

Susanne Farwick, Anne Julia Klein, Susanne Reiß, Jonas Ringler und Merle-Sophie Thielmann

IV.1.1 Ko-konstruktive Schulentwicklungsplanung: Erfahrungen und Gelingensbedingungen aus der Bestandsaufnahme und den Perspektivplanungsgesprächen im Rahmen von *SchuMaS*

*Der Beitrag systematisiert Erfahrungen von Mitarbeitenden der regionalen SchuMaS-Zentren aus der Durchführung der Bestandsaufnahme und Perspektivplanung mit den schulischen Akteur*innen im ersten SchuMaS-Entwicklungszyklus. Zunächst werden diese Prozesse beschrieben und eingeordnet. Anschließend werden anhand von Erfahrungen aus den Perspektivplanungsgesprächen als zentralem Element dieser Phase Gelingensbedingungen abgeleitet. Zum Abschluss werden Chancen und Grenzen der Perspektivplanungsgespräche in der ko-konstruktiven Schulentwicklungsplanung aufgezeigt und ein Ausblick auf die sich anschließenden Prozesse gegeben.*

1. Einleitung

Die Gestaltung einer zielführenden Schulentwicklung erweist sich für Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen häufig als besonders herausfordernd. Als Gründe hierfür werden sowohl schulexterne als auch schulinterne Faktoren genannt, wie z. B. eine ungünstig zusammengesetzte Schüler*innenschaft, eine hohe Personalfuktuation oder auch eine einseitige Fokussierung auf Defizitausgleich (vgl. z. B. Mujis et al., 2004; Holtappels et al., 2021). In der Folge gewinnt die dahingehende Beratung dieser Schulen zunehmend an Bedeutung (Ackeren et al., 2021). In *SchuMaS* nimmt die Begleitung der einzelnen Schulen durch Beratung einen zentralen Stellenwert ein (siehe Kapitel III.IV). Ziel ist es dabei, die schulischen Akteur*innen zu befähigen, evidenzbasierte bzw. datengestützte, ko-konstruktive, ressourcenorientierte und partizipative Schulentwicklungsprozesse professionalisiert(er) und systematisch(er) zu gestalten, um ihre selbst entwickelten Ziele zu erreichen (siehe Kapitel III.I). Die Mitarbeitenden der RZ begleiten die Schulen bei den einzelnen Prozessschritten im Entwicklungszyklus, indem sie im *SchuMaS*-Kontext eine externe Schulentwicklungsberatung verantworten (siehe Kapitel III.IV) und an den Schnittstellen in der Triade aus Schulpraxis, Bildungsverwaltung und Wissenschaft ko-konstruktive Prozesse anregen (siehe Kapitel II.IV). Eine zentrale Aufgabe ist es daher, Prozesse der Bestandsaufnahme und Perspektivplanung gemeinsam mit den Schulen in *SchuMaS* als Ausgangspunkt der spezifischen Schulentwicklungsarbeit zu gestalten. In Zusammenarbeit zwischen den schulischen Akteur*innen und den Mitarbeitenden in den RZ wird hierbei angestrebt, ein kontextspezifisches, individuelles Entwicklungskonzept (Mintrop, 2016; Bremm et al., 2017) je Schule zu entwerfen.

In diesem Beitrag werden zunächst die Prozesse der Bestandsaufnahme und der Perspektivplanung beschrieben und in den *SchuMaS*-spezifischen Entwicklungszyklus eingeordnet. Danach werden die Erfahrungen aus der Durchführung der Perspektivplanungsgespräche auf Grundlage einer kontrastierenden Fallanalyse reflektiert und Gelingensbedingungen herausgearbeitet. Abschließend werden Chancen und Grenzen der Gespräche in der ko-konstruktiven Schulentwicklung dargestellt und erläutert, wie die weitere Begleitung der Schulen im *SchuMaS*-Entwicklungszyklus gestaltet wird.

2. Der *SchuMaS*-Entwicklungszyklus als Orientierungsrahmen für die Bestandsaufnahme und Perspektivplanung

In *SchuMaS* wird für die Strukturierung von Schulentwicklungsprozessen, sowohl auf Ebene der einzelnen teilnehmenden Schulen als auch für die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den regionalen RZ, ein regelmäßiger Entwicklungszyklus zugrunde gelegt (siehe Abbildung 1). Dieser sieht – in Anlehnung an eine Vielzahl ähnlicher Modelle aus der Organisationsentwicklung (vgl. überblicksartig Huber et al., 2014) – vier miteinander verknüpfte Entwicklungsphasen vor, die jeweils in Bezug mit einer übergeordneten Vision sowie den durch die Einzelschule definierten Zielen gesetzt werden.

