

Anne Sliwka, Carolin Stöckler, Janina Beigel, Simon Ohl, Hanna Dumont,  
Karina Karst und Claudia Ostermayer

## IV.II.II Von „Projektitis“ zu nachhaltigen Schulentwicklungsprozessen: Ko-Konstruktion, Kohärenz und systemischer Kapazitätsaufbau als handlungsleitende Konzepte

*Schulentwicklungsvorhaben sind oft kosten- und ressourcenintensiv, führen jedoch nicht immer zu langfristigen Verbesserungen im Schulsystem. Eine oberflächliche Implementation und eine „Projektitis“ verhindern oftmals eine wirksame Strategie zur Schulentwicklung. Neue Konzepte wie Ko-Konstruktion, Kohärenz und systemischer Kapazitätsaufbau gewinnen zunehmend an Bedeutung, um diese Herausforderungen ganzheitlich zu überwinden. Die Autor\*innen sprechen sich für einen systemischen Ansatz aus, der diese Konzepte integriert und zu einem Wandel führt. Sie schlagen eine Alignment-Strategie vor, die die horizontale und vertikale Verzahnung berücksichtigt, um die Problemlösefähigkeit des Schulsystems zu verbessern. Innerhalb des Forschungsverbunds SchuMaS werden individuelle Veränderungen an den beteiligten Schulen entwickelt und durch die Stärkung der „drei K“ nachhaltige Impulse für die gesamte Schulsystementwicklung erprobt. Der Beitrag betont, dass eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung eine gemeinsame Anstrengung erfordert, die alle Akteure des Bildungssystems einbezieht und sich auf das gemeinsame Ziel konzentriert, das Lernen und die Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern.*

### 1. Einleitung

„Nichts ist so beständig wie der Wandel.“ Diese Worte werden Heraklit von Ephesus zugesprochen und haben bis heute Bestand. Wie aber können Schulsysteme auf immer neue Herausforderungen reagieren und zukunftsorientiert agieren? Schulentwicklungsvorhaben sind oft kosten- und ressourcenintensiv, führen jedoch längst nicht immer zu langfristigen Verbesserungen in der Breite des Systems. Bei vielen Maßnahmen zeigt sich eine oberflächliche Implementation und „Projektitis“, deren Effekte häufig schnell verpuffen und daher einer nachhaltigen Schulentwicklung im Wege stehen. „Projektitis“ kann vorgebeugt werden, indem bewährte Strategien eine Verstetigung erfahren und ein stärkeres Ineinandergreifen von Maßnahmen bereits in der Konzeption von Schulentwicklungsprogrammen, für das komplette Schulsystem, berücksichtigt wird. Inzwischen haben neue Konzepte an Einfluss in der internationalen Schulentwicklungsforschung gewonnen, die auch in SchuMaS handlungsleitend sind: ein Zusammenklang aus Ko-Konstruktion, Kohärenz und systemischem Kapazitätsaufbau. Die Autor\*innen des vorliegenden Beitrags argumentieren, dass Change-Prozesse im Schulsystem durch die systematische Berücksichtigung dieser Konzepte innerhalb einer Alignment-Strategie nachhaltiger sind als die Einzelmaßnahmen der Vergangenheit.

## 2. Systemische Veränderungen als Ziel von Schul- und Unterrichtsentwicklung

Schulentwicklungsprogramme zielen darauf ab, (a) den Lernzuwachs von Schüler\*innen nachhaltig zu verbessern und (b) über das jeweilige Programm hinausreichende systemische Innovationen hervorzubringen. *SchuMaS* will dazu beitragen, das andauernde Problem eines deutlich zu hohen Anteils an Lernenden, die die Mindeststandards nicht erreichen, zu beheben. Es geht also nicht nur darum, Veränderungen an den 200 beteiligten Schulen zu erzielen, sondern nachhaltige Impulse für die Weiterentwicklung des Schulsystems in seiner Problemlösefähigkeit zu setzen.

