaft – eine Perspektivplanung mit integrierter Zielpriorisierung durchführen könnten. Neben einer Schritt-für-Schritt-Anleitung konnten sie dafür ein Planungsraster zur Zielvereinbarung nutzen. Dies enthielt für den ersten Schritt eine Anleitung mit einem Beispiel, wie die thematisch-inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Schulentwicklungszielen und die intendierten Wirkmechanismen in einer Wirklogik gemäß der *SchuMaS-TdV* herausgearbeitet und grafisch dargestellt werden könnten (Abbildung 3).

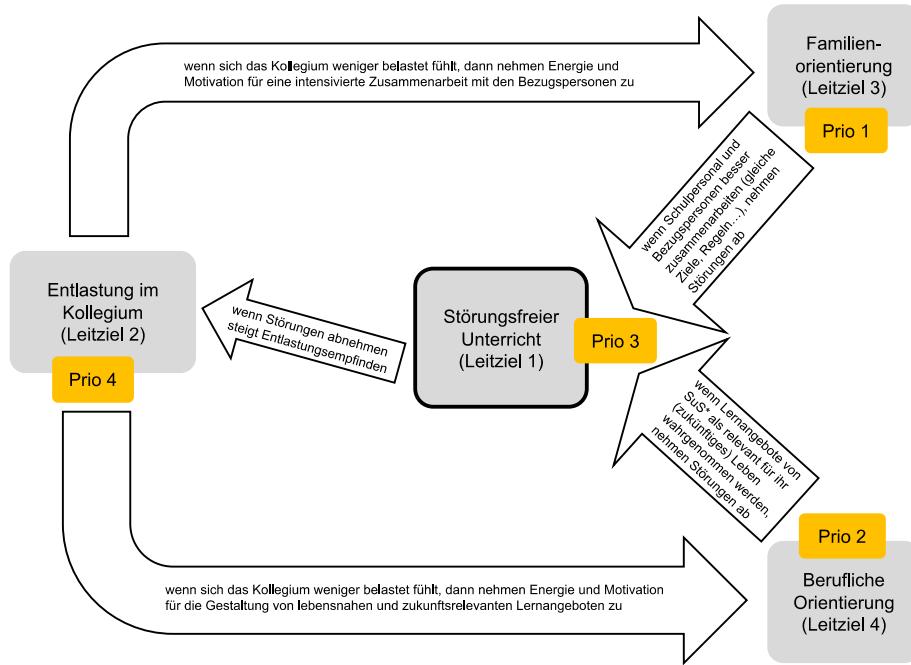


Abbildung 3: Beispiel aus der Praxis – Erstellte Wirklogik zur Zielvereinbarung (eigene Abbildung, SchuMaS-Forschungsverbund).

Außerdem wurde in einem zweiten Schritt angeregt, die eigenen Schulentwicklungsziele in den größeren Zusammenhang mit der Vision, dem Leitbild und der Mission der Schule zu stellen (Abbildung 4). Ein dritter Schritt umfasste die Arbeit mit einer Tabelle, in der die im Detail geplanten Maßnahmen pro Schulentwicklungsziel in einer Gesamtübersicht für ein Schul- oder Halbjahr zusammengetragen werden könnten. Diese drei Instrumente könnten den schulischen Akteur\*innen helfen, ihre Schulentwicklungsvorhaben – und auch die einzelnen Maßnahmen – gemeinsam ziel- und wirkungsorientiert zu konzipieren und sinnvoll miteinander zu verzahnen. In diesem partizipativen Arbeitsprozess könnten sie auch verstehen, in welcher Reihenfolge Ziele angegangen werden sollten, um die intendierte Wirkung gemäß der *SchuMaS-TdV* zu entfalten. Basierend auf den dadurch gewonnenen Erkenntnissen könnten sie ihre eingangs angedachte Priorisierung ggf. entsprechend anpassen.