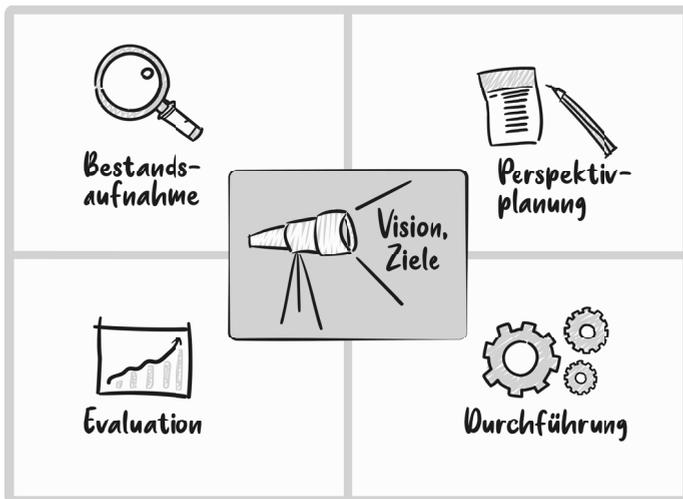


Abbildung 1: *SchuMaS*-Entwicklungszyklus (van Ackeren-Mindl et al., 2023)

Die hier benannten Entwicklungsschritte werden von den Akteur*innen der teilnehmenden Schulen im Rahmen von *SchuMaS* drei Mal durchlaufen, können in Bezug auf Dauer und Intensität jedoch je nach Ausgangslage durchaus variieren. Alle Schritte werden durch eine vertiefende Thematisierung im Rahmen der Schulleitungsnetzwerktreffen vor- und nachbereitet (vgl. zur Konzeptionierung der Schul-

leitungsnetzwerke Kapitel II.III). Darüber hinaus ist im Prozessschritt der Perspektivplanung ein Gespräch zwischen den Einzelschulen und den RZ-Mitarbeitenden vorgesehen. Durch diese sowohl netzwerkbasierte als auch individuelle Prozessbegleitung sollen langfristig die Schulentwicklungskapazitäten der teilnehmenden Schulen, insbesondere mit Blick auf datengestütztes Führungshandeln in Schulentwicklungsprozessen, auf- und ausgebaut werden (vgl. Proskawetz et al., 2023 sowie Kapitel III.IV).

Ausgehend von diesem Orientierungsrahmen wurde folgender Prozess der Bestandsaufnahme und Perspektivplanung von den Mitarbeitenden der RZ gemeinsam mit den an *Schule macht stark* beteiligten Schulen gestaltet: Für den ersten Entwicklungszyklus mit Start im Herbst 2021 wurde zu Beginn eine datengestützte Bestandsaufnahme durchgeführt. Dabei wurde eine quantitative Erhebung (in Form einer standardisierten Befragung der Schulleitungen, Lehrkräfte und des pädagogischen Personals) mit einer qualitativen Erhebung (in Form eines vertiefenden, leitfadengestützten Interviews der Schulleitungen) kombiniert (siehe Kapitel IV.I.II). Die Ergebnisse der standardisierten Befragung wurden in Form von sogenannten Schulrückmeldungen für jede Schule individuell aufbereitet und schriftlich zur Verfügung gestellt. Neben darin enthaltenen Hinweisen zur Lektüre und Auswertung wurde im Rahmen der darauffolgenden Schulleitungsnetzwerktreffen mit einem Analyseschema¹ gearbeitet, das den Teilnehmenden aus den Schulen eine systematische Durchsicht der erhobenen Daten ermöglichte. Ebenfalls wurde hier eine Tabelle zur Bestandsaufnahme eingeführt, mithilfe derer sie – basierend auf den Erkenntnissen aus der Ausgangserhebung – ihre Schulentwicklungsbedarfe sowie mögliche -ziele benennen sollten.

Diese Tabelle diene als Grundlage für eine systematische, mit den Schulen im nächsten Schritt des Entwicklungszyklus vorzunehmende „Perspektivplanung“. Gemeint ist hiermit eine Benennung und Priorisierung von Entwicklungsthemen sowie die Erarbeitung von Leit-, Prozess- und Ergebniszielen². Als zentrales Element der Perspektivplanung diene ein sogenanntes Perspektivplanungsgespräch, im Rahmen dessen die RZ-Mitarbeitenden mit den Teilnehmenden der ihnen zugeordneten Schulen jeweils bilateral und strukturiert in den Austausch gingen. Als Vorbereitung diene die bereits benannte Tabelle zur Bestandsaufnahme. Um diese zu bearbeiten, konnten die Schulen über die Schulrückmeldungen hinaus weitere (Daten-)Quellen hinzuziehen oder – wie teilweise erfolgt – eigene kleinere Erhebungen durchführen. Parallel wurde auch seitens der RZ-Mitarbeitenden eine Bestandsaufnahme-tabelle je Schule erstellt. Herangezogen wurden hierbei neben den Schulrückmeldungen zusätzlich zentrale Erkenntnisse aus den Schulleitungsinterviews sowie weitere Notizen aus der bis dahin ca. einjährigen Zusammenarbeit mit den schulischen

1 Das Analyseschema hat die Auswertung der Schulrückmeldung mithilfe verschiedener Fragen strukturiert. Zusätzlich wurden die Schulen im Rahmen der Netzwerktreffen mit dem Darstellungsformat der Daten in der Schulrückmeldung vertraut gemacht.