In der Vergangenheit hat das Lösen einzelner Problemlagen durch einzelne Lehrkräfte in ihren Klassen nicht zu einem systemisch messbaren Erfolg geführt. Daher geht es jetzt um nicht weniger als darum, die atomisierte und fragmentierte Handlungslogik zu überwinden. Ziel ist ein systemisches Vorgehen mit dem Ziel die Problemlösefähigkeit des Schulsystems zu verbessern. Es bedarf einer nachhaltigen Strategie, die begünstigend auf die Akteur\*innen im Bildungswesen wirkt. In einer gemeinsamen Zielversion des Bildungssystems sind Ziele *kohärent* und verzahnt: Im internationalen Forschungsdiskurs wird das als *Alignment* bezeichnet (Penuel et al., 2010; Fullan & Quinn, 2015).

### 2.1 ‚Alignment‘ als Potenzial nutzen

Es geht also um eine Problemlösung „zweiter Ordnung“, d.h. Lösungen, die die Logik des problemlösenden Handelns des Schulsystems selbst betrifft und daher verspricht, nachhaltiger zu wirken als bisherige Maßnahmen. Der Begriff „Change zweiter Ordnung“ stammt aus der Change-Management-Theorie, wurde von Watzlawick eingeführt und von Peter Senge (Senge, 2021; Senge & Fücks, 2011; Watzlawick et al., 1984) weiterentwickelt: Im Gegensatz zum „Change erster Ordnung“, der auf die Optimierung bestehender Prozesse abzielt, geht es beim „Change zweiter Ordnung“ um grundlegende Transformationen, die die zugrunde liegenden Annahmen, Werte und Paradigmen einer Organisation in Frage stellen. Ein „Change zweiter Ordnung“ ist immer dann erforderlich, wenn tradierte Problemlösungen nicht dazu geführt haben, ein komplexes Problem zu lösen. Traditionell fokussieren sich Schulentwicklungsprogramme häufig auf einzelne Aspekte wie Bildungspläne, Unterrichtsmethoden oder Investitionen in Infrastruktur.

*Alignment* beschreibt einen Prozess der Abstimmung, mit welchem gewährleistet wird, dass unterschiedliche Maßnahmen ineinandergreifen, um eine Verschränkung innerhalb der verschiedenen Ebenen des Schulsystems herbeizuführen (Klopsch & Sliwka, 2023).

Die Komplexität liegt nach Fullan und Quinn (2016) darin, dass Maßnahmen und Strategien auf allen Ebenen des Bildungssystems miteinander verflochten werden. Wesentlich für eine gelingende Verzahnung ist die systemische Abstimmung von strategischen Zielen auf sowohl *horizontaler* als auch *vertikaler* Ebene des Schulsystems. Beim horizontalen Alignment findet die Verschränkung zwischen

den Akteur\*innen einer Ebene statt, während sich vertikales Alignment als Verbindung der einzelnen Schule zu Schulaufsicht und Bildungsministerium und *vice versa* beschreiben lässt (vgl. Klopsch & Sliwka, 2023).

Die gemeinsame Ausrichtung und Zielklarheit unterstützt dann zum einen eine positive Bildungserfahrungen für Schüler\*innen, zum anderen erfahren auch Lehrkräfte eine Arbeitserleichterung, da sie ihr Handeln als *kohärent* erleben. Die Weiterentwicklung des Systems wird begünstigt, wenn zwischen den Akteur\*innen im Bildungswesen Alignment in einem Aushandlungsprozess praktiziert wird. Kennzeichnet diesen Aushandlungsprozess das Zusammenspiel von bottom-up und top-down Bewegungen, wird dieser als besonders erfolgsversprechend beurteilt (Katz & Kahn, 1978; Klopsch, 2016).

Wie in diesen Zusammenhang die drei nachfolgenden Konzepte, die s.g. *drei K*, zu einem ganzheitlich orientierten „Change zweiter Ordnung“ beitragen können, wird im Folgenden erläutert.

## 2.2 Ko-Konstruktion

In solchen tiefgreifenden *Change*-Prozessen kann Ko-Konstruktion als übergreifendes kooperatives Arbeitsprinzip verstanden werden. Ko-Konstruktion meint grundsätzlich ein gemeinsames, wechselseitiges Konstruieren von „Normen, Überzeugungen und Wissensbeständen im Austausch mit anderen Personen“ (Schmitt & Simon, 2020, S. 11; Fthenakis, 2009; Richter & Pant, 2016). Diese Betonung von Interaktion und wechselseitigen Aushandlungsprozessen zwischen unterschiedlichen Akteur\*innen ist wesentlich für ein gemeinschaftliches *Dazulernen* (Schmitt & Simon, 2020) – auch auf systemischer Ebene.

