



Beiträge zur Schulentwicklung | PRAXIS

Veronika Manitius (Hrsg.)

Transfer gelingend steuern

Hinweise zur Planung und Steuerung
von Schulentwicklungsprojekten

Transfer gelingend steuern

Hinweise zur Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprojekten

Veronika Manitus (Hrsg.)

Beiträge zur Schulentwicklung I PRAXIS

**herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen**

(QUA-LiS NRW)

Veronika Manitus (Hrsg.)

Transfer gelingend steuern

Hinweise zur Planung und Steuerung
von Schulentwicklungsprojekten



Beiträge zur Schulentwicklung

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Redaktion QUA-LiS NRW: Hermann Meuser,
Peter Dobbstein, Ulrich Janzen, Dr.in
Veronika Manitius, Tanja Webs

Lektorat QUA-LiS NRW: Henrieke Oppmann,
Luise Germann, Angelika Freund, Andrea
Pöpping

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design,
Ascheberg

Abbildungen: QUA-LiS NRW

Coverfoto: istockphoto/metamorworks

Bestell-Nr.: 6004846
ISBN: 978-3-7639-6629-5 (Print)
ISBN: 978-3-7639-6630-1 (E-Book)
DOI: 10.3278/6004846w

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	5
<i>Veronika Manitius</i> Kriterien für gelingende Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten	7
<i>Franziska Bauer</i> Systemische Transfermethoden und Verstetigungsprozesse in „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“	19
<i>Susanne Rinke</i> Den Transfer von Ergebnissen und Erkenntnissen aus Netzwerkprojekten in die Lehrerfortbildung gestalten – am Beispiel der Projekte „Ganz In“ und „Lernpotenziale“	31
<i>Ilse Kamski, Katrin Pfaff & Frauke Steinhäuser</i> Schulrückmeldungen und Entwicklungsportfolios als wirksame Transferinstrumente für Schulen in herausfordernden Lagen	47
<i>Sandra Bülow</i> Gelingender Transfer durch gemeinsame Steuerung von Schulentwicklungsprojekten	105
<i>Veronika Manitius & Vera Eberl</i> Transfer in Schulentwicklungsprojekten – ein Schlusswort	127

Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern ihrer Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z. B. die inklusive Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztags oder die interkulturelle Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechende Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle wissenschaftliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung; zum anderen richtet es sich unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band versteht sich als praxisbezogener Band, der zentrale Kriterien für gelingende Transferarbeit in und aus Schulentwicklungsprojekten vorstellt. Dazu zählt zum Beispiel, dass in Transferprozessen die Bedarfe derjenigen berücksichtigt werden, die eine Innovation aufgreifen sollen. Ebenso ist es zentral für das Gelingen von Transfer, dass Strategien der Partizipation, der Dokumentation und der Nachhaltigkeit genutzt werden. Anhand von vier Projektbeispielen wird deutlich, was Möglichkeiten sind, um diese Transferkriterien erfolgreich in der Projektarbeit zu berücksichtigen und was dabei typische Herausforderungen sein können. Der Band möchte somit Schulleitungen, Akteurinnen und Akteure der Bildungsadministration, der Bildungsforschung und weiteren interessierten Leserinnen und Leser praktische Hinweise für gute Transferarbeit geben.

Mit der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ PRAXIS möchte die QUA-LiS NRW für alle Akteure in Schule und Weiterbildung ein weiteres Unterstützungsangebot für die vielfältigen und herausfordernden Gestaltungsprozesse im Bildungsbereich bereitstellen.

Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die uns mit ihrer Mitwirkung am vorliegenden Band in diesem Vorhaben unterstützt haben.

Eugen L. Egyptien

Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule
(QUA-LiS NRW)

Kriterien für gelingende Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten

VERONIKA MANITIUS

Was Schulentwicklungsprojekte zum einen charakterisiert, ist ihre Vielfalt: Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Inhalte, die in ihnen bearbeitet werden, hinsichtlich der Einzelschule, der Personen, die am Projekt beteiligt sind, und der angestrebten Adressatinnen und Adressaten, die mit Schulentwicklungsprojekten erreicht werden sollen. Zum anderen jedoch wird mit Schulentwicklungsprojekten immer dieselbe übergeordnete Zielstellung verfolgt – einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule zu leisten, welcher sich auf die Verbesserung von Schul- und Unterrichtspraxis auswirkt und dem Lernen von Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Um dieses Ziel mit Schulentwicklungsprojekten zu erreichen, muss immer auch bezogen auf den „Zielort“ (z. B. Unterricht, Struktur) und die Adressatinnen und Adressaten (z. B. Lehrkräfte eines bestimmten Schulfaches oder einer Jahrgangsstufe) Transferarbeit geleistet werden. Was für den jeweiligen Schulentwicklungsprozess Transferarbeit konkret bedeutet und wie sie angelegt und gestaltet werden kann, wird jedoch häufig bei der Planung von Schulentwicklungsprojekten nicht explizit berücksichtigt. Oft sind wichtige Kriterien für einen erfolgreichen Transfer nicht bekannt und es fehlt an Expertise zu Transferstrategien und -instrumenten.

Die Beschäftigung mit erfolgreichem Transfer in Schulentwicklungsprojekten bedeutet auch, dass sich die Projektbeteiligten über die unterschiedlichen Verständnisweisen des Begriffs Transfer austauschen und für das eigene Projekt eine Einigung darüber erzielen, was unter Transfer verstanden wird. Erst hierüber ergeben sich Implikationen für die praktische Transferarbeit und konkrete Transferschritte.

Unter Rückgriff auf aktuelle Diskussionen rund um die Notwendigkeit eines gelingenden Transfers in Schulentwicklungsprozessen sowie die Transferforschung lassen sich einige begriffliche Unterscheidungen vornehmen, um den übergreifenden Begriff des Transfers zu konkretisieren (vgl. z. B. Bieber et al. 2018):

1. Transfer als Disseminationsarbeit: Hiermit sind Verfahren und Instrumente gemeint, die beispielsweise Erkenntnisse des Schulentwicklungsprojektes oder Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt als Information adressatengerecht aufbereiten und bereitstellen. Dies geschieht z. B., indem man auf Konferenzen berichtet, einen Flyer erstellt, auf der Schulhomepage Informationen veröffentlicht oder Erkenntnisse in das Schulprogramm überführt. Ziel ist hier vor allem die Verbreitung von Informationen.

2. Transfer über Diffusionsprozesse: Transfer erfolgt immer auch über Prozesse des Informationsaustausches und mithilfe kommunikativer Wege, die nicht zwangsläufig steuerbar sind. Das Prinzip der „stillen Post“ ist beispielsweise ein solcher Weg, über den Informationen diffundiert, d. h. weitergetragen werden. Gleichzeitig ist aber nicht sichergestellt, dass dies wie beabsichtigt geschieht. Dies macht deutlich, dass Transferprozesse immer auch Faktoren unterliegen, die

sich auf die Verarbeitung von Informationen auswirken. Dies können beispielsweise Einstellungen, Innovationsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen oder strukturelle Gegebenheiten sein.

3. *Transfer als Implementationsarbeit*: Transferprozesse visieren immer auch die Implementation der im Projekt erarbeiteten Innovation an. Implementation meint, die erzeugten Angebote für eine verbesserte Schul- und Unterrichtspraxis nachhaltig in der Anwendungspraxis zu verankern. Werden in einem Schulentwicklungsprojekt beispielsweise neue Methoden des digital gestützten Unterrichts im Mathematikunterricht erarbeitet, so ist das Ziel, dass die Mathematikkolleginnen und -kollegen diese für ihre Unterrichtspraxis aufgreifen, erproben und erfolgreich nutzen können. Implementationsarbeit zielt also auf eine größere Tiefe des Transfers ab, als dies beispielsweise bei der reinen Informationsbereitstellung z. B. über Flyer der Fall ist. Dies gelingt letztlich über die transformative Verarbeitung von Innovationen unter Berücksichtigung kontextueller Faktoren, die auf Implementation einwirken (können).

4. *Transfer als Entwicklungsprozess*: Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten bedeutet keinesfalls, Transfer nur vom Projektende, also erst wenn ein Ergebnis da ist, zu konzipieren und zu realisieren. Transferarbeit ist vielmehr ein dynamischer Entwicklungsprozess, der bereits in die laufende Projektarbeit integriert wird und entsprechend formativ Anpassungen zulässt. Transferarbeit ist als Bestandteil der laufenden Projektarbeit zu verstehen, was auch bedeutet, die entsprechenden Ressourcen für Transferarbeit bereits in der Projektplanung mit zu berücksichtigen. Gleichzeitig ist Transferarbeit auch deshalb als ein laufender Prozess zu verstehen, weil erst in einem solchen Prozess die notwendigen Aushandlungen, transformativen Leistungen und Anpassungen vollzogen werden können.

Diese kurze Begriffsklärung verdeutlicht die vielfältigen Aspekte, die in der Transferarbeit zu berücksichtigen sind. Die benannten vier Charakteristika stehen in einem Zusammenhang, will man erfolgreich Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten leisten. So ist es für die Steuerung der Transferprozesse erforderlich, dass man in analytischer und moderierender Absicht mögliche Faktoren, die Diffusion anregen, im Blick behält. Die Unterscheidung zwischen Verfahren der Dissemination und Implementation zeigt, dass unterschiedliche Transferziele zu unterscheiden sind, z. B. reine Informationsbereitstellung und eine handlungspraktische Innovation, die bereits eine sehr spezifische kontext- und anwenderadäquate Lösung anbietet. Schließlich verdeutlicht das Verständnis von Transfer als Entwicklungsprozess die Offenheit und die Freiräume für Kreativität und Ideenvielfalt, die für das Finden geeigneter Instrumente des Transfers für die kommunikativen Aushandlungen zwischen allen relevanten Personen günstig sind. Gleichzeitig lässt ein Entwicklungsprozess immer auch Anpassungen der Transferarbeit zu, wofür wiederum eine Steuerung der Transferarbeit als Bestandteil der Projektarbeit erforderlich ist.

1 Zur Wichtigkeit von Change Agents für die Transferarbeit

Als ein wesentlicher Schlüsselfaktor für erfolgreiche Transferarbeit werden u. a. sogenannte Change Agents gesehen, die dazu beitragen, zentrale Projekterkenntnisse zu relevanten Problemstellen aufzugreifen und informativ an ande-

rer Stelle wieder einzubringen, die für passende strukturelle Verknüpfungen sorgen können und außerdem darauf achten, projektbezogenes Wissen argumentativ z. B. bei Maßnahmenentwicklungen einzuspeisen sowie Agenda Settings zu nutzen. Angenommen wird, dass Change Agents in hohem Maße aktiv in die Steuerung von Innovationsarbeit involviert sind und hierüber maßgeblich zur Entwicklung von Neuerungen im Schulsystem beitragen (Innovation). Dabei ist es hilfreich für die Identifikation von Change Agents, von der Problemstellung auszugehen, die Anlass für den Einbezug des jeweiligen Akteurs bzw. der jeweiligen Akteurin ist.

Häufig können solche Change Agents in einem ersten Schritt über ihre beruflichen Funktionen ausgemacht werden. Aber auch Personen, die man beispielsweise als besonders gut vernetzt oder mit Eigenschaften wie hohem Engagement attribuiert, können solche Change Agents sein. Je nach Transferziel und -gegenstand müssen ggf. unterschiedliche Change Agents einbezogen werden.

Auf einzelschulischer Ebene gilt es inzwischen als unumstritten, dass die Schulleitung eine solch wichtige Schlüsselstelle ist, die einem Change Agent entsprechen kann (vgl. Buchen & Rolff 2019). Daher ist es für die Transferarbeit von Schulentwicklungsprojekten unabdingbar, die Schulleitung rechtzeitig und klug zu involvieren. Ihr kommt beispielsweise sowohl für die Dissemination, also dem Verbreiten von wichtigen Informationen zum Projekt etwa in Schulkonferenzen, als auch in der grundsätzlichen, auch artikulierten, Unterstützung des Projektes eine wichtige Rolle für den Transfererfolg zu. Während die Schulleitung so zum einen strukturell Möglichkeiten schaffen kann, die Transfer begünstigen, so kann sie zum anderen in ihrer leitenden Funktion dem Projekt besondere Bedeutung zusprechen und hierüber für eine höhere Beteiligung und ein stärkeres Interesse von Kolleginnen und Kollegen sorgen.

Schulentwicklungsprojekte sind jedoch auch immer in einem größeren schulsystemischen Zusammenhang zu sehen, woraus sich wiederum ergibt, dass noch ganz andere Change Agents und zentrale Akteurinnen und Akteure zielgerichtet und strategisch sinnvoll einbezogen werden sollten. Dies können z. B. der Schulträger, Fortbildnerinnen und Fortbildner, andere Schulen, Elternverbände, Schülervertretungen, Vereine oder die Schulaufsicht sein. Insbesondere der Schulaufsicht wird zunehmend auch eine Rolle ähnlich der eines Change Agents zugesprochen, weil sie in unterschiedlichen Belangen, sowohl schulaufsichtlich als auch beratend, die Einzelschule unterstützt. Hinzu kommt, dass Schulaufsicht auch an vielfältigen Schnittstellen zu anderen Organisationen tätig ist, die sie im Sinne des Schulentwicklungsprojektes nutzen kann. Dabei kann sie einen doppelten Beitrag für die Transferarbeit leisten: Sie kann die Einzelschule in ihrem Schulentwicklungsprojekt unterstützen und gleichzeitig aufgrund ihrer Zuständigkeit für zahlreiche Schulen Transferarbeit über die einzelne Schule hinaus erbringen und somit dafür sorgen, dass in einem Schulentwicklungsprojekt erzeugte Innovationen ggf. auch schulsystemisch wirksam werden.

2 Zentrale Kriterien für gelingenden Transfer in Schulentwicklungsprojekten

Planungen und Umsetzungen von Schulentwicklungsprojekten bedürfen immer auch der Berücksichtigung des Transfers. Erst hierüber kann eine in Projek-

ten erzeugte Innovation (z. B. ein neues Ganztagskonzept, eine überarbeitete Unterrichtsreihe, ein Konzept für eine verbesserte Kooperation innerhalb einer Fachschaft etc.) innerschulisch nachhaltig verankert werden. Für die Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten existieren wissenschaftliche Befunde (z. B. Jäger 2004) und Praxiserfahrungen, die darüber Auskunft geben, was Kriterien für gelingende Transferarbeit sein können:

Auf Transferdynamik einlassen und im Bedarfsfall nachjustieren (reflexiver Entwicklungsprozess)

Transferarbeit bedeutet, sich in einen dynamischen Entwicklungsprozess zu begeben, in welchem man immer wieder gefordert ist, Anpassungen vorzunehmen, neue Entscheidungen zu treffen, wo notwendig andere/weitere Personen einzubeziehen und ggf. Instrumente und Verfahren neu abzustimmen. Das bedeutet letztlich auch, die Transferprozesse immer mit im Blick zu haben, um rechtzeitig reagieren und im Bedarfsfall nachjustieren zu können.

Hilfreich kann es hierfür z. B. sein,

- die Transferarbeit als Bestandteil laufender Projektarbeit einzuplanen,
- das Thema „Transferarbeit“ in Treffen auf Projektsteuerungsebene als festen Tagesordnungspunkt zu etablieren,
- insbesondere am Projektbeginn die Transferperspektiven zu thematisieren und unter den Beteiligten für ein Verständnis von einem dynamischen Transferprozess, welcher im Projektverlauf ggfs. Anpassungen erzwingt, zu sorgen,
- sich mit den Projektbeteiligten auf ein (schriftlich fixiertes) Transferkonzept zu verständigen, das jedoch flexibel genug für Anpassungen ist,
- vorhandene Prozessdokumentationen wie z. B. Protokolle oder Berichte zu Zwischenständen unter Transfergesichtspunkten einzubeziehen, um zu entscheiden, ob relevante Personen einzubeziehen sind, zusätzliche Informationen beschafft oder Planungen verändert werden sollten.

Ressourcen für Transfer kalkulieren und einholen (Ressourcen)

Wenn Transferarbeit Bestandteil eines laufenden Projektes ist, dann müssen dafür auch Ressourcen eingeplant werden – ein Planungsaspekt, der in der Konzeption von Projekten häufig vergessen wird. Erfolgreiche Transferarbeit ist durchaus ressourcenintensiv, sodass einer entsprechenden Ressourcenplanung hohe Bedeutung zukommt. Neben der Kalkulation von Ressourcen müssen diese schließlich auch eingeholt werden, beispielsweise durch die Schulleitung zur Verfügung gestellt oder aber bei externer Projektförderung bei entsprechenden Förderinnen und Förderern beantragt werden.

Hilfreich kann es für eine solche Ressourcenplanung z. B. sein, sich zu fragen,

- wer kümmert sich um Dokumentationen, das Erfassen von transferrelevanten Informationen und ihre Auswertung? Wer kann prozessbezogen in welcher Form für transferbezogenen Informationsfluss sorgen? Reicht es, bei Bedarf bestimmte Personen hinzuzuziehen, können Projektmitarbeitende zusätzliche Zuständigkeit übernehmen oder werden feste Personalressourcen für die Transferarbeit benötigt (Personal)?
- sind Zeitfenster für explizite Transferarbeit (z. B. das Auswerten von Protokollen oder Berichten, die Entwicklung neuer Verfahren und Maßnahmen, die Planung nächster Schritte usw.) eingeplant? Inwiefern sind zeitliche

Ressourcen veranschlagt, die für die Vielfalt an notwendigen Gesprächen und Abstimmungsprozessen in der Transferarbeit erforderlich sind (Zeit)?

- welche finanziellen Mittel werden benötigt, um die Transferarbeit zu stützen? Sollen bestimmte Produkte entstehen, mit denen z. B. Erkenntnisse aus dem Projekt verbreitet werden (z. B. Flyer, Poster, Bücher, Websites)? Welche digitale Unterstützung ist für die Transferarbeit zielführend und was kostet diese ggf.? Was ist für etwaige Reisen (z. B. zu übergeordneten Veranstaltung, für die Wahrnehmung von Gesprächsterminen usw. zu veranschlagen? Braucht es für die Projektbeteiligten mit Blick auf Transfer zusätzliche Expertise, die mittels Fortbildung oder professioneller Beratung eingeholt werden kann (Geld)?

Nachhaltigkeit strukturell anlegen, im Auge behalten und sichern (Nachhaltigkeit)

Transfer zielt auf Nachhaltigkeit ab. Das bedeutet, dass ein in einem Projekt erarbeitetes Angebot langfristig als eine Lösung im Anwenderkontext (also z. B. im Fachunterricht einer Schule) genutzt werden soll und dort als nützlich, hilfreich und sinnvoll bewertet wird. Auf Nachhaltigkeit abzielende Transferarbeit wird sich also immer darum bemühen, Strategien und Wege zu nutzen, um die regelhaften Strukturen einer Schule zu erreichen. Beispielsweise bedeutet dies, die Schulleitung systematisch mit in das Projekt einzubeziehen (z. B. durch regelmäßigen Informationsaustausch). Die Schulleitung kann als „regelhafte Struktur“ einer Schule für Maßnahmen sorgen, die dazu beitragen, dass Projekterkenntnisse auch tatsächlich in Breite und Tiefe fruchtbar werden. Gerade dieses Transferkriterium zielt auf die Implementation von erarbeiteten Problemlösungen etc. ab. Auf Nachhaltigkeit abzielen, kann auch bedeuten, Verantwortungen umzulagern und sich als ehemals Projektverantwortliche(r) von Zuständigkeiten zu lösen.

Hilfreich kann es sein, zu überlegen,

- welche regelhaften Strukturen im Anwenderbereich existieren, also etwa in Bezug auf eine Einzelschule z. B. die Schulleitung, Schulkonferenz, Lehrer(-innen)konferenz, Fachkonferenzen, Schulsprecher und -sprecherinnen, Förderverein, Steuergruppe, Schulprogramm usw.,
- inwiefern es unter welchen transferbezogenen Sachüberlegungen sinnvoll ist, bestimmte Gremien, Arbeitsgruppen bzw. sonstige Strukturformate wann zu welchem Zweck einzubeziehen,
- wie eine solche Struktureinbindung hinsichtlich ihrer Funktionalität mit Blick auf die Transferziele erfolgreich ist und wo ggf. Optimierungen vorgenommen werden müssen,
- wie Verantwortungen verlagert werden können: von Projektdurchführenden und Projektbeteiligten hin zu regulär zuständigen Personen.

Orientierung an: Bedarfen, Kontexten und Adressaten (Orientierungen)

Erfolgreiche Transferarbeit kann nicht ohne Berücksichtigung der *Bedarfe* im Anwenderkontext (also der Person oder der Institution, die eine Innovation nutzen soll) erfolgen. Dies betrifft zum einen die Entwicklungsarbeit an einem inhaltlichen Produkt im Projekt, welches nicht an Bedarfen des Anwenderbereiches vorbei entstehen sollte. Zwar ist immer davon auszugehen, dass bereitgestellte Angebote ggf. von dem/der Anwendenden selbst noch einmal für seine/ihre Bedürfnisse angepasst werden, allerdings ist ein an den tatsächlichen Bedarfen „vorbei“ geschaffenes Angebot aus Transferperspektive bereits gescheitert.

Bedarfsorientierung in der Transferarbeit meint also, inhaltlich adäquat auf Herausforderungen und Probleme im Anwenderbereich zu reagieren.

Das schließt auch mit ein, auf die *Personen* zu schauen, die adressiert werden sollen, also z. B. die Kolleginnen und Kollegen, die mit den in Schulentwicklungsprojekten erarbeiteten Materialien oder Konzepten arbeiten sollen. Aus der Transferperspektive ist es äußerst bedeutsam, dass Adressantinnen und Adressaten einer Innovation diese als nützlich einschätzen, weil sie vor allem bei hohen Nutzenerwartungen auch bereit sind, in den Mehraufwand zu investieren, den eine neue Anwendung mit sich bringen kann.

Aus Transfersicht ist mit Blick auf den *Kontext* immer zu schauen, welche strukturellen Rahmenbedingungen und sonstigen spezifischen Gegebenheiten der Anwenderkontext mit sich bringt, die es zu berücksichtigen gilt (beispielsweise einen Personalmangel in der Schule oder eine bestimmte Zusammensetzung der Schülerschaft). Letztlich stehen Bedarfsorientierung, Adressatenorientierung und Kontextorientierung in einem engen Zusammenhang.

Hilfreich kann es sein,

- die inhaltlichen Bedarfe für den Anwenderkontext frühzeitig zu ermitteln, möglichst auch datengestützt (z. B. durch Abfragen, Gespräche oder kleine Befragungen),
- im Prozess der inhaltlichen Arbeit immer wieder auch Zwischenstände mit dem/der zukünftigen Anwendenden zu besprechen, um Anpassungen vornehmen zu können,
- Anwendende auch als Personen zu berücksichtigen: Bestehen für eine erfolgreiche Nutzung der angebotenen Innovation noch Qualifizierungsbedarfe? Was genau wird von Anwendenden als nützlich erachtet? Welche Sprache ist z. B. in Textdokumenten adressatengerecht (beispielsweise kann es hilfreich sein, einen Text mit Beispielen zu versehen und wissenschaftliche Fachausdrücke zu vermeiden), wie sind Wahrnehmungen, Haltungen und Einschätzungen der betroffenen Akteurinnen und Akteure?
- auf die Rahmenbedingungen des Anwenderkontexts zu achten und entsprechende Transfermaßnahmen zu ergreifen, etwa hinsichtlich der vorhandenen Kommunikationsstrukturen einer Einzelschule.

Kooperationsstrategien effektiv verfolgen (Kooperation)

Sorgt man für Partizipation der für einen erfolgreichen Transfer in Schulentwicklungsprojekten relevanten Personen, bedeutet dies zwangsläufig, kluge und adäquate Kooperationsstrategien zu entwickeln und diese effektiv zu verfolgen. Kooperationen in der Transferperspektive haben zumeist zum Ziel, dass informiert wird, Abstimmungen erfolgen, Wissensaustausch stattfindet sowie natürlich die inhaltliche Zusammenarbeit selbst etc. Inhaltlich kann es dabei sowohl um den Transfergegenstand selbst gehen als auch um Planungsschritte, Anpassungen im Entwicklungsprozess, das Eruiere von Rahmenbedingungen usw.

Hilfreich kann es für effektive Strategien der Zusammenarbeit sein,

- unterschiedliche Varianten der Kooperation bezogen auf die Form, Häufigkeit und Ausgestaltung je nach Kooperationszweck zu nutzen (z. B. Jour Fixe, Ad-Hoc-Gespräche, regelmäßige Arbeitstreffen, Austauschrunden usw.),
- wo nötig, Dokumentationen von Kooperationen vorzunehmen und diese auch zu nutzen, z. B., um Prozesse anzupassen, Verbindlichkeit zu schaffen

und Ergebnisse zu sichern (Protokolle, Notizen, Vereinbarungen per E-Mail usw.).

Adäquate Kommunikationsstrategien entwickeln und umsetzen (Kommunikation)

Transferarbeit ist in hohem Maße auf gelingende Kommunikation angewiesen. Adäquate Kommunikationswege und -medien adressatenorientiert zu nutzen, ist ein zentraler Baustein gelingender Transferarbeit. In Schulentwicklungsprojekten sollte im Hinblick auf den Transfer überlegt werden, wen man mithilfe welcher Kommunikationsstrategie zu welchem Zweck erreichen möchte. Um beispielsweise über ein Projekt in einer großen Runde wie einem gesamten Kollegium grundständig zu informieren, bietet sich ggf. ein kleiner Input mit visueller Unterstützung an. Um komplexe Sachverhalte argumentativ in Verhandlungsgesprächen darzulegen, sollten wiederum Pro und Contra gut vorbereitet werden. Schließlich ist zwischen der jeweiligen Kommunikationstiefe zu unterscheiden: Geht es um eine reine Information (kann diese auch schriftlich z. B. per Mail erfolgen?) oder handelt es sich um Wissensvermittlung mit dem Ziel, dass etwas Neues erlernt werden soll? Letzteres stellt ganz andere Ansprüche an die Kommunikationssprache und unterstützenden Medien.

Es kann also hilfreich sein, zu fragen,

- was der Inhalt der Kommunikation ist und mit wem man zu welchem Zweck kommunizieren will,
- welches Kommunikationsformat adäquat für das intendierte Kommunikationsziel und die -inhalte ist,
- welche Aspekte der Kommunikationssprache zu berücksichtigen sind, z. B. wenn eine inhaltliche Wissenslücke zwischen den Kommunikationspartnerinnen und -partnern besteht, etwa weil der Eine über ein umfangreiches Wissen zu den schulischen Bedingungen verfügt und der Andere nicht,
- was unterstützende Medien für die Kommunikation sein könnten und wie sie genutzt werden können (z. B. soziale Medien wie Twitter und Co.).

Partizipation für die relevanten Akteurinnen und Akteure ermöglichen (Partizipation)

Jeweils die relevanten Akteurinnen und Akteure in Transferprozesse miteinzubeziehen, stellt ein wichtiges Kriterium für Transfererfolg dar. So kann die Akzeptanz von in (anderen) Projekten erarbeiteten Angeboten erhöht werden, wenn diese an geeigneter Stelle am Prozess hinsichtlich dahinterliegender Problemstellungen, Bedarfe, Rahmenbedingungen sowie konkreter Mitarbeit beteiligt bzw. miteinbezogen werden. Das kann auch heißen, bei Projektplanungen zu berücksichtigen, welche Akteurinnen und Akteure zu welchem Zeitpunkt zu welchem Zweck und in welcher Weise und welchem Umfang in das Projekt einbezogen werden. Neben der potenziellen Erhöhung von Akzeptanz trägt eine umsichtige Sorge um Partizipationsmöglichkeiten für relevante Akteurinnen und Akteure auch dazu bei, Widerständen frühzeitig und Sachverhalten multiperspektivisch begegnen zu können.

Hilfreich kann es sein, zu überlegen,

- zu welchem Zeitpunkt insbesondere die potenziellen Anwendenden der im Schulentwicklungsprojekt erarbeiteten Innovation am Projekt teilhaben bzw. auch (temporär) mitarbeiten können: Gibt es z. B. inhaltliche Zwischenprodukte, die Kolleginnen und Kollegen bereits erproben und zu denen sie

Rückmeldung für die Optimierung und Weiterarbeit im Schulentwicklungsprojekt geben können?

- was womöglich Widerstände und Sorgen sein können, die sich bei der Einführung einer Innovation regen könnten, und ob und in welcher Weise diesen mithilfe von partizipativen Angeboten frühzeitig begegnet werden kann.

Fürsprache und Unterstützung von Schlüsselstellen sichern (Machtpromotion & Change Agents)

Transferarbeit wird erleichtert, wenn sie von wichtigen Stellen „Rückenwind“ erfährt. Dies kann manchmal auch zufällig günstig zusammenfallen, z. B. wenn es einen neuen politischen Erlass gibt, der große Schnittmengen zu dem Thema aufweist, an dem man im Schulentwicklungsprojekt arbeitet. Ebenso kann es sinnvoll sein, Fürsprache von Personen zu erhalten, die zentrale repräsentative Funktionen wahrnehmen, mit denen sie ein Vorhaben unterstützen können. Beispielsweise kann es für ein Schulentwicklungsprojekt oder Reformmaßnahmen günstig sein, wenn eine Bürgermeisterin oder ein Bürgermeister Bildung zur „Chefsache“ erklärt. Gleichzeitig ist es für nachhaltige Transferarbeit unabdingbar, auch sogenannte Change Agents (s. Abschnitt 2) in Vorhaben und Entscheidungen miteinzubeziehen. Change Agent sind dabei häufig über ihre Funktion im System (z. B. Schulleitung oder Schullaufsicht) auszumachen. Auch darüber hinaus ist es oft lohnend, Akteurinnen und Akteure zu identifizieren, die beispielsweise mit Blick auf die Transferziele stark vernetzt sind oder sich durch ein hohes Engagement auszeichnen, und sich deren Unterstützung zu sichern. Dies kann eine besonders motivierte Elternvertretung oder ein ortsansässiger Vereinsvorstand, ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin im Regionalen Bildungsbüro, eine Kollegin oder ein Kollege an der Schule usw. sein.

Hilfreich kann es daher sein,

- zu prüfen, was gerade wichtige politische Themen z. B. im Schulbereich sind, die vermehrt politische und/aber auch öffentliche Aufmerksamkeit erfahren und ob hier thematische Schnittmengen zum eigenen Schulentwicklungsprojekt bestehen,
- mit Blick auf das Regelsystem systematisch zu eruieren, ob es bestimmte Funktionsämter gibt, die für die Transferprozesse Bedeutung haben – in der Folge gilt es dann wiederum zu planen, in welcher Weise und zu welchem Zweck diese Akteurinnen und Akteure wann mit einzubeziehen sind,
- zu überlegen, inwiefern Personen sich bereits auch unabhängig von ihrer formalen Funktion als besonders engagiert gezeigt haben und ob und wie dies für die eigene Transferarbeit genutzt werden kann,
- mit Blick auf bereits etablierte wichtige Netzwerke zu prüfen, ob es darin Personen gibt, die beispielsweise im Netzwerk für den Informationsfluss zum Schulentwicklungsprojekt sorgen und sich engagieren können.

Datengestützt agieren und prozessbezogen dokumentieren (Dokumentation und Evaluation)

Dass Schulentwicklungsprojekte immer auch datengestützt erfolgen sollten, ist weitgehend bekannt und wird von einigen Schulen bereits häufig praktiziert (z. B. indem schulische Daten wie Lernstand, Notenentwicklungen, Schülerfeedback, kleine Befragungen einbezogen werden). Für die Gestaltung von Transferprozessen auch Daten zu berücksichtigen, ist jedoch derzeit noch nicht selbst-

verständlich. Dabei können diese die Steuerung von Transferarbeit stützen, sodass Entscheidungen und Anpassungen dateninformativer erfolgen. Der Ausdruck „Daten“ meint hier die gesamte Spannbreite an Informationen, die man beispielsweise über den Austausch oder aus Protokollen erhält, bis hin zu differenzierten Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern – entscheidend für die heranzuziehende Datenquelle ist, dass sie Informationen bereitstellt, die helfen, Transferprozesse zu gestalten und zu steuern. So ist es etwa zielführend, sich für die Analyse des Anwenderkontexts Informationen über Erfordernisse der Organisation und einzelner Personen(gruppen) datengestützt einzuholen. Beispielsweise könnten Daten aus der Schulinspektion zeigen, dass das Kollegium insgesamt einen Qualifizierungsbedarf zum kooperativen Lernen hat. Arbeitet man in einem Schulentwicklungsprojekt an der Etablierung neuer Formen des kooperativen Lernens im Unterricht, so ist die Kenntnis und Nutzung dieses Qualifizierungsbedarfs im Kollegium entscheidend für die erfolgreiche Implementation neuer Unterrichtsformate.

Auch aus strategischer Sicht ist es zielführend, in der Transferarbeit datengestützt zu agieren. Erst mit einem abgesicherten Informationsstand kann z. B. auch Überzeugungsarbeit geleistet und argumentativ untermauert werden, etwa wenn man unterstützende Personen für das Projekt gewinnen will, welche einen Beitrag zum erfolgreichen Transfer leisten können.

Hilfreich kann es sein,

- sich frühzeitig mit den relevanten Akteurinnen und Akteuren auf ein Transferkonzept zu einigen, das auch festlegt, welche Datenquellen zu welchem Zweck und zu welchem Zeitpunkt herangezogen werden und woran perspektivisch auch der Transfererfolg gemessen werden soll,
- vielfältige Datenquellen nach Bedarf zu nutzen (Protokolle, Konzepte, Schulstatistik, Schulprogramme, Daten aus interner Evaluation usw.),
- explizit auch auf die Transferprozesse bezogen Dokumentationen vorzunehmen und diese immer wieder mit Blick auf den Zwischenstand und mögliche Nachsteuerungen auszuwerten (z. B. Berichte zur Transferarbeit in Protokollen, Gesprächsnotizen).

Auf Qualität statt Quantität setzen (Tiefe)

Transfer im Sinne von Implementation neuer Maßnahmen, Verfahren und sonstigen Innovationen gelingt erst dann, wenn ein gewisser Grad an „Transfer-tiefe“ erreicht wird, d. h. die Innovation fest in Strukturen verankert, praktiziert und im Bedarf auch vor dem Hintergrund spezifischer Bedarfe weiterentwickelt wird. In diesem Sinne sollte bei der Transferarbeit auch planerisch überlegt werden, welche Transfermethoden auf welche Tiefe des Transfers abzielen. Manche Transferstrategien sprechen einen breiten Adressatenkreis an und sind z. B. dann geeignet, wenn man möglichst viele Akteurinnen und Akteure erreichen möchte. Hier eignen sich informative Verfahren und Instrumente wie Informationsveranstaltungen, Flyer, Internetseiten usw. Diese sollten mit auf Tiefe abzielenden Maßnahmen wie Gesprächen, kombiniert werden, um Schritte zur Implementation zu veranlassen, oder Treffen und Veranstaltungen, die die Vermittlung von Inhalten zum Ziel haben. Letzteres ist in der Transferarbeit aufwendiger und benötigt mehr Ressourcen, sorgt aber langfristig eher für die Implementation einer Innovation. Oft ist es so, dass die Maßnahmen, die tiefenorientierter ausgerichtet sind, prozessbezogener sind, dies kann z. B. bedeuten, auch noch unfertige, in der Bearbeitung befindliche Inhalte zu teilen. Schließ-

lich ist es vielversprechender, Transferarbeit so auszurichten, dass auch eine etwaige Verbänderung von Kompetenzen, Haltungen und Überzeugen gelingen kann.

Es kann hilfreich sein,

- sich früh im Projekt auf ein Transferkonzept zu verständigen, das Planungen zu Transfermethoden und -schritten beinhaltet,
- unterschiedliche Transfermethoden zu mixen und hierbei funktional zu unterscheiden: Sollen Informationen weit verbreitet werden und möglichst viele Akteurinnen und Akteure erreicht werden? Wie sollen Inhalte vermittelt werden?
- sich nicht auf informative Transfermethoden zu begrenzen, sondern immer auch auf Tiefe abzielende Verfahren zu erarbeiten und zu realisieren.

Die hier angeführten Kriterien für eine vielversprechende Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten sind nicht zwingend trennscharf, sondern weisen Querverbindungen auf. So ist es beispielsweise naheliegend, dass Aspekte der Kommunikation und Kooperation in einem Zusammenhang stehen, erfolgreiche Kooperation auch guter Kommunikationsstrategien bedarf. Gleichwohl verweist jedes einzelne Kriterium für sich auf Aspekte von Transfer hin, die im Zusammenwirken aller beteiligten Akteurinnen und Akteure im Bemühen darum, Erkenntnisse und Ergebnisse aus Projekten, die Unterstützung für die schulische Praxis bieten, Berücksichtigung finden sollten. Mit ihnen wird eine Hilfestellung geboten, um Transferprozesse erfolgversprechend zu planen, zu gestalten und immer wieder neu anzupassen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden vier unterschiedliche Schulentwicklungsprojekte vorgestellt, die entlang der Transferkriterien reflektieren, wie diese ihre Berücksichtigung in den Transferbemühungen der jeweiligen Projekte gefunden haben und dabei auch auftretende Herausforderungen aufzeigen. Mit diesen Projektbeispielen wird zum einen Transferpraxis veranschaulicht und zum anderen werden Anregungen für zukünftige Schulentwicklungsprojekte bereitgestellt. Die Auswahl der Projekte erfolgte unabhängig von ihrem thematischen Schwerpunkt, sondern vielmehr ist es Absicht, aufgrund der unterschiedlichen Vorgehensweise der Projekte eine Vielfalt an Möglichkeiten und Variationen aufzuzeigen.

Literatur

- Bieber, G./Egyptien, E./Klein, G./Oechslein, K./Pikowsky, B. (2018): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. Online: https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. Rolff (2019). Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.
- Jäger, M. (2004). Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag.

Autorin

Dr. Veronika Manitius ist Referentin an der Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LiS NRW). Sie ist die Projektleiterin der „Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik“ und arbeitet an den Schwerpunkten Transfer Wissenschaft-Praxis, Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen.

Systemische Transfermethoden und Verstetigungsprozesse in „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

FRANZISKA BAUER

Im Jahr 2013 starteten die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und die Robert Bosch Stiftung das vierjährige Pilotprojekt *School Turnaround – Berliner Schulen starten durch*, das sieben Berliner Integrierte Sekundarschulen und drei Grundschulen in kritischen Lagen bei ihren zielgerichteten Schulentwicklungsprozessen hin zu einer Schulwende (*Turnaround*) unterstützte. Unter *Schulen in kritischer Lage* verstand das Projekt Schulen, die einen hohen Anteil bildungsferner Schüler:innen unterrichten und kaum über erforderliche Organisations- und Unterrichtsqualitäten verfügen, um ihre Schülerschaft zum bestmöglichen Lernerfolg zu führen. Das Pilotprojekt verfolgte drei Ziele, die auf der Schulebene, auf der Berliner Systemebene und über Berlin hinaus verortet waren:

1. Die **Unterstützung der Projektschulen**, damit diese ihre Schüler:innen zum bestmöglichen Lernerfolg führen können.
Hierfür fokussierte das Projekt die vier Handlungsfelder Unterrichtsqualität, Leistungsdaten, Schulmanagement und Schulkultur. Die Grund- und Sekundarschulen erhielten während der Projektlaufzeit (2013–2017) und in der Transferphase (2017–2019) spezifische Unterstützungsangebote. Diese umfassten u. a. eine Prozessbegleitung, zielgruppenspezifische Fortbildungsangebote, Unterstützung für die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse oder regelmäßige Zwischenbilanzgespräche. In der Transferphase des Projektes lag der Schwerpunkt auf der Verstetigung der Entwicklungsprozesse an den Projektschulen.
2. Die **Überführung der Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt in das Berliner Bildungssystem**.
Welche Steuerungsmechanismen, Kompetenzen und Ressourcen sind notwendig, um eine erfolgreiche Schulwende zu gestalten? Wie muss die Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage durch wirksames Handeln der Verwaltung, der Schulaufsicht, der Schulleitung und der Lehrkräfte begleitet werden? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, war eine frühzeitige, systematische Konzeptionierung des Transfers der Projekterkenntnisse notwendig. Dazu wertete das Steuerungsteam (Senatsverwaltung, Robert Bosch Stiftung und Projektleitung) die initiierten Maßnahmen kontinuierlich aus. Um das Gelernte im Berliner System zu verankern, fokussierte die Transferphase die Stärkung der Schulaufsicht, die weitere Professionalisierung der Unterstützungssysteme sowie die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen, Schulaufsichten und Prozessbegleitungen mit Fokus auf Schulen in kritischen Lagen.
3. Darüber hinaus sollten **weitere Bundesländer sowie Akteurinnen und Akteure** von den Erkenntnissen aus *School Turnaround* profitieren, um mehr Schulen in kritischer Lage zielführend zu unterstützen.

Die **Projektarchitektur** sah folgendermaßen aus:

- Die **Projektsteuerung** wurde von Verantwortlichen der Berliner Senatsverwaltung, der Robert Bosch Stiftung und der externen Projektleitung gestaltet.
- Die **Durchführung im System** wurde durch die Projektleitung begleitet und koordiniert. Sie arbeitete mit den regionalen Schulaufsichten, den Bezirksschulämtern (Schulträgern), den externen Prozessbegleitenden und weiteren Akteurinnen und Akteuren des Unterstützungssystems (z. B. Berliner Beratungseinrichtungen).
- Diese Akteurinnen und Akteure begleiteten die **zehn Projektschulen** während des Projektes.
- Alle Ebenen und Aktivitäten standen in kontinuierlichem Austausch mit der **wissenschaftlichen Begleitung**.

Das Pilotprojekt hatte eine **Laufzeit** von vier Schuljahren (2013–2017). Im Projektverlauf standen über 1,9 Millionen Euro zur Verfügung, um die Schulen in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Bereits in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit legte das Steuerungsteam den Fokus auf den Transfer der Erkenntnisse für die zukünftige Zusammenarbeit der Senatsverwaltung mit Schulen in kritischer Lage. Im Anschluss an das Ende des Pilotprojektes folgte eine **Transferphase** (2017–2019). Über mehr als anderthalb Jahre und mit weiteren 180.000 Euro Projektbudget wurde die Verstetigung der Erfahrungen und Erkenntnisse auf der Ebene der Projektschulen sowie des Berliner Bildungssystems unterstützt.

Die Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen des Projekts wurde **fortlaufend wissenschaftlich begleitet** und die Ergebnisse wurden mit den Projektbeteiligten konkretisiert und validiert. So wurden allgemeingültige Stellschrauben für einen erfolgreichen *Turnaround* identifiziert.