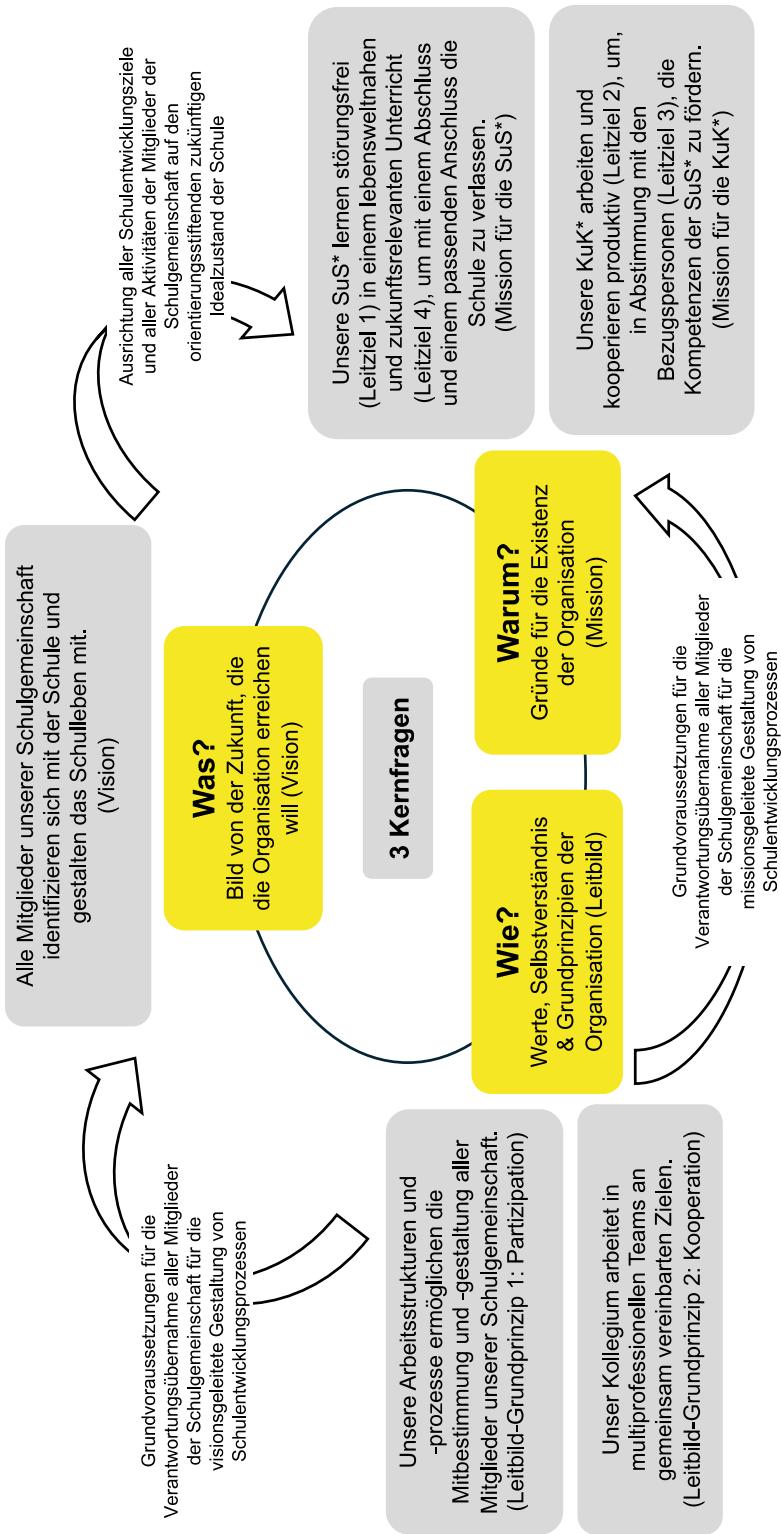


Abbildung 4: Beispiel aus der Praxis – Entwickelter Wirkzusammenhang der Schulentwicklungsziele mit der Vision, dem Leitbild und der Mission der Schule.  
Quelle: eigene Darstellung, SchulMaS-Forschungsverbund, Kernfragen aus dem SchulMaS-Portfolio, van Ackeren-Mindl et al., 2023.

Ziel einer solchen Priorisierung von Schulentwicklungsvorhaben war einerseits, durch eine sehr durchdachte Planung im Vorfeld der Maßnahmenumsetzung eben diese so ressourcenschonend und effektiv wie möglich zu gestalten.

### **Wissen für die Praxis**

Durch das Einbinden aller relevanten Akteur\*innen der Schulgemeinschaft in die Zielpriorisierung können potenzielle Widerstände abgebaut werden, die Identifikation mit dem Vorhaben erhöht und die engagierte Umsetzung der Maßnahmen gefördert werden.

Beim Durchführen dieser fünfgliedrigen Fortbildungssequenz mit den genannten Methoden und Materialien hat sich gezeigt, dass es pro Schulverbund sehr unterschiedlich war, wie viel Zeit dafür einzuplanen war, um alle fünf Abschnitte gemeinsam zu durchlaufen. In einem Schulverbund wurden beispielsweise die eingeplanten 15 Minuten für den Blitzlicht-Erfahrungsaustausch am Ende der Inputphase weit überschritten, weil die Teilnehmenden sehr interessiert an den Erfahrungen zweier Schulleitungen mit Priorisierungsmethoden aus dem agilen Projektmanagement waren. Da ein solcher netzwerkbasierter Praxis-Praxis-Transfer in *SchuMaS* gefördert werden sollte, hatte in diesem Fall die zuständige Mitarbeiterin des regionalen *SchuMaS*-Zentrums hier bewusst mehr Zeit gegeben und dafür den ersten Teil der Arbeitsphase gekürzt. Bei einem anderen Schulnetzwerktreffen wiederum baten die schulischen Teilnehmenden nach Ablauf der planmäßigen 40-minütigen Dauer um mehr Zeit für den ersten Teil der Arbeitsphase, weil sie in ihren Schul-Tandems in einen sehr produktiven Arbeitsprozess vertieft waren und die Tabelle zur Priorisierung von Zielen noch finalisieren wollten. Auch hier hat die zuständige Mitarbeiterin des regionalen *SchuMaS*-Zentrums entsprechend zeitlich umgeplant und sowohl den dritten Teil der Arbeitsphase als auch den Ausblick kürzer als geplant gestaltet. Dieses flexible Nachsteuern und ein eingeplanter Zeitpuffer haben zum Gelingen der Durchführung dieser Fortbildungssequenz beigetragen.

Die schulischen Teilnehmenden haben mehrheitlich zurückgemeldet, dass ihnen diese Fortbildungssequenz, insbesondere die Arbeitsphase zur Erprobung der Methoden und die Materialien zur Gestaltung eines partizipativen Prozesses zur Priorisierung von Schulentwicklungsvorhaben, geholfen haben, sich besser auf die Arbeit an der Erreichung der dringendsten und wichtigsten Ziele zu fokussieren.

## **4.2 Ideenbörse – Fortbildungssequenz zum Austausch von Good Practices zum Umgang mit Herausforderungen in Schulentwicklungsprozessen**

Im Folgenden werden Methoden und Arbeitsschritte der Fortbildungssequenz *Gestaltung von Veränderungsprozessen im schulischen Kontext* vorgestellt. Diese Fortbildungssequenz für die *SchuMaS*-Schulnetzwerktreffen zielte darauf ab, den schulischen Netzwerkmitgliedern evidenzbasiert Wege aufzuzeigen, wie sie es im Rahmen der dritten Phase im *SchuMaS*-Zyklus – der Durchführung (Abbildung 2) – trotz Herausforderungen schaffen können, Entwicklungen im Sinne der TdV zu bewirken.