Hargreaves und O'Connor (2018) machen deutlich, dass die professionelle ko-konstruktive Zusammenarbeit von Lehrkräften, und zwar in Form von deutlich mehr als bloßem sporadischem „Austausch“, als notwendige Voraussetzung für nachhaltige Schulentwicklung gelten kann. Einen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsqualität durch systematische Kooperation zeigen auch Kosmos und Sørensen (2019). Dabei gilt die gemeinschaftliche Übernahme von Verantwortung und das kollektive Zusammenwirken in Schulen als besonders bedeutsam (Hargreaves & O'Connor, 2018). Wenn Lehrkräfte und Schulleitungen zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen, können sie positive Veränderungen bewirken und die Lernergebnisse der Schüler\*innen verbessern (Fullan & Gallagher 2020; Gräsel et al., 2006). Dazu ist es notwendig, dass Lehrkräfte und Schulleitungen regelmäßig in professionellen Lerngemeinschaften zusammenarbeiten, um über ihre Praxis zu reflektieren, Wissen auszutauschen, gemeinsam Unterricht zu planen und datenbasiert Probleme zu lösen (Huber, 2020). Führungsaufgaben sind dabei im Sinne von *Distributed Leadership* auf mehrere Schulmitarbeiter\*innen zu verteilen, denn eine Aufgabenteilung ermöglicht eine breitere Beteiligung an Entscheidungen und fördert die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte (Hubbard & Datnow, 2020). Hargreaves und O'Connor (2018) weisen darauf hin, dass die professionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulleitungen ein regelmäßiger, verbindlicher und kontinuierlicher Prozess sein sollte, der langfris-

tig angelegt ist. Dazu bedarf es auch unbedingt neuartiger Zeitstrukturen für professionelle Kooperation (Klopsch & Sliwka, 2021).

Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulleitungen kann dabei als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit gelten, denn nur, wenn ein Klima des Vertrauens geschaffen wird, fühlen sich Lehrkräfte unterstützt und ermutigt, neue Ideen auszuprobieren und gemeinsam Veränderungen anzustoßen (vgl. Pinnow 2012, S. 59; Sharratt 2019, S. 300). Für einen solchen stärkenden, potenzialorientierten Dialog steht *SchuMaS* (siehe Kapitel II.IV).

### 2.3 Kohärenz

Ein wesentlicher Teil dieses ko-konstruktiven Austauschs kann auch als Versuch des „Coherence Making“ verstanden werden (Fullan 2016, S. 34-38; Fullan & Quinn, 2016). Der Begriff meint, dass es in einem Schulsystem insbesondere in Veränderungsprozessen immer wieder notwendig ist, Kohärenz aktiv herzustellen. Es geht darum, dass sich bei allen Beteiligten ein Gefühl von innerer Logik, also Verbindung und Passung zwischen den verschiedenen Ideen und Konzepten des *Change*-Prozesses einstellt. Entscheidend ist es, Informationen so zu strukturieren und aufzubereiten, dass sie leicht verständlich und nachvollziehbar sind und so allen Beteiligten helfen, komplexe Ideen im Zusammenhang zu verstehen (Fullan, 2020; Fullan & Quinn, 2016). Bei der Weiterentwicklung von Schulen und Schulsystemen bezieht sich der Prozess des „Kohärenzschaffens“ auf die Abstimmung verschiedener Komponenten des *Change*-Prozesses, sodass diese wirksam ineinandergreifen. Dabei muss sichergestellt werden, dass die verschiedenen Strategien und neuen Praktiken *alle* auf die Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler\*innen ausgerichtet sind. Eine s.g. *Theorie der Veränderung* setzt genau hier an und zielt darauf ab, die verschiedenen Komponenten des *Change*-Prozesses miteinander zu verzahnen sowie den *Change*-Prozess für alle Beteiligten klar und nachvollziehbar darzustellen (vgl. Kapitel IV.II.I). Und so gibt es auch innerhalb *SchuMaS* eine gemeinsame Definition von *Kohärenz*: Kohärenz betrifft zum einen die Angebote, die vom Forschungsverbund bereitgestellt werden. Zum anderen gilt es jedoch auch für jede einzelne Schule immer wieder aufs Neue, Kohärenz in den durchgeführten Maßnahmen herzustellen (vgl. *SchuMaS*-Online-Glossar, Eintrag: *Kohärenz*).