Die **Ergebnisse** des Pilotprojekts sowie der angeschlossenen Transferphase waren:

1. Jede **Projektschule** hat, gemessen an ihren individuellen Zielen, ihre Schulkultur und ihr Schulmanagement verbessert. Positive Entwicklungen zeigten sich auch in den Bereichen der Unterrichtskooperation und der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Zudem konnten die meisten Schulen die Schulabbrecherquote senken. Dieser Effekt war erfreulich, aber nicht eindeutig auf die Maßnahmen des Pilotprojektes zurückzuführen.
2. Das Projekt erarbeitete weitere **kontextunabhängige Schlussfolgerungen** zu gelingenden Veränderungsprozessen an Schulen in kritischer Lage. Z. B. erwiesen sich die Prozessbegleitung, die Stärkung der Schulleitungen und der Fokus auf die Unterrichtsqualität als zentrale Gelenkstellen. Die Einspeisung der Erkenntnisse in das Berliner Bildungssystem erfolgte z. B. durch eine Stärkung und Ausweitung der Berliner Beratungs- und Unterstützungseinrichtung *proSchul* und durch die Mitarbeit bei der Weiterentwicklung des Formats der Schulverträge für alle Berliner Schulen.
3. Bereits früh im Projektverlauf wurde klar, dass die *Turnaround*-Erkenntnisse nicht als einfache Rezepte für Schulen in kritischer Lage in ganz Deutschland vorliegen werden, sondern dass relevante Akteure dazu gezielt in den Austausch gebracht und bei der Übertragung in den eigenen Kontext unterstützt werden müssen. Um die Erkenntnisse aus *School Turnaround* **über Berlin hinaus** zu transferieren, beschritt die Robert Bosch Stiftung neue Wege und entwickelte ein eigenes Transferformat für einen länderübergrei-

fenden Austausch und gemeinsames Arbeiten. Dies war die Geburtsstunde des bundeslandübergreifenden und mittlerweile internationalen *Entwicklungsnetzwerks zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage*, an dem sich inzwischen sieben deutsche Bundesländer und das österreichische Bildungsministerium beteiligen und so praxisorientiertes Wissen zur Unterstützung von Schulen in kritischer Lage aufbauen und dieses in ihre Systeme übertragen (vgl. Neumann & Bauer, 2020; Vaccaro & Bauer, 2020).

Die Transferansätze und Verstetigungsmethoden in *School Turnaround* werden nachfolgend anhand der in Kapitel 1 vorgestellten Transferkriterien dargestellt.

1 Auf Transferdynamik einlassen, Formate für Reflexion finden und im Bedarfsfall nachjustieren

Der Transfer der Erkenntnisse in das Berliner Regelsystem war ein gemeinsames Ziel der Kooperationspartner. Beide verfolgten ein geteiltes und eindeutiges Erkenntnisinteresse an den Kernfragen des Projekts: Welche Unterstützungsmaßnahmen helfen Schulen in kritischer Lage bei positiven Veränderungsprozessen? Und wie muss die Steuerung und Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage durch wirksames Handeln der Verwaltung, der Schulaufsicht, der Schulleitung und der Lehrkräfte begleitet werden? Das gemeinsame Verständnis, das geteilte Ziel und die übereinstimmende Haltung bzgl. des Stellenwertes von Transferarbeit waren Gelingensbedingungen für den erfolgreichen Transferverlauf (s. Kriterium 7). Dies führte auch dazu, dass bereits frühzeitig Transfer als fester Tagesordnungspunkt bei den Rücksprachen des Steuerungsteams vereinbart wurde. Ab der Mitte der Projektlaufzeit intensivierte das Steuerungsteam die Arbeit an der Transferstrategie und erarbeitete ein **Transferkonzept**, das Ziele, Lösungsideen und Ansatzpunkte des Transfers beinhaltet und regelmäßig überprüft wurde (s. Kriterium 10). Die Projektleitung begleitete zudem die Einspeisung der *Turnaround*-Erfahrungen in das Berliner System und übernahm transferrelevante Aufgaben, z. B. die Prozessdokumentation. Die Einbindung der Projektleitung in die operative Projektarbeit war für das Steuerungsteam hilfreich, um den Gesamtprozess gemeinsam zu reflektieren, Bedarfe zu erkennen und ggf. Änderungen am Konzept vorzunehmen.

Wenn auch wohl geplant, erwiesen sich einige Überlegungen zum Transfer als dynamisch. So musste das Steuerungsteam die ursprünglichen Planungen zu den Formaten der Transferprodukte im Verlauf des Projektes anpassen, da sich Bedarfe der Zielgruppe verändert hatten oder das Produkt vor dem Hintergrund nun besser durchdrungener Kontexte nicht mehr passend erschien. Das vorher geschärfte, gemeinsame Transferziel half als Kompass dabei, flexibel auf die Veränderungen zu reagieren und das Ziel dabei nicht aus den Augen zu verlieren.

Die Reflexionsformate beschränkten sich jedoch nicht nur auf den Berliner Kontext: 2015 schaffte das *School Turnaround*-Projektteam gemeinsam mit dem Team des Schulentwicklungsprojekts *Potenziale entwickeln, Schulen stärken* aus NRW (vgl. Kamski et al.) einen regelmäßigen **Austausch- und Reflexionsraum** unter den jeweiligen Projektverantwortlichen, um auch außerhalb der eigenen Projektstrukturen von und mit anderen Projekten zu lernen.

2 Ressourcen für zielgruppenspezifische Transfermaßnahmen abschätzen

School Turnaround verfolgte das Ziel, die Erkenntnisse des Pilotprojektes auch in das Berliner Schulsystem zu übertragen, sodass mehr Schulen vom Gelernten profitieren können. Das Verstetigungsziel war somit ein integraler Bestandteil des Projektes, für den ausreichend **personelle sowie finanzielle Ressourcen** zur Verfügung standen. Dies galt auch für die Transferphase des Projekts nach Ende der regulären Laufzeit, der beide Kooperationspartner eine große Bedeutung zuschrieben: So stellte das Berliner Abgeordnetenhaus über das Projektbudget hinaus erhebliche Mittel für den Ausbau des Unterstützungssystems zur Verfügung, um die Verstetigung der Erkenntnisse zu ermöglichen.

Klare Verantwortlichkeiten der Projektleitung und des Steuerungsteams sowie die explizite Bereitstellung von personellen Ressourcen erwiesen sich im Projekt als zentrale Stellschrauben für den Transfer: Die Verantwortung für den Transferprozess lag bei der Steuerungsgruppe. Sie koordinierte das Vorgehen und hatte Zeitkontingente für die Verstetigungsvorhaben eingeplant. Eine wichtige Rolle kam der **Projektleitung** zu. Sie begleitete die Durchführung der Maßnahmen, arbeitete an der Auswertung transferrelevanter Informationen mit und verfolgte die Übernahme der Transfermaßnahmen ins Berliner System sowie über die Bundeslandgrenzen hinweg.

Die **fortlaufende wissenschaftliche Begleitung** bildete eine wichtige Informationsquelle für die Auswertung der Maßnahmen und Entwicklung der Transferansätze. Das Projektteam plante bei der Projektkonzeption Ressourcen ein, um eine kontinuierliche Datenerhebung, Dokumentation und Einbindung der Ergebnisse in den Transferprozess sowie die Mitarbeit der Wissenschaftler:innen an Workshops zur Validierung der Ergebnisse sicherzustellen.

Für die interne Transferarbeit nutzte das Projekt **digitale Instrumente** (s. Kriterium 9), um die Erkenntnisse während der Projektarbeit zu systematisieren, zu validieren und schließlich daraus Schlussfolgerungen für die weitere Verstetigung zu ziehen.

Zudem standen im Projekt Mittel für die **Dissemination der Ergebnisse** zur Verfügung. Es wurden eine Projektwebseite erstellt, Broschüren über die Entwicklung der Projektschulen verfasst (sogenannte *Entwicklungsporträts*, vgl. Robert Bosch Stiftung & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2017) und der Abschlussbericht des Projektes veröffentlicht (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2018).

3 Maßnahmen mit den Beteiligten erarbeiten, strukturell anlegen, im Auge behalten und sichern

Das zentrale Ziel der Transferbemühungen bestand darin, unterschiedliche Zielgruppen dabei zu unterstützen, die Projekterkenntnisse in den Projektschulen und im Berliner Bildungssystem anzuwenden, zu verankern und weiterzuentwickeln. Es wurde schnell klar, dass die Aufbereitung und Dissemination nicht ausreichen, um die Zielgruppe in ihrem Handeln zu stärken. Vielmehr waren die Einbindung der Beteiligten sowie die Arbeit mit ihren Bedarfen zentrale Stellschrauben für den Transfer (s. Kriterien 4 & 7). Auf der **Ebene der Projektschulen** setzten die Maßnahmen bei den Schulleitungen und im Kollegium an, um die vier Handlungsfelder des Projektes Unterrichtsqualität, Leistungsda-

ten, Schulmanagement und Schulkultur zu bedienen. Eine Prozessbegleitung unterstützte die Schulleitung dabei, die angefangenen Schulentwicklungsprozesse zu verstetigen. Um ihre Entwicklungen anhand der selbst gesteckten Ziele zu festigen, war es allen zehn Schulen nach Projektende möglich, weitere Unterstützung in Anspruch zu nehmen, z. B. durch die Fortführung der Prozessbegleitung oder finanzielle Zuschüsse für spezifische Projektziele.

Auf der **Ebene des Systems** zeigte sich, dass das Einbeziehen der Akteurinnen und Akteure des Berliner Systems unabdingbar war, um neue oder veränderte Arbeitsverständnisse, Strukturen und Formate zu ergründen und zu entwickeln. Die Schulaufsicht, die regionale Fortbildung und das Unterstützungssystem waren zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Transferüberlegungen eingebunden. *School Turnaround* bediente sich hierfür unterschiedlicher Formate, z. B. Workshop-Reihen oder Netzwerken. Die Projektleitung begleitete die Transferansätze und konzentrierte sich auf die schrittweise Übergabe der Maßnahmen an die Verantwortlichen im Berliner System.

Auch **über Berlin hinaus** wurden Formate geschaffen, um Gelerntes zu teilen und in andere Kontexte zu transferieren. Z. B. zeigte *School Turnaround*, dass Schulentwicklungsberatung eine effektive Maßnahme für eine erfolgreiche Schulwende sein kann. Gleichzeitig machte das Projekt deutlich, dass Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage komplex und vielschichtig ist und besondere Anforderungen an die Fachlichkeit, die Kompetenzen und die Haltung der Beratenden stellt. Diese werden jedoch in den Qualifizierungsangeboten für Schulentwicklungsberatende in den Bundesländern kaum bzw. nicht systematisch adressiert. Aus diesem Grund entwickelte die Robert Bosch Stiftung gemeinsam mit der Deutschen Schulakademie ein *Angebot zur Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage*, das aktuell in mehreren Bundesländern pilotiert wird. Beteiligte aus *School Turnaround* brachten ihre Expertise ebenfalls in die Entwicklung des Angebots ein. Außerdem fließen die Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt heute noch in das bundeslandübergreifende *Entwicklungsnetzwerk* ein. Das Land Berlin wird hier von Mitgliedern aus der Schulverwaltung und dem Unterstützungssystem vertreten, die am Pilotprojekt mitwirkten.

4 An transferrelevanten Bedarfen und Kontexten ausrichten

In der Vorbereitung von *School Turnaround* erarbeiteten die Kooperationspartner:innen die Ziele des Projektes. Dabei standen die Bedarfe der Berliner Schulen und des Berliner Bildungssystems im Mittelpunkt. Die Ausrichtung an den Bedarfen war nicht auf die Konzeptionsphase beschränkt und stellte einen regelmäßigen Haltepunkt im gesamten Projektverlauf dar: Die Auswahl der **Projektschulen** erfolgte auf Basis des Berliner Indikatorenmodells¹ und der Einschätzung der Schulaufsichten. Zu Projektbeginn wurde diese individuelle Ausgangslage von jeder Projektschule selbst interpretiert, gemeinsam von der Schulleitung, der Schulaufsicht und Projektleitung vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Erfahrungswissens diskutiert und es wurden Bedarfe abgeleitet. Das Gespräch über die Ausgangslage und die Bedarfe bildete die zentrale Grundlage für die individuelle Zielsetzung jeder Schule mit Fokus auf Lehr- und Lernpro-

¹ Das Indikatorenmodell der Berliner Senatsverwaltung ist ein Instrument datenbasierter Schulentwicklung. Es „ermöglicht der einzelnen Schule Analysen und (faire) Vergleiche in hoch verdichteter Weise zu ihrer eigenen Entwicklung“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2020).

zesse. Bei den jährlichen Zielvereinbarungsgesprächen legte die Schulleitung gemeinsam mit der Schulaufsicht und der Projektleitung die angestrebten Ziele sowie daraus abgeleitete, etwaig geänderte Bedarfe fest. Die Maßnahmen des Projektes wurden auf die festgestellten Bedarfe und Ziele der Schule hin abgestimmt. Gleiches galt auch über das Projektende hinaus: Es waren die Schulen, die Bedarfe äußerten, um ihre Ziele zu erreichen, und dafür weitere Förderung erhielten.

Auch die Verstetigung der Erkenntnisse im **Berliner Bildungssystem** richtete sich an den Bedarfen der Akteurinnen und Akteure aus. Das Projektsteuerungsteam und Projektbeteiligte aus verschiedenen Ressorts der Bildungsadministration entwickelten und diskutierten gemeinsam Transferideen und -ansätze. Diese Ko-Produktion stellte die zielgerichtete Ausrichtung an den Bedarfen sicher und ermöglichte die Passung mit dem Berliner Kontext auf Basis verschiedener Perspektiven. Hierbei war der eindeutige Transferort (das Berliner System) hilfreich, da er die Beteiligten dazu anhielt, Inhalte zu spezifizieren und den Kreis möglicher Adressatinnen und Adressaten zu fokussieren. Im Transferverlauf veränderten sich Bedarfe und angedachte Formate erwiesen sich als nicht wirksam. Folglich passte die Projektleitung in Abstimmung mit den Vertreterinnen und Vertretern des Unterstützungssystems ihre Angebote im Verlauf an. Daran wird erneut deutlich, dass eine gewisse Flexibilität notwendig ist, um angedachte Schwerpunkte, Strukturen oder Formate regelmäßig anhand von Bedarfen und Zielen zu überprüfen und ggf. im Sinne der Zielerreichung anzupassen.

Für den Transfer der Erkenntnisse **über das Projekt und das Berliner System hinaus** führte die Robert Bosch Stiftung Gespräche mit Expertinnen und Experten über weitere Bedarfe im Feld. Die Ergebnisse flossen in die Entwicklung neuer Projekte ein.

5 Kooperationen eingehen, mit Leben füllen und Kooperationsstrategien effektiv verfolgen

Für die gemeinsame Umsetzung des Pilotprojektes *School Turnaround* schlossen die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und die Robert Bosch Stiftung einen Kooperationsvertrag. Die Partner verständigten sich darauf, ihre jeweilige Expertise in das Projekt einzubringen, gleichwertig Verantwortung zu übernehmen und einen vertrauensvollen Austausch zu pflegen. Die engagierte **Ausgestaltung der formalen Kooperation** bildete das Fundament, um die Verstetigung der Erkenntnisse ins Regelsystem zu erreichen. Eine zentrale Gelingensbedingung für den Transferprozess war die stets vertrauensvolle und offene **Kommunikation** im Projektsteuerungsteam. Die Abstimmung erfolgte im Projektverlauf mindestens vierteljährlich über persönliche Treffen und Videokonferenzen. Zudem gab es vierzehntägige bzw. monatliche Absprachen zwischen der Projektleitung und der Robert Bosch Stiftung bzw. der Senatsverwaltung. Die Ergebnisse der Treffen wurden dokumentiert. Darüber hinaus erfolgte die Arbeit an den Transfermaßnahmen, wenn passend, mit weiteren Akteurinnen und Akteuren (s. Kriterium 7). Diese Arbeitstreffen waren wichtige Elemente für die Erarbeitung, Durchführung und Verstetigung der Ansätze.

6 Adäquate Kommunikationsstrategien entwickeln und umsetzen

Die Kommunikationsstrategie nahm in *School Turnaround* eine zentrale Rolle ein. Die passenden Kanäle und Medien wurden je nach Zielgruppe und kommunikativem Ziel ausgewählt. So gab es eine **Projektwebseite**, um der interessierten Öffentlichkeit Informationen über das Projekt und Einblicke in aktuelle Entwicklungen zu geben. Diese Kommunikation verlief nicht einseitig. Durch die Präsenz im digitalen Raum erhielt das Projekt Anfragen von interessierten Schulverwaltungen, Schulleitungen oder anderen Projekten aus Deutschland und dem Ausland, aus denen sich viele Gesprächsanlässe ergaben.

Zum Ende des Projektes erstellten die Schulen sogenannte **Entwicklungsporträts** (vgl. Robert Bosch Stiftung & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2017). Sie geben einen Einblick in die Entwicklungen der Projektschulen im Projektzeitraum und dokumentieren vier Aspekte: die Zielsetzungen der Schulen, die ergriffenen Maßnahmen, die erzielten Erfolge und das, was andere Schulen davon lernen können. Diese Entwicklungsporträts sollen zum einen die angestoßenen positiven Veränderungen würdigen. Zum anderen können weitere Schulen im Sinne des Transfers von den Entwicklungen erfahren, diese nachvollziehen und Ideen für die eigene Schulentwicklung generieren.

Der **Abschlussbericht** des Projektes war ein weiterer wichtiger inhaltlicher und kommunikativer Bestandteil des Transfers (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2018). Alle Projektbeteiligten arbeiteten für die Aufbereitung der Ergebnisse zusammen und brachten ihre Perspektiven auf die Ergebnisse des Projektes und auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse ein (s. Kriterium 7).

Während und nach dem Projektverlauf traten die Verantwortlichen des Projekts *School Turnaround* über Konferenzbesuche und Vorträge sowie Publikationen in Fachmedien mit der **Fachöffentlichkeit** in den Austausch, die sich mit Schulentwicklungsprozessen und Schulen in kritischer Lage befasst (vgl. Bauer & Neumann, 2019; Heid, 2017; Trageser & Görlitz, 2018).

In der Transferphase nutzte das Projekt weitere digitale Formate für die Verbreitung der Ergebnisse, wie das **Deutsche Schulportal**. Durch die Beiträge auf dem Schulportal sollten Veränderungsimpulse an Schulleitungen, Schulaufsichten und Schulverwaltungen herangetragen werden (vgl. Das Deutsche Schulportal, 2020).

7 Partizipation relevanter Akteurinnen und Akteure ermöglichen und fördern

Die Einbindung der Projektbeteiligten war für die Gewinnung von Transfererkenntnissen zentral: Welche Maßnahme war zielführend? Und, warum? Die Reflexion und Validierung der Projekterfahrungen und der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung durch die Beteiligten ermöglichten es, fundierte Handlungsempfehlungen zu erarbeiten, die unabhängig von Projektkontexten gelten und sich an Systeme richten. Die Projektbeteiligten ergründeten aus möglichst vielen Perspektiven (Schulleitungen, Schulverwaltung, Schulaufsichten, Prozessbegleitung, Projektleitung, Projektsteuerung) diese Fragen. Zur Aufarbeitung dieses **multiperspektivischen Ansatzes** nutzte das Projektteam verschiedene Formate: Digitale Wissenspeicher, sogenannte *Wikis*, halfen dabei, Maßnahmen und ihre Wirksamkeit aus verschiedenen Blickwinkeln einzuschät-

zen (s. Kriterium 9). Um weiteres explizites Wissen zu generieren, fanden Arbeitstreffen mit verschiedenen Akteursgruppen statt, z. B. Multi-Stakeholder-Workshops mit Vertreterinnen und Vertretern der Senatsverwaltung, Mitarbeitenden der Stiftung und der wissenschaftlichen Begleitung. Es fanden Auswertungskonferenzen mit den Schulleitungen und Prozessbegleitungen statt, um die Ergebnisse des Projektes zu bilanzieren. Zudem wurden die Ergebnisse mit verschiedenen Interessengruppen, Expertinnen und Experten und unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der aktuellen internationalen Bildungsforschung validiert.

Bereits in der Entwicklung der Transferansätze und möglicher Transferprodukte erwies sich die Einbindung verschiedener Akteursgruppen als sehr gewinnbringend, wenn auch zeitintensiv. Der Projektsteuerung kam die entscheidende Rolle zu, die unterschiedlichen Perspektiven immer wieder zielgerichtet zusammenzuführen.

8 Fürsprache und Unterstützung von Schlüsselstellen sichern

Die Kooperation der Berliner Senatsverwaltung und der Robert Bosch Stiftung für *School Turnaround* erhielt Rückenwind von der Berliner Politik und Verwaltung sowie der Geschäftsführung der Robert Bosch Stiftung. Dies war für das Pilotprojekt und die Transferarbeit essenziell, da das Engagement im Feld von Schulen in kritischen Lagen bis heute in vielen Bereichen nicht selbstverständlich ist und zum Teil auf Widerstände stößt.

Neben den Fürsprecherinnen und Fürsprechern auf formaler Entscheidungsebene erleichterten die Projektbeteiligten in den Schulen, der Verwaltung und im Unterstützungssystem, die das Vorhaben unterstützten (z. B. engagierte Schulleitungen, Schulaufsichten und Prozessbegleitende), die Durchführung und den Transfer. Ihre Schlüsselrolle zeigte sich ausdrücklich beim Projektende, da mit diesem die bekannten Projektstrukturen zu Ende gingen. In der Transferphase wurde deutlich, dass die Fürsprache der Entscheidungstragenden und der Schlüsselakteurinnen und -akteure für die Umsetzung der Transfermaßnahmen essenziell war. Die kontinuierliche Einbindung dieser Akteurinnen und Akteure im Projektverlauf und bei der Entwicklung der Transferansätze bildete eine Grundlage für ihre Fürsprache.

9 Datengestützt, prozessbezogen und multiperspektivisch dokumentieren und evaluieren

Die Transferarbeit erfolgte in zwei Schritten:

1. Zielführende Maßnahmen in ihrer Funktionsweise verstehen und ihre Gelingensbedingungen nachvollziehen
2. Anpassungen, die im Regelsystem vorgenommen werden sollen, identifizieren und umsetzen.

Auf Basis der Ergebnissicherung sowie der wissenschaftlichen Begleitung, die quantitative und qualitative Daten erhob, erfolgte die **Bilanzierung** der Projektergebnisse. Um die Wirksamkeit der Maßnahmen zu verstehen, die Gelingensbedingungen nachzuvollziehen und multiperspektivisch zu diskutieren, arbeitete

School Turnaround mit **Wikis**. Sie waren das zentrale Werkzeug der Transferarbeit. Grundlage der Wikis war die Sammlung von Interventionen, die im Projekt angewandt wurden. Für jede Intervention wurde ein Wiki erstellt und diese wurden später in Kategorien zusammengefasst. Das Wiki enthält die Beschreibung der Intervention, das Ergebnis der Durchführung sowie eine Einschätzung der Gelingensbedingungen, Pfadabhängigkeiten sowie ggf. Einschränkungen für die Wirksamkeit. Ein Wiki wurde von mindestens zwei, bestenfalls von drei Projektbeteiligten aus unterschiedlichen Institutionen bearbeitet. Auch allgemeine, d. h. keiner wirksamen Intervention zuordbare, Lernerfahrungen wurden darin festgehalten. In Workshops zu verschiedenen Clustern an Interventionen reflektierte das Steuerungsteam mit weiteren Projektbeteiligten die Erkenntnisse der Wikis. Bei sogenannten **Auswertungskonferenzen** diskutierten Gruppen von Projektbeteiligten die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und der Arbeit mit den Wikis. Diese Validierung der Ergebnisse war ein ressourcenintensiver, aber wichtiger Schritt, um den Erkenntnissen durch die multiperspektivische Arbeit Tiefe zu verleihen und bei den Projektbeteiligten geteilte Verantwortung für die Transferarbeit zu erzielen.

10 Auf Tiefe und Qualität setzen

Das Steuerungsteam entwickelte gemeinsam mit Projektbeteiligten ein **Transferkonzept** für die Verstetigung der Erkenntnisse in das Berliner Regelsystem (s. Kriterium 1). Das Transferkonzept wurde im Sinne einer **Working Theory** erarbeitet, die ausgehend von der Problembeschreibung ein Ziel, Lösungsideen und passende Ansatzpunkte aufzeigt. Diese Arbeitstheorie bildete die Diskussionsgrundlage für die Entscheidung, welche Lösungsideen im Transfer weiterverfolgt werden sollten. Die Transfermaßnahmen fokussierten die Stärkung des Unterstützungssystems sowie der Schulaufsicht für Schulen in kritischen Lagen und die Entwicklung von Fortbildungsangeboten. Das Steuerungsteam richtete die Methode für den jeweiligen Ansatz am Ziel aus und reflektierte auch die Frage nach der Art des Transferprodukts häufig. Z. B. war zu Beginn der Transferphase geplant, eine Handreichung zu den Handlungsfeldern der Schulaufsicht in der Arbeit mit Schulen in kritischen Lagen zu entwickeln. Im Verlauf wurde diese Idee verworfen, da sich in der Arbeit zeigte, dass die Praxiswirksamkeit zu gering wäre. Es wurde für die Stärkung der Schulaufsicht eine Workshop-Reihe zum Thema Unterstützung von Schulen in kritischer Lage durchgeführt. Während der Transferphase entwickelte sich durch die Workshop-Reihe eine stabile Gruppe von Schulaufsichten, die intensiv an den Fragen im Problemfeld arbeitete und dazu die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt nutzte. Diese permanente Bearbeitung des Themas in festen Strukturen erwies sich als zielführend.

11 Fazit

Das Pilotprojekt *School Turnaround* und seine Transferphase zeigen eindrücklich, dass eine Verstetigung von Erkenntnissen auf unterschiedlichen Transferebenen erfolgreich sein kann. Zusammenfassend lassen sich folgende Empfehlungen festhalten:

- Eine formale Kooperation schafft die Voraussetzungen für den Transfer und muss von den Partnerinnen und Partnern zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit entwickelt werden.
- Bereits in der Projektkonzeption sollte die Verstetigung der Projekterkenntnisse geplant werden. Reflexionsformate innerhalb und außerhalb der Projektstrukturen helfen dabei, den Transferprozess regelmäßig zu überprüfen.
- Eine datengestützte, prozessbezogene und multiperspektivische Dokumentation schafft die Voraussetzung für die Entwicklung fundierter, nachhaltiger Transfervorhaben.
- Die Einbindung der Projektbeteiligten ist für die Interpretation der Projektergebnisse und für die Erklärung von Prozessen sowie Gelingensbedingungen zentral. Eine multiperspektivische Validierung der Erkenntnisse trägt maßgeblich dazu bei, allgemeine Rückschlüsse zu ziehen, die außerhalb des Projektkontextes verankert werden können.
- Die Methoden und Produkte des Transfers sollten auf das jeweils angestrebte Ziel ausgerichtet sein und im Projektverlauf flexibel angepasst werden können.
- Die Verstetigung der Erkenntnisse benötigt umfassende zeitliche und finanzielle Ressourcen. Die Konzentration auf wenige ausgewählte Transfermaßnahmen fokussiert die Wirksamkeit vorhandener Mittel.

Ebenso wie Schulentwicklungsprozesse sind Transferprozesse komplex und benötigen Zeit. Die dargestellten Maßnahmen waren für den Transfer der Erkenntnisse des Pilotprojekts *School Turnaround* sehr hilfreich und bieten anderen Schulentwicklungsprojekten Ansatzpunkte für die Verstetigung des Gelernten im System.

Literatur

- Bauer, F. & Neumann, D. (2019). School Turnaround: Erfahrungen und Ansatzpunkte der Robert Bosch Stiftung zur Unterstützung von Schulen in kritischer Lage. *Schulverwaltung aktuell – Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 7 (6), 170–173.
- Das Deutsche Schulportal (2020). *Dossier Schule in kritischer Lage*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/dossiers/schulen-in-kritischer-lage/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Heid, E. (2017). School Turnaround – Berliner Schulen starten durch. Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an zehn Grund- und Sekundarschulen in kritischer Lage. Zwischenbilanz nach der ersten Projektphase (2012–2015). In Dobbelsstein, P. & Manitus, V. (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, 219–239.
- Neumann, D. & Bauer, F. (2020). Arbeiten und Lernen im Netzwerk. Ziele und Wirkungen des bundesweiten „Entwicklungsnetzwerks zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage“ der Robert Bosch Stiftung. *SCHULE inklusiv* 2020 (7), 38–40.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2018). *Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“: Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie*. Zum kostenfreien Download verfügbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/pilotprojekt-school-turnaround-berliner-schulen-starten-durch>.

- Robert Bosch Stiftung & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.). (2017). *School Turnaround – Berliner Schulen starten durch: Entwicklungsporträts der Projektschulen*. Zum kostenfreien Download verfügbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/school-turnaround-berliner-schulen-starten-durch-entwicklungsportraits-der>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020). *Der Schulvertrag*. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/schulqualitaet/schulvertrag/> (Zugriff am: 29.10.2020).
- Trageser, H. & Görlitz, K. (2018). Was wirkt wirklich? Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „School Turnaround“. *PÄDAGOGIK* 2018 (11), 30–32.
- Vaccaro, J. & Bauer F. (2020). Das Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage: Kompetenzen bündeln und gemeinsam Lösungen entwickeln. *Schulverwaltung spezial – Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung*, 4/2020, 185–188.

Autorin

Franziska Bauer, M.Sc., ist Projektmanagerin im Thema „Lernen der Organisation“ des Bildungsbereichs der Robert Bosch Stiftung GmbH. In dieser Funktion begleitet sie seit mehreren Jahren die Entwicklung und den Transfer von Projekten im Feld „Schule in kritischer Lage“. Hierzu gehört neben dem Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ auch ein bundeslandübergreifendes Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung von Schule in kritischer Lage.

Den Transfer von Ergebnissen und Erkenntnissen aus Netzwerkprojekten in die Lehrerfortbildung gestalten – am Beispiel der Projekte „Ganz In“ und „Lernpotenziale“

SUSANNE RINKE

1 Einleitung

Wie können Innovationen aus netzwerkgestützten Schulentwicklungsprojekten nachhaltig einen Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung leisten, sodass sie eine dauerhafte Veränderung in der Schulpraxis bewirken? Wie können auch andere Schulen, die nicht an den Projekten teilgenommen haben, von diesen Innovationen profitieren? Und welche Rolle kann dabei die Lehrerfortbildung spielen?

Im vorliegenden Beitrag werden diese Fragen ausgehend von den beiden Schulentwicklungsprojekten „Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“ (2009 bis 2019) und „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium“ (2012 bis 2018) aufgegriffen. Mit beiden Projekten war die übergeordnete Zielsetzung verbunden, an den insgesamt 163 beteiligten Gymnasien in Nordrhein-Westfalen in Netzwerkstrukturen die Weiterentwicklung und systematische Verankerung der individuellen Förderung sowie im Projekt „Ganz In“ zudem die Weiterentwicklung des Ganztags zu unterstützen (s. *Merkmale der Projekte* im Anhang 1).

Mit solchen Schulentwicklungsprojekten verbinden sich Transferherausforderungen, die sich nicht nur auf den Transfer spezifischer Problemlösungen, Materialien oder Konzepte aus dem Netzwerk in die Einzelschule beziehen (interner Transfer). Relevante Ergebnisse und Erkenntnisse können auch auf andere Netzwerke bzw. Schulen, die nicht am Projekt teilgenommen haben, wirkungsvoll transferiert werden (externer Transfer). Aber wie kommen diese Ergebnisse in die Schulen – und in welcher Form? Und welche Herausforderungen sind damit verbunden, wenn dieses externe Transfervorhaben erst zum Ende der Projektlaufzeit in den Blick genommen wird, wie es in „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ der Fall war?

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) widmet sich diesen Fragestellungen, um schulische Innovationen in die Breite zu tragen und damit auch für andere Schulen nutzbar zu machen. Der im Folgenden dargestellte Transfer von Ergebnissen und Erkenntnissen aus netzwerkgestützten Schulentwicklungsprojekten beschreibt Wege, Formen und Herausforderungen des Transfers über landesweite Unterstützungsstrukturen in Nordrhein-Westfalen. QUA-LiS NRW sichtet und bearbeitet die Projektergebnisse aus „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ im engen Austausch mit den Projektbeteiligten und anderen Partnerinnen und Partnern, insbesondere der Bildungsadministration. Relevante Projektergebnisse werden so weiterentwickelt und ergänzt, dass die Schulen im Land gewinnbringende Anregungen für die Gestaltung ihrer Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse erhalten können. Das generelle Ziel ist der landesweite Transfer dieser Unter-

stützungsmaterialien in Angebote des Fortbildungssystems, damit Schulen im Rahmen entsprechender Fortbildungs- und Beratungsangebote nachhaltig bei der Implementation ihrer konzeptionellen Entwicklungen unterstützt werden können.

2 Die Transferstrategie

Mit Blick auf die eingangs formulierten Fragen richteten sich in den Projekten „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ die Transferbemühungen zunächst auf den internen Transfer: Die im Netzwerk entwickelte Innovation im Sinne einer Problemlösung sollte innerschulisch verbreitet und umgesetzt werden (vgl. allgemein dazu Euler 2004, S. 2; Jäger 2004, S. 27). Häufig handelte es sich dabei um die Übertragung einer Innovation aus einer Jahrgangsstufe auf weitere Jahrgangsstufen oder aus einem Unterrichtsfach auf weitere Fächer.

Im fortgeschrittenen Verlauf beider Projekte wurde sichtbar, welche Fülle und Vielfalt an Materialien und Konzepten, aber auch an Erkenntnissen und Expertise aus der Projektarbeit hervorgegangen sind – also Projektergebnisse, von denen durchaus auch andere Schulen profitieren könnten.

In diesem Zusammenhang wurde insbesondere auf Projektsteuerungsebene mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern (s. *Merkmale der Projekte* im Anhang 1) diskutiert, welche Transferstrategien und Unterstützungsstrukturen in Nordrhein-Westfalen sich für die Verbreitung der Innovationen anbieten. Ausschlaggebend für die Entscheidung und die damit verbundene Zielsetzung, die Projektergebnisse aus „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ in Angebote des Fortbildungssystems zur Unterstützung des Ganztags und der individuellen Förderung an den Gymnasien im Land zu transferieren, waren folgende Gedanken:

Verbindet sich mit dem Transfer der Projektergebnisse an weitere, nicht an den Projekten beteiligte Schulen das Anliegen, einen Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung zu leisten, dann ist eine Verbreitung von Informationen zu den Erkenntnissen und Ergebnissen sicherlich ein erster Schritt. Wenn Transfer aber eine dauerhafte Veränderung in der schulischen Praxis bewirken soll, verbindet sich damit ein Verständnis von Transfer als Implementationsarbeit (vgl. auch Maniatis in diesem Band).

Für den hier beschriebenen Transfer wurden beide Strategien ins Auge gefasst und daher die Kriterien „Breite“, „Tiefe“ und „Nachhaltigkeit“ zugrunde gelegt (Berkemeyer & van Holt 2015, S. 80). Zwei Probleme, welche aus der Implementationsforschung bekannt sind, galt es dabei zu bedenken: Nachhaltige Implementationseffekte sind schwer zu erreichen und die Produkte werden eher selten eins zu eins umgesetzt, sondern häufig hinsichtlich der jeweiligen schulischen Gegebenheiten angepasst bzw. neu kontextualisiert (ebd., S. 71). Vor dem Hintergrund dieser Problematik entstanden Kernidee und Konzeptelemente des Transfervorhabens.

3 Die Kernidee der Transferarbeit

Die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen bietet bereits eine Struktur zur Unterstützung von Schulen in ihren Entwicklungsprozessen (Runderlass des MSW 2014, S. 1). Qualifizierte Moderatorinnen und Moderatoren gestalten Fortbildungsangebote, welche insbesondere auch die Implementation von Konzep-

ten, Materialien, Methoden oder Prozessen unterstützen. Dies führte zu der zentralen Idee, die Innovationen aus „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ so aufzubereiten und weiterzuentwickeln, dass sie für diese Unterstützungsstruktur relevant sind – und damit auch andere Schulen im Land erreichen.

Kriterium „Nachhaltigkeit strukturell anlegen, im Auge behalten und sichern“ – Über die bestehende Struktur „Fortbildungssystem“ eröffnen sich Chancen für eine nachhaltige und wirksame Qualitätsentwicklung an den Schulen – aber auch Herausforderungen. In dem hier dargestellten Transferprozess gelingt die Berücksichtigung von Nachhaltigkeit durch eine durchgängige Beteiligung von Akteurinnen und Akteuren aus dem Anwendungsbereich: In Veranstaltungen mit Moderatorinnen und Moderatoren der Lehrerfortbildung und Fortbildungsteams aus den Bezirksregierungen werden Anforderungen an die Produkte, aber auch Wege und Strategien des Transfers gemeinsam entwickelt und beraten.

4 Zentrale Aufgaben und Ziele der Transferarbeit

Mit Blick auf die Fülle und Vielfalt der Projektergebnisse und die Expertise der Moderatorinnen und Moderatoren in der Lehrerfortbildung einerseits und die Bedarfe der Schulen andererseits sollte die bedarfsgerechte Auswahl und Integration passender Produkte in unterschiedliche Fortbildungsformate und schulische Kontexte möglich sein. Die QUA-LiS NRW fokussiert daher mit dem Transfer aus „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ folgende Zielsetzungen und Aufgaben für einen Zeitraum von etwa vier Jahren:

- Sammlung, Sichtung und Auswertung der Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Projektnetzwerken,
- Bearbeitung und Zusammenstellung von Unterstützungsmaterialien für die Lehrerfortbildung durch Aufgreifen, Anpassen und Weiterentwickeln relevanter Projekterkenntnisse,
- Überführung ausgewählter Unterstützungsmaterialien in Angebote der Lehrerfortbildung.

Zentrales Anliegen der QUA-LiS NRW ist die Überführung der verarbeiteten Projekterkenntnisse und Unterstützungsmaterialien in ein onlinebasiertes Unterstützungsangebot, mit dem Adaptionprozesse erleichtert werden und durch das die Akteurinnen und Akteure der Lehrerfortbildung und der Schulen einen wirklichen Nutzen generieren können.

Kriterium „Orientierung an Bedarfen, Kontexten und Adressatinnen und Adressaten“ – Die Produkte aus „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ sind vor allem in Verbindung mit entsprechendem Prozesswissen für die Lehrerfortbildung nützlich. Die QUA-LiS NRW hat im engen Austausch mit den Projektbeteiligten aus Wissenschaft und Schulpraxis dieses Prozesswissen in Erfahrung gebracht sowie dokumentiert und ergänzt damit das Angebot an Unterstützungsmaterialien. Mit der Beschreibung von Ausgangslagen, Zielen und Qualitätsmerkmalen, Prozessschritten sowie Gelingensbedingungen und Herausforderungen zu den schulischen Entwicklungsvorhaben werden die Produkte kontextualisiert (s. Prozesskarte im Anhang 2).

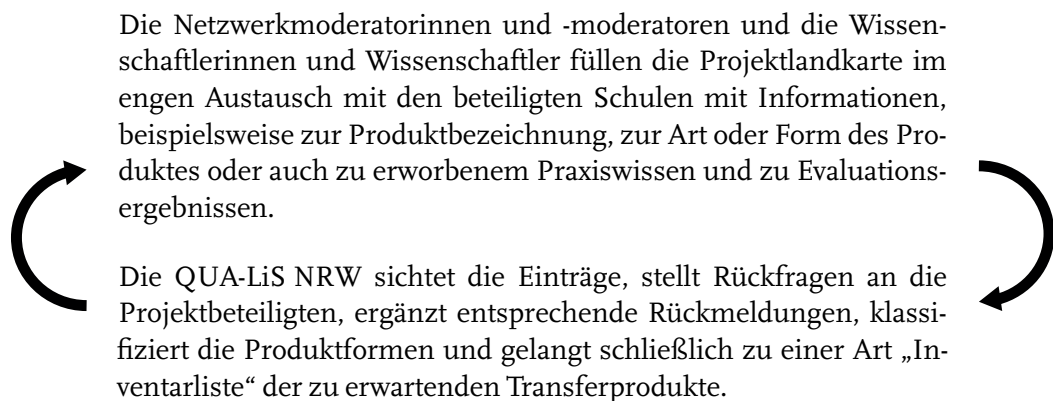
Zur Planung und Gestaltung von Fortbildungs- und Beratungsangeboten werden weitere Anregungen für die Moderatorinnen und Moderatoren bereitgestellt. Hintergrund ist der Bedarf an Moderationsmaterial, welches individuell ausgewählt, angepasst und in die Angebote integriert werden kann.

Das Kriterium der Bedarfsorientierung lässt manche Transferbemühungen aber auch scheitern. In den Schulentwicklungsprojekten sind vereinzelt Produkte entstanden, die zunächst von den an der Entwicklung beteiligten Schulen als nützlich für die eigene Praxis eingeschätzt wurden, aber schließlich nicht transferwürdig waren. Im Verlauf der Projekte veränderten sich spezifische Gegebenheiten und Rahmenbedingungen, welche dazu führten, dass der Bedarf an diesen Produkten für die Schulen im Land und damit auch für das Fortbildungssystem schlichtweg nicht mehr existierte. Beispielsweise haben neue Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I am Gymnasium zu einer deutlichen Verlagerung der Bedarfe im Anwenderbereich geführt, denen auch nicht durch Nachjustieren Rechnung getragen werden kann.

5 Projektlandkarten zur Erfassung der Produktkennzeichen

Zur Vorbereitung des Transfers hat die QUA-LiS NRW eine sogenannte „Projektlandkarte“ erstellt. Mithilfe dieser Projektlandkarte werden die vorhandenen transferrelevanten Produkte und die wesentlichen Produktkennzeichen entlang der Handlungsfelder oder Teilprojekte aus „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ zur inhaltlichen Systematisierung tabellarisch erfasst (s. *Projektlandkarte* im Anhang 3).

Bereits dieser Prozessschritt wird im Dialog gestaltet:



Kriterium „Adäquate Kommunikationsstrategien entwickeln und umsetzen“ – Zu Beginn des Transfers waren die Projektlandkarten ein wichtiger Türöffner, da mithilfe der vorliegenden Informationen ein sehr zielgerichteter Austausch zu den Produkten möglich wurde und dies schließlich zur Bereitstellung der Produkte führte. Auf Grundlage der Projektlandkarten findet auch im weiteren Transferprozess ein regelmäßiger Austausch in verschiedenen Kommunikationssettings statt. Bei Expertenrunden, Nachtreffen der Projektschulen, Tagungen mit den Netzwerkmoderatorinnen und Netzwerkmoderatoren, Schulbesuchen oder Arbeitstreffen an den Hochschulen werden die verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen für die Aufbereitung der Materialien genutzt.

Das Transferinstrument „Projektlandkarte“ ist ständiger Begleiter im Prozess – und wird in diesem Beitrag noch mehrfach aufgegriffen. Anhand der systematischen Katalogisierung können bereits erste inhaltliche Schnittmengen zum Bedarf und zum Angebot schulischer Innovationen identifiziert werden.

Kriterium „Datengestützt agieren und prozessbezogen dokumentieren“ – Mit dem Instrument der Projektlandkarten wird dieses Kriterium entscheidend berücksichtigt, denn mit den dort enthaltenen Informationen wird der weitere Transferprozess maßgeblich gestaltet. QUA-LiS NRW nutzt die Informationen, um

- die Bearbeitung der Themen- und Produktbereiche auszuwählen und zu priorisieren,
- zu entscheiden, welche Einschätzungen beispielsweise zu Bedarf, Innovationsgrad oder fachlicher Qualität aus welchen Fachabteilungen der QUA-LiS NRW eingeholt werden sollten,
- weitere Akteure im Sinne transferrelevanter Stakeholder zu identifizieren und schließlich
- auf dieser Grundlage zu planen, welche Expertise für die Bildung einer Kommission mit fachlich versierten Praxisakteuren für die weitere Verarbeitung der Materialien vonnöten ist und welche Vorgehensweise sich für die Transferarbeit anbietet.

Diese Aspekte werden im Diskurs mit allen Kooperationspartnern der Projekte bei den sogenannten Partnertreffen, ein Gremium zur Steuerung des Transfers, beraten – ein Beispiel für die Realisierung des *Kriteriums „Kooperationsstrategien effektiv verfolgen“*. Zu den regelmäßigen Partnertreffen kommen Vertretungen des Ministeriums für Schule und Bildung NRW, der Stiftung Mercator, der Wissenschaft sowie die Projektleitungen der Projekte „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ und QUA-LiS NRW zusammen mit dem Ziel, über aktuelle Entwicklungen im Transferprozess zu informieren, Stolpersteine, mögliche Lösungen und weitere Schritte zu diskutieren und abzustimmen. Zentrale Ergebnisse dieser Treffen werden dokumentiert.