2 Die Unterscheidung dieser Zielebenen ermöglicht es, langfristig angestrebte Veränderungen in Form von Leitzielen zu formulieren und gleichzeitig Prozessziele für den dorthin führenden Entwicklungsweg zu operationalisieren. Durch die Formulierung von Ergebniszielen werden außerdem konkrete, zu erwartende Ergebnisse festgehalten und im Verlauf überprüfbar gemacht (vgl. Ackeren et al., 2023).

Akteur*innen. Das Perspektivplanungsgespräch selbst folgte auf der Grundlage einer mehrstufigen Gesprächsstruktur orientiert an folgenden Arbeits- und Prozessschritten:

- Schritt 1: Ableitung von Schulentwicklungsbedarfen auf Grundlage der beiden Tabellen zur Bestandsaufnahme (ausgefüllt von Teilnehmenden der Schulen und den Mitarbeitenden der RZ), Sortieren nach Themenschwerpunkten sowie – wenn möglich – Zuordnung zu den IC
- Schritt 2: Priorisierung der Schulentwicklungsbedarfe nach Wichtigkeit und Dringlichkeit
- Schritt 3: Fokussierung eines zentralen Aspekts pro Schulentwicklungsthema und Formulierung eines passenden Leitziels
- Schritt 4: Auswahl passender *SchuMaS*-Maßnahmen aus dem Angebotskatalog pro Leitziel bzw. Schulentwicklungsvorhaben (wenn passende Maßnahmen vorhanden)
- Schritt 5: Planung des weiteren Vorgehens im partizipativen Prozess mit dem Schulkollegium

Als Ergebnis der Perspektivplanungsgespräche wurden je Schule ca. drei Entwicklungsthemen/-vorhaben mit entsprechenden Leitzielen³ formuliert und in einem Gesprächsleitfaden für die weitere Arbeit dokumentiert. Vergleichbare Verfahren finden sich auch in bestehenden Strukturen: So sind bspw. in einer Reihe von Bundesländern Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schulaufsichten und Schulen vorgesehen (vgl. überblicksartig: Schulaufsicht, 2020). Davon unterscheidet sich das Vorgehen in *SchuMaS* insbesondere durch die andere Rolle, die die beiden Gesprächspartner*innen einnehmen: Die RZ-Mitarbeitenden sind nicht Teil einer Aufsichtsinstanz, sondern gestalten das Gespräch stärker in einer prozessbegleitenden und beratenden Funktion. Die Deutungs- und Gesprächshoheit bleibt hierbei stets bei den Schulen.

Auf der Grundlage der im Perspektivplanungsgespräch festgehaltenen Leitziele erfolgte im Rahmen der Schulleitungsnetzwerktreffen durch die einzelnen Schulen eine Konkretisierung von Prozess- und Ergebniszielen. Auch erste Überlegungen für Indikatoren, die in der weiteren Schulentwicklungsarbeit Aufschluss bieten über das Erreichen dieser Ziele, wurden dabei angestellt. Initiiert wurde dieser Prozess durch die RZ-Mitarbeitenden im Rahmen der Schulleitungsnetzwerktreffen nach den Perspektivplanungsgesprächen. Diese Kombination aus Schulleitungsnetzwerktreffen und individueller Begleitung bei den einzelnen Prozessschritten illustriert die in *SchuMaS* intendierte Lern- und Entwicklungsdynamik, die in der ko-konstruktiven Zusammenarbeit zwischen den RZ-Mitarbeitenden und den Teilnehmenden der Schulen etabliert werden soll.

3 Die von den Schulen formulierten Leitziele wurden durch die Mitarbeitenden im Anschluss gesichtet, kategorisiert und auf dieser Grundlage eine Übersicht über Entwicklungsschwerpunkte zusammengestellt. Eine Veröffentlichung dieser Übersicht ist derzeit in Planung.

3. Rückblick: Erfahrungen mit der Durchführung der Perspektivplanungsgespräche

Für diesen Beitrag wurden Erfahrungen mit der Durchführung der Perspektivplanungsgespräche regionalzentrumsübergreifend gesammelt, systematisiert und mit Blick auf Gelingensbedingungen reflektiert. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen kurz skizziert und im Anschluss die Ergebnisse vorgestellt und eingeordnet.