In einer Schule, die sich um die Verbesserung der Leistungen der Schüler\*innen bemüht, bedeutet das aktive Herstellen von Kohärenz, dass alle Maßnahmen konsequent aufeinander abgestimmt werden. So gelingt es sicherzustellen, dass sowohl Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte, die inhaltliche Ausrichtung von Schulkonferenzen und Elternabenden, das formative Feedback an Schüler\*innen und weitere Maßnahmen genau zu diesem gemeinsam definierten Ziel beitragen. Nicht nur in der Einzelschule, sondern auch auf der Ebene des Schulsystems müssen Strategien an mehreren Schulen und entsprechend Schulamtsbezirken strategisch so klar aufeinander abgestimmt sein/werden, dass alle auf dieselben übergeordneten Ziele und Prioritäten hinarbeiten. Typischerweise umfasst das die Bestimmung gemeinsamer Ziele und Erwartungen für das Lernen der Schüler\*innen. Überdies geht es um die Bereit-

stellung von Ressourcen (Materialien und Fortbildungen), die den Schulen bei der Erfüllung dieser Ziele helfen. Hierzu bedarf es einer Förderung der ko-konstruktiven Zusammenarbeit und des gemeinsamen Lernens zwischen den Lehrkräften, den Schulleitungen und der Schulaufsicht im gesamten System. Außerdem ist eine Kultur des datengestützten Entscheidungshandelns erforderlich, damit anhand von Daten die Erfolge im Erreichen des strategischen Ziels nachverfolgt werden können und bei Misserfolgen über mehrere Systemebenen hinweg nachgesteuert werden kann. Innerhalb von *SchuMaS* gibt es Strategien, die genau an dieser Stelle der Qualitätsentwicklung ansetzen. Die s. g. *Evidenzteams* wurden ins Leben gerufen, um strategisch und systemisch evidenzbasiert und datengestützt Qualitätsentwicklung zu betreiben (siehe Kapitel IV.II.III).

Kohärenz erfordert, dass regelmäßig gemeinsame Lern- und Planungsprozesse stattfinden, an denen Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsichtspersonen professionell zusammenarbeiten (Hargreaves & O'Connor, 2018; Sharratt, 2019). In diesen Planungs- und Abstimmungsprozessen einigt man sich auf der Grundlage von Daten auf wirksam erscheinendes Handeln. *SchuMaS* bietet den beteiligten Schulen dafür verschiedene Möglichkeiten kohärent wirksam zu werden: Auf der Grundlage von Leitzielen, deren Identifikation individuell anhand der Entwicklungsbedarfe der jeweiligen Schule datengestützt geschieht, findet ein Monitoring statt. Dieses ist eingebettet in einen Entwicklungszyklus, der mit der Bestandsaufnahme beginnt und durch Perspektivplanungsgespräche begleitet wird.

Auch die Entwicklung von zielgerichteten Maßnahmen der Personalentwicklung und der koordinierte Einsatz von wissenschaftlich fundierten Lehr- und Lernmaterialien ist sinnvoll und trägt zu Kohärenz bei. *SchuMaS* stellt den beteiligten Schulen dafür einen virtuellen *SchuMaS*-Raum zur Verfügung, in dem sich vom Forschungsverbund entwickeltes und aufbereitetes, wissenschaftlich-fundiertes Lehr- und Lernmaterial befindet (vgl. Proskawetz et al., 2023). Internationale Beispiele, u. a. aus dem kanadischen Schulsystem, zeigen, dass der koordinierte Einsatz von Lernressourcen dann ein typischer Gegenstand von Fortbildungen sein kann und in wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen besprochen wird (vgl. Ministry of Education, 2011).

Schließlich ist das Einführen einer Kultur des datengestützten Planens und Entscheidungshandelns eine notwendige Voraussetzung für mehr Kohärenz im gemeinsamen strategischen Handeln im Schulsystem. Dies umfasst die Etablierung verbindlicher Prozesse zur Ermittlung und gemeinsamen Analyse und Nutzung von Daten als Grundlage fundierterer und objektiverer Entscheidungen über Unterrichtspraktiken und die Zuweisung von Ressourcen (Datnow & Park, 2018).