Zu den von den schulischen Netzwerkmitgliedern genannten Herausforderungen zählten u.a., dass sie in ihren Kollegien auf merkliche Widerstände gegen die angelauenen Veränderungsprozesse stießen oder dass ihre Kollegien in Bezug auf die Schulentwicklung mehrheitlich unmotiviert, desinteressiert und inaktiv wirkten. Einige Schulleitungen gaben zudem an, dass auch das Engagement der wenigen Kolleg\*innen, die sich bisher aktiv an Schulentwicklung beteiligten, mehr und mehr abflaute, da sie zunehmend überlastet waren. Andere Schulleitungen bemerkten im Prozess, dass ihnen und ihren Kollegien sehr häufig die Zeit für die vertiefte Auseinandersetzung mit Schulentwicklungsaufgaben fehlten.

Die Fortbildungssequenz zur Unterstützung der schulischen Netzwerkmitglieder beim Umgang mit den genannten Herausforderungen bei der Gestaltung von Entwicklungsprozessen gliederte sich in folgende zwei Abschnitte:

- 1) **Wissenschaftlicher Vortrag zum Einstieg ins Thema:** Zu Beginn des Vortrags der zuständigen Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren wurden Herausforderungen in Schulentwicklungsprozessen dargestellt, die in den zuvor geführten prozessbegleitenden Beratungsgesprächen von den Teilnehmenden besonders häufig genannt worden waren. Anschließend wurden theoretische Ansätze, Strategien und Methoden zur erfolgreichen Initiierung und Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen vorgestellt. Diese umfassten u.a. das Triple-I-Modell und die Theorie zum Implementationsloch (Fullan, 2020, 2015), Ansätze zur Typenbestimmung bezogen auf die individuelle Innovationsbereitschaft, wie das Diffusionsmodell mit Innovationstypen (Rogers, 1962) und das Fünf-Faktoren-Modell (McCrae & Cosa, 2008) sowie Ansätze zum Umgang mit Widerstand im Kollegium (Dedering et al., 2023).
- 2) **Arbeitsphase im Modus einer Ideenbörse:** Für die sich an den Fachvortrag anschließende Arbeitsphase bekamen die Teilnehmenden ein Arbeitsblatt an die Hand. Zuerst führten sie allein oder, sofern vorhanden, im Schul-Tandem ein Brainstorming durch, bei dem sie ihre Erfahrungen mit der Initiierung und fortlaufenden Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen zusammentrugen und reflektierten. Dazu schrieben die Teilnehmenden – angeregt durch fünf Impulsfragen – ihre Gedanken und Good Practices auf jeweils unterschiedlich farbige Moderationskarten. Zu jedem der fünf Themenbereiche ist in der Tabelle 1 ein beispielhaftes Ergebnis aus dieser Arbeitsphase der Fortbildungssequenz eines Schulnetzwerktreffens dargestellt.

Danach wurden alle Moderationskarten pro Farbe bzw. Thema zusammengetragen. Die Teilnehmenden sichteten alle Notizen, suchten sich pro Bereich die drei besten Ideen heraus und vermerkten sie auf dem Arbeitsblatt im jeweils zutreffenden der fünf Themenblöcke.

Zum Abschluss der Arbeitsphase kamen die Teilnehmenden, sofern vorhanden wieder mit ihren Schul-Tandem-Partner\*innen, zusammen und tauschten sich zu ihren ausgewählten Ideen aus. Dann stimmten sie sich dazu ab, welche Idee sie umsetzen möchten und entwickelten gemeinsam die dafür nötigen Schritte. Auch diese notierten sie auf dem Arbeitsblatt als Gedankenstütze für ihre weitere Schulentwicklungsarbeit.

Tabelle 1: Beispiel aus der Praxis – Von Teilnehmenden auf Moderationskarten notierte Gedanken und Good Practices zum Umgang mit Herausforderungen bei der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen.

<b>Thema</b>	<b>Impulsfrage</b>	<b>Beispielhafte Notizen</b>
Maßnahmen zur Initiierung von Veränderungsprozessen	Welche Strategien und Maßnahmen habt ihr bereits entwickelt und erfolgreich umgesetzt, um Veränderungsprozesse in eurem Kollegium anzustoßen?	Eine halbjährliche Zukunftswerkstatt mit dem gesamten Kollegium durchführen und dort die Sinnhaftigkeit von Vorhaben verdeutlichen, Infos bieten, Transparenz schaffen und daraus den Mehrwert herleiten.
Ideen zur Identifikation der besonders innovations- und veränderungsbereiten Kolleg*innen	Wie könnetet ihr in eurem Kollegium systematisch diejenigen identifizieren, die innovations- und veränderungsbereit sind (Innovator*innen, frühe Engagierte und insbesondere die frühe Mehrheit gemäß der Innovationstypen nach Rogers, 1962)?	Einen Wissensspeicher für alle Teammitglieder anlegen, in dem die wichtigsten Punkte u. a. zu ihren Erfahrungen und Stärken, zu ihren präferierten Modi der Zusammenarbeit und zu ihren bisher entwickelten und eingeführten Innovationen, usw. aufgelistet sind.
Strategien zur Förderung der kollektiven und individuellen Innovationsbereitschaft im Kollegium	Welche Strategien und Maßnahmen habt ihr bereits entwickelt und erfolgreich umgesetzt, um zum einen die kollektive Innovationsbereitschaft in eurem Kollegium als Ganzes und zum anderen die individuelle Innovationsbereitschaft eurer Kolleg*innen im Einzelnen zu fördern?	Durch gelebte Wertschätzung, gemeinsame Aktionen und positive Bestärkung ein Wohlfühlklima und einen vertrauensvollen Rahmen schaffen, in dem alle Ideen einbringen und sich ausprobieren können.
Erfahrungen mit der Überwindung des Tals der Tränen	Habt ihr in vergangenen oder aktuell laufenden Schulentwicklungsprozessen bereits das Tal der Tränen überwunden? Wenn ja, was hat euch geholfen, aus dieser Tiefphase herauszukommen?	Prozessen die nötige Zeit und Konflikten den nötigen Raum geben, und gleichzeitig durch sofort umsetzbare Maßnahmen schnelle Erfolge erzielen, diese als Glücksmomente gemeinsam zelebrieren und daraus Motivation zum Weitermachen schöpfen.
Vorgehensweisen zum Umgang mit Widerständen im Kollegium	Gab es in vergangenen oder aktuell laufenden Schulentwicklungsprozessen bereits Widerstände im Kollegium? Wenn ja, in welchen Phasen und wie seid ihr mit diesem Widerstand umgegangen?	In die persönliche Verbindung gehen und ehrliches Interesse an Gründen für den Widerstand zeigen, aber den Raum für die Widerständigen beschneiden, wenn sie in der Schulgemeinschaft zu laut werden, indem man auch leisen Kolleg*innen Möglichkeiten einer Meinungsäußerung schafft (Lautstärkenregelung).