3.1 Methodisches Vorgehen

Die Auswertung der Erfahrungen aus den Perspektivplanungsgesprächen erfolgte in Form einer kasuistischen, kontrastierenden Analyse in einem mehrschrittigen Verfahren (siehe Abbildung 2):

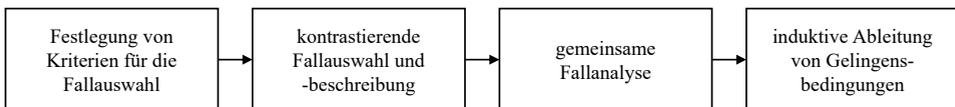


Abbildung 2: Methodisches Vorgehen: kasuistische, kontrastierende Analyse (eigene Darstellung)

Die Fallauswahl orientierte sich an der Frage, inwiefern ein Perspektivplanungsgespräch als gelungen oder nicht gelungen von den RZ-Mitarbeitenden eingeschätzt werden konnte. Als gelungen verstanden wurde ein Perspektivplanungsgespräch dabei, wenn Entwicklungsthemen basierend auf einer datengestützten oder zumindest systematischen Bestandsaufnahme durch die Schulen identifiziert und priorisiert sowie Leitziele für eine fokussierte Schulentwicklungsarbeit formuliert wurden. Folgend wurden kontrastierend Fälle ausgewählt und Fallbeschreibungen angefertigt. In Interpretationssitzungen konnten dann kollegial validiert induktiv Gelingensbedingungen für die Perspektivplanungsgespräche herausgearbeitet werden. Sichtbar wurden diese in drei Dimensionen, nämlich den vorhandenen Schulentwicklungskapazitäten, der Bereitschaft zur Selbstreflexion und Veränderung sowie der Passung von Prozessen. Diese Aspekte werden in den folgenden Unterkapiteln aufgegriffen und reflektiert.

3.2 Schulische Entwicklungskapazitäten⁴

Die Perspektivplanungsgespräche wurden im Sommer und Herbst 2022 durchgeführt. Die Termine wurden von den RZ-Mitarbeitenden individuell mit den Schulleitungen abgestimmt. Dabei wurde deutlich, wie herausfordernd es für manche Schulleitungen war, zeitliche und personelle Ressourcen im Schulalltag für das Format zu

⁴ Schulentwicklungskapazitäten (Feldhoff, 2011; Proskawetz et al., 2023) sind Voraussetzung dafür, dass schulische Akteur*innen die eigene Praxis reflektieren, Potenziale ausmachen und systematisch nachhaltige Maßnahmen zur Problemlösung entwickeln können.

finden. Die Unterrichtsvertretungstätigkeiten der Schulleitungen und der hohe Verwaltungsaufwand bei kleinen Schulen ohne Verwaltungsstellen sind Gründe für den Mangel an Kapazität der Akteur*innen einiger Schulen für die fortlaufende Steuerung und Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen.

Es konnte beobachtet werden, dass neben genügend zeitlichen und personellen Ressourcen auch eine vorab partizipativ erarbeitete Vision und Mission bzw. ein von allen geteiltes Leitbild der Schulen zu einem erfolgreichen und zielführenden Perspektivplanungsgespräch beigetragen haben, denn in diesen Fällen konnten die dabei entwickelten Leitziele an dieser bereits vorhandenen Vision der Schule ausgerichtet werden. Waren zum Zeitpunkt des Beratungsgesprächs Vision und Leitbild der Schule nicht vorhanden oder weniger aktuell und handlungsleitend für die schulischen Akteur*innen, bestand bei dem Prozess der Zielformulierung die Gefahr, die systemische Verzahnung mit den Leitzielen in den Hintergrund rücken zu lassen und eher allgemeine und unzusammenhängende Schulentwicklungsziele festzulegen.

Während der Bestandsaufnahme, die den Perspektivplanungsgesprächen voraus gingen, zeigte sich zudem, dass der Prozess der Analyse der schuleigenen Bedarfslage auf Grundlage der Ergebnisse der Schulrückmeldung zur *SchuMaS*-Ausgangserhebung voraussetzungsvoll war. Schulleitungen, die bereits zuvor über eine ausgeprägte Kompetenz, Daten zu nutzen, verfügten, konnten Bedarfe und Entwicklungsthemen aus den vorliegenden Daten ableiten. Bei denjenigen mit weniger Erfahrung in diesem Bereich basierten die Ergebnisse der Bestandsaufnahme oftmals auch weniger auf Daten. In diesen Fällen bestand die Gefahr, dass Leitziele formuliert und Schulentwicklungsvorhaben geplant wurden, die nicht zu den eigentlichen Bedarfen der Schule und ihrer Akteur*innen passten.

Weiterhin lässt sich festhalten, dass das Ergebnis des Perspektivplanungsgesprächs bei Schulen mit ausgeprägten Kooperationsstrukturen eher einen höheren Stellenwert für Schulentwicklung erhalten hat. So konnte das Gespräch durch die zuvor im Team erarbeitete Bestandsaufnahme auf einem bereits partizipativ abgestimmten Arbeitsstand aufbauen. Es konnte beobachtet werden, dass dies auch die schulinterne Weitergabe der formulierten *SchuMaS*-Leitziele förderte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese schulischen Entwicklungskapazitäten zu einer strukturierten Bestandsaufnahme und Perspektivplanung – insbesondere zu zielführenden Perspektivplanungsgesprächen – beigetragen haben:

- ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen der Schulleitungen für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen,
- eine von der Schulgemeinschaft geteilte Vision und Mission der Schule bzw. ein gelebtes Leitbild in der Schule,
- die Erfahrungen der schulischen Akteur*innen Daten zu analysieren, zu interpretieren und zu reflektieren sowie
- eine ausgeprägte und aktiv genutzte schulische Kooperationsstruktur.