## 2.4 Systemischer Kapazitätsaufbau

Der *Systemische Kapazitätsaufbau* kann als Change zweiter Ordnung verstanden werden, weil er die Annahme, dass sich das Problem der Schüler\*innen, die die Mindeststandards nicht erreichen, mit Einzelmaßnahmen lösen ließe, hinterfragt. Er konzentriert sich nicht nur auf einzelne Komponenten des Systems, sondern betrachtet viel mehr das Zusammenspiel aller beteiligten Akteure, Institutionen und Praktiken.

*Systemischer Kapazitätsaufbau* kommt vom Englischen *systemic capacity building* und bezieht sich auf den Prozess der Entwicklung und Verbesserung der Fähigkeit eines Schulsystems und dessen Einzelschulen, das Lernen und die Leistungen der Schüler\*innen wirksam zu unterstützen (Campbell & Fullan, 2019, S. 22; Harris et al., 2018). Fullan und Quinn (2016, S. 6) weisen darauf hin, dass sich *capacity building* darauf bezieht, das Wissen der einzelnen Lehrkräfte sowie deren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu aktivieren und diese kollektiv im Team abzurufen, um Herausforderungen gemeinsam zu meistern. Möchte man das Konzept im Deutschen fassen, ist es sinnvoll im Rahmen des *systemischen Kapazitätsaufbaus* auch den *Kompetenzaufbau*<sup>1</sup> mitzudenken, denn es geht nicht nur um Ressourcen, Prozesse und Strukturen, sondern auch um die Kompetenzen aller professionellen Akteur\*innen innerhalb des Schulsystems, und zwar sowohl auf individueller Ebene als auch auf der Ebene des kollektiven Zusammenwirkens.

Die neuseeländische Bildungsforscherin Vivianne Robinson (2011) benennt fünf Erfolgsfaktoren für ein systemisches Vorgehen, die in der Anlage von *SchuMaS* grundsätzlich Berücksichtigung finden:

- 1) *Fokus auf das Lernen der Schüler\*innen*: Schulische Akteur\*innen sollten sich darauf konzentrieren, wie sie das Lernen und die Leistung der Schüler\*innen verbessern können und dies regelmäßig durch diagnostische Daten überprüfen. In *SchuMaS* bedeutet das u. a., fokussiert die basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler\*innen im Schreiben und Rechnen zu fördern. Hierfür werden entsprechende Angebote zur systematischen Förderung der Basiskompetenzen im Rahmen von *SchuMaS* entwickelt und an den Schulen passgenau als Lernressource genutzt.
- 2) *Wirksame Schulleitung*: Eine wirksame Schulleitung ist dazu in der Lage, eine positive Lernkultur zu schaffen, Lehrkräfte zu unterstützen und ihnen Feedback zu geben, klare Ziele zu formulieren und zu verfolgen sowie Ressourcen effektiv zu nutzen. Innerhalb von *SchuMaS* setzen sich Schulleitungen daher mit einem veränderten Rollenverständnis auseinander. Dazu gehört die Fähigkeit, angesichts mitunter komplexer Herausforderungen zum *Change-Agent* zu werden und sich als transformationale Führungsperson zu verstehen. In regelmäßigen Abständen finden in *SchuMaS* s. g. Schulleitungsnetzwerke statt, welche Gelegenheit bieten sich zu aktuellen, schulübergreifenden Fragestellungen auszutauschen, voneinander zu lernen und kooperativ Schulentwicklungsstrategien zu entwickeln.
- 3) *Professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte*: Nur durch regelmäßige und verbindliche professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte ist das gemeinsame Planen, ein reflektierter datengestützter Austausch über Lernstände der Schüler\*innen und die Implementierung neuer Unterrichtspraktiken möglich. Eine solche professionelle Zusammenarbeit trägt dazu bei, das Lernen zu verbessern.
- 4) *Nutzung von Daten zur Verbesserung*: Durch eine datengestützte Praxis, bei der Schulen Daten über das Lernen und den Leistungsstand der Schüler\*innen erheben und analysieren, um gezielte Maßnahmen zur Verbesserung zu ergreifen,

---

1 Sofern von *systemischem Kapazitätsaufbau* gesprochen wird, impliziert das hier und im Folgenden auch den *Kompetenzaufbau*.

können Schulen ihre Verbesserungspotenziale identifizieren, das Erreichen strategischer Ziele überprüfen und wirksam nachsteuern.