6 Die Idee der Change Agents oder: Wer macht eigentlich die Transferarbeit?

Die Projektlandkarten bilden auch die Grundlage für die Besetzung einer Arbeitsgruppe in Form einer sogenannten Kommission mit abgeordneten fachlich ausgewiesenen Lehrkräften und die Planung der Kommissionsarbeit in der QUA-LiS NRW. In den Projektlandkarten werden relevante Projektergebnisse, Themenfelder und Perspektiven für die Bearbeitung und Zusammenstellung geeigneter Unterstützungsmaterialien sichtbar. Die Mitglieder der Kommission sind vor dem Hintergrund ihrer Expertise für diese Themenfelder (z. B. Ganztag, individuelle Förderung, Netzwerkarbeit) aus den Projektzusammenhängen akquiriert worden – in der Regel Lehrkräfte, die sich in „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ z. B. im schulischen Projektteam oder als Netzwerkmoderatorin oder -moderator engagiert haben. Als sogenannte Change Agents haben sie die Projektarbeit und „[...] die Einführung der im Netzwerk erarbeiteten Innovation [...]“ (Jungermann, Pfänder & Berkemeyer 2018, S. 87) in den Schulen maßgeblich unterstützt. Sie wissen um zentrale Projekterkenntnisse und bringen eine

hohe Bereitschaft und das Interesse mit, für die Verbreitung der in den Projekten erarbeiteten Innovationen zu sorgen.

Mit Blick auf den Zielkontext ist auch die Expertise der im Fortbildungssystem Tätigen für die Kommissionsarbeit gewinnbringend. So hilft die Perspektive der Akteure aus dem Bereich der Schulentwicklungsberatung¹ bzw. der Lehrerfortbildung auf Ebene der Bezirksregierung, die Transferarbeit am Bedarf der Zielgruppe auszurichten, für die das Unterstützungsangebot bestimmt ist, also für die in der Schulentwicklungsberatung und Lehrerfortbildung tätigen Personen.

Kriterium „Ressourcen für Transfer kalkulieren und einholen“ – Vor dem Hintergrund der Fülle an Erkenntnissen und Produkten aus den Projekten sowie der noch zu leistenden Entwicklungsarbeiten sind für die Transferarbeit feste Personalressourcen und regelmäßige Zeitfenster notwendig. Die Kommission in der QUA-LiS NRW besteht aus Lehrkräften, die für diese Tätigkeit Anrechnungstunden erhalten. Die Kommissionssitzungen finden in der Regel einmal im Monat statt und dienen im Wesentlichen der Diskussion der zwischen den Sitzungen geleisteten Transferarbeit – Sichtung und Auswertung der Ergebnisse und Erkenntnisse sowie Bearbeitung und Zusammenstellung von Unterstützungsmaterialien – und der Planung nächster Schritte.

Bei Bedarf an zusätzlicher Expertise werden weitere Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft und Schule einbezogen. So führte beispielsweise eine Präsentation des Lernbüro-Konzepts der Gesamtschule Münster Mitte durch die Schulleiterin und die sich anschließende gemeinsame Diskussion zu einer erweiterten Sichtweise auf das Thema Lernzeiten.

QUA-LiS NRW koordiniert die für den Transfer notwendigen Gespräche zur Rückkopplung und Abstimmung der weiterentwickelten Unterstützungsmaterialien mit dem Ministerium für Schule und Bildung, den Bezirksregierungen und den Fachabteilungen innerhalb der QUA-LiS NRW. Weitere, auch finanzielle Ressourcen werden von QUA-LiS NRW für die bereits beschriebenen Austauschformate und Veranstaltungen sowie für Materialentwicklungen bereitgestellt.

7 Transferorientierte Fragestellungen zur Überprüfung der Relevanz der Projektergebnisse für den Transfer

Die Kommissionsmitglieder sichten die Transferprodukte auf der Grundlage transferorientierter Fragestellungen, die in der Kommission ausdifferenziert und sukzessive weiterentwickelt werden. Diese Fragestellungen orientieren sich an für einen Transfererfolg bedeutsamen Faktoren:

- „Motivation und Interesse der Beteiligten und der Rezipienten
- Kommunikationsstruktur und -kanäle
- Unterstützung und Steuerung durch die Projekt- und Schulleitung
- Struktur der Institution

¹ Die Fortbildungsinitiative in Nordrhein-Westfalen hat ihre Unterstützungsangebote in acht Programme gebündelt, die sich auf die Themenfelder „Schulentwicklung“ und „Fokus Unterrichtsentwicklung“ beziehen. Im Themenfeld „Schulentwicklung“ ist das Programm „Schulentwicklungsberatung“ verortet. Sogenannte Schulentwicklungsberaterinnen und -berater mit einer Qualifizierung für „Systemische Schulentwicklungsbegeleitung“ unterstützen Schulen und Lehrkräfte auf Anfrage hinsichtlich eines ganzheitlich angelegten Schulentwicklungsprozesses in den Handlungsfeldern Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.

- materielle und personale Ressourcen
- Verankerung in den Regularien
- Anwendbarkeit der Transferkonzepte
- Professionalisierung der Lehrkräfte
- Evaluation“ (Berkemeyer & van Holt 2015, S. 81).

Die Fragestellungen sind qualitätsorientiert und beziehen sich auf die für den Transfer relevanten Themenfelder. Für die Entwicklung dieser Fragestellungen werden sowohl Referenzsysteme wie der Referenzrahmen Schulqualität NRW als auch Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte berücksichtigt.

Kriterium „Auf Qualität statt Quantität setzen“ – Diesem Kriterium wird mit den transferorientierten Fragestellungen in besonderer Weise Rechnung getragen: Fragestellungen wie

Können die Produkte/Prozesse/Methoden (bzw. deren Einsatz) in anderen Schulen ...

... neu konstruiert, angepasst oder verändert werden?

... strukturell verankert werden?

... über verschiedene Kommunikationsstrukturen bzw. -kanäle transferiert werden?

... nach erfolgter Erprobung evaluiert werden?

zielen auf eine Tiefe des Transfers ab und sind die Grundlage zur Einschätzung der Relevanz für das Fortbildungssystem und für eine adressatenorientierte Aufbereitung der Materialien. Sie ermöglichen eine systematische Sichtung der Transferprodukte und die Ableitung von Qualitätsmerkmalen, welche zugleich die Anforderungen an die Produkte beschreiben (weitere Fragestellungen im Anhang 4).

8 Agiles Projektmanagement stützt die Transferarbeit

Die Transferarbeit wird vor allem auch innerhalb der Kommission in Anlehnung an „Scrum“² gestaltet. Diese Vorgehensweise aus dem agilen Projektmanagement bietet die notwendige Flexibilität, um Schwerpunkte bei der Planung des Transfers zu setzen und Anpassungen im Wechselspiel mit Rückkopplungsschleifen vorzunehmen. Die Kommissionsmitglieder organisieren ihre Arbeit selbstständig in thematischen Teams (vgl. Abb. 1).

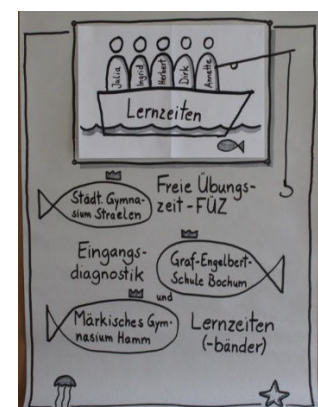


Abbildung 1: Das Team zum Themenbereich „Lernzeiten“ mit einer Auswahl schulischer Konzepte zum Thema

2 Die Entwickler von „Scrum“, Ken Schwaber und Jeff Sutherland, beschreiben Scrum wie folgt: „Scrum ist ein Rahmenwerk zur Entwicklung, Auslieferung und Erhaltung komplexer Produkte. [...] Ein Rahmenwerk, innerhalb dessen Menschen komplexe adaptive Aufgabenstellungen angehen können, und durch das sie in die Lage versetzt werden, produktiv und kreativ Produkte mit höchstmöglichem Wert auszuliefern“ (Schwaber & Sutherland 2017, S. 3).



Abbildung 2: Prozessdarstellung mit Scrum

Die Arbeit mit Scrum gewährleistet einen verlässlichen Rahmen und Orientierung für die gemeinsame Transferarbeit in der Kommission (vgl. Abb. 2):

1. **Produkt-Vision:** Anhand der in den Projektlandkarten enthaltenen Informationen erfolgt eine erste Auswahl von Produkten, eine Zuordnung zu thematischen Bereichen sowie die Entwicklung von Ideen für eine weitere Bearbeitung und Zusammenstellung in Form von Unterstützungsmaterialien. Hierfür sind zwei Fragestellungen leitend: Welche Produkte sind für die Lehrerfortbildung und die Schulen im Land relevant und transferwürdig? Wodurch wird der Nutzen für die schulische Praxis sichtbar?
2. **Anforderungen in „Story Cards“:** Aus der Vision werden Merkmale in Form von konkreten Anforderungen an die Produkte aus Anwendersicht abgeleitet und festgehalten (Story Cards). Dies geschieht mithilfe der oben beschriebenen transferorientierten Fragestellungen.
3. **Arbeitspakete im Produkt-Backlog:** Die Merkmale werden produkt- und themenbezogen zu Arbeitspaketen zusammengestellt (Produkt-Speicher) und im Transferprozess sukzessive um weitere Elemente ergänzt.
4. **Prioritäten:** Innerhalb der Arbeitspakete werden die Merkmale der Produkte priorisiert: Welche Merkmale tragen wesentlich dazu bei, dass ein Produkt im Anwenderbereich auf Akzeptanz stößt und als relevante Lösung für schulische Herausforderungen wahrgenommen wird? Weitere, weniger entscheidende Merkmale werden ggf. bei der weiteren Überarbeitung der Materialien berücksichtigt.
5. **Sprint-Planung:** Die Teams legen in den monatlichen Kommissionssitzungen jeweils für den Zeitraum zwischen den Sitzungen (Sprint) wesentliche Eckpunkte für den anstehenden Arbeitsprozess fest. Dabei definieren sie den Aufbau und die Inhalte der Unterstützungsmaterialien, leiten daraus Teilaufgaben ab und identifizieren Schnittstellen innerhalb der Materialien und zu anderen thematischen Bereichen. Grundlage dieser Planung ist die sogenannte „Definition of Done“ – das Herbeiführen eines gemeinsamen Verständnisses darüber, wie das Zwischenergebnis der Bearbeitung bis zur nächsten Sitzung aussehen soll.
6. **Aufgaben im Sprint-Backlog:** Zu den Teilaufgaben werden für jedes Teammitglied „Tickets“ mit konkreten Arbeitsschritten und Maßnahmen im folgenden Arbeitszyklus erstellt und für das gesamte Team festgehalten (Sprint-Backlog).
7. **Arbeitsprozesse im Sprint:** Die Teammitglieder bearbeiten ihre Tickets zwischen den Sitzungen eigenverantwortlich in Distanz und mit Blick auf die „Definition of Done“ für das Zwischenergebnis. Diese Arbeitsphasen beinhalten diverse Rückkopplungs- und Überarbeitungsschleifen, u. a. in den weiter oben aufgeführten Kommunikationssettings, beispielsweise

- mit Teammitgliedern untereinander und der Projektleitung in der QUA-LiS NRW, um Herausforderungen und mögliche Lösungen zu besprechen,
- mit Projektbeteiligten aus Schule und Wissenschaft, um weitere Informationen zur Genese von Prozesswissen zu erhalten oder
- mit Akteurinnen und Akteuren aus dem Fortbildungssystem und der Fachberatung, um die Unterstützungsmaterialien noch näher am Bedarf des Anwenderbereichs auszurichten.

Der gesamte Bearbeitungsprozess für die Weiterentwicklung und Zusammenstellung von Unterstützungsmaterialien zu einem thematischen Bereich ist abgeschlossen, wenn alle dafür notwendigen Sprints durchlaufen wurden.

Kriterium „Auf Transferdynamik einlassen und im Bedarfsfall nachjustieren“ – Nach mittlerweile drei Jahren geleisteter Transferarbeit kann die Dynamik dieses Transfers als die eigentliche Herausforderung im Prozess benannt und exemplarisch skizziert werden:

Konzepte, Instrumente und Tools wie Lernplanner oder Reflexionsbögen, Handouts, Evaluationen oder Publikationen sind nur einige der Transferprodukte, welche von den Projektschulen und der Wissenschaft für den Transfer bereitgestellt werden. Da aber nicht alle Entwicklungsvorhaben zum Ende der Projektlaufzeit auch final fertiggestellt wurden, erhält die QUA-LiS NRW im gesamten Transferprozess immer wieder einzelne Produkte. Diese Dynamik bedingt notwendige Anpassungen und Ergänzungen im Verlauf des Transfers, die durch die agile Vorgehensweise möglich werden. Beispielsweise konzentrierten sich die Transferbemühungen in einem ersten Schritt auf die Bereiche Lernzeiten, Selbstreguliertes Lernen sowie Feedback und Beratung – fachbezogene Produkte wurden erst in einem zweiten Schritt in den Blick genommen, und auch hier zunächst nur zu ausgewählten Fächern. Die Aufbereitung und der Transfer von Materialien beispielsweise zum sprachsensiblen Fachunterricht, zum Übergang von der Grundschule zum Gymnasium oder zu weiteren Fächern sind in Planung, sobald die angekündigten Produkte vorliegen. Das bedeutet auch, immer wieder andere Personen für Rückkopplungen einzubeziehen und auf der Grundlage von Datenmaterial weitere, auch veränderte Planungen vorzunehmen. Mithilfe der Vorgehensweise nach Scrum gelingt es, diesen komplexen Prozess dynamisch, flexibel und durch Schwerpunktsetzungen überschaubar zu gestalten.

9 Das Online-Angebot mit Fortbildungsmaterialien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung aus Netzwerkprojekten

Die Bereitstellung der Unterstützungsmaterialien für die Lehrerfortbildung und die Schulen in Nordrhein-Westfalen als Online-Angebot der QUA-LiS NRW leitet sich aus der hier beschriebenen agilen Vorgehensweise ab – mit der Konzeption eines onlinebasierten Angebots können bereits bestehende Unterstützungsmaterialien flexibel und sukzessive weiterentwickelt oder ergänzt und weitere neu aufgenommen werden.

Aus der Projektpraxis der Schulen und der Wissenschaft werden Konzepte und Materialien sowie die Darstellung der jeweiligen Entwicklungsprozesse angeboten. In Verbindung mit vielfältigen weiteren Anregungen für die Moderatorinnen und Moderatoren der Lehrerfortbildung entsteht hier der eigentliche Nutzen. Im Kern handelt es sich um Moderationsmaterialien, die in Form von bereitgestelltem Basiswissen, Hintergrundinformationen oder Evaluationsergebnissen die Kontextualisierung für die Gestaltung von Beratungs- und Fortbildungsangeboten bieten. Exemplarische Ausschreibungen und Abläufe für Beratungs- und Fortbildungsangebote runden das Angebot ab.

Kriterium „Partizipation für die relevanten Akteurinnen und Akteure ermöglichen“ – Die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung des Online-Angebots ist im Transfer als partizipativer Prozess angelegt, und zwar von Anfang an. Die Struktur und der Aufbau der Internetseiten wurden bereits zu einem frühen Zeitpunkt mit Moderatorinnen und Moderatoren der Lehrerfortbildung und Fortbildungsteams aus den Bezirksregierungen diskutiert und adressatenorientiert abgestimmt.

In Veranstaltungen kommen die Akteurinnen und Akteure, die in den Projekten aus schulischer und wissenschaftlicher Perspektive die ursprünglichen Produkte entwickelt haben, mit den Teams der Transferkommission, Fachberaterinnen und Fachberatern der Bezirksregierungen und den Moderatorinnen und Moderatoren der Lehrerfortbildung – als potenzielle Anwenderinnen und Anwender der aufbereiteten Materialien – in den Austausch. Die Teams in der Transferkommission nutzen die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Produkte zur Weiterentwicklung der Unterstützungsmaterialien für das Transferangebot.

Letztendlich sichert diese partizipative Vorgehensweise auch die *Fürsprache und Unterstützung von Schlüsselstellen* – ein Kriterium, das in dem hier dargestellten Transfervorhaben sicherlich zum Erfolg beiträgt, aber auch Grenzen hat. Unter anderem stärken entscheidende Funktionsträger in der Bildungsadministration dem Transfervorhaben den Rücken und schreiben den Transferthemen eine schulpolitische Bedeutsamkeit zu. Die Transferarbeit der QUA-LiS NRW „endet“ zunächst mit der Bereitstellung des Angebots an Unterstützungsmaterialien. Perspektivisch liegt die Transferarbeit der QUA-LiS NRW zu diesem Angebot darin, es in passende Gesprächssettings mit einzubringen, Rückmeldungen aufzugreifen und an etwaigen Weiterentwicklungen zu arbeiten.

10 Fazit

Der zentrale Ansatz des in diesem Beitrag dargestellten Transferprozesses ist der Weg über das landesweite Unterstützungssystem der Lehrerfortbildung. Mit dem Fortbildungssystem wird ein klassisches „Medium“ für die Professionalisierung der in Schule tätigen Akteurinnen und Akteure und für die qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems genutzt. Mit diesem Weg wird der Transfer im Wesentlichen zur Implementationsarbeit, und das bedeutet, dass die Produkte kriterienbezogen ausgewählt, angepasst, weiterentwickelt und kontextualisiert werden müssen. Und das wiederum bedeutet, viele Gespräche mit zahlreichen Akteurinnen und Akteuren zu führen, um

- gefundene Problemlösungen zu verstehen,
- das in den Projekten erworbene (Prozess-)Wissen und die Erkenntnisse zu generieren und schließlich
- mit Blick auf den Zielkontext der Lehrerfortbildung und die Schulen im Land ein Angebot an Unterstützungsmaterialien bereitzustellen, welches nachhaltig einen Beitrag zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsentwicklung leistet.

Rückblickend hat dieses Vorgehen einerseits den Transfererfolg maßgeblich und gewinnbringend beeinflusst, andererseits die Komplexität der Transferarbeit aber auch erhöht, da beispielsweise gewählte Kommunikationsstrategien je nach Akteursgruppe immer wieder verändert werden mussten. Dieser komplexe Prozess wurde und wird mit Blick auf die benannten Transferkriterien (vgl. Manitius in diesem Band) vor allem von drei Maßnahmen entscheidend getragen (vgl. hierzu auch Jäger 2004, S. 126 f.):

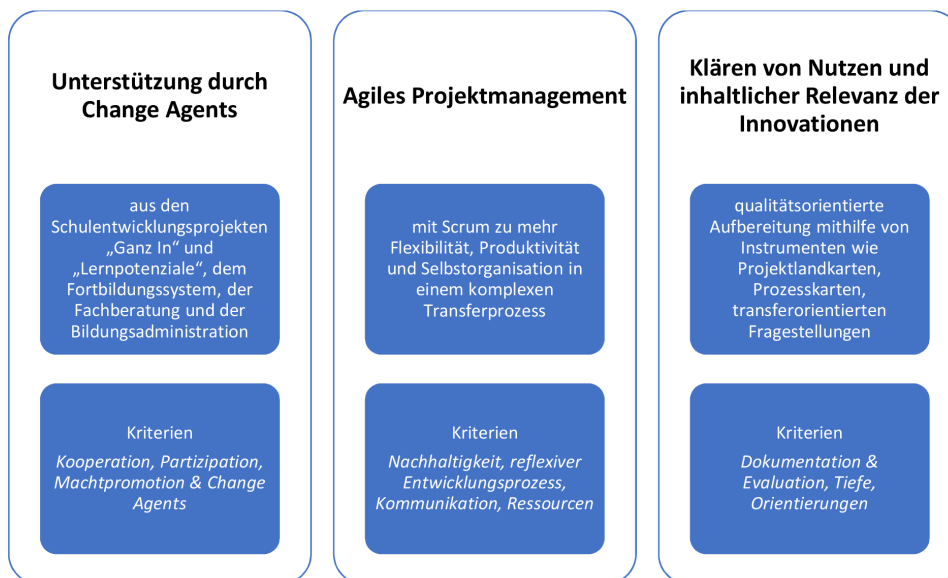


Abbildung 3: Zentrale Maßnahmen des Transferprozesses

Das Angebot an Fortbildungsmaterialien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung aus Netzwerkprojekten dokumentiert die Ergebnisse und Erkenntnisse aus den beiden Schulentwicklungsprojekten „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ und stellt diese transferorientiert aufbereitet online zur Verfügung. TransfERNachfrage und -intensität werden wesentlich von den Bedingungen im Zielkontext des Fortbildungssystems abhängen (Euler 2004, S. 11). Der letztendliche Transfererfolg und damit Nutzen für die Schulen im Land wird eine gewinnbringende Anwendung der Innovationen im System der Lehrerfortbildung sein.

Der hier beschriebene Ansatz, unter Zuhilfenahme der landesweiten Unterstützungsstruktur der Lehrerfortbildung, Innovationen in die Breite zu tragen, bietet Chancen, erfolgreich erprobte Lösungen für schulische Herausforderungen zu bewahren und für andere Schulen mit ähnlichen Bedarfen nutzbar zu machen.

Weiterführende Informationen zu den Fortbildungsmaterialien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung aus Netzwerkprojekten:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/f/materialien-aus-netzwerkprojekten/index.html>

Literatur

- Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2015). Zwischen Netzwerk und Einzelschule – Transfer- und Implementationsprozesse im Projekt Schulen im Team. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, V. Manitiuss & N. van Holt (Hrsg.), *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (S. 69–118). Münster: Waxmann.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). (2020). *Gute Schulen entstehen gemeinsam. Praxiswissen für Schulentwicklungsnetzwerke*. Berlin. Verfügbar unter <https://lernen-im-ganztag.de/wp-content/uploads/2020/04/Netzwerk-Publikation.pdf> (Zugriff am: 06.07.2020).
- Euler, D. (2004). *Förderung des Transfers in Modellversuchen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1811/pdf/Euler_SKOLA_Dossier_6_Transfer_D_A.pdf (Zugriff am: 15.10.2020).
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jungermann, A., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Münster, New York: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3833> (Zugriff am: 15.10.2020).
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung „Fort- und Weiterbildung: Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal“ vom 06.04.2014. Verfügbar unter <https://bass.schul-welt.de/14149.htm> (Zugriff am: 15.10.2020).
- Schwaber, K. & Sutherland, J. (2017). *Der Scrum Guide. Der gültige Leitfaden für Scrum: Die Spielregeln*. Deutsche Ausgabe, Version 2.0. Verfügbar unter <https://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v2017/2017-Scrum-Guide-German.pdf> (Zugriff am: 11.12.2020).

Autorin

Susanne Rinke, Referentin in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) im Arbeitsbereich 7 für zentrale Entwicklungsarbeiten in der Lehrerfortbildung. Arbeitsschwerpunkte: Transferprojekte, Fortbildung Primarstufe. Seit 2017 Leitung des Transferprojekts mit den Schwerpunkten „Ganz In“ und „Lernpotenziale“, seit 2020 Leitung des Projekts „Transfer LiGa NRW“.

Anhang 1

Merkmale der Projekte „Ganz In“ und „Lernpotenziale“

„Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztags-gymnasium NRW“	„Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium“
<p>30 Gymnasien erarbeiteten differenzierte Diagnose- und Förderkonzepte in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie und Physik.</p> <p>Weitere themenspezifische Bereiche im Projekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstreguliertes Lernen • Durchgängige Sprachbildung • Übergang Grundschule – Ganztagsgymnasium • Individuelle Förderung • Elternarbeit 	<p>133 Gymnasien erarbeiteten Produkte und Konzepte zur individuellen Förderung in drei Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Diagnostik • Lernberatung/Lerncoaching • Individuelle Förderung im Unterricht und in Lernzeiten <p>Weitere Arbeitsbereiche im Projekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulische Netzwerkarbeit • Projektmanagement in Schulen • (Partizipative) Schulentwicklung • Schulisches Wohlbefinden
<p>Beratung durch Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler der „Universitätsallianz Metropole Ruhr“</p>	<p>Wissenschaftliche Begleitung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für soziale Arbeit e. V.</p>
<p>Kooperationsprojekt</p> <ul style="list-style-type: none"> • des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), • des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), • der Stiftung Mercator, • der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UA Ruhr) 	<p>Kooperationsprojekt</p> <ul style="list-style-type: none"> • des Instituts für soziale Arbeit e. V. (ISA e. V.), • des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), • der Stiftung Mercator
<p>Förderphase: 2009 bis 2019</p>	<p>Förderphase: 2012 bis 2018</p>

Anhang 2

Transferprojekt Lernpotenziale/Ganz In

Prozesskarte für die schulischen Konzepte

Name der Institution, Ansprechperson	
Produkt/Materialform	
Projekt	
Ausgangslage (Warum haben wir das gemacht?)	
Qualitätsmerkmale und Ziele (Was ist uns wichtig?)	
Prozessschritte (Wie haben wir das Vorhaben umgesetzt? – Beteiligte, Verlauf)	
Herausforderungen und Gelingensbedingungen	

Für die Gestaltung des Transferprozesses haben sich Informationen zu folgenden Aspekten als hilfreich herausgestellt. Möglicherweise lassen sich die entsprechenden Informationen den jeweiligen Bereichen in der Prozesskarte (Ausgangslage, Qualitätsmerkmale und Ziele, ...) auch direkt zuordnen:

- **Konzeptionierung:** Wer genau hat am Prozess mitgewirkt und wer hat ihn koordiniert? Welche Rolle hat die Schulleitung gespielt? Woher stammen die verwendeten Konzepte und Materialien? Gibt es Dokumente zur Vorstellung des Produkts in Fach- und Lehrerkonferenz, Schulpflegschaft, Schulkonferenz?
- **Vorbereitung der Beteiligten:** Auf welchem Weg/mit welchen Maßnahmen wurden die Beteiligten (Lehrkräfte, Schülerschaft, Eltern, ...) vorbereitet? Gab es einen Pädagogischen Tag zum Thema?
- **Rahmenbedingungen:** Wie sehen die Rahmenbedingungen aus (z. B. wo liegen die Stunden genau, wer führt sie durch, in welchen Jahrgängen, zu welchen Fächern)?
- **Materialien:** Gibt es weitere Materialien?
- **Implementation:** Wie sehen die genauen Entwicklungs- bzw. Implementations-schritte aus? Gab es bereits Konzepte, auf die aufgebaut wurde? Wie ist die Anbindung an das Leitbild/Schulprogramm?
- **Evaluation:** Wurde eine Evaluation durchgeführt? Wenn ja: Wie sehen die Ergebnisse und Konsequenzen aus? Gibt es Hinweise zur Wirksamkeit des Produkts?
- **Weiterentwicklung:** Wie sehen mögliche Nachhaltigkeitsmaßnahmen bei „Projektende“ aus? Gibt es Überlegungen zur Übertragbarkeit (z. B. auf mehrere Jahrgangsstufen, andere Schülergruppen oder andere Fächer)?

Anhang 3

Projektlandkarte – Transferprodukte (Beispiel aus dem Projekt Ganz In):

Nr.	Bezeichnung für das Ergebnis aus der Begleitforschung, Praxis oder sonstigen Datenquellen	Produktart (dokumentierte Fortbildung/Training, Arbeits-/Informationsmaterial, Konzept, Publikation)	Evaluation mit Quellenangabe (angeben: externe Evaluation, im Projekt evaluiert, noch nicht abgeschlossen)	Praxiswissen und -erfahrungen (z. B. Rahmen- und Gelingensbedingungen, Steuerungswissen)	Sonstige Informationen (z. B. Rechte, Verfügbarkeit, Ressourcen/Kosten)	Ansprechperson (z. B. aus der Praxis, Netzwerkmoderatoreninnen und -moderatoren)
Transferprodukte zum Arbeitsbereich 1: Chemie						
G1	1. Lernleiter zum Thema „Atombau“	Methode der Prozess- und Inhaltsstrukturierung des Unterrichts mit Phasen der Binnendifferenzierung: Übersichtsplakat und Einführungs-video	Externe Evaluation – im Projekt noch nicht abgeschlossen	Nur in Kombination mit Übungsaufgaben (Punkt 3 und 4) und Konstruktionsmanual, gemeinsam entwickelt mit mehreren Schulen		
G2	2. Lernleiter zum Thema „Ionen“	Methode der Prozess- und Inhaltsstrukturierung: Übersichtsplakat und Einführungs-video	Externe Evaluation – im Projekt noch nicht abgeschlossen	Nur in Kombination mit Übungsaufgaben (Punkt 3 und 4) und Konstruktionsmanual, gemeinsam entwickelt mit mehreren Schulen		
G3	3. Übungsaufgaben zur Förderung der Modellkompetenz in Chemie	Materialordner (analog und/oder digital): Übungsaufgaben auf drei Niveaustufen	Externe Evaluation – im Projekt noch nicht abgeschlossen	Gemeinsam entwickelt mit mehreren Schulen		
G4	4. Übungsaufgaben zur Förderung des Fachwissens zu den Themen „Atombau“ und „Ionen“	Materialordner (analog und/oder digital): Übungsaufgaben auf drei Niveaustufen	Externe Evaluation – im Projekt noch nicht abgeschlossen	Gemeinsam entwickelt mit mehreren Schulen	zum Teil aufwendige Materialherstellung	

Anhang 4

Transferprojekt Ganz In/Lernpotenziale: Mögliche transferorientierte Fragestellungen zur Überprüfung der Relevanz der Projektergebnisse (z. B. Produkte, Prozesse, Methoden) für den Transfer – Auszug

Können die Produkte/Prozesse/Methoden in anderen Schulen ...	Ja	Zum Teil	Nein	Exemplarische Indikatoren
... adressatenorientiert aufbereitet werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das Produkt hat mehrere inhaltliche Schwerpunkte/Module/Elemente, die für den jeweiligen Kontext eine Auswahl ermöglichen.
... die möglichen Beteiligten zur Umsetzung motivieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Beteiligten erkennen die Relevanz des Vorhabens und haben die Möglichkeit, in kooperativen Settings an der Entwicklung von Ziel- und Aufgabenstruktur mitzuwirken.
... insofern interessant sein, dass die Schulen den Einsatz als gewinnbringend für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung einschätzen würden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Schwerpunkte der Unterrichts- und Schulentwicklung und ihr Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung sind beschrieben.
... neu konstruiert, angepasst oder verändert werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Informationen zur Übertragbarkeit der Innovation auf mehrere Jahrgangsstufen/andere Schülergruppen oder andere Fächer/Lern- und Bildungsangebote liegen vor.
... kompatibel zu bisherigen Erfahrungen, Bedürfnissen oder Interessen eingesetzt werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das Produkt lässt sich in den Kernlehrplänen und aktuellen Schulentwicklungsthemen verorten.
... strukturell verankert werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Innovationen werden beispielsweise in Fach-, Lehrer- und Schulkonferenzen oder Schulpflegschaftssitzungen präsentiert und verabschiedet.
... bzgl. einer Verankerung durch einen Vermittler im System (Change Agent/Steuergruppe/Projektleitung/Schulleitung) unterstützt bzw. geleitet werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Arbeit von Steuergruppen oder die Beratung und Unterstützung durch andere Vermittler werden beschrieben.
... nachhaltige bzw. dauerhafte Veränderungen in der schulischen Praxis bewirken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Informationen zur konzeptionellen Einbindung der Innovationen in „Alltagsroutinen“ liegen vor.
... in den verschiedenen Regularien der Schule verankert werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schulprogramm, Beschlüsse oder Konzeptbeschreibungen dokumentieren die Verankerung.
... zu einer kontinuierlichen Umsetzung der Entwicklungsvorhaben in der Schulgemeinde führen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Übergabekonzepte für neue Mitarbeitende, Beteiligungsverfahren, Qualifizierungsmaßnahmen und wesentliche Konzeptelemente sind im Schulprogramm verankert.

Schulrückmeldungen und Entwicklungsportfolios als wirksame Transferinstrumente für Schulen in herausfordernden Lagen

ILSE KAMSKI, KATRIN PFAFF & FRAUKE STEINHÄUSER

1 Einleitung

Das Schulentwicklungs- und Forschungsprojekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* (Potenziale-Projekt), an dem 36 Schulen der Sekundarstufe in herausfordernden Lagen der Metropolregion Rhein-Ruhr beteiligt waren¹, wurde im Rahmen seiner sechsjährigen Laufzeit (2014–2020²) vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, der AG Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen, der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule in Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) und der Stiftung Mercator realisiert. Bereits von Beginn an stellte der Transfergedanke eine zentrale Komponente dar.

Das Potenziale-Projekt zeichnete sich durch einen Forschungs- und Entwicklungsteil aus, dessen übergeordnetes Ziel darin bestand, Schulen in herausfordernden Lagen aus der Metropolregion Rhein-Ruhr in einem geführten und datenbasierten Prozess dabei zu unterstützen, ihre Ressourcen bestmöglich auszuschöpfen sowie ihre Problemlösekapazitäten zu stärken. Auf der Basis bisheriger empirischer Forschungsbefunde zu Entwicklungsmaßnahmen für Schulen in herausfordernden Lagen wurde ein komplexer Schulentwicklungsansatz entworfen, der die wesentlichen Komponenten enthält, die für wirksame Schulentwicklung als förderlich betrachtet werden. Es wurden evidenzbasierte Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung und die Lernarbeit in schulischen Netzwerken genutzt, um Entwicklungsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Dabei wurde im Sinne aktueller bildungspolitischer Überlegungen (vgl. Manitus & van Holt 2019) von Beginn an ein besonderer Fokus auf den Wissenstransfer bzw. den Transfer von Erkenntnissen zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen gelegt. Die vier Komponenten Evidenzbasierung (1), Schulnetzwerkarbeit (2), Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung (3) und Wissenstransfer (4) bildeten dabei das designbasierte Rahmenkonzept für eine kontextsensibel geführte Schulentwicklungsintervention an Schulen in herausfordernder Lage.

Im Forschungsteil stand die Analyse von Stärken und Schwächen der Schulen im Vordergrund, die auf Daten beruhte, die im Zuge von zwei Erhebungswellen an den beteiligten Schulen gewonnen wurden. Die evidenzbasierte Begleitung und Beratung durch Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren (*begleitende Lehrkräfte*, kurz BLK³) der einzelnen Schulen erfolgte auf Basis dieser Daten. Für die Schulentwicklungsarbeit wurde für die teilnehmenden Schulen eine Begleitung im Hinblick auf Schulentwicklungsexpertise für

1 32 Schulen nahmen bis zum Ende des Projekts teil.

2 Zunächst sollte die Projektlaufzeit fünf Jahre bis 2019 betragen, jedoch wurde sie im Nachgang bis 2020 verlängert.

3 In Abschnitt 2.2 werden die begleitenden Lehrkräfte sowie ihre Funktionen innerhalb des Potenziale-Projekts näher beleuchtet.

Leitungs- und Steuerungspersonal sowie problem- und bedarfsorientierte Fortbildungen ermöglicht. Die Daten aus den Erhebungen wurden zudem im Rahmen der Lernarbeit in den sechs schulischen Netzwerken, bestehend aus den 36 Projektschulen, genutzt. Der Transfergedanke war somit in der Konzeption durch das datenbasierte Vorgehen des Projekts systematisch angelegt, zumal dies alles in einem „geführten Prozess“ („Guided Process“) erfolgte, der auf mehreren Ebenen stattfand und koordiniert wurde. So wurde beispielsweise auf Ebene der beteiligten Partnerinnen und Partner (Wissenschaft, Bildungsadministration und Stiftung) ein gemeinsames sogenanntes „Transferkonzept“ ausgehandelt, das grundlegend für die Aktivitäten des Wissensmanagements und die Transferarbeit im Projekt ist. Ziel der Aushandlung war, die verschiedenen Logiken der Projektpartnerinnen und -partner zusammenzuführen. Die *Netzwerkkoordination bzw. -moderation* wurde durch wissenschaftliches Projektpersonal der beiden beteiligten Universitäten umgesetzt und die Schulentwicklungsbegleitung fand durch die begleitenden Lehrkräfte statt, die fachliche Expertise in der Beratung von Schulen aufwiesen und nicht zugehörig zu den Projektschulen waren. Diese begleitenden Lehrkräfte kooperierten wiederum eng mit dem wissenschaftlichen Personal, wodurch eine systematische Verbindung von Netzwerkarbeit, Schulentwicklungsbegleitung und Fortbildungen gewährleistet war (vgl. Holtappels et al. 2021).

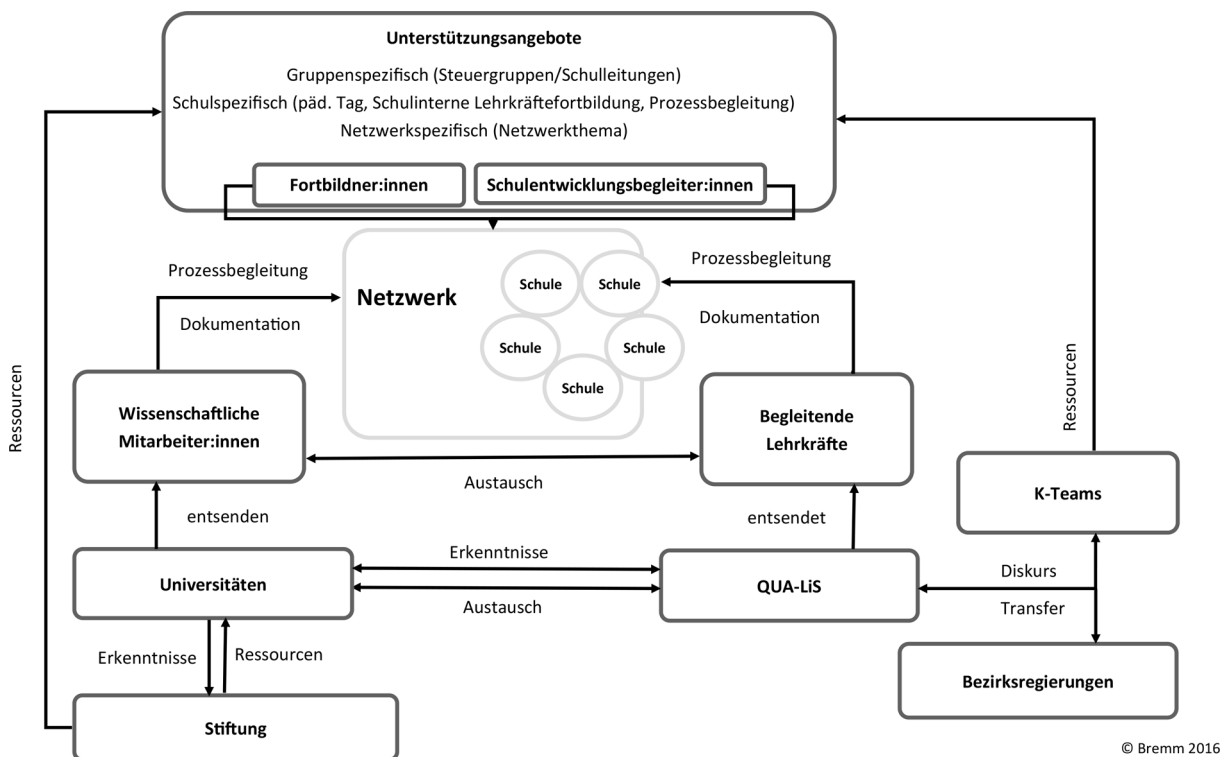


Abbildung 1: Akteurskonstellationen im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Bremm 2016)

Das Potenziale-Projekt war wie eine Research-Practice-Partnership angelegt, wobei die Akteurskonstellation „Wissenschaft – Praxis“ um die Bildungsadministration erweitert wurde (vgl. Abb. 1). Das Landesinstitut (QUA-LiS) nahm im Hinblick auf Transferaspekte eine zentrale Rolle im Prozess ein, da die enge Kooperation zwischen den beteiligten Universitäten und dem Landesinstitut (QUA-LiS) und die konzeptionelle Einbindung von Administration und Schule die Grundlage für den Transfer bilden (vgl. Manitius & Bremm 2021, S. 110).

Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie sich die Transferarbeit im Potenziale-Projekt in ausgewählten Bereichen darstellte, indem eingangs auf die Datenrückmeldungen für die Schulen, die die Grundlage für die evidenzbasierte Entwicklungsarbeit darstellten und ein zentrales Transferinstrument des Projekts sind, eingegangen wird. Im weiteren Verlauf werden die Schulnetzwerkarbeit und Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung mit dem dafür entwickelten Transferinstrument, dem Schulentwicklungsportfolio, dargestellt und diskutiert, um darauf basierend in einem Fazit die gebündelten Erkenntnisse abzubilden und Perspektiven aufzuzeigen. Die beiden Transferinstrumente *Schulrückmeldung* und *Schulentwicklungsportfolio* sind im Anhang abgebildet.

2 Transferarbeit im Potenziale-Projekt

2.1 Schulrückmeldungen

Die Evidenzbasierung stellte eine zentrale Komponente im Potenziale-Projekt dar, wofür zwei multiperspektivisch angelegte Befragungen bei Schulleitungskräften, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern in Form der Ausgangsbefragung 2014/15 sowie der Abschlussbefragung 2018 durchgeführt wurden. Ziel der Ausgangserhebung zu Beginn des Projekts war eine Ist-Stand-Analyse der Bedarfe und Potenziale der einzelnen Schulen⁴.



Abbildung 2: Darstellung der Ergebnisse der Einzelschule in den Schulrückmeldungen des zweiten Messzeitpunktes (Beispiel)

Als ein zentrales Transferinstrument wurden im Potenziale-Projekt somit die sogenannten *Schulrückmeldungen* konzipiert (vgl. Anhang 1, S. 62), die einerseits die Einzelschulen über ihren Entwicklungsstand hinsichtlich ihrer Stärken und

⁴ Auch die evidenzbasierte Zusammenstellung der Netzwerke erfolgte auf dieser Datengrundlage (vgl. Hillebrand et al. 2017, S. 125).

Bedarfe informierten und andererseits die Datengrundlage für die evidenzbasierte Schulentwicklungsberatung und -begleitung darstellten. Diese Methode zur Datenrückmeldung kam bereits in anderen Schulentwicklungsprojekten zum Einsatz (z. B. PISA, VERA, StEG etc.) und ist mittlerweile ein etabliertes Element empirischer Schuluntersuchungen (vgl. Watermann et al. 2003, S. 393). Jede der 36 Projektschulen erhielt zu beiden Messzeitpunkten ein personalisiertes Exemplar bzw. eine individuelle *Schulrückmeldung* mit ausgewählten Ergebnissen der Befragung an ihrer Schule, dargestellt anhand von Balkendiagrammen mit Mittelwerten zu einzelnen Skalen oder Items des Fragebogens in Form einer gedruckten Broschüre und eines digitalen PDF-Dokumentes. In den *Schulrückmeldungen* des zweiten Messzeitpunktes waren außerdem vergleichend die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes abgedruckt, um die Entwicklung der Einzelschule innerhalb von sechs Jahren Projektarbeit aufzuzeigen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2 zeigt, dass es sich bei der Darstellung der Diagramme um Seiten einer PowerPoint-Präsentation handelt, deren Folien in die *Schulrückmeldungen* eingefügt und den Schulen auch als digitale Präsentationsvariante zur Verfügung gestellt wurden. Um den Transfer der Erkenntnisse aus den *Schulrückmeldungen* in die Kollegien zu unterstützen, hatten die einzelnen Projektschulen die Gelegenheit, die wissenschaftlichen Mitarbeitenden für die Präsentation der Ergebnisse z. B. im Rahmen einer Lehrkräftekonferenz anzufragen. Hierbei konnten offene Fragen der Lehrkräfte hinsichtlich der Ergebnisse diskutiert und geklärt werden. Dieses Angebot wurde von etwas weniger als der Hälfte der Schulen wahrgenommen. Die *Schulrückmeldungen* waren im Hinblick auf die angebotene Übermittlungsform in die Kollegien als dialogisch-diskursives Format angelegt und stellen somit an dieser Stelle ein geeignetes Transferinstrument dar.

