

**Beiträge zur Schulentwicklung**

Veronika Manitius,  
Peter Dobbelsstein (Hrsg.)

# **Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen**

# **Beiträge zur Schulentwicklung**

herausgegeben von  
der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –  
Landesinstitut für Schule des  
Landes Nordrhein-Westfalen  
(QUA-LiS NRW)

Veronika Manitius, Peter Dobbelsstein (Hrsg.)

# Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen



Waxmann 2017  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Beiträge zur Schulentwicklung**

herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –  
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen  
(QUA-LiS NRW)

ISSN 2509-3460

Print-ISBN 978-3-8309-3526-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8526-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Redaktion QUA-LiS: Dr. Veronika Manitius, Peter Dobbstein,  
Bernd Groot-Wilken, Hermann Meuser

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

|              |   |
|--------------|---|
| Vorwort..... | 7 |
|--------------|---|

|  |   |
|--|---|
| <i>Veronika Manitius &amp; Peter Dobbstein</i><br>Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit<br>in herausfordernden Lagen unterstützen..... | 9 |
|--|---|

## I GRUNDLAGEN

|  |    |
|--|----|
| <i>Heinz Günter Holtappels, Tanja Webs, Eva Kamarianakis &amp; Isabell van Ackeren</i><br>Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und<br>Schulentwicklungsstrategien..... | 17 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| <i>Stephan Gerhard Huber</i><br>Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und<br>Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick..... | 36 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| <i>Rick Mintrop &amp; Esther Dominique Klein</i><br>Schulentwicklung in den USA – Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? ..... | 63 |
|---|----|

## II ANSÄTZE FÜR DIE SCHULENTWICKLUNGSARBEIT

|   |    |
|---|----|
| <i>Stefan Brauckmann &amp; Susanne Böse</i><br>Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround –<br>Ansätze und empirische Erkenntnisse ..... | 85 |
|---|----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Kathrin Fussangel &amp; Dirk Richter</i><br>Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer<br>Herausforderungen ..... | 104 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <i>Kathrin Racherbäumer</i><br>Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-<br>Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial<br>benachteiligter Lage ..... | 123 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Nina Bremm, Sarah Eiden, Christine Neumann, Tanja Webs, Isabell van Ackeren &amp;<br/>Heinz Günter Holtappels</i><br>Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden<br>Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung<br>und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln –<br>Schulen stärken“ ..... | 140 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Kathrin Dederling</i><br>Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz ..... | 159 |
|--|-----|

### III ERFAHRUNGEN UND ERKENNTNISSE

|  |     |
|--|-----|
| <i>Susanne Böse, Marko Neumann, Therese Gesswein &amp; Kai Maaz</i><br>Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von<br>Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des<br>Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie ..... | 179 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Cornelia von Ilseman &amp; Maike Reese</i><br>Das Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ im Rückblick<br>Ein Schulentwicklungsprojekt im Bundesland Bremen<br>für Schulen in kritischer Lage ..... | 204 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Elisabeth Heid</i><br>School Turnaround – Berliner Schulen starten durch<br>Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen<br>an zehn Grund- und Sekundarschulen in kritischer Lage.<br>Zwischenbilanz nach der ersten Projektphase (2012–2015)..... | 219 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <i>Joachim Herrmann</i><br>Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige<br>Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer<br>Hamburger Perspektive ..... | 240 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <i>Veronika Manitius &amp; Bernd Groot-Wilken</i><br>Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von<br>Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung<br>von Schulen in herausfordernder Lage ..... | 266 |
|---|-----|

### IV DISKUSSION UND PERSPEKTIVEN

|  |     |
|--|-----|
| <i>Wolfgang Böttcher</i><br>Schulen in schwieriger Lage: eine Herausforderung für wen? ..... | 283 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Nils Berkemeyer</i><br>„Herausfordernde soziale Lagen“:<br>Eine unzureichende Problemanalyse für die Steuerung<br>des Schulsystems und seiner Unterstützungssysteme ..... | 297 |
|--|-----|

## 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 Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der 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. der inklusiven Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztage oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereit zu stellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung. Zum anderen richtet sich das Publikationsformat 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 eine wissenschaftsnahe Publikation, die ein informatives Angebot für die Diskussionen der Akteure aus Schule, Bildungsadministration, Wissenschaft und für andere interessierte Leserinnen und Leser zu dem Themenkomplex „Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage“ darstellt. Er geht der Frage nach, wie für die Schulen, die in ihrer schulischen Performanz zurückbleiben und durch eine spezifische innerschulische und außerschulische Problemlage gekennzeichnet sind, adäquate Unterstützungsansätze entwickelt und welche entsprechenden Maßnahmen ergriffen werden können.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachlichen Debatten um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Frage nach gelingender Qualitätssicherung und Qualitäts-

entwicklung in Schule und Unterricht bereichern. Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, 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)