- 5) *Positive Schulkultur*: Eine positive Schulkultur, in der sich Schüler\*innen, Lehrkräfte und andere Mitarbeiter wohl und respektiert fühlen, fördert das Engagement, die Motivation und die Zusammenarbeit aller Beteiligten. Auch *SchuMaS* liegt die Idee einer stärkenden, ermutigenden und potenzialorientierten Vorstellung von Schule und Gestaltung des Veränderungsprozess zugrunde.

Ziel eines *systemischen Kapazitätsaufbaus* ist es, ein Schulsystem in die Lage zu versetzen, durch kollaborative Lern- und Entscheidungsprozesse auf die sich verändernden Problemlagen und Herausforderungen durch adaptive Anpassung flexibel zu reagieren. So kann es letztlich das Lernen und die Entwicklung aller Schüler\*innen unterstützen. Beim *systemischen Kapazitätsaufbau* handelt sich also um einen voraussetzungsvollen, längerfristig angelegten Prozess, der seitens der Politik und von Führungskräften im System ein nachhaltiges Engagement für mehr professionelle Zusammenarbeit und kontinuierliche Verbesserung auf der Grundlage von handlungsrelevanten Daten erfordert.

Der *systemische Kapazitätsaufbau* innerhalb von Schulsystemen ist ein komplexer Prozess, der nur gelingt, wenn Führungskräfte in Schulleitungen, Schulaufsicht und Bildungspolitik bereit sind, die dabei zu bewältigenden Herausforderungen gemeinsam zu bearbeiten. Dazu ist systemisches Denken und Handeln erforderlich (Campbell & Fullan 2019, S. 22). Der Aufbau systemischer Kapazitäten erfordert Ressourcen, darunter Zeit, Geld und Personal. Doch der Glaube, durch mehr Ressourcen automatisch Probleme lösen zu können, hat sich als falsch erwiesen, denn neben der Knappheit an Ressourcen, wirken sich auch mentale Barrieren in den Köpfen der professionellen Akteur\*innen zu Ungunsten nachhaltiger Problemlösungen aus (Rogers, 2003; 1962). Die internationale Forschung zeigt, dass die Umsetzung systemischer Veränderungen die Bereitschaft erfordert, sich auf neue Ideen und Ansätze einzulassen und traditionelle Denkweisen in Frage zu stellen (Leithwood et al., 2010, S. 63).

Grundlegend kann Widerstand von Lehrkräften, Schulleitungen und Schulaufsichtspersonen gegen Veränderungen die Umsetzung neuer Initiativen erschweren (Fullan, 2020, S. 49-62). Da Veränderungen das Verlassen von eingespielten Routinen erfordert, erscheint es einfacher, an der gewohnten Praxis festzuhalten (Rogers, 2003; 1962), auch wenn diese nachweislich nicht zu mehr Lernerfolg von Schüler\*innen führen. Die Frage ist also, wie man Menschen dazu bewegt ihre *Komfortzone* zu verlassen, um gemeinsam neue systemische Problemlösungen zu erproben. Dazu ist zunächst ein kollektiver Lern- und Arbeitsprozess erforderlich (Donohoo et al., 2018; Bandura, 1988), der dazu dient, die Sinnhaftigkeit des gemeinsamen neuen Handelns zu konstituieren: das aktive Herstellen von Kohärenz.

Für die kohärente Abstimmung einer gemeinsamen Vision, klarer strategischer Ziele und eines entsprechenden Ressourceneinsatzes im Sinne eines systemischen Kompetenz- und Kapazitätsaufbaus ist ein bestimmtes Führungshandeln von Schulleitungen und Schulaufsichtspersonen erforderlich. In der Literatur wird es als *Transformatives Führen* bezeichnet (Bass & Riggio, 2006; Heyna & Fittkau, 2021). Letztlich werden nachhaltige Problemlösungen nur dann etabliert werden, wenn transforma-

tionsorientierte Führungskräfte an ihrer Schule oder ihrem Schulamtsbezirk eine klare und überzeugende Richtung vorgeben und sicherstellen, dass alle Strategien, Praktiken und Ressourcen auf die Erreichung gemeinsamer Ziele ausgerichtet sind. Deren Umsetzung wird allerdings dann in einem hohen Maße davon abhängen, inwiefern es gelingt, an den Schulen und auf Ebene des Schulamtsbezirks eine kollaborative Kultur zu entwickeln, in der Eigenverantwortung der einzelnen Lehrkräfte und Schulleitungen und gemeinsame Verantwortung zusammenwirken.