3.3 Veränderungsbereitschaft als Teil der schulischen Haltung im Perspektivplanungsprozess

Damit die Perspektivplanungsgespräche sowohl von den Beteiligten an den Schulen als auch von den RZ-Mitarbeitenden für die weitere Arbeit als gewinnbringend wahrgenommen wurden, war die Veränderungsbereitschaft der schulischen Akteur*innen eine zentrale Gelingensbedingung. Ihre Offenheit zur Reflexion des eigenen schulischen Handelns trug dazu bei, gemeinsam Bedarfe, Ziele und Ansätze für die weitere Schulentwicklung zu identifizieren. Die damit einhergehende Motivation, schulisches Handeln zu verändern, lieferte auch dann einen Beitrag zu einer bedarfsorientierten Planung des weiteren Handelns im Schulentwicklungsprozess, wenn Schulentwicklungskapazitäten weniger stark ausgeprägt waren. Im Rahmen der Perspektivplanungsgespräche wurden Erfahrungen, Handlungstheorien und Problemlagen der Schulen mit dem detaillierten datengestützten Blick von außen durch die RZ-Mitarbeitenden verknüpft und gemeinsam Handlungsspielräume identifiziert. In Perspektivplanungsgesprächen, in denen ein ko-konstruktiver Austausch zu den bestehenden Herausforderungen in den Schulen sowie eine gezielte Identifikation von Ansatzpunkten zur Veränderung besonders gelang, wurde oft bei den schulischen Akteur*innen die Gewissheit sichtbar, durch das eigene Handeln etwas verändern zu können (i.S. einer internalen Kontrollüberzeugung).

Als eine (eng mit der Veränderungsbereitschaft verknüpfte) Gelingensbedingung für die Perspektivplanungsgespräche zeigte sich weiterhin ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis der Beteiligten. Dieses bildete die Grundlage, um dialogisch aus schulpraktischer und wissenschaftlicher Sicht die Themen der Schule und ihre Situation im Schulentwicklungsprozess zu verstehen. Entstanden ist dieses Arbeitsbündnis durch die vorausgehende, personell im Idealfall konsistente Begleitung der Schulen über ein Schuljahr. Dies ermöglichte eine individuell auf die Schulen zugeschnittene Vorbereitung der Gespräche. Verbunden mit einem vertrauensvollen Rahmen des Gesprächs selbst trug dieses Arbeitsbündnis dazu bei, dass die schulischen Akteur*innen offen sprechen und Stärken, Schwächen und Entwicklungsbedarfe thematisieren und ein ko-konstruktiver Austausch über die Entwicklungsvorhaben der Schulen sowie weitere Handlungsoptionen zustande kommen konnten.

3.4 Passung der Prozesse

Die Fallanalyse hat schließlich noch eine weitere wichtige Voraussetzung für eine produktive Nutzung der Perspektivplanung deutlich gemacht, nämlich das Vorhandensein von Passung in unterschiedlichen Dimensionen. Zunächst lässt sich hierbei eine zeitliche Passung zwischen der im *SchuMaS*-Entwicklungszyklus aufgesetzten Prozess-Strukturierung und dem aktuellen Entwicklungsstand der jeweiligen Schule beschreiben. Eine solche Passung herzustellen, war insbesondere dann herausfordernd, wenn Schulen sehr stark eigenen Entwicklungszyklen folgten und etwa gerade

in Phasen der Durchführung bzw. Umsetzung eigener Vorhaben standen. Da die Deutungshoheit und Priorisierung von Entwicklungsthemen im gesamten Prozess auf Seite der Schulen lagen, wurden in diesen Fällen die (bereits begonnenen) Entwicklungsthemen integriert, auch wenn hier u.U. bereits Zielklärungen oder erste Schritte stattgefunden haben. Eine solche Integration von Entwicklungsvorhaben in den *SchuMaS*-Entwicklungszyklus war bspw. auch dann erforderlich, wenn von der landesseitigen Bildungsverwaltung übergeordnete Themen vorgegeben waren, die im Laufe eines Schuljahres oder auch über einen längeren Zeitraum hinweg von den Schulen zu bearbeiten waren. An dieser Stelle wird sichtbar, dass für Schulen aufgrund äußerer Vorgaben (sowohl landesseitig als auch mit Blick auf den *SchuMaS*-Entwicklungszyklus) Zielfindungsprozesse komplexer wurden und eine datengestützte Bestandsaufnahme als Ausgangspunkt von Entwicklungsprozessen nicht in der Form, wie im *SchuMaS*-Zyklus angedacht, umgesetzt werden konnte. Dies bedeutet keinesfalls, dass politisch oder administrativ vorgegebene Entwicklungsthemen nicht sinnvoll sind. Aus Perspektive einzelschulischer Entwicklungsprozesse und deren zyklischer Gestaltung kann dies jedoch durchaus herausfordernd sein.