*Veronika Manitius & Peter Dobbstein*

## **Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen**

Einhergehend mit den bildungspolitischen Bemühungen um die Reduzierung bildungsbezogener Ungleichheiten rücken zunehmend auch die Schulen in den Blick, die u.a. aufgrund ihrer Lage in benachteiligten Quartieren in besonders herausfordernden Handlungskontexten agieren. Dieses vermehrte bildungspolitische wie -administrative Interesse an Schulen in „schwieriger Lage“ sowie an der Frage nach der adäquaten Unterstützung solcher Schulen drückt sich beispielsweise darin aus, dass spezifische Unterstützungsprogramme (z.B. „Schulentwicklung im System“ in Hamburg, vgl. Herrmann, 2013) aufgelegt oder Maßnahmen und Projekte im Kooperationsverbund mit Land, Stiftungen und Wissenschaft (z.B. „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ in NRW, vgl. Hillebrand & Bremm, 2015) initiiert und durchgeführt werden. Auch die überarbeitete KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring akzentuiert als eines ihrer zentralen Themenfelder die Herausforderung, Wirkungen und Strategien der Schulentwicklung auch im Hinblick auf Unterschiede zwischen Schulen zu identifizieren (vgl. KMK, 2015). Hintergrund dieser Schwerpunktsetzungen ist es dabei nicht nur, die Schulentwicklungsarbeit solcher Schulen zu unterstützen, sondern auch die Unterschiede, beispielsweise in der prozessualen Gestaltung von Schulen, die in ähnlichen sozialräumlichen Kontexten arbeiten, aufzuspüren und z.B. unter Schulleffektivitätsgesichtspunkten zu analysieren.

Der Sammelband setzt an diesem Themenkomplex „Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen“ an und möchte den derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand hierzu bündeln sowie konkrete aktuelle Ansätze und Projektbeispiele vorstellen und diskutieren. In der Planung dieses Bandes zeigte bereits die Recherche nach relevanten Projekten und Programmen und auch nach Forschungsaktivitäten im deutschsprachigen Raum zweierlei: Zum einen finden sich bislang noch wenig Projekte und programmatisch konzipierte Unterstützungsaktivitäten in den Bundesländern, die explizit die Qualitätsentwicklungen von sehr belasteten Schulen adressieren; wobei die wenigen Länder, die hier bereits entsprechende Unterstützungsmaßnahmen ergriffen haben, diesbezüglich auch schon eine längere Tradition aufweisen (z.B. Hamburg, Berlin). Auch Forschungsbemühungen sind in diesem thematischen Feld zumindest im deutschsprachigen Raum eher erst in jüngerer Zeit auszumachen, etwa initiiert durch die wissenschaftliche Begleitung einzelner Maßnahmen (z.B. zum BONUS-Programm in Berlin). Zum anderen fällt sowohl bei Sichtung der wissenschaftlichen Literaturlage als auch bei näherer Beschäftigung mit Struktur und inhaltlicher

Akzentuierung z.B. in Projektkonzeptionen auf, dass die Verständnisweisen dessen, was überhaupt eine „belastete“ Lage einer Schule charakterisiere und was die zentralen schulentwicklerischen Ansatzpunkte seien, die als vielversprechend für eine gelingende Qualitätsentwicklung oder aber für einen erforderlichen „Turnaround“<sup>1</sup> dieser Schulen gelten können, nicht eindeutig sind.

Diese Vielfalt findet sich auch in der jeweils gewählten sprachlichen Regelung dessen wieder, wie die besonders belastete schulische Lage zu attribuieren ist (vgl. Tabelle 1), wobei die jeweilige Bedeutung, die mit zum Teil identischen Formulierungen verknüpft sind, variieren kann. So kann die Definition der „kritischen Lage“ sich allein auf Kontextmerkmale, wie etwa den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft, beschränken oder aber auch auf innerschulische Kennzeichen, wie etwa ein desolates Führungsverhalten, beziehen. Entscheidend ist angesichts dieser Differenzen, dass sich der Diskurs darüber, wie solche Schulen gelingend unterstützt werden können, über die jeweilige Enge oder (zu) große Offenheit im Begriffsverständnis bewusst sein muss, da sich Bemühungen um die Qualitätsentwicklung hieran ausrichten können. Anders formuliert, wäre es sicher ein aus schulischer Sicht unmögliches Unterfangen, das sozioökonomische Kapital der Schülerschaft zu verbessern, so dass die Behebung einer so definierten kritischen Lage andere Ansatzpunkte finden muss. Hierfür spricht auch, dass eine kritische Lage, etwa gemessen an der unzureichenden schulischen Performanz (z.B. schlechtes Abschneiden in Vergleichsarbeiten oder der Schulinspektion, hohe Anteile an Abgängen ohne Schulabschluss), durchaus auch Schulen betrifft, die sich in privilegierteren Stadtteilen befinden, oder aber es auch Schulen gibt, die gemessen an ihren sozioökonomischen Lage-Kennzeichen erwartungswidrig gut abschneiden. Insofern erscheint es hilfreich, das „Failing“ von Schulen zunächst von der jeweiligen Belastung zumindest analytisch zu trennen, um dann in schulentwicklerischer Absicht genauer herauszuarbeiten, ob und inwiefern die belastenden Faktoren das schulische Scheitern bewirken.