Der Einsatz dieser Fortbildungssequenz zum konstruktiven Umgang mit Herausforderungen bei der Initiierung und fortlaufenden Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen zielte darauf ab, den Handlungsspielraum der Teilnehmenden zu vergrößern und im Tun – trotz möglicher Rückschläge – die Motivation für Schulentwicklungsarbeit zu halten und eine stärkenorientierte Grundhaltung (weiter) zu entwickeln bzw. zu bewahren.

Die Durchführung der Ideenbörse im Rahmen von Schulnetzwerktreffen verschiedener *SchuMaS*-Schulnetzwerke hat gezeigt, dass die Anzahl der Beteiligten und ihre Erfahrungen mit Schulentwicklung das Gelingen der Methode begünstigten. Je größer der Teilnehmendenkreis war und je erfahrener die einzelnen Beteiligten waren, desto mehr Ideen und Good Practices konnten zusammengetragen und zur individuellen Auswahl zur Verfügung gestellt werden.

#### **Wissen für die Praxis**

Je größer die Gruppe und je erfahrener die einzelnen Beteiligten, desto mehr Ideen und Good Practices kamen zusammen, um den Handlungsspielraum der Teilnehmenden im Umgang mit Herausforderungen zu vergrößern.

### **4.3 From Past to Now to Next – Fortbildungssequenz zur Reflexion von Schulentwicklungsprozessen**

Im Folgenden werden Materialien und eine zugehörige Arbeitsphase der Fortbildungssequenz *Unsere Schulentwicklungsreise vom Pastland zum Nextland* vorgestellt, die für den Einsatz in den abschließenden *SchuMaS*-Schulnetzwerktreffen entwickelt wurden. Die Fortbildungssequenz sollte es den Teilnehmenden der Schulnetzwerktreffen ermöglichen, im Rahmen der vierten und letzten Phase im *SchuMaS*-Zyklus – der Evaluation (siehe Abbildung 2) – auf die in der Initiative *Schule macht stark* konzipierten und tatsächlich durchlaufenen Entwicklungsprozesse zurückzublicken. Angelehnt an das Vorgehen bei der TdV sieht die Arbeitsphase eine Prozessvisualisierung auf einem Poster vor. Dadurch können die komplexen Beziehungen der einzelnen Maßnahmen, ihre Bezüge zu den Zielen sowie ihre Wirkung auf die Veränderungen vom Ausgangszustand bis zum Programmende sichtbar gemacht werden.

#### **Wissen für die Praxis**

Auf einem Poster kann der Weg der Veränderung als eine Reise illustriert werden. Es dient so als veranschaulichendes Hilfsmittel, um die Entwicklung vom Ausgangszustand bis zum Programmende gemeinsam reflektieren zu können.

Zusätzlich sollten die Teilnehmenden dabei begleitet werden, die Zielerreichung und den Wissenszuwachs während ihrer Entwicklungsprozesse – auch unter Einbezug ihres Kollegiums und ggf. der weiteren Schulgemeinschaft – zu reflektieren. Die Ergebnisse eines solchen Reflexionsprozesses sollten die Grundlage für die erste Phase eines neuen Entwicklungszyklus – die Bestandsaufnahme (siehe Abbildung 2)

– liefern und den schulischen Akteur\*innen ermöglichen, Ziele für ihre fortlaufende Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch nach Abschluss der Initiative *Schule macht stark* – abzuleiten.

Grundlage der Arbeitsphase bildete ein Poster, auf dem die Teilnehmenden die zentralen Entwicklungslinien und verfolgten Ziele in der Initiative *Schule macht stark* visualisieren sollten (Abbildung 5). Das Poster und die zugehörige Arbeitsphase basierten auf der Methode *Vom Nowland zum Nextland* (Päplow et al., 2020), die zur Bestandsaufnahme und Visionsentwicklung im Rahmen von digitaler Transformation entwickelt wurde. Durch das Skizzieren des sogenannten *Nowlands* wird dabei eine Bestandsaufnahme erstellt, bevor eine Zukunftsvision nach einer erfolgten Transformation (das sogenannte *Nextland*) entwickelt und Maßnahmen zur Erreichung dieses *Nextlands* erarbeitet werden. Durch die metaphorische Darstellung der Transformation als Reise soll die Methode einen niedrigschwierigen und offenen Zugang zu Transformationsprozessen bieten, welcher für sehr heterogene Anwender\*innen geeignet ist (Päplow et al., 2020). Das machte die Methode besonders geeignet für den Einsatz zum Ende der Initiative *Schule macht stark*, an dem die schulischen Akteur\*innen über die zurückliegenden drei Jahre an einer Vielfalt unterschiedlicher Themen gearbeitet hatten und auch die Entwicklungsstände – in Bezug auf die Erreichung der zu Beginn der Initiative *Schule macht stark* gesteckten Ziele – sehr vielfältig waren. Die Reisemethaphorik des Posters war den Teilnehmenden der Schulnetzwerktreffen zusätzlich schon aus einem digitalen Portfolio bekannt, das zur Strukturierung und Orientierung innerhalb der gesamten Laufzeit der Initiative *Schule macht stark* diente (van Ackeren-Mindl et al., 2023).