Aufgrund der Zielsetzung, im Rahmen der Perspektivplanungsgespräche passende Formate aus dem *SchuMaS*-Angebot zu identifizieren und die Schule bezüglich ihrer Anmeldung zu beraten, ist darüber hinaus eine weitere Dimension vorhandener bzw. fehlender Passung zu bedenken, nämlich die Passung von Entwicklungsvorhaben, die die Schulen festgelegt haben, und *SchuMaS*-Angeboten. Diese war – wie im Rahmen eines solchen offenen, den Schulen Deutungshoheit zuschreibenden Prozesses von Bestandsaufnahme und Perspektivplanung zu erwarten – nicht in allen Fällen gewährleistet, führte jedoch nicht automatisch zu einem Abbruch oder Scheitern, sondern konnte oftmals aufgefangen werden durch die gemeinsame Identifikation alternativer Umsetzungsmöglichkeiten, etwa indem landesspezifische Angebote hinzugezogen wurden.

Fehlende Passung lässt sich schließlich auch auf eine weitere Konstellation beziehen, nämlich wenn zwischen den rückgemeldeten Daten und der (u.U. ebenfalls datengestützten) Selbsteinschätzung der Schule eine so große Diskrepanz sichtbar wurde, dass diese im Perspektivplanungsgespräch nicht zu überbrücken war. Nicht zwangsläufig geriet der Prozess hierdurch ins Stocken, sondern konnte z.B. unter Hinzunahme anderer, von den Schulen mitgebrachter Daten durchaus konstruktiv weitergeführt werden konnte. Es zeigt sich allerdings, dass die Rezeption und Reflexion von Daten durchaus voraussetzungsreich ist (vgl. hierzu weiterführend auch den Kapitel IV.II.III) und auch Aspekte wie das Vorhandensein von Ambiguitätstoleranz aller Beteiligten bedeutsam sind.

4. Chancen und Grenzen der Perspektivplanungsgespräche für eine ko-konstruktive Schulentwicklungsplanung

Die Analyse der Prozessschritte Bestandsaufnahme und Perspektivplanung im ersten *SchuMaS*-Entwicklungszyklus – und hier insbesondere der Perspektivplanungsgespräche – hat sowohl Chancen als auch Grenzen bei der Initiierung einer dyadischen ko-konstruktiven Schulentwicklungsplanung aufgezeigt (siehe Kapitel II.IV).

Für schulische Akteur*innen sollte die Bestandsaufnahme und Perspektivplanung einen Einstieg in eine strukturierte, durch die RZ-Mitarbeitenden begleitete Schulentwicklungsarbeit im Rahmen der Initiative darstellen. Dabei wurde festgestellt, dass der im Perspektivplanungsgespräch begonnene Zielsetzungsprozess als Ansatz zur Aktivierung des Kollegiums dienen konnte, um Entwicklungsvorhaben in der Schule anzugehen. In einigen Fällen konnte sogar der Einstieg in Veränderungen als ein Weg aus einer schulinternen Krise im Sinne eines „School-Turnaround-Prozesses“ (Redding & Nguyen, 2020) angestoßen werden. Vielfach haben die Gespräche zu einer intensivierten Zusammenarbeit zwischen den schulischen Beteiligten und den RZ-Mitarbeitenden geführt. Diese äußerte sich etwa in zusätzlich vonseiten der Schulen gewünschten Beratungsgesprächen und unterstützender Begleitung, z. B. bei schulinternen Entwicklungstagen oder Sitzungen der Steuergruppe. Nicht immer war dies vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher Ressourcen möglich, weshalb teilweise auch auf andere Unterstützungsmöglichkeiten und Maßnahmen aus dem *SchuMaS*-Forschungsverbund oder landesseitige Ressourcen, wie bspw. Fach- und Schulentwicklungsberater*innen oder Prozessbegleiter*innen, verwiesen wurde.

Eine weitere Chance, durch die ko-konstruktive Zusammenarbeit mit den Schulen in den Perspektivplanungsgesprächen Schulentwicklungsimpulse anzustoßen, eröffnete sich nach Beobachtung der RZ-Mitarbeitenden insbesondere in den Schulen, in denen die schulischen Führungskräfte über eine stark ausgeprägte Ressourcenorientierung verfügten (siehe Kapitel IV.I.III). Diese zeigte sich bspw., wenn sie im Perspektivplanungsprozess solche Prozessziele zu ihren Leitzielen formulierten, die kreative und realistische Lösungen für ihre Herausforderungen im Rahmen ihres schulinternen Einflussbereichs vorsahen.