Die tabellarische Zusammenschau zeigt auf, dass die jeweils angeführten Kennzeichen einer herausfordernden schulischen Lage sich auf den schulischen (Miss-)Erfolg beziehen, der anhand entsprechender Ausprägungen in der Prozess- und Ergebnisqualität erkennbar wird (siehe Holtappels et al. in diesem Band), welche wiederum auch durch Faktoren des sozialen Kontextes, in dem die Schule sich befindet, beeinflusst wird. Insgesamt ist jedoch davon auszugehen, dass es sich hier um Schulen handelt, die „einen Unterschied im negativen Sinne machen, weil sie dauerhaft hinter den an sie gestellten Erwartungen zurückbleiben und gravierende Probleme aufweisen, die nicht einfach ihrer sozialen Umwelt angelastet werden können“ (Quesel et al., 2013, S. 9). Insbesondere der Hinweis, dass sich die Ursachenzuschreibung nicht auf das städtische Setting dieser Schulen beschränken sollte, scheint zielführend für die Bemühungen darum, geeignete Unterstützung für die Schulentwicklungsarbeit solcher Schulen zu schaffen. Gleichzeitig werden die Herausforderungen dieses Unterfangens

1 Mit „Turnaround“ wird der Prozess verstanden, der dazu führt, dass Schulen, die in ihren Ergebnissen (schlechtes Abschneiden in Schulleistungstests, hohe Abgänge ohne Schulabschluss usw.) wieder erfolgreich sind, was sich in entsprechende verbesserter Ergebnisqualität der Schule zeigt (vgl. Huberman, Parrish, Hannan, Arellanes & Shambough, 2011, s. auch Brauckmann & Böse in diesem Band).

Tabelle 1: Überblick zu den Verständnisweisen von Schulen in herausfordernder Lage

| Bezeichnung                       | Kennzeichen  | Beispielquellen                          |
|-----------------------------------|--|--|
| Failing schools                   | Gravierende Leistungsdefizite und Führungsprobleme<br>Interne Merkmale: fehlende Kompetenzen bei Lehr- und Leitungspersonal, Arbeitsmoral und Teamgeist defizitär<br>Externe Merkmale: Armut, soziale Segregation, städtisches Setting   | Murphy & Meyers, 2007                    |
| Besonders belastete Schule        | Komplexes Zusammenwirken dysfunktionaler Beziehungen in der Schule, erkennbar z.B. durch Führungsprobleme, mangelnde Zusammenarbeit im Kollegium, Defizite im Klassenmanagement und Unterricht, Fluktuation im Kollegium   | Huber & Mujis, 2012                      |
| Schule in kritischer Lage         | Problematische Zusammensetzung der Schülerschaft (sozialschwach, häufig Migrationshintergrund, geringe Lernbereitschaft), resigniertes Kollegium hoher Ausfall von Unterricht, unzureichendes Führungsverhalten<br>Identifizierter Entwicklungsbedarf durch die Schulinspektion, schwache Ergebnisse in Vergleichsarbeiten, hohe Fehlquote von SuS, hohe Delinquenz, viele Schulabgänge ohne Abschluss                     | Arnz, 2012                               |
| Schule in schwieriger Lage        | Hoher Anteil an Schülerinnen und Schüler mit belasteten sozioökonomischen Hintergrund  | Herrmann, 2013                           |
| Schule in wenig begünstigter Lage | Ungünstige Kontextbedingungen wie einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund<br>Auswirkung dieser Kontextbedingungen auf Schulleistung: schlechtes Abschneiden in Vergleichsarbeiten, höhere Anteile an Abgängen ohne Abschluss<br>Schlechter schulischer Ruf und schwache Position in Schulkonkurrenzen                    | Racherbäumer et al., 2013                |
| Schule in Krisenlage              | Vorliegende Beziehungskrisen: Führung und Personalentwicklung beeinträchtigt, Angst und Misstrauen beherrschen den Schulalltag mit langfristiger Auswirkung auf die Unterrichtsqualität (unzureichende schulische Performanz)  | Strittmatter, 2013                       |
| Schwache Schule                   | Unterschreiten einer bestimmten Schulqualitätsnorm, definiert über den Schulqualitätsrahmen und identifiziert über die Schulinspektion   | Schwank & Sommer, 2013                   |
| Schule mit Entwicklungsbedarf     | Über die Schulinspektion identifizierte schwache Ergebnisse in Schulleistungsuntersuchungen, gravierende Mängel im Schulmanagement, schwache Bewertungen hinsichtlich der Unterrichtsqualität  | Schmittke, 2012                          |
| Schule in herausfordernder Lage   | Je spezifische Problemlagen, die zumeist multifaktoriell bedingt und komplex miteinander verwoben sind. Bestimmte Kernprobleme treten an diesen Schulen häufig auf und sind über innerschulische wie außerschulische Faktoren auszumachen, z.B. unzureichendes Führungshandeln, unzureichende Unterrichtsqualität, unzureichende Lehrerkoooperation, defizitäre Schulentwicklungskompetenz, Bildungsferne der Elternhäuser | Manitius & Groot-Wilken (in diesem Band) |
| Disadvantaged schools             | Fehlendes oder unpassendes Eingehen auf Schülerbedarfe, fehlende Unterstützung für Lehrerkollegien, defizitäres Schulmanagement, fehlende systemische Unterstützungsmaßnahmen, mangelnde Schulentwicklungskompetenz  | OECD, 2012                               |