Nachhaltige systemische Innovationen in Schulsystemen erfordern aus verschiedenen Gründen Ressourcen. So bedarf die Umsetzung neuer Strategien oft finanzielle Investitionen für die Anschaffung neuer Geräte oder Unterrichtsmaterialien. Wenn z. B. zu Beginn des Schuljahres eine digital gestützte Lernausgangserhebung stattfinden soll, so sind entsprechende Hard- und Softausstattung unabdingbar. Zweitens ist die Weiterbildung von Lehrkräften unerlässlich, damit sie neue Ansätze wirksam umsetzen können. Dies erfordert die Finanzierung von Workshops, Konferenzen und anderen Weiterbildungsmöglichkeiten. Drittens erfordert Innovation von Lehrkräften zusätzliche Zeit für gemeinsames Interpretieren von Daten und Planen von Maßnahmen.

### 3. Fazit

*Ko-Konstruktion*, *Kohärenz* und *systemischer Kapazitätsaufbau* sind miteinander verbundene, handlungsleitende Konzepte, die auf die nachhaltige und systemische Verbesserung der Problemlösefähigkeit von Schulsystemen abzielen.

Diese verbesserte Problemlösefähigkeit lässt sich nur *gemeinsam* – unter Einbeziehung aller Akteur\*innen, auf allen Ebenen des Systems, d. h. sowohl in den Einzelschulen als auch in der Administration – herstellen. Wenn die Ziele, Strategien, Maßnahmen und Ressourcen *kohärent* ineinandergreifen und aufeinander abgestimmt sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schulentwicklungsprogramm zu nachhaltig besseren Lern- und Leistungsergebnissen bei Schüler\*innen führt. Diese Verbesserungen in der Fläche des Systems kann keine Lehrperson oder Schulleitung alleine bewirken. Ebenso wenig kann sich ein Schulsystem ohne das Einwilligen seiner Akteure in ein gemeinsames Handeln und ohne deren ko-konstruktives Entwickeln und Praktizieren der gemeinsamen Strategie zu einem *kohärent* handelnden System entwickeln (Penuel et al., 2010).

*Ko-Konstruktion* und *systemischer Kapazitätsaufbau* stellen dabei Konzepte dar, mit deren Hilfe stärkere Verzahnung und Einwilligung in ein gemeinsames Handeln herbeigeführt werden kann, da professionell handelnde Lehrkräfte und Schulleitungen gemeinsam mit Schuladministration, Wissenschaft und Politik die Entwicklung vorantreiben und die gemeinsame Strategie verantworten. Eine Strategie, die das erfolgreiche Lernen aller Schüler\*innen in den Mittelpunkt stellt und durch die gemeinsame Abstimmung der Akteur\*innen, in der Fläche zu größerer Wirksamkeit, im Sinne einer „collective efficacy“ führen kann (Donohoo et al., 2018; Wood & Bandura, 1989; Bandura, 1988).

Gelingt es, sich gemeinsam auf eine Alignment-Strategie zu verständigen, in der die *drei K* verstetigt und praktiziert werden, kann ein effektiveres und nachhaltigeres

Schulsystem geschaffen werden, welches zielgerichtet alle Akteur\*innen sowie Schüler\*innen in den Blick nimmt und sich nicht in fragmentarisch angelegten Projekten verliert. Zusammengenommen kann eine Alignment-Strategie, die sowohl das horizontale als auch das vertikale Alignment berücksichtigt und dabei die *drei K*: *Ko-Konstruktion*, *Kohärenz* und *systemischer Kapazitätsaufbau* stärkt, „Projektitis“ abbauen. Denn sie tragen dazu bei, das Schulsystem auf *das Ziel* hin auszurichten: Das Lernen aller Schüler\*innen zu verbessern sowie dabei möglichst viele Lernende darin zu unterstützen, die Mindeststandards zu erreichen.