Andererseits zeigten sich Grenzen der Wirkung der Perspektivplanungsgespräche dann, wenn die Teilnehmenden aus den Schulen keine Möglichkeiten zur Veränderung an ihrer Schule sahen oder sie potenzielle Veränderungen nicht als gewinnbringend einschätzten. Dies wurde insbesondere dann in den Perspektivplanungsgesprächen deutlich, wenn eine stark auf das Fehlen von Kapazitäten und Ressourcen ausgerichtete Perspektive eingenommen und dadurch die eigene Handlungsfähigkeit als sehr eingeschränkt beschrieben wurde. In der Folge schlugen sie eher Maßnahmen vor, die außerhalb ihres unmittelbaren Einflussbereichs lagen, was als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Entwicklungsprozessen als eher hinderlich einzuschätzen ist. In vielen Perspektivplanungsgesprächen wurden allerdings auch systemische Rahmenbedingungen sichtbar, auf die die schulischen Akteur*innen tatsächlich nur einen sehr begrenzten Einfluss haben. Dazu zählen der Personal- und Ressourcenmangel sowie eine hohe Personalfuktuation.

Um die Bedarfe der Schulen sichtbar zu machen, wurden die aggregierten Ergebnisse der Perspektivplanungsgespräche an Akteur*innen der jeweils landesseitigen Bildungsverwaltungen weitergegeben.⁵ Dies bietet die Möglichkeit einer engeren Verknüpfung mit landesseitigen Unterstützungsangeboten sowie der Anbahnung bzw. des Ausbaus einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit mit Akteur*innen der Bildungsverwaltung, die im Rahmen von *SchuMaS* ebenfalls mitgedacht ist (siehe dazu auch Kapitel IV.II.I und Kapitel IV.II.II).

Für die wissenschaftlichen Akteur*innen im *SchuMaS*-Forschungsverbund stellten die im Rahmen der Perspektivplanungsgespräche generierten und anschließend aggregierten, aufbereiten und geclusterten Leitziele der Schulen wiederum eine geeignete Grundlage dafür dar, ihre Angebote zur Unterstützung und Qualifizierung der Teilnehmenden der Schulen weiterzuentwickeln, auch wenn hierbei nicht alle Themen in ihrer schulindividuellen Spezifik aufgegriffen werden konnten.

5. Ausblick: Prozesse im Anschluss an die Bestandsaufnahme und Perspektivplanung

Bis zum Ende des Schuljahres 2022/23 haben die schulischen Akteur*innen weitere Schritte in ihrem ersten *SchuMaS*-Entwicklungszyklus durchlaufen. Die Schulleitungen entwickelten und implementierten dabei gemeinsam mit ihren Kolleg*innen erste Maßnahmen, um die Erreichung der Ziele anzustoßen, die sie sich im Zuge der Perspektivplanung vorgenommen haben.

Bislang wurde in diesem Zusammenhang beobachtet, dass die Initiierung dieser Schritte vor allem dann gelang, wenn die schulischen Führungspersonen ihr Kollegium in Entwicklungsprozesse involvierten und zur Veränderung motivierten. Der Einbezug des Kollegiums durch die Schulleitung mit Beginn des ersten *SchuMaS*-Entwicklungszyklus bei der Bestandsaufnahme und Perspektivplanung führte hierbei zu einem nachhaltigen und produktiven Prozess. Dafür benötigen sie neben Führungskompetenzen, Ressourcen und Motivation bzw. Veränderungsbereitschaft auch die Legitimation ihres Kollegiums (Huber et al., 2014). Diese ist dann vorhanden, wenn eine hohe Passung zwischen den schulischen Führungspersonen und ihrer Arbeitsumgebung, der sogenannten ‚Person-Environment-Fit‘ besteht, d. h. wenn der Führungsstil der Schulleitung zu den Führungsbedürfnissen der Kolleg*innen passt (Huber & Loitfellner, 2017; Huber & Schwander, 2015). Im Fall einer möglicherweise nicht vorhandenen oder nicht ausreichenden Passung bzw. eines ‚Misfits‘ ließen sich im Prozess bereits Schwierigkeiten dabei beobachten, am Ende der Perspektivplanung konsensbasiert Leit-, Prozess- und Ergebnisziele festzulegen.

Parallel zur oder im Anschluss an die Phase der Durchführung wurden im darauffolgenden *SchuMaS*-Entwicklungszyklusabschnitt die Teilnehmenden im Rahmen von Netzwerktreffen und bilateralen Gesprächen mit den RZ-Mitarbeitenden in die Lage versetzt, selbstständig schulinterne Erhebungen durchzuführen. Diese dienten entweder dazu, die verschiedenen Akteur*innen der Schulgemeinschaft partizipativ

⁵ Dies erfolgte in Form von anonymisierten, aggregierten Übersichten der Leitziele der Schulen je Bundesland und mit Einwilligung der Schulen.

in den Prozess der Entwicklung von passgenauen Maßnahmen zur Erreichung der Leitziele einzubinden oder die Wirkung von ggf. bereits umgesetzten Maßnahmen zu evaluieren.