Mit der Erstellung der umfangreichen *Schulrückmeldungen* für die Schulen wurde vor allem das Ziel verfolgt, den Transfer der Befragungsergebnisse in die Kollegien der Einzelschulen zu unterstützen und die Basis für eine selbstreflektierende evidenzbasierte Schulentwicklung in den Einzelschulen zu ermöglichen (**Nachhaltigkeit**). Die einzelne *Schulrückmeldung* enthält folgende Bereiche:

- Beschreibung des Potenziale-Projekts,
- Auswahl der Untersuchungsbereiche in den Fragebögen,
- Beschreibung der Untersuchungsbereiche,
- Lesehilfe für die Ergebnissrückmeldung sowie
- Ergebnissrückmeldung für die Einzelschulen.

Vor allem die von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden erstellte Lesehilfe ist hierbei hervorzuheben, da sie als „Bindeglied“ zwischen der komplexeren wissenschaftlichen Datenaufbereitung und der Leseart bzw. Auswertung durch Akteurinnen und Akteure der Einzelschule fungieren kann (adressatenbezogene **Orientierung**). Die Lesehilfe gibt Aufschluss über z. B. das Antwortformat, die Befragtengruppe und die Codierung der Items (vgl. Abb. 3). Dies zielte darauf ab, die Einzelschule zur eigenständigen Auswertung bzw. Interpretation der Ergebnisse zu befähigen und so Schulentwicklungskapazität aufzubauen.

Im Hinblick auf den Nutzen der *Schulrückmeldungen* bei der Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung lässt sich festhalten, dass vor allem die begleitenden Lehrkräfte bei ihren Beratungsgesprächen mit den Schulen von den *Schulrückmeldungen* profitierten, indem auf die an den Schulen erhobenen Daten und somit auf die Potenziale und Bedarfe verwiesen werden konnte. Die Ausgangs-

III. Beschreibung der Untersuchungsbereiche

Im Anschluss an den Überblick über die Untersuchungsbereiche wird im Folgenden beschrieben, welche Indikatoren, Antwortformate und Kodierungen eingesetzt wurden, um die Untersuchungsbereiche im Rahmen der Befragungen abzubilden. Außerdem wird angegeben, welche Personengruppen befragt wurden, damit die Ergebnisse angemessen interpretiert werden können. Die Ergebnisse für Ihre Schule werden in Kapitel V dargestellt. Die grafische Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der fortlaufenden Nummerierung der Untersuchungsbereiche in diesem Kapitel.

1. Merkmale des Schulumfeldes

Merkmale des Schulumfeldes – auch ‚schulexterne Kontextbedingungen‘ genannt – umfassen Informationen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einer Schule. Außerdem wird darunter auch die Ressourcenausstattung von Schulen gefasst. Diese Informationen sind wichtig, um einschätzen zu können, unter welchen Bedingungen Schulen arbeiten. Externe Kontextbedingungen sind von den Schulen selbst nicht oder nur bedingt beeinflussbar. Im Folgenden werden Merkmale der Schüler/-innenzusammensetzung vorgestellt.

1.1 Schulabschluss der Eltern

Variable 1.1: Höchster Schulabschluss in der Familie

Beschreibung: Aus den Angaben der Eltern zu ihrem Schulabschluss wurde der höchste Abschluss beider Elternteile gebildet.

Befragtengruppe: Eltern

Item: „Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie bzw. Ihr/e Partner/in?“

Antwortformat: (1) Keinen Schulabschluss (2) Hauptschulabschluss (3) Mittlere Reife (4) Hochschulreife, Angaben in Prozent

Abbildung 3: Auszug aus der Lesehilfe in den Schulrückmeldungen (MZP II)

lage der Einzelschule bzw. die Ist-Stand-Analyse konnte, unterstützt durch die Daten aus den *Schulrückmeldungen*, ermittelt werden, was bei der Initiierung von Prozessen und der weiteren Beratung und Unterstützung sehr hilfreich war. Es konnte auf den jeweils individuellen Entwicklungsstand der Einzelschulen in wichtigen Bereichen der Schulqualität (z. B. Schulleitungshandeln, Schulklima, Unterrichtsqualität) eingegangen und die weitere Entwicklungsarbeit optimal abgestimmt werden. Diese Form der Evidenzbasierung stellte somit einen bedeutsamen Bestandteil in der datengestützten Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung des Potenziale-Projekts dar. Die begleitenden Lehrkräfte können neben den in der Einzelschule für die Schulentwicklung Verantwortlichen als zentrale Transfer-Akteurinnen und Akteure identifiziert werden. Die *Schulrückmeldungen* sind das Transferinstrument bzw. Vehikel im Rahmen dieser Transferprozesse. Die Ergebnisse des zweiten Messzeitpunktes und damit die zweite *Schulrückmeldung* konnten leider nicht mehr ausreichend genutzt werden, da zu diesem Zeitpunkt (Anfang 2019) die Netzwerk- und begleitete Entwicklungsarbeit im Kontext des Projekts bereits größtenteils abgeschlossen war. Eine weitere selbstständige Auseinandersetzung der Einzelschulen mit dem zur Verfügung gestellten aufbereiteten Datenmaterial erscheint vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Projekt eher wenig wahrscheinlich.

Deutlich wurde, dass erst dann ein nachhaltiger Nutzen aus den *Schulrückmeldungen* für die Einzelschulen zu erwarten ist, wenn sich die Schulen im Entwicklungsprozess auf eine akribische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial einlassen und es für die eigene Entwicklungsarbeit aufgreifen (**Nachhaltigkeit**). Bereits im Rahmen des EMSE-Netzwerks (vgl. EMSE-Netzwerk 2008, S. 390) wurde auf ein „Kompatibilitätsproblem“ zwischen der Form der Datenaufbereitung durch die Wissenschaft, aber auch auf die personellen und strukturellen Ressourcen der Einzelschule in der Auseinandersetzung mit den Daten hingewiesen. Der zu investierende zeitliche Aufwand für schulische Gruppen und Akteurinnen und Akteure sowie teilweise die Bereitschaft, sich auf das Daten- und Informationsmaterial „einzulassen“ und damit vertraut zu machen und

es in der Folge zur Entwicklung der Schule und des Unterrichts zu nutzen, hat sich auch im Potenziale-Projekt als ein Hindernis für die Auseinandersetzung mit den Daten erwiesen. Viel Energie wurde, neben dem Angebot, die wissenschaftlichen Mitarbeitenden für die Präsentation der Ergebnisse buchen zu können, in die Produktion einer möglichst lesefreundlichen Schulrückmeldungsvariante inklusive einer ausführlichen Lesehilfe investiert. Die mitgegebene Lesehilfe und das Angebot für die Vorstellung der *Schulrückmeldungen* in den Schulen konnten die Herausforderung im Zusammenhang mit dem aufbereiteten Datenmaterial für die Projektschulen nicht gänzlich lösen, können aber als ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung verstanden werden.

Für künftige Projekte erscheint es sinnvoll, weitere Ideen für die Datenaufbereitung und vor allem für die -vermittlung zu entwickeln. Denkbar wäre beispielsweise – auch in Bezug auf die Corona-Pandemie und damit verbundene Herausforderungen bzgl. der Digitalisierung von Schule – der Ausbau und die Weiterentwicklung von digital basierten Schulrückmeldungen, was bei Bedarf verknüpft wird mit einem zusätzlichen Angebot der dialogischen Verständigung zwischen Schule und Datenerhebenden. Als innovatives und zeitsparendes Element ist z. B. auch ein kurzes Erklärungs- und Unterstützungsvideo denkbar, welches die Lehrkräfte im Umgang mit dem Datenmaterial schult. Dieses könnte beispielsweise per QR-Code innerhalb der Schulrückmeldungen integriert werden, sodass das Erklärungs- und Unterstützungsvideo jederzeit thematisch passend abrufbar ist, wodurch Lehrkräfte und Gremien sich unabhängig und individuell mit den Schulrückmeldungen auseinandersetzen können. Unbedingt zu berücksichtigen gilt es, dass zeitliche und personelle Ressourcen in den Schulen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure zur Verfügung stehen bzw. gestellt werden müssen, damit datengestützte Schulentwicklungsprozesse effektiv und zielführend umgesetzt werden können. Außerdem ist es unabdingbar für zukünftige Schulentwicklungsprojekte, die Laufzeiten so abzustimmen, dass Projekterkenntnisse aus Erhebungen (wie die 2. *Schulrückmeldung* im Potenziale-Projekt) in begleitete Schulentwicklungsarbeit einfließen können.

Die investierten Ressourcen für die Herstellung der *Schulrückmeldungen* im Potenziale-Projekt (z. B. zeitaufwendige einzelschulspezifische Datenaufbereitung, Formulierung der umfangreichen Lesehilfe, Druckkosten) können insgesamt als lohnende Investition verzeichnet werden, da sich das Instrument für die beiden Transfernehmenden, die Einzelschulen und die begleitenden Lehrkräfte als durchaus hilfreich und unterstützend im Schulentwicklungsprozess erwiesen hat.

2.2 Schulentwicklungsberatung/-begleitung und Netzwerkarbeit

Innerhalb des Potenziale-Projekts ging der „geführte Prozess“ auf mehreren Ebenen vonstatten. Auf der Metaebene erfolgte die Steuerung von Seiten der beteiligten Partnerinnen und Partner: den Universitäten, der Stiftung und dem Landesinstitut QUA-LiS. Für die Schulentwicklungsbegleitung und -beratung (Ebene 1) waren zum einen die begleitenden Lehrkräfte und zum anderen die wissenschaftlichen Mitarbeitenden verantwortlich. Letztere waren außerdem zuständig für die Netzwerkkoordination (Ebene 2). Für diese beiden Ebenen und die Ebene der systematischen Verbindung von Netzwerkarbeit, Schulentwicklungsbegleitung und Fortbildungen (Ebene 3) wurde bereits bei der konzeptionellen Anlage des Projektdesigns der Transfergedanke stark berücksichtigt, indem das zentrale Wissensmanagement-Instrument hierfür – das *Schulentwicklungsportfolio* – entwickelt wurde. Ziel war es, die lückenlose Dokumentation

von Entwicklungsschritten und -prozessen zu gewährleisten, um so einerseits die Kommunikation und (steuernde) Entscheidungen zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren im Schulentwicklungsprozess zu erleichtern und zu ermöglichen sowie andererseits eine Datenbasis für die verschiedenen Interessen der beteiligten Partnerinnen und Partner (Wissenschaft, Bildungsadministration und Stiftung) zu generieren.

Einige wissenschaftliche Mitarbeiterinnen der Universitäten waren als sogenannte Netzwerkmoderatorinnen tätig. Die sechs schulischen Netzwerke, bestehend aus den 36 Einzelschulen, wurden von ihnen organisiert und umgesetzt. Sie erstellten die Tagesordnung für die einzelnen Treffen, sorgten für die inhaltliche Gestaltung und den organisatorischen Ablauf der Netzwerktreffen, indem sie die Lern- und Entwicklungsarbeit durch Beratungen, angeleitete Diskussionen und ggf. das Hinzuziehen von Expertinnen und Experten moderierten. Zudem sorgten sie für die erforderlichen Dokumentationen und die Evaluation im Netzwerk.

Das wissenschaftliche Projektpersonal bzw. die Netzwerkmoderatorinnen waren insgesamt zuständig für

- den fortwährenden Austausch und die enge Kommunikation mit den begleitenden Lehrkräften (**Kommunikation intern und Kooperation**),
- die organisationale und strukturelle Unterstützung der Einzelschulen bei der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsprozessen (**Tiefe**),
- die direkte Kontaktaufnahme der Schulen mit den Projektverantwortlichen als Ansprechperson (**Kommunikation extern**),
- die Pflege des Schulentwicklungsportfolios gemeinsam mit der begleitenden Lehrkraft (**Dokumentation**) sowie
- die Konzeption und Moderation der Netzwerktreffen (**Partizipation**).

Für die Schulentwicklungsbegleitung bzw. -beratung waren primär die begleitenden Lehrkräfte zuständig. Bei ihnen handelte es sich „u.a. um Lehrkräfte aus den Kompetenzteams NRW sowie um Lehrkräfte, die aufgrund ihrer Qualifikationen im Bereich der systemischen Prozessberatung nebenberuflich als Schulentwicklungsberatung tätig sind“ (Kamarianakis & Neumann 2018, S. 12). Die Ressourcen für die Umsetzung der Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung stellte die QUA-LiS NRW durch die Abordnung von begleitenden Lehrkräften für das Projekt zur Verfügung. Berücksichtigt waren hierbei bereits verschiedene Aufgabenfelder. Neben der direkten Beratung der Schulen standen für die begleitenden Lehrkräfte außerdem Zeitfenster für die einerseits aufwendige Dokumentation der Arbeit und andererseits für explizite Transferarbeit zur Verfügung, z. B. für die große Anzahl und Vielfalt an notwendigen Gesprächen und Treffen mit den Netzwerkmoderatorinnen.

Darüber hinaus können die begleitenden Lehrkräfte innerhalb des Potenziale-Projekts als sogenannte Change Agents bezeichnet werden, da sie zentrale Projekterkenntnisse generierten und an anderen Stellen wieder einbrachten. Sie fungierten als Bindeglieder zwischen Schule und Schulforschung bzw. Universitäten, aber auch zwischen Schule und Schuladministration, indem sie beispielsweise Mikroartikel über ihre begleitende Arbeit in den Schulen verfassten und diese der QUA-LiS zur Verfügung stellten. In diesen Mikroartikeln dokumentierten sie einzelne schulische Problemlösungen.

2.3 Unterstützung durch das Schulentwicklungsportfolio

Eine zentrale Aufgabe für die begleitenden Lehrkräfte war die Transferarbeit in Richtung QUA-LiS. Eine weitere zentrale Aufgabe im Rahmen der Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung durch die begleitenden Lehrkräfte war die einzelschulische Prozessbegleitung, die sich jedoch nicht auf Beratung beschränkte. Denn insbesondere für Verfahren und Methoden der Entwicklungsarbeit benötigen oder verlangen Schulen eine steuernde Unterstützung, die von den begleitenden Lehrkräften im Zuge der Begleitung geleistet wurde. Bei sogenannten Vor-Ort-Terminen lag der Fokus hierbei auf folgenden Aspekten:

- Ist-Stand-Analyse und Erwartungskklärung (**Orientierungen**),
- Definition von kurz-, mittel- und langfristigen Entwicklungszielen inklusive ggf. erforderlicher Adaption (**Reflexiver Entwicklungsprozess**),
- Definition von Meilensteinen (**Nachhaltigkeit**),
- Unterstützender Aufbau und Entwicklung der Kommunikations- und Organisationsstrukturen der Schulen (**Kommunikation**) sowie
- Dokumentation der Prozessbegleitung im Rahmen der Pflege des *Schulentwicklungsportfolios* gemeinsam mit den Netzwerkmoderatorinnen (**Dokumentation**).

Das *Schulentwicklungsportfolio* (vgl. Anhang 2, S. 94) wurde als Wissensmanagement-Instrument konzipiert (vgl. Manitius & Bremm 2021, S. 118) und diente „dem Ziel einer effektiven und effizienten Steuerung und Dokumentation von einzelschulischen Prozessentwicklungen“ (Kamski, Kamarianakis & Hennen 2021, S. 169) und somit der Reflexion für die begleitenden Lehrkräfte und die Projektschulen sowie dem Austausch zwischen begleitenden Lehrkräften und den wissenschaftlich Mitarbeitenden. Angelegt ist dieses Wissensmanagement-Instrument, das auch als Transferinstrument bezeichnet werden kann, nach dem Schema einer (elektronischen) losen Blattsammlung in Form einer Excel-Datei mit unterschiedlichen Reitern bzw. Registern. Einzelne enthaltene Themenschwerpunkte sind in ihrer inhaltlichen Aufbereitung und Systematik aufeinander abgestimmt und ermöglichen beispielsweise die Verfolgung von Schulentwicklungszielen durch die dort vorgegebene Definition von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen sowie entsprechenden Meilensteinen (s. dazu weiter hinten: *Entwicklungsplanung*). Ein Meilenstein konnte beispielsweise eine schulinterne Lehrkräftefortbildung (SchILf) sein, die es im Entwicklungsprozess zeitlich geplant zu realisieren galt. Besonders aus den Entwicklungsplanungsf formularen, den Auftragsklärungsf formularen und dem Formular Entwicklungsplanungsverlauf lässt sich der Handlungsplan für die Schulentwicklung im Zuge der begleiteten Beratung nachzeichnen. Individuell für jede Projektschule angelegt, enthält das *Schulentwicklungsportfolio* die im Projekt gewonnenen und dokumentierten Informationen über den Entwicklungsprozess der einzelnen Schule.

Die folgenden Themenbereiche bzw. Inhalte zu folgenden Schwerpunkten sind im *Schulentwicklungsportfolio* enthalten und werden im weiteren Verlauf kurz dargestellt und erläutert:

1. *Stammdatenblatt* (Schuldaten und Ergebnisse der Ausgangserhebung)
2. *Entwicklungsplanung* (bei den einzelnen Vor-Ort-Terminen)
3. *Ergebnisprotokolle* (der einzelnen Vor-Ort-Termine)
4. *Auftragsklärungsblatt* (für schulinterne Fortbildungen)
5. *Evaluationsbogen* (für schulinterne Fortbildungen)
6. *Transferbogen* (für die einzelnen Netzwerktreffen)

7. *Entwicklungsverlauf* (der Schulentwicklungsbegleitung und -beratung)
8. *Überblick über den gesamten Entwicklungsverlauf der Einzelschule*

Das *Stammdatenblatt* (1) enthält Kerninformationen zur Schule wie beispielsweise Standort, Schulgröße, Schulentwicklungsaktivitäten der vergangenen Jahre sowie Kennwerte der Schule aus den verschiedenen Untersuchungsbereichen der Ausgangserhebung. Es beinhaltet somit Daten, die den Ausgangspunkt für den Schulentwicklungsprozess darstellten und wertvolle Informationen für die begleitenden Lehrkräfte im Rahmen der Schulentwicklungsbegleitung bzw. -beratung. Eine begleitende Lehrkraft beschrieb es so:

„Der Stellenwert der Ergebnisse der Ausgangserhebung für die Schulentwicklungsbegleitung wird bereits in der Anlage des Schulportfolios deutlich: Im Reiter bzw. Register 1 wurden die zentralen Ergebnisse hinterlegt und waren so für die Schulentwicklungsbegleitung direkt verfügbar als eine wesentliche Bezugsgröße für die Schwerpunktsetzung in der Schulentwicklungsberatung. Die Übereinstimmung von Bedarfen, die sich aus der Befragung der Lehrkräfte und unabhängig davon aus der Einschätzung der Schulleitung ergaben, war ein wertvoller Ansatzpunkt für die gemeinsame diskursive Klärung von Möglichkeiten für die Schulentwicklung bei den ersten Vor-Ort-Terminen an dieser Schule“ (Kamski, Kamarianakis & Hennen 2021, S. 192)⁵.

Die Inhalte der einzelnen *Entwicklungsplanungsformulare* (2) wurden im Rahmen jeweiliger Beratungstreffen (Vor-Ort-Treffen) an der Einzelschule erarbeitet und von der begleitenden Lehrkraft im Anschluss ausgefüllt und im Schulentwicklungsportfolio hinterlegt. In diesem Bereich des *Schulentwicklungsportfolios* wurden die Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse im Verlauf des Beratungs- bzw. Begleitungsprozesses durch die Anwendung und Nutzung dieses Formulartyps festgehalten. Hier wurden beispielsweise der Ist-Stand bzw. die aktuelle Situation im Rahmen der Schulentwicklung aufgeführt, der Bedarf an Begleitung und Fortbildung beschrieben sowie kurz-, mittel- und langfristige Ziele (die ggf. später nachjustiert wurden) und dazugehörige Meilensteine definiert. Darüber hinaus wurden künftige Handlungsschritte, Beteiligte am Entwicklungsprozess sowie das Zeitfenster für die Umsetzung eingetragen. Vor allem die durch die begleitenden Lehrkräfte unterstützte Formulierung der einzelnen Zieltypen und der Meilensteine stellten die Entwicklungsplanungsformulare im Potenziale-Projekt ein unterstützendes Verfahren im Zuge der begleiteten Schulentwicklungsarbeit dar. Eine chronologische Durchsicht der Entwicklungsplanungsformulare ermöglicht einen Überblick und ein Verständnis für den zeitlichen und inhaltlichen Prozessverlauf der Entwicklung. Der ursprünglich vorgesehene Handlungsplan mit seinen Zwischenschritten und eingetretenen Entwicklungen kann so nachvollzogen werden.

Der Reiter *Ergebnisprotokolle* (3) enthält die chronologische Auflistung und den Ablageort der vollständig protokollierten Aufzeichnungen der Treffen zwischen der Einzelschule und der begleitenden Lehrkraft bei Vor-Ort-Terminen. Sie entsprechen dem Vorgehen in professionellen Beratungs- und Begleitungssettings und enthalten wertvolle detaillierte Zusatzinformationen zu den entwickelten Formularen des Schulentwicklungsportfolios für interessierte beteiligte Akteurinnen und Akteure.

5 Der Verfasser des Zitats ist die begleitende Lehrkraft, Mitautor des Beitrags „Agile Schulentwicklungsarbeit – Bedingungen einzelschulischer Beratung“.

Das *Auftragsklärungsblatt (4)* wurde im Zuge der Planung einer schulinternen Lehrkräftefortbildung von den dafür Zuständigen in der Einzelschule ausgefüllt. Darin sind die Informationen und Zielsetzungen festgehalten, die die Verantwortlichen für die Organisation und Umsetzung von zielführenden schulinternen Lehrkräftefortbildungen benötigten. Unterteilt sind die Auftragsklärungsblätter in Fragen zu den bisherigen Erfahrungen der Schule mit dem Fortbildungsthema, zum Inhalt und den Zielen der Fortbildung im Kontext des anvisierten gesamten Schulentwicklungsprozesses (z. B. anvisierter Zeitpunkt der Umsetzung von ersten Lösungsideen aus der Fortbildung, wer trifft Entscheidungen etc.), zu Vorstellungen im Hinblick auf den Aufbau und Ablauf der Veranstaltung (Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Input etc.) sowie zu Rahmenbedingungen hinsichtlich der Fortbildung (wann und wo). Im Zuge der Beratung war die begleitende Lehrkraft in der Regel beim Ausfüllen unterstützend tätig. Das Ausfüllen bzw. die Anwendung dieses (Teil-)Instrumentes führte einerseits dazu, dass sich die Schule bzw. die Zuständigen vor Augen führten, welche Informationen und Kenntnisse an der Schule und im Kollegium zum Fortbildungsthema bereits vorhanden waren bzw. fehlten. Andererseits führten die gestellten Fragen und Hinweise dazu, dass Ziele für die Fortbildung im Zusammenhang mit dem insgesamt geplanten Schulentwicklungsprozess als Basis definiert wurden. So wird in den Formularen auf festzusetzende Zeitfenster für erste umsetzbare Lösungsideen aus der Fortbildung und auf (Haupt-)Verantwortliche für die Umsetzung hingewiesen. Eine Auseinandersetzung mit den Zielen, den Inhalten und einer adäquaten Form der Veranstaltung für die Einzelschule fand so von den Zuständigen für die Organisation der schulinternen Fortbildung mit Unterstützung der begleitenden Lehrkraft statt und ein gezielter Austausch über Aufbau und Ablauf konnte so bei der Akquise der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners im Kontext der vorab erfolgten ausführlichen Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgen. Das Auftragsklärungsblatt erwies sich aufgrund dessen im Laufe der Projektzeit als enorm unterstützendes und hilfreiches Instrument für die Anbahnung von schulinternen Fortbildungen und den Transfer von daraus resultierenden Erkenntnissen für die Akquise von Fortbildnerinnen und Fortbildnern (vgl. Kamski, Kamarianakis & Hennen 2021, S. 195).

Im Rahmen der schulinternen Lehrkräftefortbildungen wurde ein speziell für das Projekt entwickelter *Evaluationsbogen (5)* (vgl. ebd.) verwendet, der vom wissenschaftlichen Personal ausgewertet wurde. So haben Evaluationserkenntnisse beispielsweise gezeigt, dass am Ende von schulinternen Fortbildungen ein großer Teil der Teilnehmenden definieren konnte, wie das Schwerpunktthema der Veranstaltung im Zuge des Entwicklungsprozesses weiterverfolgt wird und welche Personen und Gremien bei den folgenden Schritten involviert sind und Aufgaben übernehmen werden. Dies bestätigt eine gelungene Veranstaltungsplanung im Vorfeld, da Veranstaltungsziele wie beispielsweise die Fortsetzung von Entwicklungsprozessen und der Umgang mit Verantwortlichkeiten berücksichtigt wurden. Die ausgewerteten und aufbereiteten Erkenntnisse aus den Evaluationsbögen wurden an die Schulleitung und die zuständige begleitende Lehrkraft übermittelt und bei dem darauffolgenden Vor-Ort-Termin von der begleitenden Lehrkraft mit den Verantwortlichen in der Schule diskutiert. Grundlagen hierbei waren neben den Evaluationsergebnissen die Inhalte des Auftragsklärungsformulars sowie die der Entwicklungsplanungsformulare aus den vorherigen Vor-Ort-Terminen.

Außerdem enthält das *Schulentwicklungsportfolio* einen Reiter mit den sogenannten *Transferbögen* (6), der aus zwei separaten Formularen besteht: Transferbogen Ausblick und Transferbogen Rückblick. In ersterem wurden die Erkenntnisse aus den einzelnen Netzwerktreffen von den Netzwerkerinnen und Netzwerkern aus den Einzelschulen schulweise festgehalten. Dafür sind in diesem Formular Fragen enthalten, deren Beantwortung Aufschluss gibt, welche Erkenntnisse gewonnen wurden und was mit den erworbenen Erkenntnissen aus der Veranstaltung geschehen bzw. wie der Transfer dieser Erkenntnisse in das schuleigene Kollegium oder in Steuerungsgremien genau erfolgen soll. Es gilt, Fragen im Sinne von „W“-Fragen zu beantworten (Welche? Wem? Wo? Wie? Wann? Was?; vgl. Kamski 2016). Inwiefern die Erkenntnisse aus den einzelnen Netzwerktreffen in die Einzelschulen gelangten, wurde jeweils zu Beginn des darauffolgenden Netzwerktreffens durch den Transferbogen Rückblick überprüft. Auf einer vierstufigen Skala von *trifft zu* bis *trifft gar nicht zu* wurde von den Teilnehmenden aus den Einzelschulen eingeschätzt, inwiefern die Informationen in die Einzelschule transferiert wurden. Die Transferbögen stellen zusammengefasst ein Instrument dar, das den Transfer der Erkenntnisse aus einer Fortbildungsveranstaltung in die eigene Schule unterstützt. Zudem bieten sie u. a. eine Reflexionsbasis für den Umgang mit selbstentworfenen Arbeitsaufträgen und zeigen, wie stringent bzw. verlässlich damit umgegangen wird.

Der Bereich *Entwicklungsverlauf* (7) im *Schulentwicklungsportfolio* wurde von der zuständigen Netzwerkkoordinatorin und der begleitenden Lehrkraft parallel ausgefüllt und ist in einer tabellarischen Aufstellung abgebildet. Es wurden hier die Aktivitäten der Einzelschule aus dem gesamten Projektkontext detailliert dokumentiert, indem Ereignisse, nächste Schritte, Planungen und Termine festgehalten wurden. So wurden z. B. jegliche Gespräche, Telefonate und E-Mails zwischen der Einzelschule und einer zuständigen Person des Potenziale-Teams dokumentiert. Dabei wurden u. a. das Datum, die Kontaktart und der Anlass festgehalten sowie das Ereignis kurz beschrieben. Auf Basis der im Entwicklungsverlauf zusammengetragenen Informationen und Erkenntnissen, war es für die begleitenden Lehrkräfte und Netzwerkmoderatorinnen in herausfordernden Beratungs- und Begleitungssituationen möglich, „verschiedene Sichtweisen einzubringen und gemeinsam eine Strategie zu erarbeiten, wie weiter verfahren werden könnte“ (ebd., S. 195). Eine solche Situation könnte bspw. die Unterstützung der Einzelschulen bei der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsprozessen sein.

Der *Überblick über den gesamten Entwicklungsverlauf der Einzelschule* (8) gibt die zusammengefasste Auskunft über alle Aktivitäten der Einzelschule im gesamten Projektkontext im Rahmen einer informierenden Darstellung auf einen Blick. Aufgeführt ist: wann, zu welchem Thema und wo Akteurinnen und Akteure aus der Schule Netzwerktreffen besucht haben; wann und zu welchem Thema Vor-Ort-Termine stattgefunden haben; wann und zu welchem Thema schulinterne Lehrkräftefortbildungen durchgeführt wurden und wann und zu welchem Thema Mitglieder der Schule an einer Fortbildung der Potenziale-Akademie⁶ teilgenommen haben.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass das als Wissensmanagement-Instrument konzipierte *Schulentwicklungsportfolio* sich als geeignetes und

6 Die Potenziale-Akademie war Bestandteil des Potenziale-Projekts. Dort wurden begleitend zur Lernarbeit in den Netzwerken, zur Schulentwicklungsbegleitung und den schulinternen Fortbildungen eintägige Fortbildungsveranstaltungen für die Schulleitungskräfte und Lehrkräfte der Projektschulen angeboten (vgl. Holtapfels et al. 2021, S. 65).

systematisch angelegtes Transferinstrument für unterschiedliche Transfernehmerinnen und -nehmer erwiesen hat. Wie bei der Erläuterung des Stammdatenblattes (1) durch das Zitat der begleitenden Lehrkraft aufgeführt, zeigt sich dieses als wertvolles Transferformat durch die zusammengefasste Darstellung der zentralen Ergebnisse aus der *Schulrückmeldung* und dient der begleitenden Lehrkraft – hierbei als Transfernehmerin bzw. -nehmer – als Basisinformation für die Beratung und Begleitung der Einzelschule. Das Entwicklungsplanungsf formular (2) und das Auftragsklärungsf formular (4) sind aufeinander abgestimmte Formulartypen und lassen eine Zielsetzung und Abstimmung zwischen der begleitenden Lehrkraft und den Verantwortlichen in der Einzelschule darüber zu, welche Zielsetzungen im Zuge des Schulentwicklungsprozesses langfristig verfolgt werden und welche Funktion einzelne Meilensteine wie etwa eine schulinterne Fortbildung haben. In Kombination mit den Evaluationsbögen (5) bzw. den Evaluationsergebnissen aus schulinternen Fortbildungen erwiesen sich diese drei strategisch aufeinander abgestimmten Formulare bzw. Vorlagen im Projekt als wirkmächtige Tools für den Transfer von Erkenntnissen in und aus einzelnen Beratungssets und Gremien im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses. Transfernehmende, wie die Verantwortlichen in den Schulen sowie die begleitenden Lehrkräfte, die darüber hinaus auch Transfergebende sind, konnten auf Grundlage des *Schulentwicklungsportfolios* auf wertvolle Erkenntnisse zurückgreifen und diese für den Schulentwicklungsprozess nutzen. Die Inhalte der Transferbögen (6) aus den Netzwerktreffen, erstellt von den Netzwerkerrinnen und Netzwerkern aus den Einzelschulen zum Zweck der Fixierung der Erkenntnisse aus den Netzwerktreffen und der geplanten Umsetzung dieser Erkenntnisse in Handlungspläne für die schuleigenen Entwicklungsprozesse, erfüllen sowohl eine Reflexionsfunktion als auch eine Transferfunktion, indem Erkenntnisse aus den Netzwerktreffen in die Gremien der eigenen Schule transportiert werden. Indem die Transferbögen als Wissensmanagement-Instrumente genutzt werden, können die Netzwerkteilnehmenden hierbei sowohl als Transfernehmende als auch Transfergebende identifiziert werden. Ähnlich verhält es sich bei der Dokumentation der Ereignisse bei der einzelschulischen Begleitung. Dokumentiert wird parallel von den begleitenden Lehrkräften und den Netzwerkmoderatorinnen tabellarisch in einem Reiter bzw. Register, dem sogenannten Entwicklungsverlauf (7), dessen Inhalte und Erkenntnisse eine gemeinsame zielführende steuernde Schulentwicklungsbegleitung durch die beiden Akteurinnen und Akteure ermöglichen. Darüber hinaus können Erkenntnisse und Erfahrungen aus diesen Dokumenten triangulativ zusätzlichen Daten von den Universitäten zugespielt werden und für Transferprozesse genutzt werden.

3 Fazit

Im Beitrag wurde aufgezeigt, wie die Transferarbeit im Zuge eines „geführten Schulentwicklungsprozesses“ durch die Anwendung und Nutzung von Wissensmanagement-Instrumenten von Beginn an erfolgreich umgesetzt wurde.

Die Schulentwicklungsbegleitung durch die begleitenden Lehrkräfte und die Netzwerkmoderatorinnen im Potenziale-Projekt war vor allem „ein geführter Prozess, um Schulen von ihrer Ausgangslage über einen zielbezogenen und systematischen Schulentwicklungsprozess zum angestrebten Entwicklungsstand zu bringen oder eine Innovation einzuführen“ (Holtappels et al. 2021, S. 46). Die Akteurskonstellation von Praxis-Wissenschaft-Administration stellte dabei eine

günstige Grundlage für Transferprozesse dar (Manitius & Bremm 2021, S. 123). Die beiden entwickelten und genutzten Wissensmanagement-Instrumente, die *Schulrückmeldungen* und das *Schulentwicklungsportfolio*, waren Grundlage für die systematische Unterstützung von Transferprozessen für Transfergebende und Transfernehmende.

Die *Schulrückmeldungen* waren als dialogisch-diskursives Format angelegt und gaben den Projektschulen Aufschluss über Merkmale des Schulumfeldes (z. B. kognitive Fähigkeiten der Lernenden), Merkmale schulischer und unterrichtlicher Gestaltungsqualität (beispielsweise Sprachförderung im Unterricht) sowie Merkmale der Ergebnisqualität (wie etwa die Lernmotivation der Lernenden). Mit der Erstellung und Nutzung der *Schulrückmeldungen* wurde das Ziel verfolgt, eine zielorientierte Interaktions- und Kommunikationspraxis für Schulentwicklungsprozesse zu ermöglichen. Es wurde einerseits das Ziel verfolgt, die Bedeutsamkeit der erhobenen Daten möglichst zeitnah an die Projektschulen heranzutragen. Andererseits ging es darum, die Qualität und Glaubwürdigkeit des aufbereiteten Datenmaterials und der Organisationen und Personen, die die Daten vermittelten, zu fördern. Schulen erhielten die Gelegenheit, rückgemeldete Sachverhalte in ihrer einzelschulischen Situation durch die Unterstützung der begleiteten Lehrkräfte im Kontext ihrer Schulrealität zu nutzen. Die begleitenden Lehrkräfte profitierten bei ihren Beratungsgesprächen und Unterstützungsformaten enorm von den *Schulrückmeldungen* als wirksames Transferinstrument. Sie konnten anhand der in den *Schulrückmeldungen* zur Verfügung stehenden Daten auf Potenziale und Bedarfe in den von ihnen betreuten Schulen verweisen, was sich als äußerst hilfreich bei der Initiierung und Begleitung der Entwicklungsprozesse erwies. Insgesamt hat sich gezeigt, dass im Potenziale-Projekt durch einen systematisch angelegten Prozess erkennbare Transfererfolge sowohl für die Einzelschule als auch für die begleitende Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung, unterstützt durch die *Schulrückmeldungen*, verzeichnet werden können. Dennoch scheint es für die Schulen erforderlich zu sein, die *Schulrückmeldungen* in ihrer Art und Weise der Darstellung von Seiten der Universitäten zu überdenken und weiterzuentwickeln sowie unbedingt zeitliche Ressourcen von Seiten der Bildungsadministration bzw. Politik für eine zielführende Beschäftigung der Gremien- und Kollegiumsmitglieder mit solchen Daten zu berücksichtigen.

Darüber hinaus erwies sich die Anwendung und Nutzung des Wissensmanagement-Instruments *Schulentwicklungsportfolio* als wirkmächtig für die Transferarbeit im Rahmen der Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung und der schulischen Netzwerkarbeit im Potenziale-Projekt. Das Ziel der Entwicklung, Anwendung und Nutzung des *Schulentwicklungsportfolios* war die lückenlose Dokumentation von Entwicklungsschritten und -prozessen, um vor allem Transparenz im Rahmen des „geführten Prozesses“ für die beteiligten Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Ebenen zu gewährleisten, die Kommunikation und steuernde Entscheidungen zu erleichtern und Prozesse nachvollziehbar zu dokumentieren. Dies wurde einerseits erreicht durch die Nutzung und Anwendung der beiden Formulartypen aus dem *Schulentwicklungsportfolio*, dem Entwicklungsplanungsformular und dem Auftragsklärungsformular, die in ihrer Anlage aufeinander abgestimmt sind. Sie ermöglichten über eine klare Zielsetzung eine Abstimmung darüber, welches Ziel z. B. mit einem eingeleiteten Leitbildprozess an einer Schule langfristig verfolgt wurde und welche Funktion die schulinterne Lehrkräftefortbildung als Meilenstein in diesem Prozess hatte. Transferarbeit erfolgte auf Ebene der beteiligten Akteurin-

nen und Akteure, die sowohl Transfernehmende als auch Transfergebende waren. Andererseits zeigten sich Ergebnisse in der Transferarbeit durch die Anwendung und den Gebrauch dreier weiterer Bestandteile des *Schulentwicklungsportfolios*. Insbesondere aus der Dokumentation der Entwicklung des Schulentwicklungsgeschehens, dem sogenannten Entwicklungsverlauf sowie auf Basis der Erkenntnisse aus den Entwicklungsplanungsformularen und den Auftragsklärungsblättern lässt sich der Handlungsplan für die Schulentwicklung während der Schulentwicklungsbegleitung bzw. -beratung nachzeichnen. Durch die lückenlose Dokumentation von Entwicklungsschritten und -prozessen konnte eine größtmögliche Transparenz für die Prozessbeteiligten erzeugt, die Kommunikation erleichtert werden und der Transfer aus und in verschiedene Ebenen erfolgen, wie beispielsweise von der begleitenden Lehrkraft in die einzelnen Gremien der Schule. Das *Schulentwicklungsportfolio* erwies sich als geeignetes Wissensmanagement-Instrument, in dessen Anlage die Transferarbeit bereits strukturell verankert ist und Informationen für Transfernehmende und Transfergebende bereitgestellt werden. Für zukünftige Entwicklungsprojekte wird empfohlen, verstärkt auf die akribische gemeinsame Pflege des *Schulentwicklungsportfolios* zu achten sowie zu überlegen, inwiefern die Unterlagen auch den begleiteten Schulen zugänglich gemacht und welche Ziele damit verbunden werden sollen. Die Einführung und verpflichtende Pflege von E-Portfolio-Konzepten sowie die datenbasierte Beratung im Zuge von begleiteten Schulentwicklungsprozessen können auf Basis der Erfahrungen aus dem Potenziale-Projekt deshalb stark empfohlen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Potenziale-Projekt im Rahmen der Schulnetzwerkarbeit und Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung, durch die Anwendung und Nutzung der beiden vorgestellten Instrumente Schulentwicklungsarbeit im Allgemeinen und Transferarbeit im Besonderen effektiv und effizient unterstützt werden konnten.

Literaturverzeichnis

- Bremm, N. (2016). Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. Potenziale entwickeln – Schulen stärken. *Neue Deutsche Schule*, 68 (4), 20–21.
- EMSE-Netzwerk (2008). Nutzung und Nutzen von Schulrückmeldungen im Rahmen standardisierter Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten. *Die Deutsche Schule*, 101 (4), 389–396.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & van Ackeren, I. (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal For Educational Research Online*, (9) 1, 118–143.
- Holtappels, H. G., van Ackeren, I., Kamarianakis, E., Kamski, I., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Webs, T. (2021). Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 38–71). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kamarianakis, E. & Neumann, C. (2018). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz einzelschulischer Entwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernden Lagen. *Journal für Schulentwicklung*, 22 (4), 9–18.
- Kamski, I. (2016). Netzwerkarbeit. In K. Glasmachers & I. Kamski (Hrsg.), *Veränderungsprozesse an Schulen aktiv gestalten. Grundlagen, Methoden und Beispiele für die Umsetzung zentraler Aspekte* (S. 71-89). Köln: Verlag Wolters Kluwer.

- Kamski, I., Kamarianakis, E. & Hennen, W. (2021). Agile Schulentwicklungsarbeit – Bedingungen einzelschulischer Beratung. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 167–204). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Manitius, V. & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 107–127). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Manitius, V. & van Holt, N. (2019). Transfer als Gegenstand von Programmatik und Forschung. Einige Diskursbeobachtungen. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 9–16). Bielefeld: wbv.
- Watermann, R., Stanat, P., Kunter, M., Klieme, E. & Baumert, J. (2003). Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA 2000. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 393–409). Opladen: Leske + Budrich.

Autorinnen

Dr. Ilse Kamski ist selbstständige Wissenschaftlerin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Evaluation, Bildungsmanagement, Schulentwicklung. Von 2015 bis 2020 war sie operative Leiterin des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund.

Katrin Pfaff, B. A., ist wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund in den Arbeitsgruppen „Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt individuelle Entwicklungsverläufe und schulische Rahmenbedingungen“ und „Schulentwicklung und Schulwirksamkeit“. Sie war von 2018 bis 2020 als wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund tätig.

Frauke Steinhäuser, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund in der Arbeitsgruppe „Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt individuelle Entwicklungsverläufe und schulische Rahmenbedingungen“. Sie war von 2017 bis 2020 als wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund tätig.

Anhang 1

März 2019



Potenziale entwickeln
Schulen stärken

Schulrückmeldung

Ergebnisbericht: Name der Schule, Standort

Ausgangs- (2014/2015) und Abschlussbefragung (2018)



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

IFS



Institut für
Schulentwicklungs-
forschung

STIFTUNG
MERCATOR



QUA-LIS NRW

Liebe Schulleitung, liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebes Schulteam,

zu Beginn möchten wir Ihnen herzlich danken! Durch Ihren Einsatz beim Austeilen und Einsammeln der Fragebögen und Ihr Durchhaltevermögen beim Ausfüllen ist es uns gelungen, einen detaillierten Eindruck über die Entwicklungen in den vergangenen drei Jahren Ihrer Schule zu gewinnen – und dies aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Der Befragungskordinatorin oder dem Befragungskordinator Ihrer Schule gilt für die Durchführung der Schüler/-innenbefragung unser besonderer Dank. Sie haben uns auch in der zweiten Erhebung in Ihrer Schule herzlich willkommen geheißen und maßgeblich zum reibungslosen Ablauf am Befragungstag beigetragen.

Vielen Dank!