*SchuMaS* zeigt einerseits bereits, wie sich diese Konzepte an verschiedenen Stellen im Schulsystem strategisch integrieren lassen; andererseits, werden dadurch Stellen identifizierbar, an denen für eine flächendeckende Implementation der Strategien zur Erreichung der Mindeststandards weiter nachgesteuert werden sollte.

## Literatur

- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275–302. <https://doi.org/10.1177/031289628801300210>
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Campbell, D. W. & Fullan, M. (2019). *The governance core: School boards, superintendents, and schools working together*. Corwin.
- Datnow, A. & Park, V. (2018). *Professional Collaboration With Purpose: Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351165884>
- Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75, 40–44.
- Finckler, P. (2017). *Transformationale Führung: Wegweiser für nachhaltigen Führungs- und Unternehmenserfolg*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50292-1>
- Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit*, 3, 8–13.
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. & Gallagher, M. J. (2020). *The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, and student well-being*. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781544317991>
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin, Ontario Principals Council.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 02/2006, 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Harris, A., Jones, M. S. & Huffman, J. B. (Hrsg.). (2018). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630724>
- Heyna, P. & Fittkau, K.-H. (2021). *Transformationale Führung kompakt: Genese, Theorie, Empirie, Kritik*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33421-5>

- Hubbard, L. & Datnow, A. (2020). Design Thinking, Leadership, and the Grammar of Schooling: Implications for Educational Change. *American Journal of Education*, 126(4), 499–518. <https://doi.org/10.1086/709510>
- Huber, S. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften. In Bollweg, P., Buchna, J., Coelen T. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1111–1124). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_82](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_82)
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Wiley.
- Klopsch, B. (2016). *Die Erweiterung von Lernumgebungen durch Bildungspartnerschaften – Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Schulleitungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität erzielen: Implikationen für Deutschland. In Klopsch, B. & Sliwka, A. (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 148–153). Beltz Juventa.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2023). Ko-Konstruktion und Alignment in der Steuerung von Schulen und Schulsystemen, *Empirische Pädagogik*, 37(1), Themenheft, 5–10.
- Kosmoss, R. & Sørensen, N. (2019). Wandel durch Lehrerkooperation? Welchen Beitrag leisten Lehrerkooperationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung? In Bikner-Ahsbahs, A. & Peters, M. (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule* (S. 45–63). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_4)
- Leithwood, K. A., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. Jossey-Bass.
- Ministry of Education (2011). *Annual Report. Literacy and Numeracy Secretariat*. Office of the Auditor General of Ontario. Queen's Printer Ontario, S. 355–361.
- Park, V. & Datnow, A. (2014). *Data-Driven Leadership*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Penuel, W. R., Riel, M., Joshi, A., Pearlman, L., Kim, C. M. & Frank, K. A. (2010). The alignment of the informal and formal organizational supports for reform: Implications for improving teaching in schools. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 57–95. <https://doi.org/10.1177/1094670509353180>
- Pinnow, D. F. (2012). *Führen: Worauf es wirklich ankommt*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4067-4>
- Proskawetz, F., Klein, E. D., Ackeren-Mindl, I. van & Czaja, S. (2023). Eine Professional Learning Plattform für Schulleitende an benachteiligten Standorten. *Pädagogische Führung*, 3/23, 100–103.
- Richter, D. & Pant, H. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Robinson, V. M. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. Free Press [u. a.].
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Auflage). Free Press.
- Schmitt, A. & Simon, E. (2020). *Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis*. Carl Link. (Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB)).
- „Schule macht stark – SchuMaS“: Online-Glossar (Verfügbar unter <https://www.schumasforschung.de/s/glossar>; letzter Zugriff: 17.06.2024).
- Senge, P. M. (2021). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage 2021). Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht GmbH.

- Senge, P. M. & Fücks, R. (2011). *Die notwendige Revolution: Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen*. Management, Organisationsberatung. Carl-Auer-Verlag.
- Sharratt, L. (2019). *CLARITY: What matters most in learning, teaching, and leading*. Corwin.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (1984). *Lösungen: Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels* (3. Auflage). Huber.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384. <https://doi.org/10.2307/258173>