Im Sommer 2023 wurde den Schulen eine Reflexion ihres bisherigen Prozesses und die Planung der nächsten Schritte für ein zweites Durchlaufen des *SchuMaS*-Entwicklungszyklus angeboten. Dazu wurden sogenannte datengestützte Reflexionsgespräche zwischen den RZ-Mitarbeitenden und den schulischen Akteur*innen geführt. Auch diesen Gesprächen ging eine Bestandsaufnahme durch die schulischen Akteur*innen auf Basis unterschiedlicher Datenquellen voraus, um eine datengestützte Einschätzung der Zielerreichung zu ermöglichen. Im Vergleich zu den Perspektivplanungsgesprächen aus dem ersten Durchlauf des *SchuMaS*-Entwicklungszyklus, hatten sie jedoch eine erweiterte Funktion in der retrospektiven Bewertung der bisherigen Zielerreichung. Auf Basis dieser Reflexion nahmen die Schulen dann ggf. Anpassungen ihrer Zielsetzungen und Schulentwicklungsmaßnahmen vor und planten die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen aus dem *SchuMaS*-Angebotskatalog für das Schuljahr 2023/24.

Der erste *SchuMaS*-Entwicklungszyklus war hauptsächlich durch die Zusammenarbeit zwischen den RZ-Mitarbeitenden und den Teilnehmenden der Schulen geprägt. Erste dyadische ko-konstruktive Prozesse wurden initiiert, indem die RZ-Mitarbeitenden in ihrer beratenden und begleitenden Funktion agierten. Anschließende Rückmeldeschleifen von den RZ-Mitarbeitenden an die Mitglieder der IC im Forschungsverbund zu den Unterstützungsbedarfen der Schulen ermöglichten eine bedarfsgerechte(re) Gestaltung der *SchuMaS*-Angebote für den zweiten *SchuMaS*-Entwicklungszyklus.

Die in *SchuMaS* beteiligten Akteur*innen aus den landesseitigen Bildungsadministrationen wurden schrittweise stärker in den Arbeitsprozess einbezogen. Mit dem Ziel, die initiierte dyadische auf eine triadische Ko-Konstruktion zu erweitern und damit eine passgenaue(re) Verzahnung zwischen *SchuMaS*-seitigen und landesseitigen Abläufen und Unterstützungsangeboten zur (datengestützten) Schul- und Schulsystementwicklung anzuregen, wurden zuständige Ansprechpersonen aus der Bildungsverwaltung (wie z.B. die *SchuMaS*-Landeskoordinator*innen, Mitglieder der Schulaufsicht und Fach- sowie Schulentwicklungsberater*innen) je nach Bedarf der schulischen Akteur*innen zu den Reflexionsgesprächen eingeladen.

Die im ersten *SchuMaS*-Entwicklungszyklus entwickelten Arbeitsweisen und Strukturen zur Perspektivplanung sowie die Reflexion der Durchführung waren Grundlage für die weitere Begleitung der Schulen im *SchuMaS*-Entwicklungszyklus – insbesondere bei der Prozessentwicklung zur datengestützten Reflexion der Schulentwicklungsarbeit. Im anschließenden Verlauf werden diese weiter reflektiert und künftig auch systematisch evaluiert, um so zum Ende der Initiative eine abschließende Bewertung zur Nutzung des Entwicklungszyklus vornehmen zu können.

Literatur

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung – Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung. Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., Ackeren, I. van & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Münster: Waxmann.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93384-9>
- Holtappels, H. G., Ackeren, I. van, Kamarianakis, E., Kamski, I., Bremm, N., Hillebrand, A. & Webs, T. (2021). Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In I. van Ackeren., I. Holtappels, H. G. Bremm, N. & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 38–71). Weinheim: Beltz.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule*. Weinheim: Beltz.
- Huber, S. G. & Loitfellner, K. (2017). Wie viel Chef darf es sein? Auf die Passung kommt es an. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017* (S. 231–256). Kronach und Köln: Carl Link Verlag.
- Huber, S. G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (S. 17–51). Münster: Waxmann.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, A. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement & Ontario Institute for Studies in Education.
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Proskawetz, F.S., Kottmann, M., Ackeren-Mindl, I. van & Klein, E.D. (2023). Bedeutung und Stärkung einer ressourcenorientierten Schulkultur von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Erprobung von Unterstützungsmöglichkeiten im Projekt ‚Schule macht stark‘ (SchuMaS). In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Redding, C. & Nguyen, T.D. (2020). The Relationship Between School Turnaround and Student Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(4). <https://doi.org/10.3102/0162373720949513>

- Schulaufsicht (2020, 28.05.). *Mit Zielvereinbarungen Schulentwicklung unterstützen*. (Verfügbar unter <https://www.schulaufsicht.de/steuerung/instrumente/mit-zielvereinbarungen-schulentwicklung-unterstuetzen>; letzter Zugriff: 22.01.2024).
- van Ackeren., I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr*. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz.
- van Ackeren-Mindl, I., 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.