Wir freuen uns, Ihnen nun die **ausführliche und detaillierte Rückmeldung Ihrer Daten** präsentieren zu können. Mit der zweiten Datenrückmeldung können wir Ihnen detailliert und differenziert die Entwicklungen und Erfolge Ihrer Schulentwicklungsaktivitäten der vergangenen drei Jahre zurückmelden. Wie bereits in der ersten Datenrückmeldung, beinhaltet diese neben Merkmalen des Umfeldes Ihrer Schule (wie der sozialen Zusammensetzung Ihrer Schülerschaft) auch Bereiche der pädagogischen und organisatorischen Gestaltungsqualität bezogen auf Schule und Unterricht, bspw. zu Aspekten der Schulkultur und des Sozialklimas. Zudem melden wir Ihnen Informationen über das Fähigkeits-selbstkonzept, das Lern- und Arbeitsverhalten und die Zufriedenheit Ihrer Schülerinnen und Schüler zurück. Durch die Gegenüberstellung der Ergebnisse von der ersten und der zweiten Erhebungswelle werden **Entwicklungen und Veränderungen Ihrer Schule** – auch im Vergleich zu den Referenzgruppen – direkt sichtbar. Durch die Befragung fast aller Akteursgruppen, die Ihr Schulleben mitgestalten, können wir unterschiedliche Sichtweisen auf die Themenfelder einbeziehen und einander gegenüberstellen. Neu hinzugekommen sind im Vergleich zur ersten Schulrückmeldung **Ergebnisse zum Nutzen und der Zufriedenheit mit der Schulentwicklungsarbeit im Kontext des Projektes** *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*.

Wir haben die Rückmeldung so aufgebaut, dass Sie nicht nur Ihre Daten von 2018 mit den Daten der ersten Erhebungswelle (2014/2015) vergleichen können, sondern erneut Ihre aktuellen Daten mit den Daten anderer Schulen aus unserem Projekt gegenüberstellen können. Als Referenzwerte sind zu beiden Messzeitpunkten zum einen jeweils die Ergebnisse aller übrigen teilnehmenden Projektschulen im Mittelwert aufgeführt und zum anderen die Werte aller Schulen, die der gleichen Schulform wie Ihrer Schule angehören. So ist es Ihnen möglich, einzuschätzen, wie erfolgreich sich die Entwicklung Ihrer Schule vollzogen hat und wie Ihre Schule in den unterschiedlichen Themengebieten im Vergleich zu anderen Schulen aufgestellt ist. Wie viele Personen der verschiedenen Befragten in Ihrer Schule zu beiden Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben, können Sie den Rücklaufquoten im Ergebnisteil entnehmen (vgl. Kapitel V).

Selbstverständlich werden alle Angaben auch weiterhin **absolut anonym und vertraulich behandelt**, da die Erhebung strengen Datenschutzrichtlinien unterliegt. Aussagen können somit nicht auf einzelne Personen zurückgeführt werden. Natürlich erhalten nur Sie diese detaillierte Auswertung für Ihre Schule – sie wird durch uns nicht an Dritte weitergegeben!

Mit der Datenrückmeldung möchten wir Ihnen anschaulich darstellen, in welchen Bereichen sich Ihre Schule seit den drei Jahren Schulentwicklungsarbeit durch die unterschiedlichen Unterstützungsangebote im Projekt (wie die schulübergreifende Netzwerkarbeit, die einzelschulische Beratung vor Ort durch die begleitende Lehrkraft, schulinterne Lehrkräftefortbildungen sowie zusätzlicher Angebote, z.B. Workshops oder Schulhospitationen der Potenziale-Akademie), verbessert hat. Sie wird Ihnen Daten darüber liefern, welche **Herausforderungen Ihre Schule**, seit der Ausgangserhebung im Jahr 2014/2015, angehen konnte, welche **Ressourcen** Sie dabei genutzt haben und wie weit die **Schulentwicklungsaktivitäten** an Ihrer Schule insgesamt vorangeschritten sind.

Aussagen, die unsere Projektschulen in Ihrer Gesamtheit betreffen, spiegeln nicht unbedingt den individuellen Erfolg und die spezielle Entwicklung der Einzelschule wider. Tiefergehende und differenziertere Analysen verbunden mit der Auswertung von Prozessdokumenten und Interviewdaten werden detaillierter und realitätsnäher die verschiedenen Wege von Schulentwicklung aufzeigen und Gelingensbedingungen erfolgreicher Prozessentwicklungen an Schulen in schwierigen Lagen offenbaren können. Diese Ergebnisse werden in unterschiedliche Kontexte transferiert, u.a. werden diese im Rahmen der geplanten Abschlusspublikation in 2020 veröffentlicht.

Dies wäre jedoch alles nicht möglich ohne die Beteiligung Ihrer Schule an den schriftlichen Befragungen, der Teilnahme an den Netzwerktreffen, der Zusammenarbeit mit den begleitenden Lehrkräften und Ihrer Bereitschaft, die Qualität Ihrer Schule zu entwickeln. Dafür möchten wir uns herzlich bei Ihnen, den Kolleginnen und Kollegen, den Schülerinnen und Schülern und den Eltern an Ihrer Schule bedanken!

Wenden Sie sich gerne bei Rückfragen und Anmerkungen zu Ihrer Schulrückmeldung per E-Mail an:
xxx.xxx@tu-dortmund.de.

Herzliche Grüße

Ihr Projektteam aus Dortmund und Essen

Inhaltsverzeichnis

I. Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken	1
1. Vorstellung des Projektteams	1
2. Beschreibung des Projekts	2
2.1 Projekthintergrund	2
2.2 Projektziele und Projektdesign	2
2.3 Projektverlauf	4
2.4 Evidenzbasierte Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Projekts	5
2.5 Unterstützungsangebote im Projekt	8
II. Auswahl der Untersuchungsbereiche in den Fragebögen	9
III. Beschreibung der Untersuchungsbereiche	11
1. Merkmale des Schulumfeldes	11
1.1 Schulabschluss der Eltern	11
1.2 Buchbesitz zu Hause	11
1.3 Kulturelle Vertrautheit / Migrationshintergrund	11
1.4 Kommunikation innerhalb der Familie	12
1.5 Wissen der Eltern um schulische Angelegenheiten des Kindes	12
1.6 Kognitive Fähigkeiten der Schüler/-innen	12
1.7 Abweichendes Verhalten der Schüler/-innen	13
1.8 Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/-innen	13
2. Merkmale der pädagogisch-organisatorischen Prozess- und Gestaltungsqualität	14
2.1 Schulebene	14
2.2 Unterrichtsebene	22
3. Schulische Wirkungen und Ergebnisqualität	24
3.1 Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/-innen	24
3.2 Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/-innen	25
3.3 Soziale Verantwortungsübernahme	25
3.4 Zufriedenheit der Schüler/-innen mit der Schule	25
IV. Lesehilfe für die Ergebnisrückmeldung	25

V. Ergebnisrückmeldung für Ihre Schule	27
RÜCKLAUFQUOTEN	28
1. Merkmale des Schulumfeldes	28
1.1 Schulabschluss der Eltern	29
1.2 Buchbesitz zu Hause	29
1.3 Kulturelle Vertrautheit / Migrationshintergrund	30
1.4 Kommunikation innerhalb der Familie	31
1.5 Wissen der Eltern um schulische Angelegenheiten des Kindes	31
1.6 Kognitive Fähigkeiten der Schüler/-innen	32
1.7 Abweichendes Verhalten der Schüler/-innen	34
1.8 Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/-innen	34
2. Merkmale der pädagogisch-organisatorischen Prozess- und Gestaltungsqualität	36
2.1 Schulebene	36
2.2 Unterrichtsebene	55
3. Schulische Wirkungen und Ergebnisqualität	60
3.1 Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/-innen	60
3.2 Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/-innen	61
3.3 Soziale Verantwortungsübernahme	62
3.4 Zufriedenheit der Schüler/-innen mit der Schule	62
Literaturverzeichnis	63

I. Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken

Potenziale entwickeln – Schulen stärken ist ein gemeinsames Projekt der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen und des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund und wird in Kooperation mit der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS) durchgeführt. Das Potenziale-Projekt wird von der Stiftung Mercator für eine Laufzeit von rund sechs Jahren (2014-2019) gefördert.



1. Vorstellung des Projektteams

Standort Essen		Standort Dortmund	
Wissenschaftliche Leitung			
 Prof. Dr. Isabell van Ackeren		 Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels	
Operative Leitung			
 Dr. Nina Bremm		  Dr. Ilse Kamski Dr. Annika Hillebrand	
Datenmanagement			
 Dr. Stephan Drucks		 Tanja Webs	
Projektmitarbeitende			
 Julia Niemann		 Sabrina Rutter	
 Eva Kamarianakis		 Lisa Brücher	

2. Beschreibung des Projekts

2.1 Projekthintergrund

Die Bedeutsamkeit des Schulstandortes und der Schüler/-innenzusammensetzung für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ist spätestens seit IGLU, PISA & Co. bekannt. In der Metropolregion Rhein-Ruhr zeichnen sich besonders viele Schulen durch eine sozial und ethnisch vielfältig zusammengesetzte Schülerschaft aus (vgl. Bildungsbericht Ruhr, 2012). Für die Schulen bringt diese Vielfalt zahlreiche Chancen und Potenziale mit sich, aber auch besondere pädagogische Aufgaben, vor allem durch eine Schülerschaft, die sich durch ungünstige Voraussetzungen für schulisches Lernen und durch weniger hilfreiche außerschulische Unterstützung bei Schulhalten kennzeichnet. Sie erfordert besonderes Engagement von den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren, die häufig mehr Zeit und Energie investieren und adaptive Strategien entwickeln müssen, um Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen. Vielen Schulen gelingt es – trotz des herausfordernden Umfelds – eine hohe Schul- und Unterrichtsqualität zu gewährleisten und die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler positiv zu fördern. Merkmale auf Schul- und Unterrichtsebene sind dabei von großer Bedeutung: so etwa effektive Teamstrukturen, ein wertschätzendes und anspruchsvolles Schul- und Lernklima oder kompetentes Führungshandeln.

2.2 Projektziele und Projektdesign

Das zentrale Ziel von *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* ist es, mithilfe von bedarfsgerechten Unterstützungsangeboten sowie schulischer Vernetzung, Schulentwicklungsprozesse in Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen in der Metropolregion Rhein-Ruhr anzustoßen. Schulen werden unter Berücksichtigung ihrer Stärken und Bedarfe dazu angeregt und dabei unterstützt, ihre eigene Lern- und Problemlösefähigkeit weiterzuentwickeln und ihre Ressourcen bestmöglich auszuschöpfen. Das Projektdesign setzt sich aus einem Forschungs- und einem Entwicklungsteil zusammen.

Das **Ziel** des Projekts im Rahmen des...

- **Forschungsteils** ist die Identifizierung von Wechselwirkungen zwischen schulexternen Bedingungen und schulinternen Merkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene für die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler.
- **Entwicklungsteils** besteht in der evidenz- und netzwerkbasierter Weiterentwicklung von Schulen mittels passgenauer und bedarfsgerechter Begleitung und Unterstützungsangebote sowie der systematischen Vernetzung mit anderen Projektschulen.

Der FORSCHUNGSTEIL ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- **Systematische Stichprobenziehung:** Zu Beginn des Projektes wurden Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr ermittelt, die an dem Projekt teilnehmen können. Insgesamt 36 Schulen entschieden sich dazu, im Rahmen des Projekts die eigene Schulentwicklungsarbeit voranzutreiben, 32 Schulen waren bis zum Abschluss des Projekts beteiligt.
- **Ausgangs- und Abschlussbefragung:** Es fand eine Ausgangs- (2014/15) sowie eine Abschlusserhebung (2018) mit Hilfe von Fragebögen statt. Anhand der ersten Erhebung wurden die Ausgangslagen der Schulen ermittelt und Netzwerke für die Schulentwicklungsarbeit gebildet. Die Abschlusserhebung nach drei Jahren der Projektarbeit dient der Ermittlung der Entwicklungen der Projektschulen in verschiedenen Schulqualitätsbereichen sowie der Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen, die die Schulen innerhalb des Projekts nutzen konnten.
- **Fallstudie:** Für die Fallstudie wurden sechs Projektschulen unterschiedlicher Schulformen ausgewählt. Es fanden pro Fallschule ein Gruppeninterview mit einem Teil des Kollegiums, ein Gruppeninterview mit Netzwerkmoderatorin und begleitender Lehrkraft sowie ein Einzelinterview mit der Schulleitung statt. Ziel der Studie ist die Identifikation von Gelingensbedingungen für begleitete Schulentwicklungsprozesse im konkreten Kontext.

- **Prozessdokumentation (wissenschaftliche Begleitforschung):** Die Schulentwicklungsprozesse an den Projektschulen, die Netzwerkarbeit sowie die Unterstützungsangebote des Entwicklungsteils des Projekts wurden wissenschaftlich begleitet, dokumentiert und evaluiert.

Die oben aufgeführten Erhebungsmethoden einer systematischen Stichprobenziehung, der schriftlichen Befragung, der Interviewführung sowie die Prozessdokumentation ermöglichen folgendes **Forschungsdesign:**

- **Mixed-Methods-Ansatz:** Für die Erforschung der Bedarfe, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen an Schulen in schwierigen Lagen werden sowohl quantitative (Fragebogenerhebungen) als auch qualitative (Fallstudie, Prozessdokumentation) Methoden angewendet.
- **Multiperspektivische Befragung:** Um ein möglichst umfassendes Bild der Schulrealität und der Entwicklung der einzelnen Schule im Rahmen des Projekts zu erhalten, wurden (fast) alle schulischen Akteursgruppen (Schulleitung, Lehrkräftekollegium, Schülerinnen und Schüler aus je zwei sechsten und achten Klassen sowie deren Eltern) mittels Fragebogenerhebung befragt. In den sechs Fallschulen wurden aktiv am Schulentwicklungsprozess beteiligte Personen (Steuergruppenmitglieder, Netzwerketeiligte, Schulleitung und begleitende Lehrkraft) interviewt.
- **Längsschnittdesign:** Zur Erfassung der Entwicklungen der Schulen im Rahmen des Projekts werden Daten über die Schulqualität zu Beginn des Projekts und nach drei Jahren erhoben, ausgewertet und miteinander verglichen.

Der ENTWICKLUNGSTEIL ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- **Systematische Netzwerkzusammenstellung:** Anhand der Ausgangserhebung wurden die teilnehmenden Schulen datengestützt in Bezug auf ihre gemeinsamen Entwicklungsschwerpunkte zu überregionalen und schulformübergreifenden Netzwerken zusammengeschlossen, sodass Schulen mit ähnlichen Entwicklungsthemen und vergleichbarer sozialräumlicher Lage im Projektkontext zusammenarbeiten konnten.
- **Evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklungsarbeit im Dialog:** Die Schulentwicklungsarbeit innerhalb des Projekts basierte auf der datengestützten Ermittlung von Unterstützungsbedarfen und Stärken der Schulen durch die Ausgangserhebung zu Beginn des Projektes. Durch die kontextsensible, bedarfsorientierte und zielgerichtete Unterstützung erhielten die Schulen durch die Arbeit im Netzwerk und in der Einzelschule die Möglichkeit, an ihren spezifischen Entwicklungsbedarfen zu arbeiten.
- **Begleitung der Projektschulen:** Die Netzwerkarbeit wurde über die gesamte Projektlaufzeit hinweg durch das Projektteam koordiniert und moderiert. Die Unterstützung der einzelschulischen Entwicklungsarbeit erfolgte durch eine begleitende Lehrkraft. Die begleitende Lehrkraft unterstützte Transferprozesse der Schulentwicklungsansätze vom Netzwerk in die Einzelschule und gab den Einzelschulen Hilfestellungen in ihren einzelschulischen Zielklärungsprozessen und Lehrkräftefortbildungsplanungen.
- **Zusätzliche Unterstützungsangebote:** Neben den vierteljährig stattfindenden Netzwerktreffen, in denen sich zwei bis drei Schulvertreterinnen und -vertreter der Projektschulen über vorhandene und neue Ansätze der Schulentwicklung austauschen konnten, bot das Projekt schulinterne Lehrkräftefortbildungen und weitere Angebote im Rahmen der *Potenziale-Akademie* an. Die schulinternen Lehrkräftefortbildungen beinhalteten die Unterstützung bei der Suche und Finanzierung passgenauer Fortbildnerinnen und Fortbildner, die mit Workshops, Trainings und Beratungen das Gesamtkollegium, Teile des Kollegiums oder spezifische Schulgruppen unterstützten. Im Rahmen der *Potenziale-Akademie* wurden zusätzliche schul- und netzwerkübergreifende Angebote zusammengefasst. Dazu zählten beispielsweise Hospitationen an Preisträgerschulen sowie Workshops für bestimmte schulische Akteursgruppen (Schulleitung, Steuergruppe) und themenspezifische Workshops, wie bspw. zum sprachsensiblen Unterricht.

2.3 Projektverlauf

Der Projektverlauf lässt sich in fünf Phasen unterteilen (s. Abbildung 1):

1. Phase: Auswahl der Schulen: Zu Beginn des Projektes wurden Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr ermittelt, die an dem Projekt teilnehmen können. Insgesamt hatten sich 36 Schulen dazu entschieden, im Rahmen des Projekts die eigene Schulentwicklungsarbeit voranzutreiben; 32 haben bis zum Projektabschluss aktiv mitgewirkt.

2. Phase: Erhebung der Ausgangslage: Um die tatsächlichen Bedarfe und Stärken der Projektschulen für die Zusammenstellung themenbezogener Netzwerke und die Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen zu eruieren, fand in der zweiten Phase des Projekts eine umfassende Befragung (fast) aller Beteiligten in den teilnehmenden Schulen statt.

3. Phase: Schulentwicklungsarbeit: Die Schulentwicklungsarbeit im Projekt umfasst vier Unterstützungsbereiche: Die schulübergreifende Netzwerkarbeit, die einzelschulische Unterstützung durch eine begleitende Lehrkraft, die schulinternen Lehrkräftefortbildungen sowie zusätzliche Angebote im Rahmen der Potenziale-Akademie. (Inhaltliche Beschreibung der Unterstützungsbereiche siehe S. 8 f.). Die Schulen konnten die Unterstützungsangebote ab Mitte 2015 bis Ende 2018 wahrnehmen.

4. Phase: Abschlusserhebung (Evaluation der durchgeführten Schulentwicklungsmaßnahmen): Im zweiten Forschungsteil des Projekts fanden qualitative Fallstudien mit Interviews (2017/2018) an sechs der Projektschulen sowie die Abschlussbefragung aller Projektschulen statt. Ziel des zweiten Forschungsteils zum Projektende ist, neben der Identifikation von Gelingensbedingungen und Herausforderungen für den Transfer der Erkenntnisse aus der Netzwerkarbeit in die Einzelschulen, die Identifizierung von förderlichen Schulentwicklungsmaßnahmen für Schulen in herausfordernder sozialräumlicher Lage.

5. Phase: Evaluation und Transfer in systemische Strukturen: Die ermittelten Daten aus der Ausgangs- und Abschlusserhebung, den Interviews mit den sechs Fallschulen sowie der fortlaufenden Prozessdokumentation werden vertiefend analysiert und die durchgeführten Unterstützungsmaßnahmen des Projekts evaluiert, um datengestützt Gelingensbedingungen und Herausforderungen von Schulentwicklungsprozessen an Schulen in schwierigen Lagen beschreiben zu können. Die Ergebnisse aus dem Projekt werden unter anderem in einem Abschlussband zum Projekt publiziert, um die Projekterkenntnisse für die Weiterentwicklung der Unterstützungsmaßnahmen für Schulen in herausfordernden Lagen nutzbar zu machen.

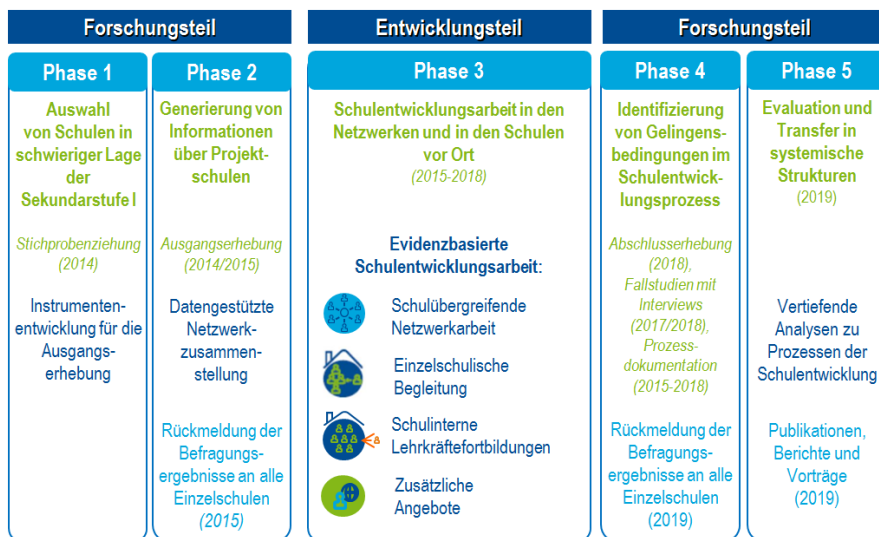


Abbildung 1: Die fünf Phasen des Projekts Potenziale entwickeln - Schulen stärken

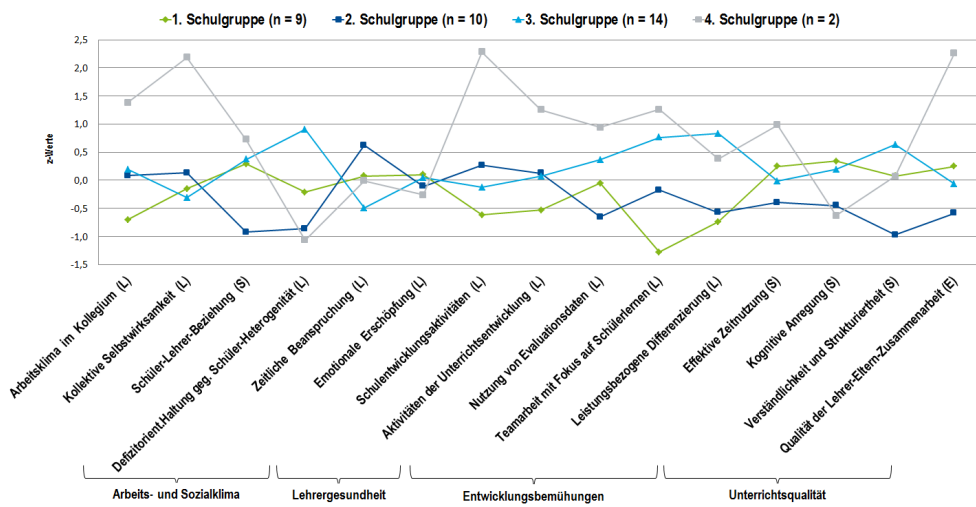
2.4 Evidenzbasierte Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Projekts

Die Schulentwicklungsarbeit im Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* basierte auf einem evidenzorientierten Ansatz. Evidenzen wurden im Rahmen des Projekts als Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten verstanden. Die aus der Ausgangserhebung zu Beginn des Projekts ermittelten, verobjektivierten Daten dienten für eine Orientierung hinsichtlich der verschiedenen Potenziale und Bedarfe der Projektschulen in benachteiligten Lagen. Durch sogenannte Rekontextualisierungsprozesse wurden darüber hinaus die Erfahrungen und die eigene Problemsicht der Beteiligten in die schulische Entwicklungsarbeit einbezogen. Die Daten dienten als Grundlage für die verschiedenen Unterstützungsangebote im Projektkontext. So konnten die Schulen auf die Datenrückmeldungen der Ausgangserhebungen in ihrem Schulentwicklungsprozess zurückgreifen. Dazu wurden sie maßgeblich von den begleitenden Lehrkräften unterstützt, die mit den Einzelschulen auf Basis der Daten sowie unter Berücksichtigung der schulischen Stärken und Schwächen mit den Projektschulen die Ziele für die einzelschulische Entwicklungsarbeit konkretisierten und Fortbildungspläne aufstellten. Darüber hinaus wurden die Daten für die Zusammenstellung der überregionalen und schulformübergreifenden Netzwerke genutzt und dienten der Konkretisierung von Bedarfen und Schwerpunktthemen in den einzelnen Netzwerken.

Datengestützte Netzwerkzusammenstellung:

Die Zusammenstellung der schulübergreifenden Netzwerke umfasste mehrere Schritte (vgl. Hillebrand et al., 2017). Zunächst wurden anhand von 15 Merkmalen sich entwickelnder und effektiver Schulen in herausforderndem Umfeld **Variablen ausgewählt** zum Arbeits- und Sozialklima, Lehrergesundheit, Entwicklungsbemühungen, Unterrichtsqualität, die in der Ausgangserhebung (2014/2015) im Fragebogen erhoben wurden. Mithilfe der Angaben von 1105 Lehrkräften, 3183 Schülerinnen und Schülern der sechsten und achten Klasse sowie 2146 Eltern, die auf Schulebene aggregiert wurden (35 Schulen, davon 13 Gymnasien, 6 Haupt-, 5 Real- und 11 Gesamtschulen), wurden **Schulen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen hinsichtlich der ausgewählten schulischen Qualitätsbereiche identifiziert**. Die statistischen Analysen ergaben vier verschiedene Schulgruppen, wie Abbildung 2 visualisiert. Angegeben sind standardisierte Werte (z-Werte), durch die die jeweilige Merkmalsausprägung einer Schulgruppe im Verhältnis zum jeweiligen Gesamtmittelwert der am Projekt beteiligten Schulen als vergleichsweise durchschnittlich oder über- bzw. unterdurchschnittlich interpretiert werden können.

Die vier ermittelten Schulgruppen ergaben inhaltlich folgende Entwicklungsprofile: neun Schulen mit unterdurchschnittlicher Teamarbeit und Unterrichtsdifferenzierung ließen sich der **Schulgruppe 1 „Lehrerkooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen“** zuordnen; zehn Schulen des Projekts mit schwach ausgeprägter (kooperativer) Unterrichtsentwicklung verteilten sich auf die **Schulgruppe 2 „Kooperative Unterrichtsentwicklung“** und vierzehn Schulen mit gering ausfallender Ressourcennutzung hinsichtlich der Haltung gegenüber Heterogenität der Lernenden, Selbstwirksamkeit der Lehrenden und Elternarbeit wurden der **Schulgruppe 3 „Ressourcennutzung“** zugeordnet. Die **Schulgruppe 4**, bestehend aus zwei Schulen, zeichnete sich durch überdurchschnittliche Werte in nahezu allen Bereichen aus, bis auf die kognitive Anregung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, weshalb diese Schulen der Schulgruppe 2 zugeordnet wurden. Eine Schule, deren Fragebogenrücklauf zum ersten Messzeitpunkt für die Analysen nicht hinreichend war, wurde der Schulgruppe 1 zugeteilt.



Quelle: Ausgangsbefragung Potenziale-Projekt 2014/15

Abbildung 2: Datengestützte Netzwerkzusammenstellung

Die Schulen innerhalb dieser drei Schulgruppen wurden ferner **nach der sozioökonomischen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft differenziert**, sodass die Projektschulen in sechs (im weiteren Projektverlauf in fünf) Netzwerken mit jeweils fünf bis sieben Schulen mit ähnlichen Gestaltungsprofilen und ähnlicher Schülerkomposition zusammen arbeiten konnten. 34 Schulen haben sich dazu bereit erklärt, im Netzwerk zusammen an den ermittelten Entwicklungsschwerpunkten zu arbeiten; 32 Schulen waren bis zum Schluss aktiv beteiligt (s. Abbildung 3).

Netzwerke 1: Lehrerkooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen					
Netzwerk 1.1			Netzwerk 1.2		
Netzwerkmoderatorin		Begleitende Lehrkraft		Netzwerkmoderatorin	
	Dr. Ilse Kamski		Wendel Hennen		Eva Kamarianakis
				Begleitende Lehrkraft	
					Dr. Michael Wildt
Schulen des Netzwerkes:			Schulen des Netzwerkes:		
<ul style="list-style-type: none"> • Carl-Humann-Gymnasium, Essen • Frida-Levy-Gesamtschule, Essen • Leibniz-Gymnasium, Essen • Viktoria-Gymnasium, Essen • Willy-Brandt-Gesamtschule, Castrop-Rauxel 			<ul style="list-style-type: none"> • Gertrud-Bäumer-Realschule, Essen • Gertrud-Bäumer-Realschule, Gelsenkirchen • Realschule Oberaden, Bergkamen • Städtische Realschule Lünen-Brambauer, Lünen • Willy-Brandt-Schule, Herten 		

Netzwerke 2: Kooperative Unterrichtsentwicklung					
Netzwerk 2.1			Netzwerk 2.2		
Netzwerkmoderatorin		Begleitende Lehrkraft		Netzwerkmoderatorin	
	Sabrina Rutter		Steffen Wachs		Julia Niemann
				Begleitende Lehrkraft	
					Stefan Papenberg
Schulen des Netzwerkes:			Schulen des Netzwerkes:		
<ul style="list-style-type: none"> • Fichte-Gymnasium, Hagen • Landfermann-Gymnasium, Duisburg • Max-Planck-Gymnasium, Gelsenkirchen • Märkisches Gymnasium, Schwelm • Otto-Pankok-Schule, Mülheim a. d. Ruhr 			<ul style="list-style-type: none"> • Bert-Brecht-Gymnasium, Dortmund • Erich-Kästner-Gesamtschule Homberg, Duisburg • Ernst-Immel-Realschule, Marl • Gesamtschule Borbeck, Essen • Märkische Schule, Bochum • Stadtgymnasium Dortmund, Dortmund 		

Netzwerke 3: Ressourcennutzung (wertschätzende Haltung gegenüber Heterogenität, kollektive Selbstwirksamkeit, Elternarbeit)					
Netzwerk 3.1			Netzwerk 3.2		
Netzwerkmoderatorin		Begleitende Lehrkraft		Netzwerkmoderatorin	
	Stefanie Hahne		Stefanie Hahne		Christine Neumann
				Begleitende Lehrkraft	
					Thomas Löhr
Schulen des Netzwerkes:			Schulen des Netzwerkes:		
<ul style="list-style-type: none"> • Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp, Moers • Dreikönigsgymnasium, Köln • Gesamtschule Saarn, Mülheim a. d. Ruhr • Gustav-Heinemann-Gesamtschule, Dortmund • Maria Sibylla Merian-Gesamtschule, Bochum • Städtische Hauptschule Kamen, Kamen • Willy-Brandt-Gesamtschule, Bergkamen 			<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaftshauptschule Ludgerusstraße, Duisburg • Gesamtschule Scharnhorst, Dortmund • Hans-Tilkowski-Schule, Herne • Ingeborg-Drewitz-Gesamtschule, Gladbeck • Justus-von-Liebig-Schule, Moers • Karlschule, Hamm 		

Abbildung 3: Übersicht der Netzwerke zu Beginn der Netzwerkarbeit mit 34 Schulen

2.5 Unterstützungsangebote im Projekt

Wie bereits erwähnt, standen den Schulen vier verschiedene Unterstützungssäulen im Rahmen des Projekts zur Verfügung: (1) schulübergreifende Netzwerkarbeit, (2) einzelschulische Unterstützung durch eine begleitende Lehrkraft, (3) schulinterne Lehrkräftefortbildungen und (4) zusätzliche Unterstützungsangebote im Kontext der Potenziale-Akademie.



Schulübergreifende Netzwerkarbeit

Jedes der sechs datengestützt zusammengestellten Netzwerke wurde von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin über die gesamte Projektlaufzeit koordiniert und begleitet. Zwei bis drei Schulvertreterinnen und -vertreter aus den fünf bis sieben Schulen pro Netzwerk trafen sich vier Mal pro Schuljahr mit der Netzwerkmoderatorin und der begleitenden Lehrkraft zu einem eintägigen Netzwerktreffen. Auf den Netzwerktreffen wurden gemeinsam verschiedene Themenschwerpunkte bearbeitet, die mit den evidenzbasierten Netzwerkthemen verbunden wurden. Die moderierten Netzwerktreffen dienten unter anderem dem Erfahrungs-, Wissens- und Methodenaustausch, der gegenseitigen Beratung, der gemeinsamen Analyse von Best-Practice-Beispielen usw. Der themenfokussierte Austausch bot Orientierungs- und Handlungshilfen für die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen im eigenen System. Es konnten vorhandene und neue Ansätze der Schulentwicklung erprobt und gemeinsam reflektiert werden. Der Horizont des Denkbaren wurde erweitert.



Einzelschulische Unterstützung durch eine begleitende Lehrkraft

Jedem Netzwerk war eine sogenannte begleitende Lehrkraft zugeordnet, die durch die Kooperation mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW) dem Projekt als Ressource im Rahmen einer Schulentwicklungsberatung zur Verfügung stand. Die begleitenden Lehrkräfte unterstützten die Netzwerkschulen an mindestens drei Terminen pro Jahr vor Ort in den Einzelschulen. An diesen Treffen nahmen aus der Schule verschiedene Personen teil, z.B. die Schulleitung, Mitglieder der Steuergruppe einer Schule und/oder die Netzwerkteilnehmenden. Die Vor-Ort-Termine dienten der Unterstützung des Transfers der Erkenntnisse aus den Netzwerktreffen in die Einzelschule sowie der begleitenden Unterstützung der Entwicklungsarbeit in der Schule. Die begleitende Lehrkraft erarbeitete auf Basis der Befragungsergebnisse, der Erstgespräche vor Ort und dem Einbezug inhaltlicher Aspekte und Erkenntnisse aus den Netzwerktreffen gemeinsam mit den Einzelschulen kurz-, mittel- und langfristige Ziele sowie Meilensteine. Durch die „Vor-Ort-Besuche“ wurde die systematische und nachhaltige Entwicklung der Schulen prozessbegleitend unterstützt und gefördert, indem die begleitende Lehrkraft gemeinsam mit den teilnehmenden Personen den aktuellen Stand der einzelschulischen Entwicklungsarbeit besprach, nächste Handlungsschritte ableitete, Bedarfe zur weiteren Unterstützung der Entwicklungsprozesse erörterte – wie beispielsweise Fortbildungen, Workshops und Trainings im Rahmen schulinterner Lehrkräftefortbildungen oder der Potenziale-Akademie – und diese Unterstützungsmaßnahmen bei folgenden „Vor-Ort-Besuchen“ gemeinsam reflektierte. Die Vor-Ort-Termine wurden gemeinsam mit der Schule dokumentiert, was die Nachhaltigkeit der Entwicklungsprozesse unterstützte.



Schulinterne Lehrkräftefortbildungen

Die einzelnen Schulen hatten die Möglichkeit, schulinterne Lehrkräftefortbildungen durch das Projekt (mit-)finanzieren zu lassen. Durch eine schriftliche Auftragsklärung wurden in einem ersten Schritt – von der begleitenden Lehrkraft und der für die Fortbildung zuständigen Person der Schule – die intendierten Ziele der Fortbildung im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses festgehalten. Fortbildnerinnen und Fortbildner unterstützten auf dieser Basis die Einzelschule durch schulinterne Lehrkräftefortbildungen mit Impulsen, Trainings und Beratungen, um einzelschulische Entwicklungsprozesse voranzubringen und Kollegien zu aktivieren. Die Fortbildungen konnten sich an das Gesamtkollegium, Teile des Kollegiums oder verschiedene Gremien und Funktionsstellen richten und halbtags, ganztags oder mehrtägig in den Schulen stattfinden.



Zusätzliche Angebote (Potenziale-Akademie)

Die zusätzlichen Angebote im Rahmen der Potenziale-Akademie wurden von und an den beiden Universitätsstandorten des Projekts ausgerichtet. Die an den Wünschen und Bedarfen ausgerichteten Workshops des Schuljahrs 2016/2017 zielten vorrangig auf die Professionalisierung von Schulleitungskräften und Steuergruppenmitgliedern. Im Schuljahr 2017/2018 hatten die Projektschulen die Möglichkeit, an von ihnen thematisch gewünschten Workshops z. B. zur Öffentlichkeitsarbeit oder Sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung und Schulhospitationsreisen teilzunehmen. Die Workshops mit fachlichen Inputs sowie intensiven Arbeitsphasen wurden durch eingeladene Expertinnen und Experten geleitet.

II. Auswahl der Untersuchungsbereiche in den Fragebögen

Im Rahmen der ersten Datenrückmeldung konnten wir Ihnen ausgewählte Ergebnisse zur Ausgangslage und zur inhaltlichen Gestaltung Ihrer Schule zurückmelden, die auf mögliche Potenziale, aber möglicherweise auch auf Problemlagen hindeuteten. Mit der zweiten Datenrückmeldung möchten wir Ihnen nun verdeutlichen, welche Entwicklungen sich im Hinblick auf Ihre Potenziale über die drei Jahre Schulentwicklungsarbeit in unseren quantitativen Fragebogendaten zeigen. Die Auswahl der Untersuchungsbereiche orientierte sich erneut an theoretischen und empirischen Vorarbeiten aus der nationalen und internationalen Forschung.

Einschlägige Forschungsergebnisse zeigen, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern. Erfolgreicher Unterricht kann auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden. Empirisch belegte Faktoren werden in *Schulqualitätsmodellen* zusammengefasst und systematisiert (vgl. Scheerens & Bosker, 1997). Diese Modelle sind zumeist mehrdimensional angelegt, d. h. sie differenzieren unterschiedliche Einflussfaktoren und Ebenen, die für Schulqualität bedeutsam sind. Zu den Einflussfaktoren zählen u.a. das soziale Umfeld der Schule, Qualitätsmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene und Ergebnisse schulischer Arbeit wie Schulabschluss- oder Übergangsquoten.

Das schulische Umfeld und die damit verbundene soziokulturelle und leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft bestimmen maßgeblich schulische Prozessmerkmale wie die pädagogische Arbeit vor Ort. Insbesondere Schulen in weniger privilegierter Lage stehen hinsichtlich ihrer Qualitätssicherung vor großen pädagogischen Herausforderungen. Oftmals müssen sie zunächst Kompensationsleistungen erbringen, um herkunftsbedingte Lerndefizite der Schülerinnen und Schüler auszugleichen oder neue Strategien zu entwickeln, die an den Fähigkeiten ihrer Schülerschaft anknüpfen. So finden sich zahlreiche Schulen, die sehr erfolgreich mit ihrer Situation umgehen und trotz der herausfordernden Standortbedingungen gute Schüler/-innenleistungen erzielen. In einer Meta-Analyse von Muijs et al. (2004) fassen die Autorinnen und Autoren Qualitätsbereiche auf Schul- und Unterrichtsebene zusammen, die an Schulen in weniger privilegierter Lage die pädagogische Gestaltungsqualität verbessern und letztendlich den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler steigern. Diese **Merkmale sogenannter effektiver Schulen in herausfordernder Lage** umfassen:

- kooperatives und partizipatives Schulleitungshandeln,
- datengestützte Schulentwicklungsarbeit,
- Fokussierung auf Lehren und Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie unterrichtsbezogene Fortbildungen der Lehrkräfte,
- Schulkultur mit gemeinsam geteilten Werten und Normen / positives Schulklima,
- Kooperation im Kollegium und professionelle Lerngemeinschaften von Lehrkräften,
- Nutzung externer Unterstützung und Ressourcen sowie Beteiligung der Eltern.

Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass die aufgeführten Qualitätsbereiche auch für die Weiterentwicklung der am Projekt beteiligten Schulen in benachteiligter Lage bedeutsam sein können. Daher wurden Angaben zu allen Bereichen im Rahmen der Ausgangsbefragung erfasst. Mit der Abschlusserhebung möchten wir herausfinden, ob und in welchen Bereichen sich Veränderungen durch die Arbeit im Projekt in den Schulen feststellen lassen. Um die Schulrealität möglichst umfassend abzubilden und den sehr heterogenen schulischen Arbeits- und Lernbedingungen der einzelnen Schulen gerecht zu werden, wurden erneut weitere pädagogisch-organisatorische Merkmale der Schulen und schulexterne Kontextbedingungen erhoben. Die Auswahl der Befragungsbereiche wurde aus theoretischen Modellen zur Schulqualität abgeleitet, die wie folgt aufgebaut sind (s. Abbildung 4).

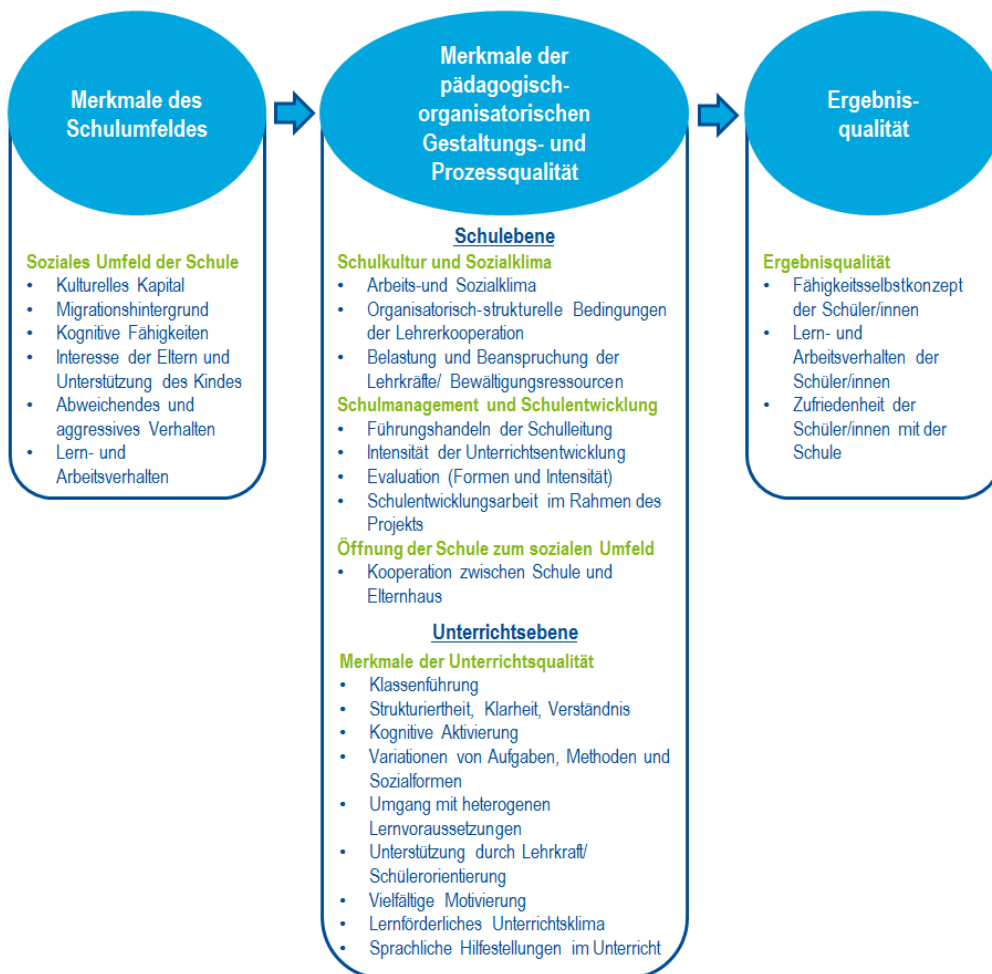


Abbildung 4: Rückmeldungsbereiche in Anlehnung an Schulqualitätsmodelle

III. Beschreibung der Untersuchungsbereiche

Im Anschluss an den Überblick über die Untersuchungsbereiche wird im Folgenden beschrieben, welche Indikatoren, Antwortformate und Kodierungen eingesetzt wurden, um die Untersuchungsbereiche im Rahmen der Befragungen abzubilden. Außerdem wird angegeben, welche Personengruppen befragt wurden, damit die Ergebnisse angemessen interpretiert werden können. Die Ergebnisse für Ihre Schule werden in Kapitel V dargestellt. Die grafische Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der fortlaufenden Nummerierung der Untersuchungsbereiche in diesem Kapitel.