Da es in den abschließenden Netzwerktreffen darum ging, den erreichten Stand der Schulen zu skizzieren und aus den Erfahrungen in der Initiative *Schule macht stark* Schlussfolgerungen für die zukünftige weitere Schulentwicklungsarbeit abzuleiten, wurde die Fortbildungssequenz für den Einsatz in den SchuMaS-Schulnetzwerktreffen um den Aspekt der Reflexion erweitert: Zu Beginn der Arbeitsphase skizzierten die Teilnehmenden die Lage der Schule vor Beginn der Initiative *Schule macht stark* im sogenannten *Pastland* und zeichneten die zentralen Entwicklungslinien auf dem Weg zum aktuellen *Nowland* nach. Dabei konnten die Teilnehmenden jeder Schule ihren symbolischen Weg ins *Nowland* jeweils visuell auf dem Poster festhalten und unterschiedliche Symbole nutzen, um Aspekte des Entwicklungsprozesses festzuhalten, z.B. Schwierigkeiten und Ressourcen (Abbildung 6). Als zusätzliche Strukturierungshilfe dienten a) der Schulentwicklungszyklus, den die Teilnehmenden im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* jährlich durchlaufen hatten (van Ackeren-Mindl et al., 2023) (siehe Abbildung 2), und b) die unterschiedlichen Bereiche, in denen im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* Entwicklungsarbeit stattfand (Dumont et al., 2024). Eine sogenannte *Stärken-Insel* sollte ergänzend dazu beitragen, den Rückblick und die Reflexion stärkenorientiert zu gestalten. Gleichzeitig wurden die in der Initiative *Schule macht stark* verfolgten Gelingensbedingungen von Schulentwicklung – explizite Visionen und Ziele, Zielorientierte Arbeitsstrukturen und eine positive Schulkultur – als zusätzlicher Impuls als *Kompass* angeboten.

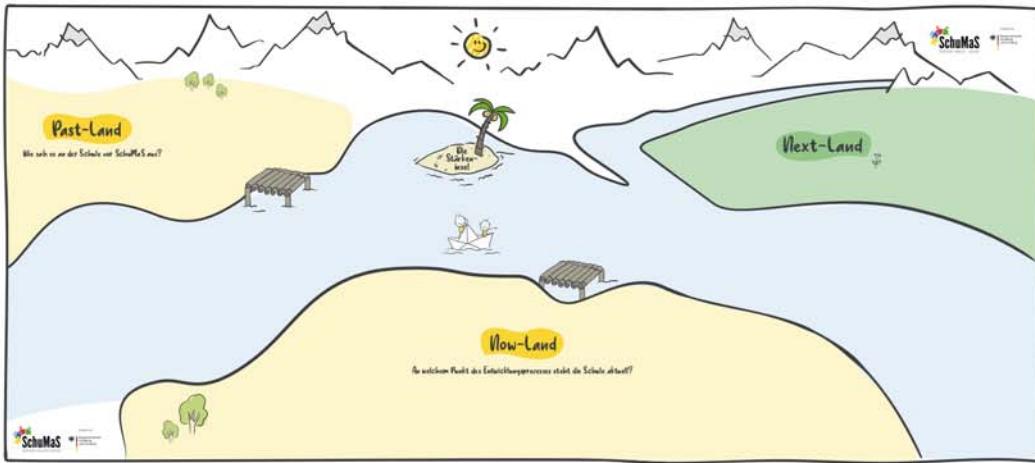


Abbildung 5: Poster Past-to-Now-to-Next.  
Poster zur Begleitung der Arbeitsphase *Unsere Schulentwicklungsreise vom Pastland zum Nextland* in den Schulnetzwerktreffen. Das abgebildete Poster zeigt die Vorlage vor der Bearbeitung durch die Teilnehmenden. Grafische Adaption durch Katja Behrendt, Universität Duisburg-Essen.



Abbildung 6: Symbole zur Illustration des Entwicklungsweges im Rahmen der Teilnahme der Schulen an der Initiative *Schule macht stark*.  
Das Symbol Totenkopf (links) konnte bspw. zur Darstellung von Schwierigkeiten im Prozess genutzt werden, das Symbol Schatzkiste z. B. zur Illustration von Ressourcen. Die Verwendung der Symbole erfolgte frei und optional durch die Schulen.

Nachdem mit dem *Nowland* der Stand der Schulen gegen Ende der Initiative *Schule macht stark* erarbeitet worden war, skizzierten die Teilnehmenden ihre Vorstellungen über die zukünftige Situation der Schule in Form des *Nextlands*. Angelehnt an das Konzept der drei Horizonte (MacNeill, Boyd & Moore, 2024) sollten die Teilnehmenden die Erfahrungen aus der bisherigen Entwicklung reflektieren und auf dieser Grundlage neue Impulse, Richtungen und Ideen für die zukünftige Schulentwicklungsarbeit entwickeln: den Weg von *Nowland* ins *Nextland*.