1. Merkmale des Schulumfeldes

Merkmale des Schulumfeldes – auch ‚schulexterne Kontextbedingungen‘ genannt – umfassen Informationen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einer Schule. Außerdem wird darunter auch die Ressourcenausstattung von Schulen gefasst. Diese Informationen sind wichtig, um einschätzen zu können, unter welchen Bedingungen Schulen arbeiten. Externe Kontextbedingungen sind von den Schulen selbst nicht oder nur bedingt beeinflussbar. Im Folgenden werden Merkmale der Schüler/-innenzusammensetzung vorgestellt.

1.1 Schulabschluss der Eltern

Variable 1.1: Höchster Schulabschluss in der Familie

Beschreibung: Aus den Angaben der Eltern zu ihrem Schulabschluss wurde der höchste Abschluss beider Elternteile gebildet.

Befragtengruppe: Eltern

Item: „Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie bzw. Ihr/e Partner/in?“

Antwortformat: (1) Keinen Schulabschluss (2) Hauptschulabschluss (3) Mittlere Reife (4) Hochschulreife, Angaben in Prozent

1.2 Buchbesitz zu Hause

Variable 1.2: Buchbesitz zu Hause

Beschreibung: Die Angaben der Kinder zur Anzahl der Bücher zuhause wurden in drei Kategorien aufgeteilt: Bis zu 25 Bücher zuhause, 26 – 100 Bücher zuhause, mehr als 100 Bücher zuhause.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Item: „Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause ungefähr?“ (Ohne Zeitungen, Zeitschriften und Schulbücher)

Antwortformat: (1) bis zu 25 Bücher (2) 26 – 100 Bücher (3) mehr als 100 Bücher, Angaben in Prozent

1.3 Kulturelle Vertrautheit / Migrationshintergrund:

Variable 1.3.1: Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

Beschreibung: Aus den Angaben der Schüler/-innen zu ihrem Geburtsland und den Geburtsländern ihrer Eltern wurde der Migrationshintergrund gebildet. Als Migrationshintergrund gilt, wenn die gesamte Familie oder ein bzw. beide Elternteile im Ausland geboren sind.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Item: „In welchem Land bist du / sind deine Eltern geboren?“

Antwortformat: Offenes Antwortformat, Angaben in Prozent

Variable 1.3.2: Deutsch als Umgangssprache zu Hause

Beschreibung: Wenn die Schüler/-innen angeben, mit den Eltern Deutsch zu Hause zu sprechen, wird Deutsch als häusliche Umgangssprache angesehen.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Item: „Welche Sprache(n) sprichst du zu Hause?“

Antwortformat: Offenes Antwortformat, Angaben in Prozent

1.4 Kommunikation innerhalb der Familie:**Skala 1.4: Interesse der Eltern an Aktivitäten des Kindes**

Beschreibung: Die Skala fragt nach dem Interesse der Eltern an den schulischen und außerschulischen Aktivitäten des eigenen Kindes.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Wenn ich später nach Hause komme, erwarten meine Eltern, dass ich sie anrufe.“ (5)

Antwortformat: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

1.5 Wissen der Eltern um schulische Angelegenheiten des Kindes:**Skala 1.5: Wissen der Eltern um schulische Belange des Kindes**

Beschreibung: Die Skala fragt nach dem Wissen der Eltern um die schulischen Belange und das fachliche Interesse des eigenen Kindes.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Meine Eltern wissen, mit welchen Lehrern ich nicht so gut zurechtkomme.“ (6)

Antwortformat: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

1.6 Kognitive Fähigkeiten der Schüler/-innen:

Zur Erfassung der kognitiven Grundhaltung und des Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler wurde der kognitive Fähigkeitstest (KFT) eingesetzt, der oftmals auch in der Schuleignungs- und Förderdiagnostik sowie Bildungs- und Schullaufbahnberatung Verwendung findet. Im Allgemeinen dient der Test der differenziellen Messung kognitiver Fähigkeitsdimensionen, die besonders für schulisches Lernen relevant sind. Genauer gesagt misst der KFT sprachliches, quantitatives und nonverbal-quantitatives Denken. Daher setzt sich der gesamte Test mit insgesamt 195 Aufgaben aus mehreren Subtests für jeweils unterschiedliche Klassenstufen zusammen. In der durchgeführten Ausgangserhebung an den Projektschulen kamen der Wortschatz- und der Figurenalogien-Test (mit jeweils 25 Aufgaben) in je zwei Klassen des 6. und 8. Jahrgangs zum Einsatz.

Subtest**Beschreibung****1.6.1 / 1.6.3 (Klasse 6/8)
Sprachliche Fähigkeiten
(Wortschatz)**

Der Test erfasst primär das Sprachverständnis und das sprachgebundene Denken. Gegeben ist jeweils ein Wort, zu dem aus einer Reihe von fünf weiteren Wörtern dasjenige herauszufinden ist, das am ehesten passt (Oberbegriff und Synonym).

**1.6.2 / 1.6.4 (Klasse 6/8)
Figurale Fähigkeiten
(Figurenalogien)**

Der Test liefert vorrangig Informationen über anschauungsgebundenes Denken und konstruktive Fähigkeiten. Gegeben ist ein Figurenpar, dessen Teile in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen. Zu einer neuen Figur ist aus fünf alternativen Figuren diejenige herauszufinden, die mit der neuen Figur in gleicher Relation (Analogie) steht wie die beiden Ersten.

1.7 Abweichendes Verhalten der Schüler/-innen:**Skala 1.7: Abweichendes Verhalten der Schüler/-innen**

Beschreibung: Abweichendes Verhalten ist ein negativ erfahrener Aspekt des Schulklimas. Der Verstoß gegen schulische Regeln gehört oftmals zum Schulalltag und variiert dennoch stark zwischen den Schulen. Problematisches Schüler/-innenverhalten zeigt sich sowohl im physischen als auch im psychischen Bereich. Die Skala bildet Aggressionen gegen Sachen und Personen, Vandalismus und Gewalt sowie Disziplinprobleme von Schüler/-innen aus Sicht der Lehrkräfte ab.

Befragengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Schüler/-innen haben andere geärgert oder sich über sie lustig gemacht.“ (9)

Antwortformat: Offenes Antwortformat, Angaben in Prozent

1.8 Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/-innen:**Unterrichtsstörungen...**

Skala 1.8.1: ...aufgrund von fehlendem Interesse und schwachen Leistungen der Schüler/-innen

Skala 1.8.2: ...durch fehlenden Respekt der Schüler/-innen und ein negatives Unterrichtsklima

Beschreibung: Lernbeeinträchtigungen der Schüler/-innen: Die Skala fragt nach ausgewählten lern- und leistungsbezogenen Verhaltensweisen und Einstellungen von Schüler/-innen, die nach Einschätzung der Lehrkräfte den Unterrichtsverlauf beeinträchtigen. Es können zum einen Unterrichtsstörungen aufgrund von fehlendem Interesse und schwachen Leistungen sowie durch fehlenden Respekt und ein negatives Klima voneinander abgegrenzt werden.

Befragengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): **Skala 1.8.1:** „Fehlendes Interesse der Schüler/-innen am Unterricht“ (7)

Skala 1.8.2: „Fehlender Respekt der Schüler/-innen vor der Lehrperson“ (4)

Antwortformat: (1) nie – (4) (fast) immer

Skala 1.8.3: Aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler/-innen

Beschreibung: Die Skala misst, inwiefern sich Schüler/-innen aus Sicht der Lehrkräfte aktiv am Unterricht beteiligen.

Befragengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Im Unterricht arbeiten die Schüler/-innen so fleißig wie möglich.“ (5)

Antwortformat: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

2. Merkmale der pädagogisch-organisatorischen Prozess- und Gestaltungsqualität

Die Prozessmerkmale umfassen alle pädagogischen und organisatorischen Faktoren, die durch die schulischen Beteiligten (mit-)gestaltet werden können. Hierbei wird zwischen der Gestaltungs- und Prozessqualität auf Schul- und Unterrichtsebene unterschieden. Auf Grundlage der Forschungsbefunde zu effektiven Schulen in herausforderndem Umfeld werden folgende Qualitätsmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene für die Ergebnissrückmeldung ausgewählt:

2.1 Schulebene

Schulkultur und Sozialklima

2.1.1. Arbeits- und Sozialklima

Skala 2.1.1.1: Arbeitsklima im Kollegium

Beschreibung: Gegenstand des Arbeitsklimas sind im Allgemeinen die Beziehungen zwischen den Lehrkräften bzw. der Umgang im Kollegium. Beispielsweise werden der kollegiale Zusammenhalt und der Konsens unter den Lehrkräften sowie Formen der Konfliktbewältigung und die gegenseitige Unterstützung aufgegriffen.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Wenn eine Lehrperson zeitweise besonders belastet ist, kann sie auch mit der Hilfe durch die Kolleg(inn)en rechnen.“ (10)

Antwortformat: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

Skala 2.1.1.2: Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums

Beschreibung: Bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es um die optimistische Selbstüberzeugung einer Gruppe. Es wird zum Beispiel angenommen, dass ein Lehrkräftekollegium Vertrauen in die Kapazitätsreserven des Teams haben kann und somit auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse besitzt, die die ganze Gruppe betrifft. Die kollektive Selbstwirksamkeit wird daher einen Einfluss darauf haben, welche Ziele sich Gruppen setzen, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrkräfte gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.“ (9)

Antwortformat: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

Schüler/-innen-Lehrkräfte-Beziehung

Skala 2.1.1.3: aus Lehrkräftesicht

Skala 2.1.1.4: aus Schüler/-innensicht

Beschreibung: Ein positiv wahrgenommenes Schulklima wird durch positive soziale Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerschaft gekennzeichnet. Das schulische Klima wird über die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n bestimmt. Die gleichnamige Skala bildet Einschätzungen zur Hilfsbereitschaft, Unterstützung und gegenseitigem Respekt und Anerkennung von Lehrkräften und Schüler/-innen ab. Es werden Aussagen aus Lehrkräfte- und Schüler/-innensicht erfasst. Die Items werden über beide Befragtengruppen in der Formulierung parallel gehalten, sodass die Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden direkt miteinander verglichen werden können.

- Befragtengruppe:** Lehrkräfte und Schüler/-innen
- Beispielitem (Itemanzahl):** **Skala 2.1.1.3:** „Die meisten Lehrkräfte interessieren sich für das, was die Schüler/-innen zu sagen haben.“ (5) (Lehrkräftesicht)
Skala 2.1.1.4: „Die meisten Lehrkräfte interessieren sich für das, was die Schüler/-innen zu sagen haben.“ (5) (Schüler/-innensicht)
- Antwortformate:** **Skala 2.1.1.3:** (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu (Lehrkräftesicht)
Skala 2.1.1.4: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu (Schüler/-innensicht)

2.1.2. Formen und Häufigkeiten der Lehrkräftekooperation

Kooperationsformen

- Skala 2.1.2.1:** Austausch
- Skala 2.1.2.2:** Arbeitsteilung
- Skala 2.1.2.3:** Kokonstruktion
- Beschreibung:** Der unterrichtsbezogenen Kooperation unter Lehrkräften wird in der Schulforschung eine hohe Bedeutung beigemessen. Sie kann für ein einheitliches Lehrkräftehandeln sorgen und das kumulative Lernen über Fächer und Klassenstufen hinweg sicherstellen. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften kann nicht nur unterschiedlich intensiv durchgeführt werden, sondern zudem unterschiedliche Formen annehmen. Daher werden insgesamt drei Formen der Kooperation im Kollegium erfragt:
- Skala 2.1.2.1:** Austausch besteht darin, sich gegenseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten zu informieren, Meinungen auszutauschen und sich mit Material zu versorgen.
- Skala 2.1.2.2:** Arbeitsteilung, auch Synchronisation genannt, zeichnet sich dadurch aus, dass zunächst jeder für sich allein an einer zu erledigenden Aufgabe arbeitet, bevor die Arbeitsergebnisse im Kollektiv zusammengeführt werden.
- Skala 2.1.2.3:** Kokonstruktion liegt dann vor, wenn sich die Kooperationspartner hinsichtlich einer Aufgabe intensiv austauschen und ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie gemeinsam zusätzliches Wissen erwerben oder Problemlösungen entwickeln.

- Befragtengruppe:** Lehrkräfte
- Beispielitems (Itemanzahl):** **Skala 2.1.2.1:** „Ich tausche mit meinen Kolleg(inn)en Unterrichtsmaterialien aus.“ (3)
Skala 2.1.2.2: „Mit Kolleg(inn)en erstelle ich gemeinsam Arbeitsblätter.“ (3)
Skala 2.1.2.3: „Um ein Feedback zu erhalten, führe ich mit Kolleg(inn)en Unterrichtshospitationen durch.“ (4)
- Antwortformat:** (1) nie – (5) (fast) jeden Tag
- Skala 2.1.2.4:** **Teamarbeit mit Fokus auf Schüler/-innenlernen**
- Beschreibung:** Die Skala bildet ab, inwiefern Lehrkräfte zur Unterstützung der Lernprozesse der Schüler/-innen mit Bedacht auf deren Leistungsstärken und -schwächen zusammenarbeiten.
- Befragtengruppe:** Lehrkräfte
- Beispielitem (Itemanzahl):** „Die Lernprobleme und -bedürfnisse einzelner Schüler/-innen werden im Team regelmäßig erörtert.“ (6)
- Antwortformat:** (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

2.1.3. Belastung und Beanspruchung der Lehrkräfte / Bewältigungsressourcen

Skala 2.1.3.1: Quantitativ-zeitliche Beanspruchung von Lehrkräften

Beschreibung: Die erlebte Belastung im Lehrer(innen)beruf verdeutlicht, inwieweit die Lehrkräfte durch ihren Beruf und die Arbeitsbedingungen Belastungen ausgesetzt sind und dadurch Einschränkungen im beruflichen und privaten Leben empfinden.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.“ (3)

Antwortformat: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

Skala 2.1.3.2: Emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte

Beschreibung: Emotionale Erschöpfung bezieht sich auf die gefühlsmäßige Überforderung und Erschöpfung der emotionalen Reserven im Kontakt mit anderen Menschen, sodass der/die Betroffene glaubt, anderen Menschen nichts mehr ‚geben‘ zu können. Der/die Betroffene fühlt sich ausgeleugt, schwach und müde und ist seiner Arbeitstätigkeit überdrüssig.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.“ (6)

Antwortformat: (1) nie – (4) (fast) immer

Einzelitem 2.1.3.3: Zufriedenheit mit der Berufstätigkeit im Allgemeinen

Beschreibung: Lehrkräfte werden gebeten, Angaben zur Zufriedenheit mit ihrer Berufstätigkeit insgesamt zu machen.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Item: „Wenn Sie nun an alles denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt, wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit Ihrer Arbeit?“

Antwortformat: (1) nicht zufrieden – (4) völlig zufrieden

Skala 2.1.3.4: Individuelle Selbstwirksamkeit

Beschreibung: Die individuelle Selbstwirksamkeit gilt allgemein als Überzeugung einer Person, bestimmte zielführende Handlungen auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich durchführen zu können. Sie kann daher auch als Selbstüberzeugung bzw. Selbstvertrauen bezeichnet werden. Die Skala bildet die berufliche Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in verschiedenen Situationen des Berufslebens von Lehrpersonen ab.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Ich kann auch mit den problematischen Schüler(inne)n in guten Kontakt kommen, wenn ich mich darum bemühe.“ (6)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

2.1.4. Innovationsbereitschaft

Skala 2.1.4: Innovationsbereitschaft des Kollegiums

Beschreibung: Die ständige Weiterentwicklung und Veränderung der pädagogischen Praxis sind wesentliche Merkmale einer effektiven Schule. Die Skala bildet die Innovationsbereitschaft des Lehrer(innen)kollegiums ab.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.“ (8)

Antwortformate: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

2.1.5. Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen gegenüber herkunftsbedingter Heterogenität der Lernenden

Skala 2.1.5.1: Ressourcensorientierter Umgang mit herkunftsbedingter Heterogenität der Schülerschaft

Skala 2.1.5.2: Defizitorientierte Haltung gegenüber herkunftsbedingter Heterogenität der Schülerschaft

Beschreibung: Die Skala bildet aus Sicht der Lehrkräfte unterschiedliche Haltungen und Umgangsweisen gegenüber sozialen, ethnischen und lern-/leistungsbezogenen Unterschieden in der Schülerschaft ab. Es kann ein eher ressourcensorientierter Umgang von einer eher defizitorientierten Einstellung der Lehrkräfte abgegrenzt werden.

Beispielitem (Itemanzahl): **Skala 2.1.5.1:** „Ich versuche, wo möglich, kulturelle Güter unterschiedlicher Ethnien in meinen Unterricht einzubauen (z.B. das Lesen eines Buchs von einem türkischen Autor).“ (5)

Skala 2.1.5.2: „Aufgrund ihrer Herkunft fehlt es vielen Schüler(inne)n an grundlegenden Fertigkeiten, die in der Schule wichtig sind.“ (6)

Antwortformate: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

Skala 2.1.5.3: Kompensation von Benachteiligung der Schüler/-innen

Beschreibung: Die Skala bildet die Einschätzungen der Schüler/-innen zum Umgang der Lehrkräfte mit sozialen, ethnischen, und lern-/leistungsbezogenen Unterschieden in der Schülerschaft ab.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Wenn meine Lehrer etwas erklären, machen sie das so, dass es auch die verstehen, die nicht gut Deutsch können.“ (5)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

Schulmanagement und Schulentwicklung

2.1.6. Schulleitungshandeln

Skala 2.1.6.1: Unterrichtsbezogenes Schulleitungshandeln und

Skala 2.1.6.2: Kooperatives und partizipatives Führungshandeln der Schulleitung

Beschreibung: Das Schulleitungshandeln gilt als Erfolgsfaktor eines gelingenden Schulbetriebes. Insbesondere erfolgreiche Schulen in herausforderndem Umfeld zeichnen sich durch ein unterrichtsbezogenes und demokratisches Führungshandeln der Schulleitung aus. Die beiden Skalen bilden die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Kompetenzen und Handlungsweisen von Schulleitungen ab, Lehrpersonen zu Aktivitäten der Unterrichtsentwicklung anzuregen sowie die kollegiale Zusammenarbeit und die Partizipation an schulischen Entscheidungen zu fördern.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

- Beispielitem (Itemanzahl):** **Skala 2.1.6.1:** „Der Schulleiter/die Schulleiterin spricht mit den Lehrer(inne)n häufig über die Qualität des Unterrichts.“ (6)
Skala 2.1.6.2: „Der Schulleiter/die Schulleiterin spricht in Konferenzen mit den Lehrkräften über die pädagogischen Ziele der Schule.“ (7)
- Antwortformate:** (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

2.1.7. Schulentwicklungsaktivitäten

Skala 2.1.7.1: Intensität der Schulentwicklungsaktivitäten

Beschreibung: Die Skala bildet die Intensität von unterschiedlichen Schulentwicklungsaktivitäten und -maßnahmen ab, die das Kollegium in den letzten zwei Jahren vorgenommen hat.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Durchführung von kollegiumsinternen Fortbildungstagen zur Schulprogrammarbeit bzw. Organisations-, Personal- oder Unterrichtsentwicklung.“ (6)

Antwortformate: (1) nie – (4) (fast) immer

Skala 2.1.7.2: Intensität der Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung

Beschreibung: Die Skala bildet ab, wie intensiv unterschiedliche Aktivitäten der Unterrichtsentwicklung von einzelnen Lehrkräften in den letzten zwei Jahren durchgeführt wurden.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Unterrichtsentwicklung bezüglich der Lernformen und Methoden im Unterricht.“ (12)

Antwortformate: (1) nie – (4) (fast) immer

2.1.8. Evaluation

Skala 2.1.8: Umfang der Nutzung von Ergebnissen interner und externer Evaluationen

Beschreibung: Die Skala umfasst ausgewählte Maßnahmen der internen Evaluation, z.B. durch eingesetzte diagnostische Tests, und der externen Evaluation, z.B. durch landesweite Lernstandserhebungen. Diese wurden aus Sicht der Lehrkräfte hinsichtlich des Umfangs der Nutzung der Evaluationsergebnisse für die eigene Arbeit eingeschätzt. Berichtet wird der durchschnittliche Nutzungsumfang der Ergebnisse interner und externer Evaluationen.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Innerhalb der Schule/des Unterrichts eingesetzte Tests (z.B. Kompetenztests, diagnostische Tests).“ (7)

Antwortformate: (1) gar nicht – (4) in sehr großem Umfang

2.1.9. Schulentwicklungsaktivitäten im Rahmen des Projekts *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*

Skala 2.1.9.1: Systematische Schulentwicklung im Rahmen des Potenziale-Projekts

Beschreibung: Die Lehrkräfte wurden gebeten, Aussagen zur systematischen Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Projekts *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* zu machen. Die Aussagen wurden danach differenziert, ob die antwortende Person *aktiv* oder *nicht aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Kontext des Projekts beteiligt* war. Die Lehrkräfte konnten angeben, ob sie als Netzwerkteilnehmende, in der Zusammenarbeit mit der begleitenden Lehrkraft, in der „Potenziale-Arbeitsgruppe“ innerhalb ihrer Schule, durch die Teilnahme an der Potenziale-Akademie und/oder durch die Beteiligung an anderen projektbezogenen Aktivitäten *aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Potenziale-Projekts beteiligt* waren. Bei einer Fallzahl von unter 5 Personen wurden zum Schutz der Anonymität ausschließlich die Aussagen aller Personen der Schule zu den Schulentwicklungsaktivitäten im Rahmen des Potenziale-Projekts zurückgemeldet und es wurde auf die Differenzierung zwischen *aktiv* und *nicht aktiv beteiligt* verzichtet.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Durch die Teilnahme unserer Schule am Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* wurden Ziele für unsere Schulentwicklungsarbeit geschärft.“ (7)

Antwortformat: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

Skala 2.1.9.2: Nutzen der ersten Schulrückmeldung aus dem Potenziale-Projekt

Beschreibung: Lehrkräfte wurden gebeten, den Umgang mit der Ergebnisrückmeldung aus der ersten Erhebungswelle im Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* einzuschätzen. Die Aussagen wurden danach differenziert, ob die antwortende Person *aktiv* oder *nicht aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Kontext des Projekts beteiligt* war. Die Lehrkräfte konnten angeben, ob sie als Netzwerkteilnehmende, in der Zusammenarbeit mit der begleitenden Lehrkraft, in der „Potenziale-Arbeitsgruppe“ innerhalb ihrer Schule, durch die Teilnahme an der Potenziale-Akademie und/oder durch die Beteiligung an anderen projektbezogenen Aktivitäten *aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Potenziale-Projekts beteiligt* waren. Bei einer Fallzahl von unter 5 Personen wurden zum Schutz der Anonymität ausschließlich die Aussagen aller Personen der Schule zu den Schulentwicklungsaktivitäten im Rahmen des Potenziale-Projekts zurückgemeldet und es wurde auf die Differenzierung zwischen *aktiv* und *nicht aktiv beteiligt* verzichtet.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Item (Itemanzahl): „Die Ergebnisrückmeldung erleichtert es, Anknüpfungspunkte für die Entwicklung unserer Schule zu identifizieren.“ (7)

Antwortformat: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

Zufriedenheit ausgewählter Unterstützungsangebote aus dem Projekt und ihr Nutzen für die Entwicklung der Schule

Skala 2.1.9.3: Begleitende Lehrkraft

Skala 2.1.9.4: Netzwerkarbeit

Skala 2.1.9.5: projektbezogene Schulentwicklung

Beschreibung: Lehrkräfte wurden nach ihrer Zufriedenheit mit der begleitenden Lehrkraft (**Skala 2.1.9.3**), der Arbeit in den Schulnetzwerken (**Skala 2.1.9.4**) und der projektbezogenen Schulentwicklung (**Skala 2.1.9.5**) sowie deren Nutzen für die Schulentwicklungsarbeit ihrer Schule gefragt. Die Aussagen wurden danach differenziert, ob die antwortende Person *aktiv* oder *nicht aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Kontext des Projekts beteiligt* war. Die Lehrkräfte konnten angeben, ob sie als Netzwerkteilnehmende, in der Zusammenarbeit mit der begleitenden Lehrkraft, in der „Potenziale-Arbeitsgruppe“ innerhalb ihrer Schule, durch die Teilnahme an der Potenziale-Akademie und/oder durch die Beteiligung an anderen projektbezogenen Aktivitäten *aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Potenziale-Projekts beteiligt* waren.

Bei einer Fallzahl von unter 5 Personen wurden zum Schutz der Anonymität ausschließlich die Aussagen aller Personen der Schule zu den Schulentwicklungsaktivitäten im Rahmen des Potenziale-Projekts zurückgemeldet und es wurde auf die Differenzierung zwischen aktiv und nicht aktiv beteiligt verzichtet.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): **Skala 2.1.9.3:** „Ich bin mir sicher, dass die Qualitätsentwicklung unserer Schule von der Begleitung und Beratung durch die begleitende Lehrkraft im Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken profitiert hat.“ (2)

Skala 2.1.9.4: „Ich bin mir sicher, dass die Qualitätsentwicklung unserer Schule von der Netzwerkarbeit im Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken profitiert hat.“ (2)

Skala 2.1.9.5: „Die im Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken erarbeiteten Strategien und Produkte sind hilfreich für unsere Schulentwicklungsarbeit.“ (5)

Antwortformat: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

Einzelitem **Veränderungen der Kooperation im Kollegium durch die Teilnahme am Projekt:**

2.1.9.6: Beimessung eines höheren Stellenwerts

2.1.9.7: Erwerb neuer Kompetenzen

2.1.9.8: Veränderung des eigenen Kooperationsverhaltens

2.1.9.9: Erlernen neuer Gestaltungswege

Beschreibung: Lehrkräfte sollten einschätzen, inwiefern die Teilnahme am Projekt dazu führte, der Kooperation im Kollegium einen größeren Stellenwert beizumessen (**Einzelitem 2.1.9.6**), neue Kompetenzen zu erwerben (**Einzelitem 2.1.9.7**), das eigene Kooperationsverhalten zu verändern (**Einzelitem 2.1.9.8**) und neue Gestaltungsmöglichkeiten zur Kooperation im Kollegium kennenzulernen (**Einzelitem 2.1.9.9**). Die Aussagen wurden danach differenziert, ob die antwortende Person *aktiv* oder *nicht aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Kontext des Projekts beteiligt* war. Die Lehrkräfte konnten angeben, ob sie als Netzwerkteilnehmende, in der Zusammenarbeit mit der begleitenden Lehrkraft, in der „Potenziale-Arbeitsgruppe“ innerhalb ihrer Schule, durch die Teilnahme an der Potenziale-Akademie und/oder durch die Beteiligung an anderen projektbezogenen Aktivitäten aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Potenziale-Projekts beteiligt waren. Bei einer Fallzahl von unter 5 Personen wurden zum Schutz der Anonymität ausschließlich die Aussagen aller Personen der Schule zu den Schulentwicklungsaktivitäten im Rahmen des Potenziale-Projekts zurückgemeldet und es wurde auf die Differenzierung zwischen aktiv und nicht aktiv beteiligt verzichtet.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Durch die Teilnahme unserer Schule am Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken messe ich dem Thema der Lehrkräftekooperation einen größeren Stellenwert bei“ (4)

Antwortformat: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

Einzelitem **Veränderungen des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft durch die Teilnahme am Projekt:**

2.1.9.10: Beimessung eines höheren Stellenwerts

2.1.9.11: Erwerb neuer Kompetenzen

2.1.9.12: Veränderungen des eigenen Verhaltens

2.1.9.13: Erlernen neuer Gestaltungswege

Beschreibung: Lehrkräfte sollten einschätzen, inwiefern die Teilnahme am Projekt dazu führte, dem Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft einen größeren Stellenwert beizumessen (**Einzelitem 2.1.9.10**), neue Kompetenzen zu erwerben (**Einzelitem 2.1.9.11**), das eigene Verhalten zu verändern (**Einzelitem 2.1.9.12**) und neue Gestaltungsmöglichkeiten kennenzulernen (**Einzelitem 2.1.9.13**) im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft. Die Aussagen wurden danach differenziert, ob die antwortende Person *aktiv* oder *nicht aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Kontext des Projekts beteiligt* war. Die Lehrkräfte konnten angeben, ob sie als Netzwerkteil-

nehmende, in der Zusammenarbeit mit der begleitenden Lehrkraft, in der „Potenziale-Arbeitsgruppe“ innerhalb ihrer Schule, durch die Teilnahme an der Potenziale-Akademie und/oder durch die Beteiligung an anderen projektbezogenen Aktivitäten aktiv an der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Potenziale-Projekts beteiligt waren. Bei einer Fallzahl von unter 5 Personen wurden zum Schutz der Anonymität ausschließlich die Aussagen aller Personen der Schule zu den Schulentwicklungsaktivitäten im Rahmen des Potenziale-Projekts zurückgemeldet und es wurde auf die Differenzierung zwischen aktiv und nicht aktiv beteiligt verzichtet.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Durch die Teilnahme unserer Schule am Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken hat sich mein Umgang mit unserer heterogenen Schülerschaft verändert.“ (4)

Antwortformat: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

Öffnung der Schule zum sozialen Umfeld

2.1.10. Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

Skala 2.1.10.1: Möglichkeiten und

Skala 2.1.10.2: Intensität der Elternbeteiligung aus Lehrkräfte- und Elternsicht

Beschreibung: Die Skala bildet ab, welche Optionen zur Elternpartizipation an schulischen Belangen und Entscheidungen bestehen und wie intensiv diese genutzt werden. Es werden Aussagen aus Lehrkräfte- und Elternsicht erfasst. Die Items wurden über beide Befragtengruppen in der Formulierung parallel gehalten, sodass die Einschätzungen von Lehrkräften und Eltern direkt miteinander verglichen werden können. Berichtet wird zum einen die durchschnittliche Anzahl von insgesamt 12 abgefragten Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern am Unterricht und im Schulleben sowie zum anderen die durchschnittliche Beteiligungshäufigkeit.

Befragtengruppe: Lehrkräfte und Eltern

Beispielitem (Itemanzahl): „Unterrichtsplanung und –gestaltung“ (12)

Antwortformate: (1) gar nicht – (4) häufig

Skala 2.1.10.3: Qualität der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften aus Lehrkräftesicht

Beschreibung: Die Skala bildet die Qualität der Zusammenarbeit der Elternbeteiligung an schulischen Anliegen aus Lehrkräftesicht ab. Sie verdeutlicht, inwieweit Lehrkräfte und Eltern einen Konsens zwischen Schule und Elternhaus wahrnehmen und sich gegenseitig im Hinblick auf die Förderung des Kindes unterstützen.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern an der Schule funktioniert gut.“ (6)

Antwortformate: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

Skala 2.1.10.4: Qualität der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften aus Elternsicht

Beschreibung: Die Skala bildet die Qualität der Zusammenarbeit der Elternbeteiligung an schulischen Anliegen aus Elternsicht ab. Sie verdeutlicht, inwieweit Lehrkräfte und Eltern einen Konsens zwischen Schule und Elternhaus wahrnehmen und sich gegenseitig im Hinblick auf die Förderung des Kindes unterstützen.

Befragtengruppe: Eltern

Beispielitem (Itemanzahl): „Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern an der Schule funktioniert gut.“ (6)

Antwortformate: (1) trifft nicht zu – (4) trifft zu

2.2 Unterrichtsebene**Merkmale der Unterrichtsqualität:****2.2.1. Klassenführung / Effektive Zeitnutzung****Skala 2.2.1: Effektive Zeitnutzung im Unterricht**

Beschreibung: Ein Merkmal guten Unterrichts ist der hohe Anteil echter Lernzeit durch ein gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit und die Auslagerung von organisatorischen Angelegenheiten. Die Skala bildet die effektive Zeitnutzung im Unterricht aus Sicht der Schülerschaft ab.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Im Unterricht wird fast immer konzentriert gearbeitet.“ (5)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

2.2.2. Strukturiertheit, Klarheit und Verständlichkeit**Skala 2.2.2: Verständlichkeit, Strukturiertheit und Klarheit der Lehrkraft**

Beschreibung: Zur Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts gehören gut strukturierte und verständlich aufbereitete Unterrichtsinhalte. Sie stellen den Ausgangspunkt nachfolgender Lernprozesse dar. Die Skala verdeutlicht die Art der Aufgabenstellungen und Erklärungen der Lehrkraft aus Sicht der Schüler/-innen.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Die Anleitungen meiner Lehrer sind hilfreich, um dem Unterricht folgen zu können.“ (6)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

2.2.3. Kognitive Aktivierung**Skala 2.2.3: Kognitiv aktivierende Aufgaben bei der Einführung eines neuen Sachverhalts oder beim Üben**

Beschreibung: Die kognitive Aktivierung stellt in der Unterrichtsforschung eine Grunddimension von Unterrichtsqualität dar, da Schüler/-innen durch gezielte Aufgaben oder Impulse zum intensiven Nachdenken, Prüfen oder Reflektieren angeregt werden. Die Skala bildet die kognitiv aktivierenden Aufgaben der Lehrkräfte aus Schüler/-innensicht ab.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Meine Lehrer stellen auch Aufgaben, die keine eindeutige Lösung haben, und lassen dies erklären.“ (8)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

2.2.4. Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Skala 2.2.4: Leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht

Beschreibung: Leistungsbezogene Differenzierung ist ein wesentliches Merkmal effektiven Unterrichts. Die Skala bildet ab, inwiefern Lehrkräfte angeben, einzelne Möglichkeiten der Differenzierung von Aufgaben – je nach Leistungsniveau des Lernenden – im eigenen Unterricht durchzuführen.

Befragtengruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Wenn Schüler/-innen etwas nicht verstanden haben, vergebe ich gezielte Zusatzaufgaben.“ (7)

Antwortformate: (1) nie – (4) (fast) immer

2.2.5. Unterstützung durch die Lehrkraft / Schüler/-innenorientierung

Skala 2.2.5: Unterstützung durch die Lehrperson

Beschreibung: Diese Skala erfasst, wie gut sich die Schüler/-innen durch die Lehrkraft im Unterricht unterstützt fühlen.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Meine Lehrer erklären etwas so lange, bis wir es verstehen.“ (4)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

2.2.6. Vielfältige Motivierung

Skala 2.2.6: Vielfältige Motivierung: Interesse wecken und Alltagsbezug herstellen

Beschreibung: Die Bekräftigung, Verstärkung und Motivierung der Schülerschaft für den Lehrinhalt sind wichtige Merkmale für guten Unterricht. Lehrkräfte sollten Schüler/-innen all ihre notwendige Unterstützung für eine produktive Beteiligung am Lernen zur Verfügung stellen. Die Skala bildet die Einschätzungen der Schülerschaft zur wahrgenommenen Motivationsanregung und des hergestellten Alltagsbezugs der Unterrichtsinhalte ab.

Befragtengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Meine Lehrer fordern uns auf, über die Themen des Unterrichts nachzudenken und sie zu beurteilen.“ (6)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

2.2.7. Lernförderliches Unterrichtsklima: Schüler/-innen-Schüler/-innen-Beziehung

Skala 2.2.7: Schüler/-innen-Schüler/-innen-Beziehung

Beschreibung: Es ist davon auszugehen, dass ein positiv wahrgenommenes Klassenklima zur Lernmotivation und dem Wohlbefinden der Schüler/-innen in der Schule beiträgt. Mit der Skala werden Aspekte sozialen Umgangs im Klassenverband erfasst. Dies betrifft in erster Linie den Umgang und die Beziehungen der Schüler/-innen untereinander.

Befragtenegruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Neue Schüler/-innen werden bei uns schnell in die Klassengemeinschaft aufgenommen.“ (5)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

2.2.8. Sprachliche Hilfestellungen im Unterricht

Skala 2.2.8: Sprachliche Hilfestellungen

Beschreibung: Sprachliche Hilfestellungen im Unterricht unterstützen die Sprachförderung, die als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer gilt.

Befragtenegruppe: Lehrkräfte

Beispielitem (Itemanzahl): „Im Unterricht lege ich mit den Schüler(inne)n eine Wortschatzliste/ein Glossar an, die/das fortlaufend erweitert wird.“ (5)

Antwortformate: (1) nie – (4) (fast) immer

3. Schulische Wirkungen und Ergebnisqualität

Der Bereich der schulischen Wirkungen und Ergebnisse bezieht sich auf (Lern-)ziele der Schülerinnen und Schüler, die durch Schule und Unterricht gefördert werden sollten. An der Erreichung dieser Ziele bemisst sich die Effektivität von Schulen – unter Berücksichtigung des Schulumfelds. Zu den Zielbereichen gehören nicht nur die fachliche Leistungs- und Kompetenzentwicklung der Lernenden, die im Rahmen des Projekts nicht ermittelt werden; sondern auch die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden wie etwa die motivationale Orientierung und die Selbsteinschätzung. Die Ergebnisse folgender Indikatoren werden zurückgemeldet:

3.1 Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/-innen

Skala 3.1.1: Globales Selbstkonzept der Schüler/-innen

Skala 3.1.2: Akademisches Selbstkonzept der Schüler/-innen

Beschreibung: Unterschieden wird zwischen dem globalen und dem akademischen Selbstkonzept von Schüler/-innen. Die Skala „Globales Selbstkonzept“ (3.1.1) erfasst das Selbstkonzept bzw. die Selbstwahrnehmung der Schüler/-innen bezogen auf die Einschätzung allgemeiner Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Skala „Akademisches Selbstkonzept“ (3.1.2) erfasst das Selbstkonzept bzw. die Selbstwahrnehmung der Schüler/-innen bezogen auf die Einschätzung schulischer Kompetenzen.

Befragtenegruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): **Skala 3.1.1:** „Ich meine, dass ich eine Reihe guter Eigenschaften habe.“ (3)

Skala 3.1.2: „Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen.“ (4)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

3.2 Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/-innen

Skala 3.2: Anstrengung und Ausdauer beim Lernen

Beschreibung: Die Skala misst, inwieweit sich Schüler/-innen als diszipliniert und erfolgsmotiviert beim Lernen wahrnehmen.

Befragengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Wenn ich lerne, arbeite ich so fleißig wie möglich.“ (4)

Antwortformate: (1) nie – (4) (fast) immer

3.3 Soziale Verantwortungsübernahme

Skala 3.3: Soziales Engagement der Schüler/-innen

Beschreibung: Ein positives Schulklima wird vor allem durch positive soziale Beziehungen unter den Schüler/-innen gekennzeichnet. Diese Skala erfasst, welches soziale Engagement die Schüler/-innen individuell im Unterricht und in der Schule zeigen.

Befragengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Ich habe jüngeren oder neuen Schüler(inne)n geholfen, sich an der Schule zurechtzufinden.“ (5)

Antwortformate: (1) nie – (3) oft

3.4 Zufriedenheit der Schüler/-innen mit der Schule

Skala 3.4: Schulcommitment: Wohlbefinden und Identifikation

Beschreibung: Diese Skala misst das Wohlbefinden der Schüler/-innen in der Schule.

Befragengruppe: Schüler/-innen

Beispielitem (Itemanzahl): „Diese Schule würde ich am liebsten nie wieder wechseln.“ (4)

Antwortformate: (1) stimme nicht zu – (4) stimme zu

IV. Lesehilfe für die Ergebnisrückmeldung

Bevor wir Ihnen die Befragungsergebnisse der dargestellten Bereiche präsentieren, möchten wir Ihnen anhand einer Beispielgrafik veranschaulichen, wie die Ergebnisse aufbereitet und die Abbildungen zu lesen sind. Zur besseren Übersichtlichkeit wurde jede grafische Darstellung mit einer Nummer versehen. Diese Nummer orientiert sich an der fortlaufenden Nummerierung der Untersuchungsbereiche im vorangegangenen Kapitel. So können Sie die Indikatorenbeschreibung (Kapitel III) für die Interpretation Ihrer Ergebnisse besser nutzen.

Wie einleitend erwähnt, können Sie anhand der vorliegenden Schulrückmeldung die Ergebnisse der Abschlusserhebung mit den Ergebnissen der Ausgangserhebung vergleichen. Als Lesehilfe werden die Ergebnisse des **ersten Messzeitpunktes stets in blau**, die Ergebnisse des **zweiten Messzeitpunktes in grün** dargestellt. Wie auch bei der ersten Schulrückmeldung werden zur Einordnung der Ergebnisse für Ihre Schule zwei Referenzwerte angegeben: zum einen der Wert für all diejenigen Projektschulen, die derselben Schulform angehören und zum anderen der Wert für alle Projektschulen insgesamt. Für die Interpretation der Referenzwerte möchten wir Sie darauf hinweisen, dass zum **ersten Messzeitpunkt die Werte von 35 Projektschulen (13 Gymnasien, 11 Gesamtschulen, 5 Realschulen und 6 Hauptschulen)** und zum **zweiten Messzeitpunkt die Werte von 32 Projektschulen (10 Gymnasien, 11 Gesamtschulen, 6 Realschulen und 5 Hauptschulen)** in die Berechnung der Werte für die Referenzgruppen einfließen sind.¹ Für die Ergebnisse zu den „Schulentwicklungsaktivitäten im Rahmen des Projekts *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*“ (2.1.9.) werden die Werte für Ihre Schule dahingehend differenziert, ob die antwortenden Personen *aktiv oder nicht aktiv* an der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Potenziale-Projekts beteiligt waren (als Netzwerkteilnehmende/r, in der Zusammenarbeit mit der begleitenden Lehrkraft, in der „Potenziale-Arbeitsgruppe“ innerhalb Ihrer Schule, durch die Teilnahme an der *Potenziale-Akademie* und/oder durch die Beteiligung an anderen projektbezogenen Aktivitäten).

Nachfolgend wird ein Beispiel angegeben, wie die Ergebnisse in Kapitel V dargestellt werden und wie diese Werte zu interpretieren sind (s. Abbildung 5).

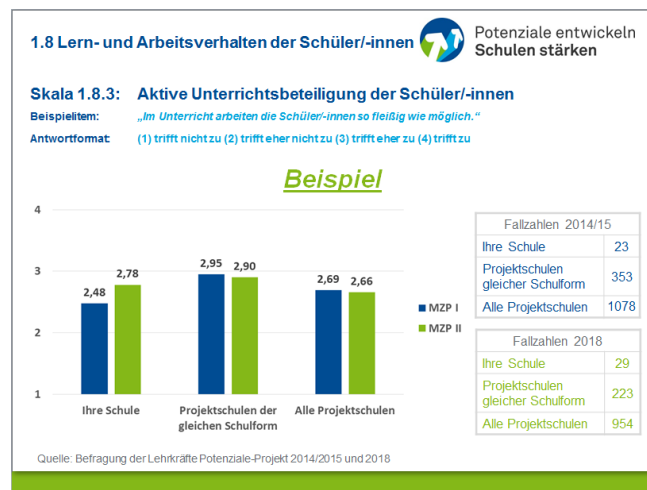


Abbildung 5: Beispielgrafik

Innerhalb der Schulrückmeldungen werden zum Teil die Ergebnisse einzelner Variablen bzw. Items (einzelne Aussagen) zurückgemeldet, häufig werden Variablen bzw. Items jedoch zu Skalen zusammengefasst. Bei einer Skala handelt es sich um einen Wert, der aus mehreren Aussagen zu einem bestimmten Thema verrechnet wird. In diesem Beispiel heißt die Skala 1.8.3: „Aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler/-innen“. Insgesamt wurde die aktive Unterrichtsbeteiligung durch fünf Aussagen, die die Lehrkräfte zwischen (1) trifft nicht zu bis (4) trifft zu bewerten sollten (Antwortformat), gemessen. Jede dieser Aussagen stellt eine Variable bzw. ein Item, also in diesem Beispiel eine Dimension der aktiven Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern, dar. Welches Oberthema eine Skala abbildet, können Sie anhand der Überschrift der Folie sehen, welche oberhalb der Grafik angeordnet ist. Die Skala

¹ An anderer Stelle wurde bereits darauf verwiesen, dass sich die Zahl der teilnehmenden Schulen im Verlauf des Projekts verringert hat: Drei Gymnasien und eine Hauptschule haben das Projekt vorzeitig verlassen. Die unterschiedliche Anzahl an Realschulen zu den beiden Messzeitpunkten liegt darin begründet, dass ein Kollegium einer Realschule bei der Erhebung der Ausgangslage zu wenige Fragebögen ausgefüllt hat, sodass die Lehrkräfteangaben dieser Schule zum ersten Messzeitpunkt nicht in die Analysen einfließen konnten. Zum zweiten Messzeitpunkt haben ausreichend Lehrkräfte dieser Realschule Fragebögen ausgefüllt.

„Aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler/-innen“ gehört zum übergeordneten Thema „1.8 Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/innen“. Zu jeder Skala wird ein Beispielitem angegeben. Für diese Skala wird das Beispielitem „Im Unterricht arbeiten die Schüler/-innen so fleißig wie möglich“ angegeben.

Generell werden ausschließlich auf Schulebene aggregierte Werte dargestellt. Rückschlüsse auf einzelne Personen sind daher nicht möglich. Je nach Indikator handelt es sich dabei zumeist um Mittelwerte, nur in Einzelfällen um Prozentwerte. Als Mittelwert wird das arithmetische Mittel genutzt. Rechnerisch gesehen wird das arithmetische Mittel über die Summe aller Messwerte dividiert durch die Anzahl der Messwerte gebildet. Werden Prozentwerte berichtet, sind diese mit einem % gekennzeichnet; alle weiteren abgebildeten Werte stellen Mittelwerte dar. In diesem Beispiel sind die Lehrkräfte der Schule, welche im ersten Messzeitpunkt geantwortet haben, somit der Meinung, dass die aktive Beteiligung der Schüler/-innen durchschnittlich bei 2,48 liegt, also zwischen (2) „trifft eher nicht zu“ und (3) „trifft eher zu“. Im Vergleich zu den Referenzwerten wird an dieser Schule die aktive Beteiligung der Schüler/-innen am Unterricht im Durchschnitt geringer eingeschätzt. Zum zweiten Messzeitpunkt sind die Lehrenden der Schule der Meinung, dass die aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler/-innen durchschnittlich bei 2,78 liegt. Sie befindet sich immer noch zwischen (2) „trifft eher nicht zu“ und (3) „trifft eher zu“, ist jedoch höher als beim ersten Messzeitpunkt und liegt näher an (3) „trifft eher zu“. Im Vergleich zu den Lehrkräften aller anderen Projektschulen wird die aktive Beteiligung der Schüler/-innen in dieser Beispielschule immer noch geringer eingeschätzt. Allerdings sind die Beurteilungen der Lehrkräfte dieser Beispielschule zur aktiven Beteiligung der Schüler/-innen höher als bei den Lehrkräften der gleichen Schulform.

Bei allen Indikatoren gilt im Allgemeinen, dass ein hoher Wert auch für eine hohe Ausprägung des jeweiligen Merkmals steht. Wie die Indikatorwerte im Einzelnen zu interpretieren sind, kann dem jeweiligen Antwortformat (bspw. „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) entnommen werden, das über jeder Grafik aufgeführt ist (und in Kapitel III, unter *Beschreibung der Untersuchungsbereiche*).

Beachten Sie bitte auch, dass nicht alle Personen an Ihrer Schule an der Befragung teilgenommen haben oder zu allen Fragen Stellung bezogen haben. Hinweise darauf, inwiefern die Befragungsergebnisse die Gesamtsituation an Ihrer Schule widerspiegeln, gibt Ihnen die Rücklaufquote der Fragebögen an Ihrer Schule sowie die Fallzahl, die neben jeder Abbildung bzw. Tabelle angegeben wird. In dieser Beispielschule haben sich 23 Lehrerinnen und Lehrer zu dem Thema „Aktive Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler“ zum ersten Messzeitpunkt geäußert. 353 Lehrkräfte, die der gleichen Schulform angehören wie die der Beispielschule, haben die Fragen zur aktiven Unterrichtsbeteiligung der Schüler/-innen beantwortet. Aus allen Projektschulen haben 1078 Lehrkräfte die Fragen zur aktiven Unterrichtsbeteiligung der Schüler/-innen im Fragebogen des ersten Messzeitpunktes beantwortet. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden genau dieselben Fragen zur aktiven Unterrichtsbeteiligung der Lernenden gestellt. Hier haben sich 29 Lehrkräfte aus der Beispielschule dazu geäußert. Bei den Projektschulen der gleichen Schulform haben 223 Lehrende die Fragen beantwortet. Insgesamt haben zum zweiten Messzeitpunkt 954 Lehrkräfte in diesem Beispiel die Fragen beantwortet.

Zu beachten ist, dass es sich dabei nicht um eine Stichprobe handelt, die repräsentativ für die Gesamtheit aller Schulen in der Metropolregion Ruhr steht. Sie können demnach nur Aussagen für Ihre Schule im Vergleich zu weiteren am Projekt teilnehmenden Schulen, bzw. im Vergleich zu den teilnehmenden Projektschulen derselben Schulform treffen.

V. Ergebnismeldung für Ihre Schule

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der im Kapitel III erläuterten Kontextbedingungen und Qualitätsmerkmale für Ihre Schule berichtet. Zunächst geben wir Ihnen einen Überblick über die Rücklaufquoten der Befragungen für Ihre Schule und die beiden Referenzgruppen zu beiden Messzeitpunkten.

Anhang 2

1. Stammdatenblatt (Schuldaten)		
Name der Schule:		
ID :	Untersuchungsgruppe:	Standorttyp:
Adresse/Standorte:	Telefon:	
	E-Mail:	
Schulleitung:	Telefon:	
	E-Mail:	
Netzwerkthema:		
Netzwerkmoderator/in (WiMi):		
Begleitende Lehrkraft (BLK):	Telefon:	
	E-Mail:	
Netzwerkteilnehmer/in 1 : (Schulleitung/Lehrkraft) 1. Treffen: teilgenommen 2. Treffen: teilgenommen	Telefon:	
	E-Mail:	
Netzwerkteilnehmer/in 2: (Lehrkraft) 1. Treffen: teilgenommen 2. Treffen: teilgenommen	Telefon:	
	E-Mail:	
Netzwerkteilnehmer/in 3: (Lehrkraft) 1. Treffen: nicht teilgenommen 2. Treffen: nicht teilgenommen	Telefon:	
	E-Mail:	
Wichtige Anmerkungen zur Schule:		

1. Stammdatenblatt (Ausgangserhebung)					
ID: XXX					
NAME DER SCHULE	SL	LK	SuS	Eltern	Sozialarbeit
Schulgröße:					
Rücklaufquoten:					
Steuergruppe / Schulentwicklungsgruppe:					
Steuergruppe:					
Schulentwicklungsgruppe:					
Mitglieder:					
Schulentwicklungsaktivitäten der letzten Jahre:					
Fortbildungswünsche (LK/SL):					
Lehrkräfte	FoBi-Wünsche der SL			Bedarfe der Schule laut SL	
Motivation zur Projektteilnahme:					

2. Entwicklungsplanung, 'NAME DER SCHULE'
Begleitende Lehrkraft:
Schule:
Kontaktart:
Datum:
IST-Stand:
Bedarf an Begleitung/Fortbildung:
Ziele:
Kurzfristige Ziele (6 Monate/1 Schulhalbjahr):
Mittelfristige Ziele (bis Ende Schuljahr 2017/18):
Langfristige Ziele (über das Projekt hinaus):
Meilensteine:
Künftige/Nächste Handlungsschritte:
Beteiligte:
Zeitfenster:
Verabredungen (WAS, wer, mit wem, bis wann?):

2. Entwicklungsplanung, Kleeblattschule (BEISPIEL)

Begleitende Lehrkraft:
Laura Schwan
Schule:
Kleeblattschule
Kontaktart:
Am Kleeblatt 1 12345 Glücksdorf
Datum:
02.03.2021
IST-Stand:
Der Prozess zur Erstellung des Leitbilds ist geplant und fest terminiert. Die Suche nach einem geeigneten Fortbildenden ist im Gange. Das langfristige Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts wird innerhalb der nächsten Monate angegangen.
Bedarf an Begleitung/Fortbildung:
Fortbildung: Leitbilderstellung, Begleitung und Fortbildung: sprachsensibler Fachunterricht
Ziele:
Kurzfristige Ziele (6 Monate/1 Schulhalbjahr):
Leitbilderstellung innerhalb der anstehenden SchiLf
Mittelfristige Ziele (bis Ende Schuljahr 2017/18):
Hospitation an einer sprachsensiblen Preisträgerschule
Langfristige Ziele (über das Projekt hinaus):
Anstieg der Schüler*innenzahlen, Sprachsensibler Fachunterricht
Meilensteine:
Steuergruppenfortbildung, Gründung des Fördervereins, Projekt „Grünes Klassenzimmer“ abgeschlossen
Künftige/Nächste Handlungsschritte:
Durchführung der Fortbildung, Terminierung eines erneuten Entwicklungsplanungsgesprächs, Besprechung der Begleitung und Fortbildung zu sprachsensiblen Fachunterricht, Anfrage und Terminierung der Hospitation
Beteiligte:
Hr. Ernst (Schulleitung), Fr. Sonne (Steuergruppe), Hr. Krüger (Steuergruppe), Fr. Schwan (BLK)
Zeitfenster:
10:00 Uhr – 12:00 Uhr
Verabredungen (WAS, wer, mit wem, bis wann?):
Siehe detailliertes Protokoll

Anzahl	3. Ergebnisprotokolle, 'NAME DER SCHULE'
1	XX.XX.XXXX: Protokoll/Anmerkungen/Stichpunkte :
2	XX.XX.XXXX: Protokoll/Anmerkungen/Stichpunkte :
3	XX.XX.XXXX: Protokoll/Anmerkungen/Stichpunkte :
4	XX.XX.XXXX: Protokoll/Anmerkungen/Stichpunkte :
5	XX.XX.XXXX: Protokoll/Anmerkungen/Stichpunkte :

Anzahl	4. Auftragsklärungsblätter, 'NAME DER SCHULE'
1	NAME DES DOKUMENTS
	AUSGEFÜLLT VON:
	Inhalt und Ziele der Fortbildung
	Welches Thema wünscht sich die Schule?
	Welches Ziel verfolgt die Schule mit der Fortbildung? Welchen konkreten Nutzen erwartet sie?
	Welche Erwartungen hat die Schule an die externe Unterstützung?
	Welche konkreten Themenbereiche sollen im Unterstützungsangebot in welcher Priorisierung vorkommen?
	Ggf. detailliertere Informationen zum Fortbildungsthema
	Hat die Schule bereits Erfahrungen zum Thema gesammelt?
	Bis wann möchte die Schule erste machbare Lösungsideen umsetzen?
	Wer betreut das Thema seitens der Schule? Wer kann intern zur Lösungserarbeitung beitragen? Wer trifft welche Entscheidungen?
	Wie viel Aufwand (zeitliche und finanzielle Ressourcen) kann die Schule in die Umsetzung investieren?
	Aufbau/Ablauf der Fortbildung
	Welches Format soll das Unterstützungsangebot haben (Vortrag, Training etc.)?
	Wie viel Zeit soll für Input, Nachfragen, Diskussion, Arbeitsphasen, praktische Übungen etc. eingeplant werden?
	Rahmenbedingungen
	Wann und wo soll die Fortbildung stattfinden?
	Informationen zur Schule (Größe etc.)
Was ist außerdem zu beachten?	
Die Schule verpflichtet sich, die geplante SchiLF (mit dem Evaluationsbogen des Projekts) zu evaluieren und die Rückläufe der Fragebögen den projektbeteiligten Universitäten zur Verfügung zu stellen:	
	Unterschrift der Schulleitung

NAME DES DOKUMENTS	
2	AUSGEFÜLLT VON:
	Inhalt und Ziele der Fortbildung
	Welches Thema wünscht sich die Schule?
	Welches Ziel verfolgt die Schule mit der Fortbildung? Welchen konkreten Nutzen erwartet sie?
	Welche Erwartungen hat die Schule an die externe Unterstützung?
	Welche konkreten Themenbereiche sollen im Unterstützungsangebot in welcher Priorisierung vorkommen?
	Ggf. detailliertere Informationen zum Fortbildungsthema
	Hat die Schule bereits Erfahrungen zum Thema gesammelt?
	Bis wann möchte die Schule erste machbare Lösungsideen umsetzen?
	Wer betreut das Thema seitens der Schule? Wer kann intern zur Lösungserarbeitung beitragen? Wer trifft welche Entscheidungen?
	Wie viel Aufwand (zeitliche und finanzielle Ressourcen) kann die Schule in die Umsetzung investieren?
	Aufbau/Ablauf der Fortbildung
	Welches Format soll das Unterstützungsangebot haben (Vortrag, Training etc.)?
	Wie viel Zeit soll für Input, Nachfragen, Diskussion, Arbeitsphasen, praktische Übungen etc. eingeplant werden?
	Rahmenbedingungen
Wann und wo soll die Fortbildung stattfinden?	
Informationen zur Schule (Größe etc.)	
Was ist außerdem zu beachten?	
Die Schule verpflichtet sich, die geplante SchILF (mit dem Evaluationsbogen des Projekts) zu evaluieren und die Rückläufe der Fragebögen den projektbeteiligten Universitäten zur Verfügung zu stellen:	
	Unterschrift der Schulleitung

4. Auftragsklärungsblätter, Kleeblattschule (BEISPIEL)	
Erstes Auftragsklärungsblatt der Kleeblattschule	
AUSGEFÜLLT VON: Benjamin Ernst (Schulleiter der Kleeblattschule)	
Inhalt und Ziele der Fortbildung	
Welches Thema wünscht sich die Schule?	Leitbildentwicklung
Welches Ziel verfolgt die Schule mit der Fortbildung? Welchen konkreten Nutzen erwartet sie?	Diskussion über und Erstellung eines Leitbilds
Welche Erwartungen hat die Schule an die externe Unterstützung?	Moderation, Informationsgehalt
Welche konkreten Themenbereiche sollen im Unterstützungsangebot in welcher Priorisierung vorkommen?	Beispiele für Leitbilder (1), Diskussionsführung (2)
Ggf. detailliertere Informationen zum Fortbildungsthema	
Hat die Schule bereits Erfahrungen zum Thema gesammelt?	Nein
Bis wann möchte die Schule erste machbare Lösungsideen umsetzen?	01.12.2021
Wer betreut das Thema seitens der Schule? Wer kann intern zur Lösungserarbeitung beitragen? Wer trifft welche Entscheidungen?	Schulleitung & Steuergruppe
Wie viel Aufwand (zeitliche und finanzielle Ressourcen) kann die Schule in die Umsetzung investieren?	500€, 2 Tage (für die Fortbildung)
Aufbau/Ablauf der Fortbildung	
Welches Format soll das Unterstützungsangebot haben (Vortrag, Training etc.)?	Vortrag, Diskussion
Wie viel Zeit soll für Input, Nachfragen, Diskussion, Arbeitsphasen, praktische Übungen etc. eingeplant werden?	Input: ca. 5 Std., Arbeitsphase: ca. 4 Std., Diskussion: ca. 4 Std.
Rahmenbedingungen	
Wann und wo soll die Fortbildung stattfinden?	Möglichst zeitnah per Zoom
Informationen zur Schule (Größe etc.)	80 Lehrkräfte, 700 Schüler*innen
Was ist außerdem zu beachten?	-
Die Schule verpflichtet sich, die geplante SchILF (mit dem Evaluationsbogen des Projekts) zu evaluieren und die Rückläufe der Fragebögen den projektbeteiligten Universitäten zur Verfügung zu stellen:	<u>Benjamin Ernst</u> Unterschrift der Schulleitung

III. Gestaltung der Fortbildung					
	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme genau zu	
8. Der Ablauf der Fortbildung war gut geplant.	0	0	0	0	
9. Die Fortbildung war sinnvoll strukturiert.	0	0	0	0	
10. Die Inhalte der Fortbildung weisen Bezug zu meinem Schulalltag auf.	0	0	0	0	
11. Die Zeit wurde effektiv genutzt.	0	0	0	0	
	Nicht durch- geführt	Falls durchgeführt:			
		Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme genau zu
12. Für mich war das inhaltliche Anforderungsniveau des fachlichen Inputs angemessen.	0	0	0	0	
13. Die Aufgabenstellung(en) für die Gruppenarbeit(en) war(en) sinnvoll.	0	0	0	0	
14. Die Zeit für Diskussionen im Plenum war ausreichend.	0	0	0	0	
IV. Fortbildner/in					
Der Fortbildner / die Fortbildnerin...	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme genau zu	
15. konnte Inhalte verständlich vermitteln.	0	0	0	0	
16. hat einen Bezug zur Schulpraxis hergestellt.	0	0	0	0	
17. hat die Plenumsphase gut moderiert.	0	0	0	0	
18. ging kompetent auf Fragen und Anregungen ein.	0	0	0	0	
V. Stimmung / Atmosphäre während der Fortbildung					
	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme genau zu	
19. Die Atmosphäre / Stimmung regte zur konstruktiven Mitarbeit an.	0	0	0	0	
VI. Absprachen zu weiteren Vereinbarungen					
20. Wurden weitergehende Vereinbarungen basierend auf der Fortbildung / Veranstaltung getroffen? <input type="radio"/> nein → weiter mit Frage 23 <input type="radio"/> ja					

21. Wenn ja, machen Sie bitte genauere Angaben zu den getroffenen Vereinbarungen?

Was genau wurde vereinbart: _____

Wer (mit wem): _____

Bis wann: _____

Wer koordiniert den weiteren Verlauf: _____

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme genau zu
22. Ich bin zuversichtlich, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse in meiner Schule angestoßen / weiter verfolgt werden.	0	0	0	0

VII. Allgemeine Zufriedenheit / persönlicher Lernertrag

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme genau zu
23. Die Fortbildung bot mir Reflexionsmöglichkeiten .	0	0	0	0
24. Ich konnte meine Perspektiven auf die Thematik durch die Fortbildung erweitern.	0	0	0	0
25. Ich konnte mein Wissen bezüglich der Thematik erweitern.	0	0	0	0
26. Ich kann die Inhalte der Fortbildung auf meinen Schulalltag übertragen.	0	0	0	0
27. Ich bin mit den Inhalten der Fortbildung zufrieden.	0	0	0	0
28. Ich bin insgesamt zufrieden mit der besuchten Fortbildung.	0	0	0	0

VIII. Allgemeine Anmerkungen und Anregungen

29. Was hat Ihnen besonders gefallen? Was haben Sie als besonders wichtig / hilfreich empfunden?

—

30. Was hat Ihnen nicht gefallen? Was hat Ihnen gefehlt? Was hätten Sie sich gewünscht?

—

Gelingender Transfer durch gemeinsame Steuerung von Schulentwicklungsprojekten

SANDRA BÜLOW

1 Projektvorstellung

Als Teil des länderübergreifenden Programms „Lernen im Ganztag“, das von der Stiftung Mercator und von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung initiiert und durchgeführt wird, fokussiert das Projekt „Leben und Lernen im Ganztag“ (LiGa NRW) die qualitative Weiterentwicklung des Ganztags in Nordrhein-Westfalen. In NRW nehmen ausschließlich integrierte Schulen (Gesamt-, Sekundar- und PRIMUS-Schulen) teil. Das Ländervorhaben adressiert als Mehr Ebenenprojekt neben der schulischen Ebene insbesondere die Steuerungsebenen Schulleitung und obere Schulaufsicht sowie Institutionen, die die Ganztagsentwicklung in NRW vorantreiben. Es verfolgte in der ersten Phase von 2016–2019 folgende Zielsetzungen:

- Bildungsbenachteiligung verringern durch erfolgreiches Lernen und Ausschöpfen von Potenzialen der Schülerinnen und Schüler,
- Förderung der kompetenzorientierten und persönlichkeitsstärkenden Gestaltung des Ganztags,
- Weiterentwicklung des individualisierten Lernens an gebundenen Ganztagschulen.

Zur Zielerreichung wurden vielfältige Unterstützungsangebote wie schulische Netzwerktreffen oder gemeinsame Workshops für die Steuerungsebenen angeboten, die insbesondere eine Verbindung zwischen den schulischen Entwicklungsvorhaben vor Ort und den übergeordneten Steuerungsprozessen auf den Ebenen Schulaufsicht und Schulleitung herstellen sollten. So sind die zentralen Steuerungsakteurinnen und -akteure wie Schulleitung (oftmals bezeichnet als „Schlüsselfiguren“ oder „Change Agents“ [vgl. Huber 2010, S. 15, 17]) und obere Schulaufsicht (verstanden als das „Management des Schulentwicklungsprozesses“ [vgl. Huber 2010, S. 27]) involviert, denen eine besondere Bedeutung für schulische Entwicklungsprozesse zugeschrieben wird. Vor diesem Hintergrund wurde eine Anlage für das Projekt gewählt, in welcher Vertretungen der Schulleitungsteams mitwirken (an integrierten Schulformen setzt sich dieses Leitungsteam aus Schulleiterin oder Schulleiter, der Stellvertretung, den Abteilungsleitungen und der Didaktischen Leitung zusammen). Auch sind bereits vor Beginn des Projektes 2016 die zuständigen Dezernate 44 der Bezirksregierungen eng in die Konzeption und Ausgestaltung in NRW einbezogen worden, z. B. durch halbjährliche Dienstbesprechungen mit dem im Ministerium für Schule und Bildung zuständigen Referat 524 und dem Projektteam sowie einer bedarfsorientierten Angebotsstruktur während der Projektlaufzeit.

In der Arbeit mit diesen Steuerungsakteurinnen und -akteuren werden mit dem Ziel einer gelingenden gemeinsamen Steuerung der Schulentwicklungsprozesse die folgenden Aspekte der Kooperation schwerpunktmäßig thematisiert (s. Abb. 1). Die obere Schulaufsicht nimmt hierbei weniger Controllingaufgaben wahr, sondern unterstützt die Schulen durch Beratung z. B. zu

systemischen Entwicklungs- bzw. Transferprozessen oder koordiniert Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den Schulen, was wiederum Synergien und den Transfer in weitere schulische Systeme fördert. Schulleitungen und deren Schulen verknüpfen sich unterstützt durch die Schulaufsicht in weiterführende und schulübergreifende Strukturen wie Netzwerke. Durch diese zentrale Unterstützungsleistung der Schulaufsicht kann sich die Schulleitung so auf die Steuerung schulinterner Prozesse konzentrieren.

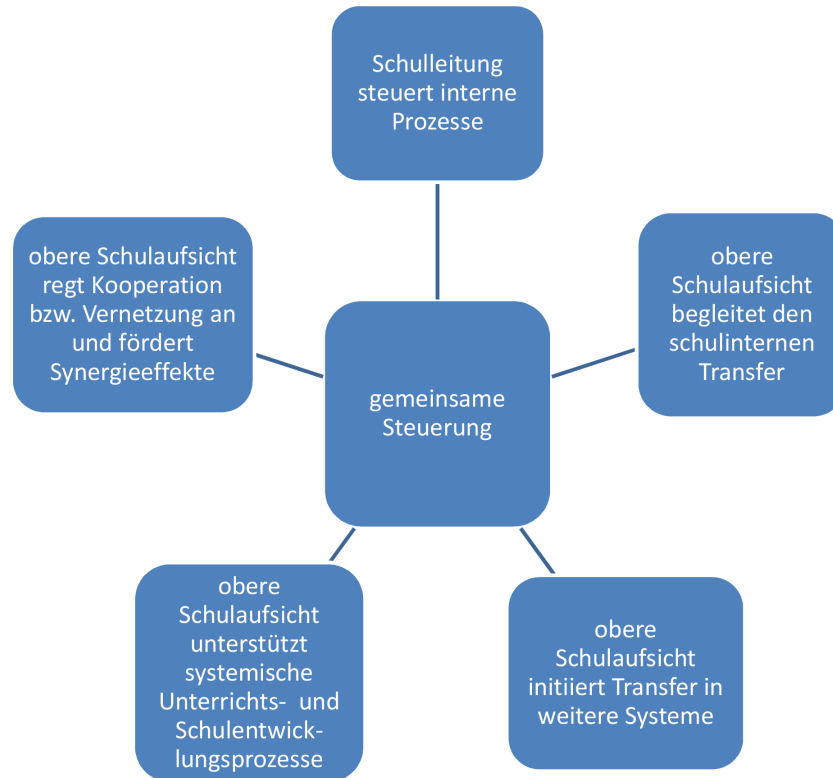


Abbildung 1: Inhaltliche Schwerpunkte der Arbeit mit Schulleitungsteams und Schulaufsichten im Projekt

Dazu werden u. a. verschiedene Instrumente vorgestellt und Methoden angeleitet¹ und die Ergebnisse ihrer Durchführung fließen wieder in das schulische Entwicklungsvorhaben zurück. Unterstützung finden die Schulleitungen auch in der projektinternen Netzwerkmoderation oder Schulentwicklungsbegleitung. Im Rahmen mehrerer Workshops haben die Dezernentinnen und Dezernenten der oberen Schulaufsichten das Instrument des „Schulentwicklungsgesprächs“² konzipiert und im Projekt erprobt sowie reflektiert. Bei diesem ca. jährlichen Gesprächsangebot, das zwischen der zuständigen Schulaufsicht sowie Mitgliedern der Schulleitungsteams und weiteren ausgesuchten Personen (z. B. Elternvertretung, Mitglieder der Steuergruppe etc.) geführt wird, werden anhand von Themensetzungen aktuelle Entwicklungen und Fragestellungen vorgestellt und reflektiert. Die Schulen erhalten die Möglichkeit, Themen selbst einzubringen. Wichtig ist das Ziel der Transparenz und Kenntnis über Schwerpunkte und Fragestellungen der Schulen. So erhält die obere Schulaufsicht einen Überblick über die Schulen und deren Entwicklungsstände und Ansätze zu regionalen Vernetzungen können identifiziert werden. Die Dezernentinnen

¹ s. <https://www.schulaufsicht.de/materialien/toolbox>

² Endprodukt liegt noch nicht vor. Es wird im Rahmen des weiteren Transferprozesses veröffentlicht.

und Dezernenten führen diese Gespräche in regelmäßigen Abständen mittlerweile mit allen Schulen in ihrem Bezirk – nicht nur mit den Projektschulen – durch. Sie bieten dem Dezernat einen Überblick über die schulischen Entwicklungen im Bezirk und helfen bei der Steuerung der unterschiedlichen Prozesse und Entwicklungsvorhaben z. B. durch Beratung zur Ausbildung von Schulprofilen, zur Teilnahme an Projekten, zur Schwerpunktsetzung in ihrem schulischen Vorhaben oder zur Ressourcensteuerung. Auch kann durch dieses Instrument der innerschulische Transfer reflektiert und vorangetrieben werden.

Die Schulaufsicht nimmt auch an den schulischen Netzwerktreffen teil. Die dort gewonnenen Erkenntnisse werden in Beratungsszenarien anderer Schulen, die nicht am Projekt teilnehmen, berücksichtigt. Der Wunsch nach weiterer, auch digital gestützter Vernetzung wird in der zweiten Projektphase aufgenommen. Die inhaltlichen Schwerpunkte (s. Abb. 1), die bereits in der ersten Phase thematisiert wurden, werden in der zweiten Phase vertieft und insbesondere auf Transferaspekte fokussiert. Auch wird die beratende Begleitung der Schulen und Schulleitungen durch die obere Schulaufsicht weitergeführt. Die Schulen arbeiten weiter an ihren Entwicklungsvorhaben aus der ersten Phase (z. B. Weiterentwicklung von Lernzeiten, Gestaltung von Mittagsangeboten, Kommunikationsstrukturen in neuen Systemen etablieren, kollegiale Unterrichtshospitation etc.) oder widmen sich neuen aktuellen Vorhaben.

Die zweite Projektphase widmet sich in den Jahren 2020–2024 den Schwerpunkten Vertiefung, Verbreitung und Erprobung neuer innovativer Ansätze wie z. B. der Abbildung von Kooperationsprozessen im digitalen Raum. Innerschulische Transferprozesse stehen ebenso im Mittelpunkt wie die Aufarbeitung der Projektergebnisse für Transfervorhaben in Landesstrukturen (z. B. Lehrerfortbildung oder Leitungsqualifizierungen) und zur weiteren (über-)regionalen Vernetzung auf Schulebene. Dazu werden Praxisbeispiele kriteriengeleitet aufbereitet. Ein Fokus liegt auf der Darstellung der prozessualen Gelingensbedingungen und der Überwindung von Stolpersteinen. Neben der Dokumentation der Weiterentwicklungen im schulischen Alltag nach schrittweiser Implementation des evaluierten Entwicklungsvorhabens werden auch die Schritte mit den jeweiligen Maßnahmen im Schulentwicklungsprozess und die Transferaktivitäten dargestellt (Transfer als Disseminationsarbeit, vgl. Manitus in diesem Band).

Neben der Aufarbeitung der Praxisbeispiele aus der ersten Projektphase und deren Veröffentlichung in einer Materialdatenbank werden in Kooperation mit den Schulen und Steuerungsebenen weitere Maßnahmen entwickelt, die die Inhalte auch in die Schulen bringen, die nicht am Projekt teilnehmen. Solche Maßnahmen werden z. B. Transferveranstaltungen mit weiteren Ganztagschulen sein oder die Ausarbeitung digitaler Netzwerkstrukturen. Ein Ziel ist, diese Netzwerkstrukturen so zu etablieren, dass diese auch nach Beendigung des Projektes fortbestehen. Ein weiteres Ziel ist, die Entwicklungsvorhaben in den eigenen Systemen zu implementieren sowie auf neue Systeme zu übertragen (Transfer als Implementationsarbeit, vgl. ebd.).

Ein Merkmal des Projektes LiGa NRW ist es, dass die schulischen Entwicklungsvorhaben im Rahmen der bezirksinternen Netzwerkarbeit durch ein Team aus Netzwerkmoderation (Beratung zu Ganztagsthemen), Schulentwicklungsbegleitung (Beratung zu Schulentwicklungsprozessen) und Medienbegleitung (Beratung zu digitalgestützten Prozessen) begleitet und beratend unterstützt werden. So wird der Transferprozess bereits im Entwicklungsprozess mitgedacht und es werden Maßnahmen parallel entwickelt (Transfer als Entwicklungsprozess, vgl. ebd.).

Im Projekt LiGa NRW sind mit der Steuerungsstruktur des Projekts (Projektsteuerungsebene, Ebene der oberen Schulaufsicht, die Schulleitung und die Ebene der interschulischen Netzwerke) zentrale Akteurinnen und Akteure einbezogen, die bedeutsam für die Transferarbeit im Projekt sind. Diese Personen, sogenannte Change Agents, sind im Projekt auf verschiedenen Ebenen zu finden und befördern den Transferprozess durch ihre jeweiligen Funktionen einerseits und die damit einhergehenden Aktivitäten andererseits.

Projektsteuerungsebene

Auf dieser Ebene finden sich vor allem Personen mit Einfluss auf die Umsetzung des Projektvorhabens und dessen langfristige systemweite Implementierung (Machtpromotorinnen und -promotoren), z. B. Eltern, Projektbetroffene, Fachschaften etc. Ihr Einfluss liegt vor allem im Bereich der non-formalen Kommunikation und in der Gremienarbeit und kann insbesondere durch eine Kraftfeld- bzw. Projektumfeldanalyse identifiziert werden (s. Anhang 3 und 4). Weiterhin sind Schulträgerinnen und -träger, insbesondere bei Entwicklungsvorhaben, die die äußeren Schulangelegenheiten betreffen (Ganztag, Investitionen, IT) zu dieser Gruppe hinzuzuzählen. Erfolgreiche Maßnahmen von Schulleitung sind u. a. eine transparente Kommunikation, Partizipation (z. B. durch Befragungen oder gemeinsame Arbeitstreffen bzw. Teilnahme an Steuergruppen als ständiges Mitglied, vor allem Eltern und Fachschaften) und Öffentlichkeitsarbeit. Die obere Schulaufsicht kann insbesondere bei Verhandlungen mit Schulträgern vermitteln oder Elternanfragen transparent und gemeinsam mit Schulleitung bearbeiten.

Obere Schulaufsichtsebene

Dezernentinnen und Dezernenten agieren hier vor allem in der Beratung der Entwicklungsmaßnahmen sowie bei der Nutzung von vorhandenen Netzwerkstrukturen (funktionale oder regionale Netzwerke auf Schulebene; regionale Bildungslandschaften). Die Netzwerkarbeit ist im Projekt LiGa NRW als ein großer Nutzen bei der Entwicklungsarbeit benannt worden. Neben den schulischen Netzwerken haben sich auch eher informelle Netzwerke durch Hospitationen oder gemeinsame Entwicklungsthemen auf der Ebene der oberen Schulaufsicht ergeben. Diese Strukturen sollen in der zweiten Phase von LiGa NRW durch digitale Unterstützung weiter ausgebaut und möglicherweise verstetigt werden. Im Rahmen von Unterstützungsangeboten wie Workshops wurden Instrumente zur Schulentwicklungsberatung (s. Schulentwicklungsgespräche) (weiter-)entwickelt und gemeinsam mit den Schulen reflektiert. Partizipation, Kommunikation und Transparenz sind auch hier erfolgreiche Ansätze für gemeinsames Steuerungshandeln. Auf Dezernatsebene haben insbesondere die Weiterentwicklung von Kommunikationsstrukturen und eines gemeinsamen Leitbilds zu mehr Transparenz und Teamgefühl geführt. Dazu wurden z. B. Instrumente wie die „Teamspinne“ (s. Anhang 5) eingesetzt, um aktuelle Situationen zu reflektieren und gemeinsam neue Wege zu entwickeln.

Schulleitungsebene

Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter leiten interne Prozesse insbesondere zur Kommunikation und Steuerung des Projektes. Dabei geht es auch um die Weiterentwicklung von Führungskompetenz. Aspekte wie Transparenz, Partizipation und das vertrauensvolle Delegieren von Aufgaben gehören dazu und wurden im Projekt als wichtige Faktoren für gelingende Schulentwicklung benannt.

Weiterhin ist besonders die Didaktische Leitung vor allem zur fachlichen und unterrichtsentwicklerischen Steuerung notwendig. Für eine effektive Netzwerkarbeit hat sich die Teilnahme der Didaktischen Leitung und/oder der Schulleitung an den regelmäßigen Netzwerktreffen bewährt. Besonders erfolgreich waren Schulen, die mit einem dreiköpfigen Team an den Netzwerken teilgenommen haben, da vor allem der innerschulische Austausch in einem geschützten Raum wertvoll für die gemeinsame Entwicklungsarbeit war. Gab es dann noch die Möglichkeit, das Vorhaben mit der oberen Schulaufsicht zu besprechen, wurden Prozesse oftmals beschleunigt.

Netzwerkebene

Neben den Teilnehmenden aus der Steuerungsebene profitierten die Netzwerkarbeit und die Weiterentwicklung an den Schulen vor allem durch besonders engagierte Personen, die ihre Erfahrungen und Wissen weitergaben, z. B. in Mikrofortbildungen, bei Hospitationen oder in ko-konstruktiven Arbeitsphasen der Treffen. In der zweiten Phase des Projektes sollen insbesondere digitale Expertisen vermehrt eingebracht werden, während die Zeit auf den Netzwerktreffen für Austausch, Entwicklungsarbeit und Vernetzung genutzt werden soll. Für diese Personengruppe sind insbesondere Beförderungsanreize und Unterstützung bei der weiteren persönlichen Entwicklung wichtig.

Auf verschiedenen Ebenen können die für Entwicklungs- und Transferprozesse so wichtigen Change Agents angetroffen werden. Grundsätzlich gilt es, diese frühzeitig zu identifizieren, einzubinden und zu unterstützen. In der Dokumentation der zweiten Projektphase soll schwerpunktmäßig diese Personengruppe und deren gelingende Integration in den Transferprozess in den Blick genommen werden.

2 Kriterien für gelingende Transferarbeit im Projekt LiGa NRW

Nachfolgend werden anhand von Praxisbeispielen oder beziehend auf Projektergebnisse die zehn benannten Kriterien für Transferarbeit (vgl. Manitus in diesem Band) hinsichtlich ihrer Berücksichtigung im Projekt reflektiert. Herangezogen werden dazu auch Ergebnisse der länderübergreifenden und NRW-spezifischen Evaluation, die vom Zentrum für Qualitätsentwicklung und -sicherung der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz (ZQ Mainz) durchgeführt wurde, sowie die schulischen Prozessdokumentationen zum Entwicklungsvorhaben und deren Gelingensbedingungen. Ebenfalls fließen Reflexionen der Zielgruppen aus unterschiedlichen Veranstaltungen, u. a. Netzwerktreffen, Dialogworkshops, Steuergruppen und Dienstbesprechungen mit der Schulaufsicht, ein.³

1. Auf Transferdynamik einlassen und im Bedarfsfall nachjustieren (reflexiver Entwicklungsprozess)

Durch die regelmäßige Projektarbeit in den schulischen Entwicklungsnetzwerken, den parallelen Dialogworkshops auf Steuerungsebene und die Leitungsrunden der Projektverantwortlichen wurden und werden in der transferorientierten zweiten Projektphase aktuelle Bedarfe, schulpolitische Entwicklungen und wissenschaftliche Fragestellungen diskutiert, reflektiert und ggf. in den Pro-

³ Diese Dokumente sind intern und wurden nicht veröffentlicht, daher wird nur die Quelle im Fließtext benannt.

jektverlauf einbezogen. Die Herausforderungen im Jahr 2020 durch die Corona-Pandemie zeigten sehr deutlich, dass Entwicklungsvorhaben, die vor Corona in den Schulen implementiert wurden, auf die aktuellen Bedingungen angepasst werden mussten. Hatten Schulen erste Konzepte im Bereich des individualisierten digitalisierten Lernens entwickelt, so galt es nun, diese schulweit zu verankern und auf die aktuelle Ausstattungssituation anzupassen. Die Schulen mussten ihre Konzepte schnell realisieren, ohne auf umfassende Ausstattungen mit Tablets, Laptops, digitalen Tafeln, Beamern etc. warten zu können. Oftmals mussten Ausleihen für Geräte organisiert oder Ad-hoc-Anwendungen zur Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern angeschafft werden. Darüber hinaus stehen den Schulen im Rahmen des Projektes für diese Arbeiten Expertisen, Austauschrunden und Schulentwicklungsbegleitung zur Verfügung.

Ein Beispiel zeigt, dass vor allem Machtpromotorinnen und -promotoren auf schulischer Ebene (hier: Elternschaft) in den Prozess und die Entwicklung einbezogen werden sollten, um vorab Blockaden und Ablehnung gegen das geplante Entwicklungsvorhaben abzubauen. Sollte dies nicht möglich sein, muss ggf. wie an einer Projektschule geschehen, in Kooperation mit der oberen Schulaufsicht, der Schulentwicklungsbegleitung des Projektes und dem Netzwerk das eigentlich geplante Vorhaben neu aufgesetzt und an die Wünsche und Anforderungen aus der Elternschaft angepasst werden, um Unterstützung und Akzeptanz in der Schulgemeinde zu erreichen. Es zeigte sich, dass innovative bzw. unbekannte Unterrichtsangebote nicht zwangsläufig als Ersatz für langjährig bewährte Konzepte akzeptiert werden und deren Sinnhaftigkeit und Vorteile deutlich kommuniziert werden müssen. In diesem Umgestaltungsprozess wurden weiterhin nutzbare Anteile aus dem ursprünglichen Vorhaben identifiziert und in das veränderte integriert, um auch die bisherige Arbeit des Projektteams, der Steuergruppe und der Fachschaften wertzuschätzen. Das neue Vorhaben wurde in diesem Fall entsprechend öffentlich kommuniziert und partizipativ angelegt, indem die Sichtweise von Eltern bereits bei der Modifikation des Projektes miteinbezogen wurde.

2. Ressourcen für Transfer kalkulieren und einholen (Ressourcen)

Die zweite Phase des Projektes LiGa NRW ist eine explizit ausgewiesene Transferphase. In dieser Phase werden die Schulen durch die Projektstrukturen beim innerschulischen Transfer unterstützt, z. B. durch entsprechende Arbeitstreffen in Netzwerken, Beratungsangebote, Expertisen, Methodeneinführungen, digitale Dokumentationshilfen etc. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Unterstützung der Change Agents (s. o.) durch bedarfsorientierte und zielgerichtete Angebote durch das Projekt. Diese werden zum Teil noch in kommenden Arbeitstreffen gemeinsam konzipiert.

Ein Beispiel aus der ersten Projektphase ist die Ausweitung des Konzepts zum selbstgesteuerten Lernen auf die neu aufzubauende Oberstufe an der Gesamtschule Gescher, nachdem das Konzept seit Gründung 2013 in der Sekundarstufe I erprobt und ausführlich evaluiert wurde⁴. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen weitere Entwicklungsmöglichkeiten bzw. Bedarfe auf (z. B. mehr Bindung zwischen Fachlehrkräften und Lernenden in den Segel-Stunden, einheitliche Regelungen und Verabredungen, Materialüberarbeitungen etc.), die

4 https://lernen-im-ganztag.de/wp-content/uploads/2020/02/Broschuere_Individualisiertes_Lernen_im_Ganztag_LiGa_NRW.pdf, S. 12/13

mithilfe der Erfahrungen aus der ersten Phase mit benötigten Ressourcen unterlegt werden kann.

Weiterhin war das Thema „Mittelakquise“ von hoher Bedeutung, da die bereitgestellten Mittel des Schulträgers für eine zügigere Realisierung des Vorhabens ergänzt werden mussten. Dabei sind vor allem Folgekosten zu kalkulieren und z. B. durch Fundraising-Projekte (Spendenlauf, Kooperationen mit ansässigen Firmen etc.) zu generieren. Auch sind z. B. Evaluationsergebnisse eine gute Legitimation zur Ressourcenanforderung.

3. Nachhaltigkeit strukturell anlegen, im Auge behalten und sichern (Nachhaltigkeit)

Ein Charakteristikum des Projektes LiGa NRW ist die konsequente Einbeziehung der Schulleitungsebene in die Netzwerkarbeit sowie die regelmäßige Bereitstellung von Angeboten zur Förderung der Kooperation von Schulleitung und oberer Schulaufsicht. Dabei obliegt es vor allem der Schulleitung und in ihrer Funktion der Beratung auch der oberen Schulaufsicht, die Entwicklungsprozesse vor Ort langfristig und nachhaltig anzulegen. Auch hierbei bieten Methoden wie die Kraftfeldanalyse oder die Projektumfeldanalyse (s. <https://www.schulaufsicht.de/materialien/toolbox>) zur Identifizierung langfristiger Unterstützungsstrukturen praktische Ansätze und Orientierungshilfen.