Die Bearbeitung des Posters in den bis hierher skizzierten Schritten fand im Rahmen der Schulnetzwerktreffen statt und resultierte in einer ausführlichen Darstellung des bisherigen und des geplanten Schulentwicklungsprozesses (für ein Beispiel siehe Abbildung 7). Die Ergebnisse der Bearbeitung durch die Teilnehmenden wurden im Schulnetzwerktreffen den anderen Teilnehmenden vorgestellt und gemeinsam reflektiert. Über die Schulnetzwerktreffen hinaus konnten die Poster zusätzlich als Grundlage für eine gemeinsame Reflexion der im Projekt durchlaufenen Schulentwicklungsprozesse gemeinsam mit dem Kollegium genutzt werden. Dafür wurden weitere Arbeitsaufträge und Materialien zur Verfügung gestellt, die die Teilnehmenden im weiteren Verlauf des Schuljahres nutzen konnten, um mit den erarbeiteten Visualisierungen auf den Postern weiter zu arbeiten. Nach dem ersten Ausfüllen der Poster im Schulnetzwerktreffen wurden die Teilnehmenden eingeladen, zusätzlich zur Reflexion aus ihrer Sicht tiefergehend zu reflektieren, inwiefern sie die Sichtweise ihres Kollegiums auf die durchlaufenen Schulentwicklungsprozesse kannten. Dadurch sollten Teile des Entwicklungsweges identifiziert werden, für die ein Abgleich der Sichtweisen zwischen den Teilnehmenden der Schulnetzwerktreffen und dem weiteren Kollegium gewinnbringend sein konnte, um so eine Fragestellung bzw. einen Fokus für die gemeinsame Reflexion in der Schulgemeinschaft festzulegen. Auf Basis dieser Fragestellung wurden die Lehrkräfte der Schulen eingeladen, auf dem Poster ebenfalls den Weg vom Past- zum Nowland sowie den aktuellen Entwicklungsstand aus ihrer Sicht zu skizzieren. Die Teilnehmenden erhielten optional nutzbare und unterschiedlich detaillierte Leitfragen, um diese Rückmeldungen ihres Kollegiums zu rezipieren und sie für eine gemeinsame Visionsentwicklung vom Nextland zu nutzen, und damit einen Ausgangspunkt für weitere Schulentwicklungsprozesse nach Ende von *Schule macht stark* zu setzen.

Da diese Methode zum Ende der Initiative *Schule macht stark* initiiert wurde, kann zum Zeitpunkt der Drucklegung keine abschließende Beurteilung der Wirksamkeit vorgenommen werden. In anderen Anwendungen der Methode, u. a. im Format von Barcamps, also offene, partizipative Veranstaltungsformate, bei denen die Teilnehmenden selbst die Inhalte und den Ablauf der Sessions gestalten, hat sich jedoch gezeigt, dass die Methode vielfältige Gesprächsanlässe bietet, ressourcenschonend und dynamisch auf die Einzelschule angepasst werden kann und zur Orientierung aller am Entwicklungsprozess der Schule Beteiligten beitragen kann (Päplow et al., 2020).

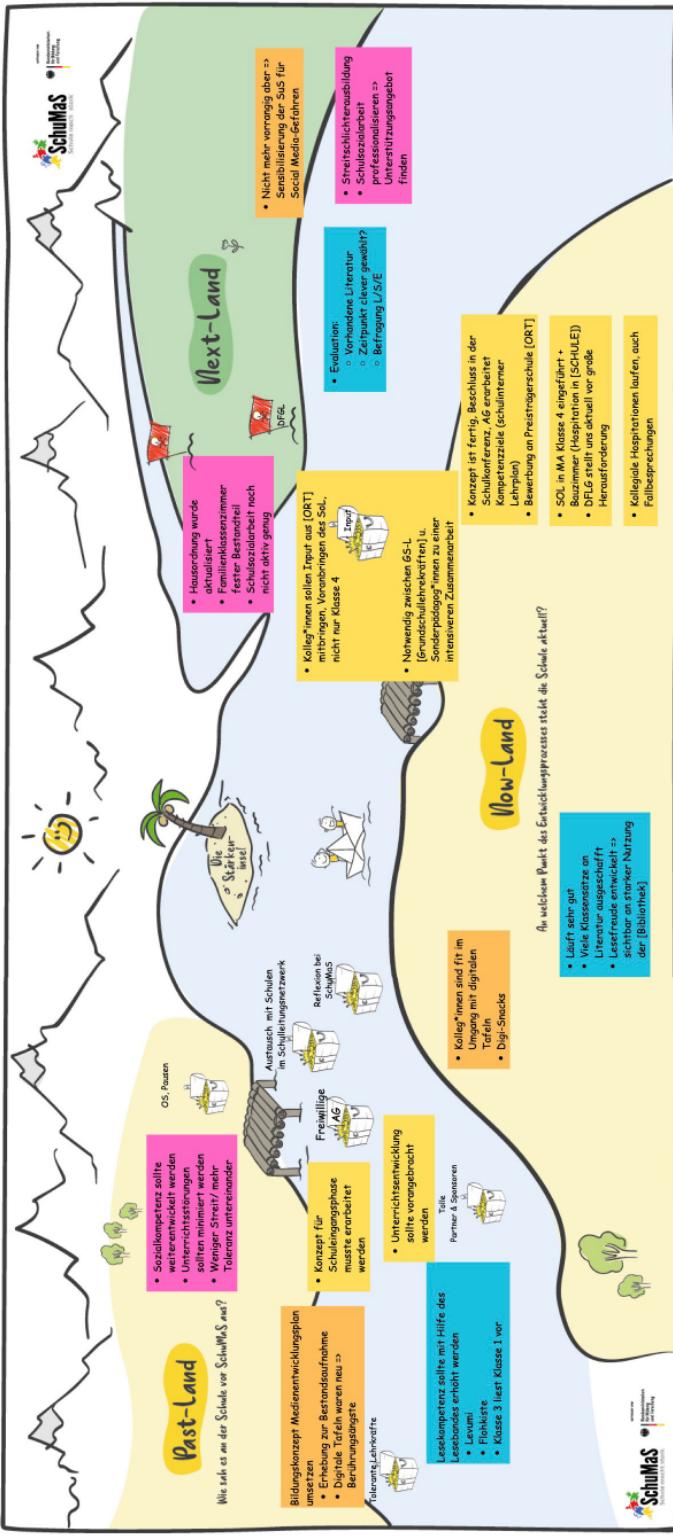


Abbildung 7: Beispiel aus der Praxis – Ausgefülltes Poster Past-to-Now-to-Nextland. Digitalisierte Version eines ausgefüllten Posters einer teilnehmenden Schule der Initiative Schule macht stark. Einzelne Begriffe wurden zur Anonymisierung entfernt.

## 5. Fazit

Zielsetzungen und die Reflexion von Veränderungsprozessen in einem komplexen Programm, wie der Initiative *Schule macht stark*, sind wichtig, um implizite Vorstellungen und Annahmen der Beteiligten transparent zu machen und ihre Handlungen aufeinander abzustimmen. In der Initiative *Schule macht stark* wurde aus diesem Grund zunächst eine TdV durch den Forschungsverbund erstellt, die die übergeordneten Ziele definiert und beschreibt, wie die Angebote des Forschungsverbunds dazu beitragen können, diese Ziele zu erreichen. In Schulnetzwerken kamen – angelehnt an die TdV von SchuMaS – in Fortbildungssequenzen verschiedene Methoden zum Einsatz, die Zielsetzungen und die Reflexion von Zielen und Veränderungsprozessen auf Ebene der Schulen unterstützten.

Im Rahmen dieser Fortbildungssequenzen wurde den schulischen Teilnehmenden an den SchuMaS-Netzwerk treffenden ermöglicht, sich intensiv mit ihren Schulentwicklungszielen auseinanderzusetzen. Außerdem schufen die zuständigen Mitarbeitenden der regionalen SchuMaS-Zentren den schulischen Netzwerkmitgliedern Räume für Austausch und gemeinsames Lernen mit einem thematischen Fokus auf ihren Umgang mit Herausforderungen in der Gestaltung ihrer Schulentwicklungsprozesse. Darüber hinaus gaben die Netzwerk treffenden den teilnehmenden schulischen Akteur\*innen in SchuMaS Reflexionsanlässe, die die Grundlage für die weitere Planung von Schulentwicklungsmaßnahmen bildeten.

Mithilfe der übergeordneten TdV und der dargestellten Fortbildungssequenzen für die Schulnetzwerk treffenden zielten die Mitglieder des SchuMaS-Forschungsverbunds darauf ab, die Programmziele mit den schulischen Zielen in Einklang zu bringen und die Kohärenz innerhalb der Initiative *Schule macht stark* zu erhöhen. Die Fortbildungssequenzen der Schulnetzwerke zogen dabei nicht immer explizit die TdV heran, griffen aber auf die dort beschriebenen übergeordneten Programmziele und Wirkannahmen zurück. Jede dieser Fortbildungssequenzen erfüllte dabei spezifische Funktionen und unterlag unterschiedlichen Gelingensbedingungen.

Die Fortbildungssequenz *Priorisierung von Schulentwicklungs vorhaben* (Kapitel 4.1) war dazu geeignet, den Fokus auf wenige, ambitionierte Ziele zu legen. Außerdem wurde durch die dort eingeführten Methoden eine partizipative Planung zur ziel- und wirkungsorientierten sowie ressourcenschonenden Arbeit an den Vorhaben ermöglicht. Damit dies gelingen konnte, war eine Partizipation des Kollegiums sowie das gemeinsame Definieren klarer Ziele sicherzustellen.

Die Fortbildungssequenz *Gestaltung von Veränderungsprozessen im schulischen Kontext* (siehe Kapitel 4.2) unterstützte den Austausch von Good Practices zwischen schulischen Akteur\*innen zum konstruktiven Umgang mit Herausforderungen bei der Initiierung und fortlaufenden Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen. Ein großer Teilnehmendenkreis, Beteiligte mit möglichst viel Erfahrung in der Schulentwicklungsarbeit sowie Offenheit und Vertrauen, eigene Ideen und Good Practices mit anderen zu teilen, waren hierfür entscheidende Gelingensfaktoren.

Die Fortbildungssequenz *Unsere Schulentwicklungsreise vom Pastland zum Nextland* (siehe Kapitel 4.3) diente der umfassenden Reflexion von Schulentwicklungsprozessen sowie der damit zusammenhängenden Ressourcen und Schwierigkeiten.

Durch die optionale Partizipation des Kollegiums haben die in dieser Fortbildungssequenz eingesetzten und zugleich vermittelten Methoden zudem das Potenzial, einen Ausgangspunkt für weitere Schulentwicklungsprozesse zu bilden.

Die drei Fortbildungssequenzen wiesen inhaltliche Bezüge zueinander auf, da sie alle darauf abzielten, die Schulentwicklung systematisch zu planen, zu steuern und zu reflektieren. Durch die Einbeziehung verschiedener Perspektiven und die gemeinsame Reflexion der Ziele und Maßnahmen wurde außerdem die Motivation der schulischen Akteur\*innen gestärkt, gemeinsam auf ein Ziel hinzuarbeiten. Die partizipative Gestaltung der Methoden förderte somit die Aneignung der Veränderungsprozesse durch die Beteiligten, was zu Kohärenz innerhalb der Initiative *Schule macht stark* beitrug.