In den Evaluationsergebnissen des Projektes wird immer wieder betont, wie wichtig die Projektstruktur für die Umsetzung ist. Das Projekt bietet einen festen zeitlichen Rahmen und leitet die Schulen durch die Projektentwicklungsschritte. Dazu wird ein Projektplan (s. Anhang 1) genutzt. Die Netzwerktreffen thematisieren die entsprechenden Schritte und bieten interne Arbeitsphasen bzw. Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten. Die Abbildung aus dem Abschlussbericht der landesspezifischen Evaluation veranschaulicht die Bewertung der Strukturen des Projektes (vgl. Abb. 2). Ergänzend zählen auch konkrete Unterstützungsmaterialien und Expertisen dazu, die in den unterschiedlichen Angebotsformaten wie Netzwerken oder Fachtagungen bereitgestellt bzw. gemeinsam erarbeitet wurden. Diese umfassen u. a. die Themen „Nachhaltigkeit“,

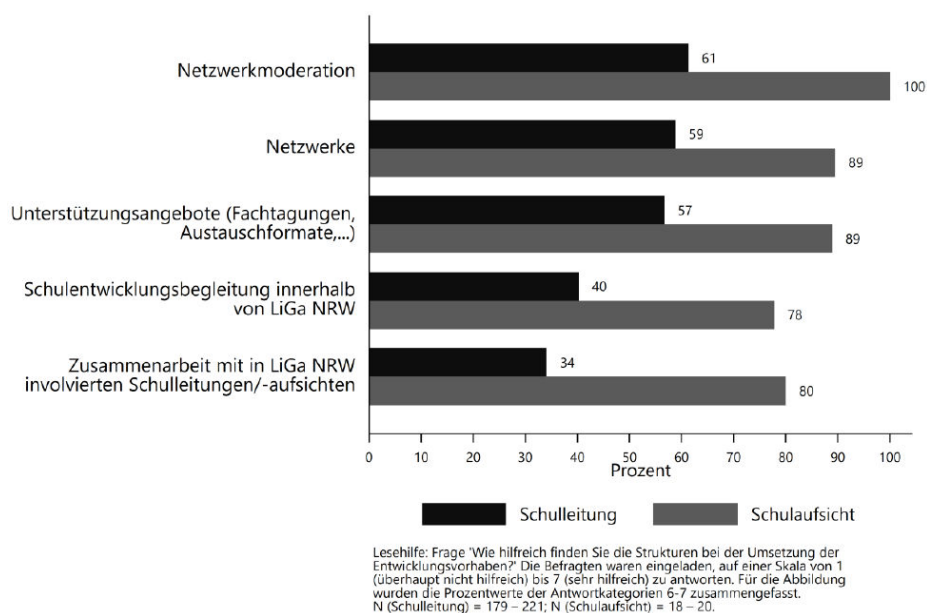


Abbildung 2: Evaluationsergebnisse „Hilfreiche Strukturen bei der Umsetzung der Entwicklungsvorhaben“

„Transfer“, „Einbindung von Gremien, Personen etc.“ und leiten somit die Schulen an, Planungen dazu in den Projektverlauf zu integrieren.

Die Evaluationsergebnisse des Projektes weisen zum Teil Unterschiede in den Bewertungen der jeweiligen Zielgruppen auf. Ein Erklärungsansatz ist die unterschiedliche Menge der Rückmeldungen. Während aus der Gruppe der oberen Schulaufsicht so gut wie alle Befragten regelmäßig und aktiv an den verschiedenen Angebotsformaten teilgenommen haben, ist dies in der Gruppe der Schulleitungen nicht der Fall. Diese Gruppe sieht teilweise nur indirekt durch die Arbeit der schulischen Projektgruppe die Einflüsse der verschiedenen Angebote auf das Entwicklungsvorhaben. Zudem ist eine gewisse Fluktuation bei den Teilnehmenden zu berücksichtigen, sodass nur Teilaspekte bewertet wurden. Die Angebote für die Schulaufsichten waren in der Regel sehr bedarfsorientiert gestaltet, was in größeren Gruppen schwieriger war. So sind ggf. die ein oder anderen Interessenlagen unberücksichtigt geblieben. Durch die neuen digitalen Strukturen kann jedoch in der zweiten Phase gezielter auch auf einzelne Interessen eingegangen werden. Die Zusammenarbeit mit der oberen Schulaufsicht wurde von vielen Schulleitungen unabhängig von LiGa NRW bewertet, da, so die Angaben, diese bereits vor LiGa NRW gut funktioniert hat. Insgesamt sollen aber genau diese Unterschiede in der Evaluationsmaßnahme zur zweiten Projektphase z. B. durch differenziertere bzw. qualitative Fragestellungen aufgegriffen werden.

4. Orientierung an: Bedarfen, Kontexten und Adressatinnen und Adressaten (Orientierungen)

In 14 schulischen Praxisbeispielen⁵, die im Rahmen der ersten Phase des Projektes LiGa NRW entstanden und in drei Broschüren veröffentlicht worden sind und die in der zweiten, transferorientierten Phase um weitere Beispiele ergänzt werden, hat sich herausgestellt, dass eine immer wiederkehrende Gelingensbedingung die Partizipation von Betroffenen (Fachschaften, die z. B. neues Material erstellen müssen) und Adressatinnen und Adressaten (z. B. Schülerinnen und Schüler, die mit diesem Material individualisiert lernen können) ist. Die Praxisbeispiele in den Broschüren beschreiben in jeweils unterschiedlichen Kontexten die Vorgehensweisen der Projektschulen wie z. B. der Gesamtschulen Windeck und Hennef-West⁶. Regelmäßige Zusammenarbeit mit Elternpflegschaft und Vertretungen der Schülerschaft oder die Nutzung vielfältiger und auf die Prozessschritte und -inhalte bezogener Feedbackmethoden sowie sonstiger Bedarfsabfragen helfen, die tatsächlichen Bedarfe zu erfassen und in die Entwicklung innovativer Lösungen einzubeziehen.

5. Kooperationsstrategien effektiv verfolgen (Kooperation)

In der Steuerung des Projekts wurde ein Fokus auf gelingende Kooperationen zwischen allen relevanten Akteurinnen und Akteuren gelegt. In einer Angebotsreihe für obere Schulaufsichten und Schulleitungsteams wurden sowohl fachliche Inhalte vermittelt und reflektiert (z. B. „Führungskräfte führen“) als auch in gemeinsamen Arbeitsphasen Erwartungen, Wünsche und Bedarfe an die Zusammenarbeit für gelingende Kooperationsprozesse herausgestellt (vgl. Abb. 3).

⁵ <https://lernen-im-ganztag.de/laender/nordrhein-westfalen/materialien/>

⁶ https://lernen-im-ganztag.de/wp-content/uploads/2020/02/Broschuere_Schulentwicklungsprozess_anstossen_und_begleiten_LiGa_NRW.pdf, S. 9

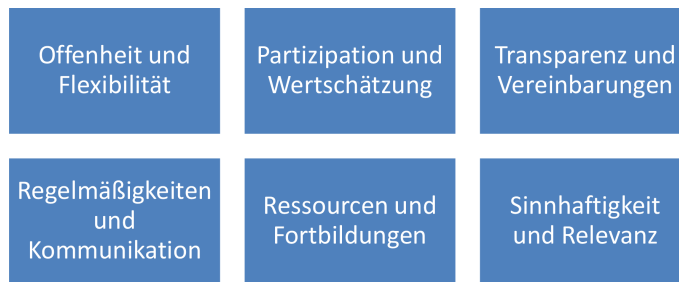


Abbildung 3: Erwartungen, Bedarfe und Wünsche von oberen Schulaufsichten und Schulleitungen im Kooperationsprozess

Auch der bereits beschriebene Erarbeitungs- und Reflexionsprozess der Schulentwicklungsgespräche trägt zur Erfüllung des Kriteriums bei, da damit ein regelmäßig genutztes, partizipativ erstelltes Instrument bereitsteht. In der zweiten Projektphase werden die Kooperationsstrukturen weiter in den Fokus gerückt. Es sind u. a. Modellnetzwerke angedacht, die die Zusammenarbeit im digitalen Raum erproben sollen, sodass neben bereits eingesetzten analogen Instrumenten wie Dienstbesprechungen, Beratungsgesprächen etc. zukünftig auch neue, digitale Formate genutzt werden können. Hier stehen u. a. die Möglichkeiten der nachhaltigen und effektiven Dokumentation und Prozesssteuerung im Zentrum.

6. Adäquate Kommunikationsstrategien entwickeln und umsetzen (Kommunikation)

Das schulische Projektteam bestand aus Personen mit unterschiedlichen Funktionen. Es war fast immer ein Mitglied des Schulleitungsteams dabei, Lehrkräfte, die das Projekt operativ umsetzten, und oftmals die Zuständigen für die Ganztagskoordination sowie Mitglieder der schulischen Steuergruppe. Diese Personen hatten auch eine Multiplikationsfunktion in den jeweiligen Gremien wie Fachschaften, Kollegium, Steuergruppe oder Schulleitungsteam, sodass der Informationsfluss und die Kommunikation über die Projektschritte und -erfolge bereits durch diese Struktur unterstützt werden konnte. Weiterhin gab es Material für die Öffentlichkeitsarbeit (z. B. eine Projektübersicht) zur internen und externen Kommunikation.

Ein Bereich der Projektplanung fokussiert Kommunikations- und Beteiligungswege (s. Anlage „Projektplan“). Auch die im Projekt vorgestellten und genutzten Methoden der Kraftfeldanalyse und Projektumfeldanalyse (s. Anhang 3 und 4) unterstützen die Planung der Kommunikationsstrategien und den Einbezug der Stakeholder und Stakeholderinnen.

Letztlich bieten auch die durchgeführten Schulentwicklungsgespräche eine strukturierte und inhaltlich orientierte Kommunikationsmaßnahme auf Steuerungsebene (s. 5. Kriterium).

7. Partizipation für die relevanten Akteurinnen und Akteure ermöglichen (Partizipation)

Insbesondere das Thema „Akzeptanzmanagement“ bzw. „Umgang mit Widerständen“ ist mehrfach als Bedarf von Schulen und oberer Schulaufsicht benannt

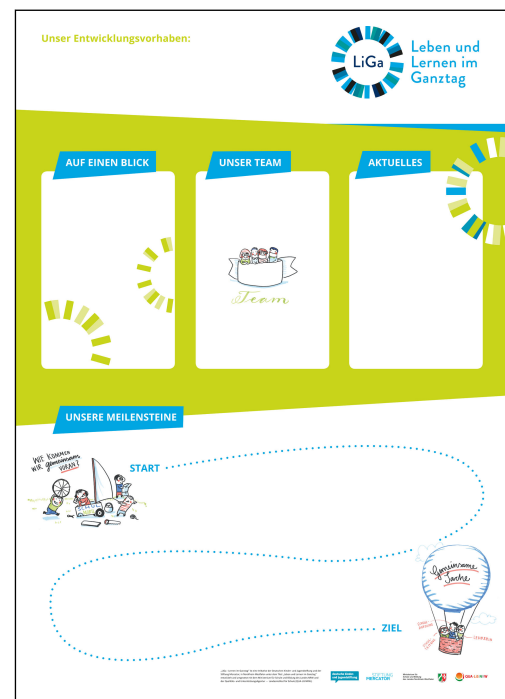


Abbildung 4: Übersicht des Entwicklungsvorhabens als Plakat

worden. Im Rahmen von Workshops bei den Netzwerktreffen wurden hierzu Expertisen bereitgestellt, Strategien besprochen und Arbeitsphasen zum Transfer der Expertiseninhalte auf das eigene Schulentwicklungsvorhaben angeboten. Gerade weil Widerstand stets einzuplanen ist, haben die Schulen Handlungsstrategien kennengelernt, um diesem so zu begegnen, dass das Projekt umsetzbar blieb. Maßnahmen wie Kommunikation, Kooperation, Abbau von Ängsten, Fortbildungsangebote, Transparenz und Partizipation wurden mit Inhalten und schulspezifischen Umsetzungen gefüllt, sodass die Schulen passende Hinweise für ihre Weiterarbeit aufgreifen konnten. Partizipation ist eng verknüpft mit Kommunikation (s. 6. Kriterium) Weitere Maßnahmen waren u. a. Befragungen der schulischen Projekt- und Leitungsteams, die im Projekt LiGa NRW themenbezogen ausgewertet wurden. Hierzu wurden die Dokumentationsinstrumente⁷ der Schulen herangezogen und Ergebnisse in Interviews weiter ausgeschärft.⁸ So entstanden unterschiedliche Partizipationsschwerpunkte je nach Thema des Entwicklungsvorhabens der Schulen. Die Vorhaben sind in drei Kategorien zusammengefasst und weisen folgende Schwerpunkte aus:

Lernen im Ganzttag	Leben im Ganzttag	Qualität nachhaltig weiterentwickeln
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler • Elternschaft • involvierte Lehrkräfte in Lernzeiten, Fachkonferenzen etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler; vor allem Abfragen zur Angebotsgestaltung und eigenen Beiträgen/Angeboten • weiteres pädagogisches Personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleitungsteams • Steuergruppe • ggf. gesamtes Kollegium (z. B. beim Thema Teamschule)

Abbildung 5: Themenbezogene Partizipationsschwerpunkte

8. Fürsprache und Unterstützung von Schlüsselstellen sichern (Machtpromotion & Change Agents)

Zu Beginn der ersten Phase des Projektes LiGa NRW 2015/2016 gab es sehr viele Neugründungen von Gesamt- und Sekundarschulen unter der damaligen rot-grünen Landesregierung. Dies unterstützte die Akzeptanz für das Projekt und die dort geplanten Schulentwicklungsmaßnahmen, da diese Schulen das Projekt als besondere Chance und Hilfe ansahen, um den hohen Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf bei Neugründung aufzufangen. Die zusätzlichen Ressourcen (u. a. Netzwerke, Beratungen, weiterer pädagogischer Tag, bedarfsorientierte Expertisen) beförderten den zielgerichteten Aufbau. Beim Start 2016 befanden sich ca. 70 % der LiGa NRW-Schulen im Aufbau. Viele dieser Schulen sind nun an dem Punkt der Evaluation und Weiterentwicklung/Ausweitung der Projekte auf die Oberstufe oder auf den neuen Durchgang (Jahrgänge 5–10) angekommen.

An der Sekundarschule Steweder Berg gab es von kommunaler Seite durch den Bürgermeister tatkräftige Unterstützung u. a. über finanzielle Mittel zum Aufbau einer digitalen Infrastruktur und die Bereitstellung von Endgeräten. Diese Förderung verhalf der Schule, die Rahmenbedingungen für das Entwicklungsvorhaben zügiger zu gestalten. Herausfordernd sind nun die Weiter-

⁷ s. Anlage: Prozessdokumentation und Statustabelle

⁸ s. Projektdokumentationen: <https://lernen-im-ganzttag.de/laender/nordrhein-westfalen/materialien/>

finanzierung und die laufenden Kosten, die z. B. über Fundraising-Projekte realisiert werden. Die politische Bedeutung des Entwicklungsvorhabens, das durch das persönlich hohe Engagement des Bürgermeisters betont wurde, hat der Schule auch Reputation an ihrem Schulstandort gebracht, was wiederum die weitere Akquirierung von Mitteln erleichtert.

9. Datengestützt agieren und prozessbezogen dokumentieren (Dokumentation & Evaluation)

Inwieweit die schulischen Projekte auf Grundlage von Daten und festgestellten Entwicklungsbedarfen vor Ort gewählt wurden, ist nicht übergreifend erhoben worden. Je nach Entwicklungsvorhaben wurden Ergebnisse der Qualitätsanalyse oder aus den Vergleichsarbeiten hinzugezogen. Auch halfen interne Evaluationsmaßnahmen im Laufe des Projektes, datengestützt Maßnahmen weiterzuentwickeln oder entsprechend umzusteuern. Die Beratungen der oberen Schulaufsicht in Bezug auf die Realisierung von Projekten lassen zusätzlich vermuten, dass dort zumindest in Ansätzen auf bekannte Daten, die auf Entwicklungsbedarfe verweisen, zurückgegriffen wurde.

Bei der Projektdokumentation und zur Konzeption der zweiten Phase wurden Ergebnisse der NRW-spezifischen und länderübergreifenden Evaluation sowie aus den Feedbacks und Dokumentationsinstrumenten (Prozessdokumentation und Statustabelle, vgl. Anhang 2) der Schulen genutzt. Die Angaben in den Dokumentationsinstrumenten halfen z. B. bei der Identifikation der Gelingensbedingungen und bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Beseitigung von Stolpersteinen. Auch konnte schnell geprüft werden, wie weit die einzelnen Teilziele umgesetzt wurden und welche Maßnahmen noch zur Zielerreichung benötigt werden. Diese Instrumente sollten vor allem die einzelnen Schritte des Schulentwicklungsprozesses dokumentieren und im Sinne des Wissensmanagements in der Schule abgelegt werden. Auch können sie als Beispiele für weitere Entwicklungsprozesse dienen. Die Angaben zu den Gelingensbedingungen bieten eine Grundlage für Transferansätze, da andere Schulen auf die Erfahrungen zurückgreifen können. Die Dokumentation wird in der zweiten Projektphase fortgeführt und auch als Steuerungsinstrument für die Anpassung von Projektmaßnahmen genutzt.

10. Auf Qualität statt Quantität setzen (Tiefe)

Die intensive Transferarbeit in den Schulen vor Ort ist konzeptionell vor allem über die Arbeit in den Netzwerken für 2020–2022 vorgesehen. Dabei wird im Rahmen der Projektplanung auch der Transfer konkretisiert und unter Berücksichtigung der zentralen Transferkriterien entsprechend konzipiert. Gerade unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen und Bedarfe der Schulen soll dies dann in der erforderlichen Spezifität erfolgen.

Darüber hinaus wurden im Projekt einige grundlegende Prinzipien für die Transferarbeit und die Entwicklung entsprechender Maßnahmen festgelegt (s. Abb. 6). Das Projekt LiGa NRW will mit drei Schwerpunkten (Verbreitung, Erprobung und Vertiefung) Transferleistungen erbringen. Neben den bereits veröffentlichten Praxisbeispielen sollen weitere Entwicklungsvorhaben aufgearbeitet werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auch auf der Darstellung von Entwicklungsprozessen. Eine Praxisdatenbank sammelt die Beispiele und trägt dazu bei, Kontakte zu den Schulen bzw. Projektverantwortlichen zu vermitteln. Diese Praxismaterialien sind wiederum Grundlage für die Erstellung von Fortbildungsinhalten und deren Integration in Landesangebote im Fortbildungsbe-

reich. Je nach Fortgang des Projektes werden einige Praxisbeispiele erst nach vertiefenden Maßnahmen (z. B. Ausweitung der Lernzeiten auf die gesamte Schule, Entwicklung weiterer Materialien etc.) fertiggestellt und dokumentiert. Insbesondere beziehen sich vertiefende Arbeiten jedoch auf die Weiterentwicklung der Kooperationsstrukturen zwischen Schulleitung und oberer Schulaufsicht, die in der ersten Phase des Projektes noch nicht erfüllend betrachtet wurden. Die Ergebnisse sind Grundlage für Materialien der Leitungsqualifizierung, die z. B. in Workshops oder bei Fachtagen ihren Einsatz finden können. Letztlich bieten auch Erprobungen im digitalen Raum Transferansätze. Denkbar ist z. B. die Erarbeitung einer Strategie mit einem Dezernat zur Kommunikation mit den Schulen unter Nutzung von digitalen Medien und Angeboten. Diese Strategie könnte dann nach der Erprobung entsprechend auf andere Dezernate übertragen werden. Für die Akzeptanz einer solchen Strategie und ihre Übernahme können Schulleitungsdienstbesprechungen und Ergebnisvorstellungen sorgen.

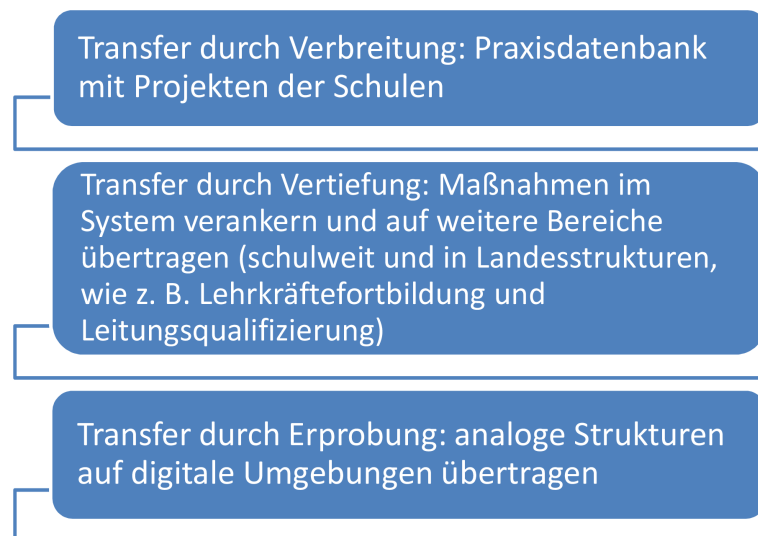


Abbildung 6: Transfermaßnahmen im Projekt LiGa NRW

3 Fazit

Die zweite Phase des Projektes LiGa NRW hat sich der Aufgabe verschrieben, bisherige und kommende Projektergebnisse aufzubereiten, innerschulisch zu verstetigen und in die Landesstrukturen zu transferieren. Die vorgestellten Maßnahmen zur Umsetzung der Transferkriterien werden auch in der zweiten Phase erfolgreich durchgeführt werden können, wenn alle Projektbeteiligten auf den unterschiedlichen Ebenen gemeinsam, transparent und bedarfsorientiert handeln. Über allem stehen die übergreifenden Zielsetzungen des Projektes: qualitative Weiterentwicklung von Ganztagschulen und die Förderung des individualisierten Lernens von Schülerinnen und Schülern. Ein herausfordernder Aspekt ist der Transfer in Halbtagsysteme und andere Schulformen, da die Entwicklungsvorhaben und Maßnahmen spezifisch auf integrierte Schulen zugeschnitten sind. Es muss also eine Dokumentation und Materialentwicklung für Fortbildung und Leitungsqualifizierung gelingen, die schulformübergreifend Gelingensbedingungen herausarbeitet und den Zugewinn des Vorhabens für die Zielerreichung verdeutlicht. Insbesondere gilt dies für die Maßnahmen und Angebote für Schulleitungen und obere Schulaufsichten, da deren Einfluss

nicht unbedingt direkt z. B. auf die Förderung des individualisierten Lernens der Schülerinnen und Schüler erkennbar ist.

Insgesamt kann ein erfolgreicher Transfer gelingen, wenn die Projektergebnisse adäquate Unterstützungsangebote darstellen und langfristig Erleichterungen im Alltag der Zielgruppen obere Schulaufsicht, Schulleitung und Schulen ermöglichen.

Literatur

Huber, S. G. (2010). *Schulleitung und Schulaufsicht*. Verfügbar unter http://bildungsmanagement.net/pdf_gesichert/Huber-2010-SchulleitungSchulaufsicht-10-07-18.pdf (Zugriff am: 23.10.2020).

Autorin

Sandra Bülow ist Referentin für Ganztage und aufgabenbezogene Online-Angebote in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW in Soest. Sie ist seit 2016 im Institut tätig und seit 2017 Leitung des Projektes „Leben und Lernen im Ganztage“ (LiGa NRW), das bundeslandübergreifend im Programm „LiGa – Lernen im Ganztage“ verortet ist. Das Programm ist eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung sowie der Stiftung Mercator und wird in NRW auch vom Ministerium für Schule und Bildung NRW begleitet. Die zweite Förderphase läuft bis 2024.

Anhang 1: Projektplan der zweiten Projektphase





Projektplan LiGa NRW II

Schule:

Bezirksregierung:

Handlungsfeld (Zutreffendes bitte ankreuzen):

Hf. 1 Lernen im Ganzttag Hf. 2 Leben im Ganzttag Hf. 3 Qualität auf allen Ebenen nachhaltig weiterentwickeln

Thema des Entwicklungsvorhabens:

Ausgangsfrage:

Wo wollen wir hin? - Auswahl und Priorisierung von Entwicklungszielen:

SMART: spezifisch – messbar – attraktiv – realistisch – terminiert

Hauptziel:

Teilziele:

„LiGa - Lernen im Ganzttag“ ist eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator; in Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Leben und Lernen im Ganzttag“ entwickelt und umgesetzt mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW und der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW).



Leben und
Lernen im
Ganztage

Schritte / Maßnahmen	Bestandsaufnahme / Ist-Stand – Analyse durchführen	Qualitätsmerkmale definieren / Indikatoren benennen	Maßnahmen zur Umsetzung und Erprobung entwickeln	Maßnahmen durch Evaluation überprüfen und anpassen	Transfer / systemische Verankerung vorbereiten und dokumentieren
Zeitplanung					
Konkrete Inhalte, Methoden, Aufgaben, Planungen, z. B. für die Bereiche:					
<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildung • Transparenz • Kommunikationswege • Dokumentationen Evaluation					
Wie ist der Status der Umsetzung? (Bitte ankreuzen)					
<ul style="list-style-type: none"> • In Planung • In Teilen umgesetzt • Umgesetzt 					

„LiGa - Lernen im Ganztage“ ist eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator; in Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Leben und Lernen im Ganztage“ entwickelt und umgesetzt mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW und der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW).





Schritte / Maßnahmen	Bestandsaufnahme / Ist-Stand – Analyse durchführen	Qualitätsmerkmale definieren / Indikatoren benennen	Maßnahmen zur Umsetzung und Erprobung entwickeln	Maßnahmen durch Evaluation überprüfen und anpassen	Transfer / systemische Verankerung vorbereiten und dokumentieren
Wer ist verantwortlich?					
Wer arbeitet mit?					
<ul style="list-style-type: none"> • Personen • Arbeitsgruppen 					
Kontaktaufnahme durch?					
Wer wird noch beteiligt / informiert?					

„LiGa - Lernen im Ganzttag“ ist eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator; in Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Leben und Lernen im Ganzttag“ entwickelt und umgesetzt mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW und der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW).





Leben und
Lernen im
Ganztage

Schritte / Maßnahmen	Bestandsaufnahmen Ist-Stand – Analyse durchfüh- ren	Qualitätsmerkmale definieren / Indikatoren benennen	Maßnahmen zur Umsetzung und Erprobung entwi- ckeln	Maßnahmen durch Evaluation überprüfen und anpassen	Transfer / systemi- sche Verankerung vorbereiten und dokumentieren
Welche Stolpersteine und Herausforderungen sind zu erwarten?					
Wie konnten die Stolpersteine und Herausforderungen überwunden werden?					
Welche Gelingensfakto- ren haben uns weiterge- bracht?					
Was hat uns überrascht?					

„LiGa - Lernen im Ganztage“ ist eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator; in Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Leben und Lernen im Ganztage“ entwickelt und umgesetzt mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW und der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW).



Anhang 2: Statustabelle der ersten Projektphase



Dokumentationsinstrumente

STATUSTABELLE

Name der Schule:

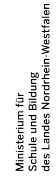
NW:

BR:

Thema des Entwicklungsvorhabens:

Ziele des Entwicklungsvorhabens	Stand Projektbeginn Herbst 2016			Zwischenstand Winter 2017/2018			Stand Projektende Sommer 2019				
	In Planung	In Teilen umgesetzt	Umgesetzt	Noch nicht umgesetzt	In Planung	In Teilen umgesetzt	Umgesetzt	Noch nicht umgesetzt	In Planung	In Teilen umgesetzt	Umgesetzt
Ziel 1:											
Ziel 2:											
Anmerkungen											

„LiGa - Lernen im Ganztage“ ist eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator, in Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Leben und Lernen im Ganztage“ entwickelt und umgesetzt mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW und der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW).



Anhang 3: Projektumfeldanalyse



IDEEN FÜR MEHR!

ganztagig bilden.

Projektumfeldanalyse

abgekürzt PUMA, oder PUA, Analyse des Umfeldes eines Projektes

Die Projektumfeldanalyse dient dazu, die Einflüsse des Umfelds auf das Projekt zu identifizieren und ihre Auswirkungen auf die Zielerreichung zu analysieren.

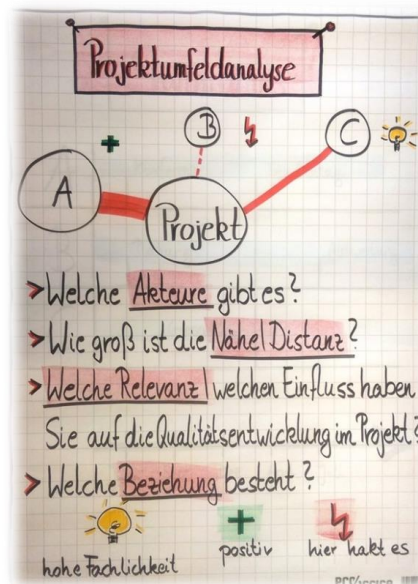
Mit Hilfe dieser Methode werden alle vom Projekt betroffenen Interessengruppen (engl. Stakeholder) identifiziert und deren Einfluss auf das Projekt sowie deren Positionen (Nähe/Distanz) und Kommunikationsbeziehungen zum Projekt beschrieben und visualisiert.

Aus den gesammelten Informationen lassen sich geeignete Konsequenzen und Maßnahmen entwickeln (Beteiligungsfahrplan).

Durchführung

Analysieren Sie im Team das Umfeld Ihres Projektes:

- Schreiben Sie in die Mitte der Visualisierungsfläche (Pinnwand, Flip-Chart) Ihr Projektvorhaben
 - Tragen Sie alle Akteure in ihrem Umfeld zusammen – „**Wer beeinflusst den Erfolg des Projekts**“ berücksichtigen Sie dabei:
 - welche Relevanz** diese für das Projekt haben (welcher Einfluss, welche Macht)
= *Größe der Kreise* und
 - wie groß die **Nähe/Distanz** zum Projekt ist.
= *Abstand der Kreise zum Mittelpunkt*
- Schließlich legen Sie noch fest:
- welche **Beziehung** zwischen den Akteuren und dem Projekt besteht?
zum Beispiel:



- einfache Linie – regelmäßiger Kontakt
- unterbrochene Linie – seltener, unverbindlicher Kontakt
- fette Linie – intensiver häufiger Kontakt
- optimale Zusammenarbeit, sehr gute Beziehung
- hohe Fachlichkeit, von der wir profitieren können
- hier muss genauer hingeschaut werden... (Konflikt, noch keine Zusammenarbeit)

Anhang 4: Kraftfeldanalyse

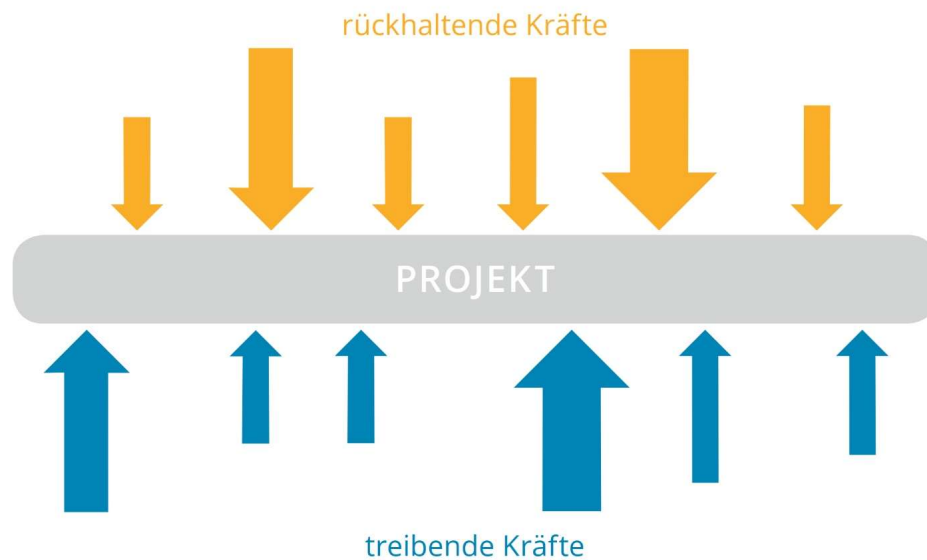
Kraftfeldanalyse

Eine einfache Methode zur Analyse der treibenden und rückhaltenden Faktoren

Mit ihr werden die Einflüsse betrachtet, die entweder auf ein Ziel hintreibend (fördernde Kräfte, blaue Pfeile nach oben) oder blockierend wirken (hemmende Kräfte, gelbe Pfeile nach unten).

Wichtig ist die Erkenntnis, dass eine Veränderung der Situation auf zwei Mechanismen beruhen kann:

- Man kann die treibenden Kräfte verstärken und
- man kann die rückhaltenden Kräfte abschwächen.



In Anlehnung an:

Lewin K. (1943): *Defining the "Field at a Given Time."* *Psychological Review*, 50: 292–310. Republished in *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, Washington, D.C.: American Psychological Association, 1997.

Bei der Identifikation von treibenden und hemmenden Kräften und zentralen Schlüsselpersonen kann es hilfreich sein, gezielt folgende Rollen in den Blick zu nehmen:

- Helfer,
- Bremsen,
- Sponsoren,
- Blockierer.

Nachfolgende Fragen helfen bei der weiteren Analyse und Identifikation:

- Wer hat die Veränderung initiiert?
- Wer arbeitet im Projektteam mit?
- Wessen Arbeitsbereich ist berührt?
- Wer fühlt sich als Gewinner?
- Wer fühlt sich als Verlierer?

Dabei geht es auch darum, aufzudecken, wie viel Einfluss und Macht einzelne Personen oder Institutionen rund um das Projekt haben.

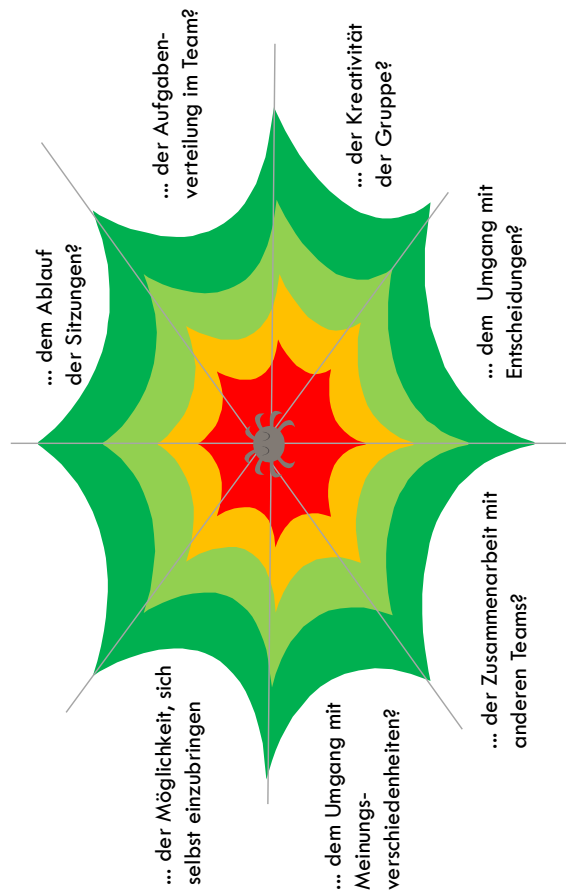
Aus der Analyse lassen sich Maßnahmen ableiten. Mit wem muss man ins Gespräch kommen oder wen muss man miteinander ins Gespräch bringen? An welcher Stelle sollte man noch Überzeugungsarbeit leisten? Wie lassen sich Helfer noch stärker einbinden?

Anhang 5: Teamspinne

Teamentwicklung – ein Team benötigt Pflege

Wichtig: Regelmäßiges Feedback über Gruppenprozesse und Zusammenarbeit z. B. mithilfe der Teamspinne

Mögliche Fragen:
„Wie zufrieden sind/waren Sie mit ...“



- 1. Feedbackfragen anpassen**
(Relevanz der Fragen für die Arbeit im eigenen Team klären)
- 2. Ist-Analyse** durch individuelle Abfrage (Fragebogen, Teamspinne o. Ä.)
- 3. Austausch** der individuellen Perspektiven:
 - **Würdigung** der Übereinstimmungen
 - **Würdigung der Stärken/Erfolge**
 - **Markieren** der bearbeitungswürdigen Punkte (große Differenzen in der Bewertung oder ungünstige Bewertung)
- 4. Bearbeiten** der Themen
 - **Prioritäten** setzen (wichtige, zentrale Themen zuerst)
 - **Antwortdifferenzen** klären
 - die einzelnen Themen mithilfe des **Problemlöseprozesses** bearbeiten
- 5. Veränderungs- bzw. Maßnahmenplan** für die Zukunft entwickeln

Transfer in Schulentwicklungsprojekten – ein Schlusswort

VERONIKA MANITIUS & VERA EBERL

Mit diesem Band wurde zweierlei unternommen: Zum einen wurden zentrale Aspekte für gelingende Transferarbeit in Form von Kriterien formuliert, die Orientierung für die Planung und Steuerung in Schulentwicklungsprojekten geben können. Zum anderen zeigen die vorgestellten Praxisbeispiele, wie diese Kriterien in den jeweiligen Projektprozessen in unterschiedlicher Art und Weise berücksichtigt werden konnten. In der Zusammenschau der Projektdarstellungen zeigen sich einige Auffälligkeiten, die letztlich wieder Anregungen für den Diskurs zur „praktischen Transferarbeit“ darstellen:

- In allen vorgestellten Projekten werden unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen und entsprechende inhaltliche *Ziele* mithilfe differenter Strukturen verfolgt. Gemeint ist, dass der Transfer der Projekterkenntnisse eine der Zielsetzungen ist, auch wenn dies unterschiedlich akzentuiert wird.
- Dabei fällt auf, dass eine explizite Klärung dessen, was unter (erfolgreichem) Transfer verstanden wird, nicht immer erfolgt. Dies wird jedoch implizit über die dargelegten eingeschlagenen Wege der Transferarbeit sichtbar. Gleichwohl kann es einen Mehrwert sein, mit Projektbeteiligten in eine grundsätzliche Auseinandersetzung über das *Verständnis von Transfer* zu gehen, so dass ein kohärentes „Transferhandeln“ möglich wird.
- Gemeinsam ist den Projekten, dass sie alle stark vernetzt und *kooperativ* agieren und in unterschiedlichsten Akteurskonstellationen transferorientiert zusammenarbeiten. Strategien des Austauschs und der *Vernetzung* werden somit rege genutzt – auch hinsichtlich des gezielten Einbezugs zentraler Akteure (*Change Agents*).
- In allen vorgestellten Projekten ist die *Wissenschaft* als offensichtlich *zentraler Akteur* eingebunden. Dies scheint insofern eine wichtige Transferstrategie zu sein, als dadurch datengestütztes Handeln in der laufenden oder zukünftigen Transferarbeit ermöglicht und erleichtert wird. Hinzu kommt die wissenschaftliche Expertise, die auch beratend zu Transferfragen in das Projekt eingespeist werden kann. Im Vergleich der drei Projekte fällt auf, wie unterschiedlich die Rolle der Wissenschaft aufgefasst/genutzt/eingebunden wird, von klassisch forschender Aktivität bis hin zu operativ gestaltender. In Letzterer liegt das Potenzial, für die Transferarbeit unterschiedliche Perspektiven (Praxis und Wissenschaft) gelingend miteinander zu verschränken, auch wenn Wissenschaft hier ggf. in eine diffuse Doppelrolle geraten kann. Aus Forschungssicht wäre sicher interessant, diesem angenommenen Effekt im Hinblick auf gelingenden Transfer analytisch nachzugehen.
- In allen Projekten finden sich auch Strategien der *Dokumentation*, die mittels unterschiedlicher Instrumente umgesetzt werden. Die Intensität der Dokumentation und natürlich die jeweiligen Inhalte sind dabei unterschiedlich. Auffällig ist, dass explizit die Transferarbeit weniger festgehalten wird. Vielmehr werden Dokumentationen genutzt, um im Nachgang zu den Projektprozessen Erkenntnisse für Transferaktivitäten zu generieren.

Grundsätzlich kann es eine gute Strategie sein, auch in routinisierten Dokumentationen dem Aspekt des Transfers einen festen Platzhalter zu geben. Beispielhaft wurde dies im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ sichtbar, in dem die schulischen Netzwerke regelmäßig ihre inner-schulischen Transferbemühungen darlegten.

Gerade diese Gemeinsamkeit der Projekte, Prozesse zu dokumentieren, scheint ein zentrales Merkmal für gelingende Steuerung und Realisierung von Transferarbeit zu sein, da anzunehmen ist, dass aus Dokumentation Erkenntnisse zu Prozessen und zu Ergebnissen gleichermaßen geschöpft werden können, die Rückschlüsse für zielgerichtete und adäquate Transferbemühungen zulassen. Es wird ein empirisches Unterfangen erforderlich sein, um diese These auch wissenschaftlich zu prüfen.

Dies verweist auf das wohl größte Desiderat im Diskurs um eine gelingende Transferpraxis in Schulentwicklungs- und Schulsystementwicklungsprozessen: Bislang fehlt es zumeist an einer Begleitforschung solcher Projekte, die nicht nur bezogen auf den Themenschwerpunkt (z. B. Sprachförderung oder Inklusion etc.) forscht, sondern auch die Transferprozesse in den Blick nimmt. Eine solche Forschung kann begleitend erfolgen; hinsichtlich langfristiger Effekte von nachhaltig ausgerichteter Transferarbeit braucht es auch Forschung, die retrospektiv die transformativen Wege von Transfer und damit einhergehender Wirksamkeit nachzeichnet.

Die hier gesammelten Erkenntnisse zu Transferaktivitäten in Schulentwicklungsprojekten und zur damit einhergehenden Berücksichtigung zentraler Kriterien für das Gelingen bieten – so die Hoffnung – Anregungen, sowohl für die Gestaltung weiterer Projekte als auch Implikationen für die Genese von Forschungsfragen in der Wissenschaft.

Autorinnen

Dr. Veronika Manitus ist Referentin an der Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LiS NRW). Sie ist die Projektleiterin der „Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik“ und arbeitet an den Schwerpunkten Transfer Wissenschaft-Praxis, Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen.

Vera Eberl ist Referentin an der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW), Soest. Dort arbeitet sie in der Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik für den Austausch und Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis in Schulentwicklungsprojekten. Zuvor war sie an weiterführenden Schulen in NRW und im Institut Daz/DaF der Universität Duisburg-Essen tätig.

Für Steuerung von Transferprozessen im Schulsystem ist es bedeutsam, dass die Bemühungen um Transfer von Erkenntnissen z. B. aus Schulentwicklungsprojekten möglichst als Bestandteile der jeweiligen Projektarbeit mit konzeptioniert und realisiert werden. Daraus ergeben sich Steuerungsfragen für die Akteure, die Schulentwicklungsprojekte entwickeln, begleiten, unterstützen und (mit) koordinieren.

Anhand von zu Beginn des Bandes vorangestellten 10 Kriterien für gelingende Transferarbeit, die aus Forschung und fachlichem Diskurs abgeleitet wurden, werden insgesamt 4 Schulentwicklungsprojekte hinsichtlich ihrer Transferarbeit vorgestellt, entlang der Transferkriterien reflektiert und mit konkreten Instrumenten veranschaulicht. So wird praktisch erkennbar, wie Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten unterschiedlich konzipiert werden kann und inwiefern sich zentrale Kriterien als bedeutsam erweisen, bzw. was zentrale Aspekte sind, die Transferarbeit herausfordern.

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) bietet mit den „Beiträgen zur Schulentwicklung“ ein Angebot zur Unterstützung für die Schul- und Unterrichtspraxis. Zum einen werden wissenschaftsnahe Bände veröffentlicht, die für interessierte Leserinnen und Leser aus dem Bildungsbereich den aktuellen Fachdiskurs zu verschiedenen schulrelevanten Themen aufgreifen. Die mit dem Label „PRAXIS“ versehenen praxisnahen Bände enthalten zum anderen konkrete Handreichungen und Materialien für Schule und Unterricht.

ISSN 2509-3479
ISBN 978-3-7639-6629-5



ISBN: 978-3-7639-6629-5