Die TdV bot einen übergeordneten Rahmen für die Fortbildungssequenzen, die in den Schulnetzwerktreffen durchgeführt wurden. Das Potenzial der TdV hätte jedoch noch besser ausgeschöpft werden können, indem bereits in der initialen Phase der Entwicklung der TdV eine Verzahnung mit der Entwicklung der Fortbildungssequenzen für die Schulnetzwerktreffen stattgefunden hätte. Für zukünftige Entwicklungsprogramme würde es sich zudem anbieten, für jede teilnehmende Schule eine eigene, angepasste TdV zu erstellen, die ihre schulspezifischen Ziele und die geplanten Maßnahmen abbildet und damit eine Grundlage für die datengestützte Reflexion und Überprüfung der Zielerreichung bildet. Auch wäre eine Rückkopplung der Arbeitsergebnisse aus den Schulnetzwerktreffen – und insbesondere der Erfahrungen aus der Gestaltung der Entwicklungsprozesse in den teilnehmenden Schulen – an eine gemeinsame übergeordnete TdV wünschenswert. So wäre es denkbar, Ergebnisse aus den Fortbildungssequenzen in die Weiterentwicklung der TdV einzubeziehen und ko-konstruktiv an einer von allen Beteiligten geteilten Handlungstheorie zu arbeiten. Dies würde eine kontinuierliche Erweiterung des gemeinsamen Wissens über Veränderungsprozesse auf Basis der Erfahrungen in den Schulen ermöglichen.

## Literatur

- Ackeren-Mindl, I. van, Proskawetz, F., Czaja, S., & Klein, E. D. (2023). SchuMaS-Portfolio „Gemeinsam Wandel gestalten“. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Kursmaterialien Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Beach, R. H., & Lindahl, R. A. (2007). The role of planning in the school improvement process. *Educational Planning*, 16(2), 19–43.
- 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“. *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Beiträge zur Schulentwicklung*. <https://doi.org/10.25656/01:20629>
- Brown, G., Leonard, C., & Arthur-Kelly, M. (2016). Writing SMARTER goals for professional learning and improving classroom practices. *Reflective Practice*, 17(5), 621–635. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1187120>

- Dederling, K., Demski, D., Gerick, J., & Schmid-Kühn, S. M. (2023). Schulentwicklung und Widerstand. *Die Deutsche Schule*, 115(1), 6–10. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.01.01>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Dumont, H., Karst, K., Sliwka, A., Marx, A., & Maaz, K. (2024). Anlage und Aufbau des Forschungsverbunds: Ganzheitliche Schul- und Unterrichtsentwicklung als Ziel. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 105–111). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Farwick, S., Klein, A. J., Kara, B., Kalustian, A., & Reiß, S. (2025). Schulnetzwerke in *Schule macht stark – SchuMaS*: Thematische Schwerpunkte in ihrer ko-konstruktiven Entwicklung zwischen Wissenschaft und Praxis. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS. Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 177–197). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850913>
- Farwick, S., Klein, A. J., Reiß, S., Ringler, J., & Thielmann, M. S. (2024). Ko-konstruktive Schulentwicklungsplanung: Erfahrungen und Gelingensbedingungen aus der Bestandsaufnahme und den Perspektivplanungsgesprächen im Rahmen von SchuMaS. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 137–150). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Fenzl, T., Lemke, S., & Mayring, P. (2021). Entwicklung und Erprobung eines Wirkmodells im Rahmen der Evaluation des baden-württembergischen Präventionskonzepts stark.stärker.WIR. (ssW). *Zeitschrift für Evaluation*, 20(2), 293–315. <https://doi.org/10.31244/zfe.2021.02.03>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5. Aufl.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2. Aufl.). Jossey-Bass.
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory: Effective use of theories of change and logic models. Research Methods for the Social Sciences: v. 31*. Jossey-Bass.
- Geel, M. van, Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J.-P. (2016). Assessing the Effects of a School-Wide Data-Based Decision-Making Intervention on Student Achievement Growth in Primary Schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360–394. <https://doi.org/10.3102/0002831216637346>
- Hawlitschek, P., Thielmann, M.-S., Karst, K., & AG SMART (2025). Datengestützte Qualitätsentwicklung. Strategien und Materialien im SchuMaS-Forschungsverbund. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS. Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 353–371). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850913>

- 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.* <https://doi.org/10.17185/duepublico/45206>
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New Developments in and Directions for Goal-Setting Research. *European Psychologist*, 12(4), 290–300. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.290>
- MacNeill, N., Moore, W., & Boyd, R. (2024, Jun 14). The three horizons model of school planning: Looking to the future. *Education Today*. <https://www.educationtoday.com.au/news-detail/The-Three-Horizons-M-6248>
- Marx, A., & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. *Die deutsche Schule*, 115(3), 189–200. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.02>
- Marx, A., Karst, K., & Ackeren-Mindl, I. van (2024). Potenziale schulischer Netzwerkarbeit für Schulen in herausfordernden Lagen. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 51–65). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Mayne, J. (2015). Useful Theory of Change Models. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(2), 119–142. <https://doi.org/10.3138/cjpe.230>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (3. Aufl., S. 159–181). The Guilford Press.
- Mintrop, R. (2022). Designbasierte Schulentwicklungsbegleitung – Ein kommentiertes Fallbeispiel mit Materialien design-basierten Methoden. In *Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung* (Hrsg.), *Kursmaterialien Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen.
- Ohl, S., Karst, K., Sliwka, A., & Dumont, H. (2024). Eine Theorie der Veränderung für SchuMaS: Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Wirklogik. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 193–212). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Päplow, V., Röwert, R., Ladwig, T. J., & Klaffke, H. (2020). Das Methodenkonzept „Vom Nowland zum Nextland“ – Zur pro-aktiven Mitgestaltung digitaler Transformationen in Organisationen. <https://doi.org/10.15480/882.2905>
- Racherbäumer, K., & Ackeren, I. van (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiedesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In: L. Föllker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 189–208). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.13>
- Ringler, J., Büchter, S., Yendell, O., Baesch, M., & Ohl, S. (2025). Das datengestützte Reflexionsgespräch als Schlüsselmoment für Schulentwicklungsberatung. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS. Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 161–176). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850913>
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. Free Press of Glencoe.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>