nicht weniger, wendet man sich der innerschulischen Lage auf der Suche nach möglichen Ansatzpunkten zur Unterstützung zu. Sowohl das komplexe Zusammenwirken unterschiedlichster Faktoren auf Schulebene als auch die defizitäre Forschungslage dazu, was gelingende Ansatzpunkte für eine verbesserte Qualitätsentwicklung dieser Schulen sind, erschweren entsprechende Unterstützungsabsichten. Forschungswissen wird dabei vor allem aus dem internationalen Kontext, vor allem aus der Forschung zu so genannten erfolgreichen „Turnarounds“, also zu Schulen, die ihre Qualitätsbemühungen deutlich gesteigert haben, bemüht (vgl. Huber in diesem Band).

Für die inzwischen beobachtbaren zunehmenden Bemühungen in vielen Bundesländern, explizit den Schulen die „einen Unterschied im negativen Sinne machen“, adäquate Unterstützung zu bieten, scheint ein Diskurs zwischen Praxis, Administration und Wissenschaft vielversprechend, der sich gestützt von Erfahrungswissen und empirischer Forschung zum Beispiel folgenden Fragen widmet: Welche normativen Maßstäbe sind anzulegen, um den „Unterschied im negativen Sinne“ zu erfassen? Über welche Verfahren lassen sich Schulen in herausfordernder Lage identifizieren? Inwiefern können präventive Maßnahmen z.B. im Sinne eines Frühwarnsystems ergriffen werden? Was kennzeichnet die Wechselwirkungen der internen und externen Bedingungskonstellation der herausfordernden Lage? Welche Maßnahmen sind erfolgsversprechend angesichts welcher „kritischen“ schulischen Kennzeichen? Welche Akteurskonstellationen erweisen sich in den Unterstützungsbemühungen als günstig? Wann ist ein „Turnaround“ als aussichtslos einzustufen und welche Konsequenzen ergeben sich hieraus? Welche Interventionen sind bei Schulen zu ergreifen, die sich nicht freiwillig unterstützen lassen?

Der vorliegende Sammelband möchte zu einem solchen Diskurs einen Beitrag leisten und gliedert sich in vier Teile:

Im ersten Teil wird in grundlegenden Beiträgen in das Themenfeld Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage eingeführt. *Heinz Günter Holtappels*, *Tanja Webs*, *Eva Kamarianakis* und *Isabell van Ackeren* tragen den Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien zusammen und bieten eine Typologie zur differenzierten Betrachtung von Schulen in herausfordernden Lagen. *Stephan Huber* arbeitet in seinem Beitrag vor allem den internationalen Erkenntnisstand zu Merkmalen und Dynamiken des „Failings“ auf und beschäftigt sich mit den Entwicklungsmöglichkeiten solcher Schulen. Schließlich zeichnen *Rick Mintrop* und *Esther Dominique Klein* unterschiedliche Schulentwicklungsansätze und -phasen aus den USA nach und diskutieren, inwiefern hieraus für die deutsche Praxis gerade mit Blick auf die Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage gelernt werden kann.

Der zweite Teil des Bandes widmet sich unterschiedlichen Aspekten von Schulentwicklungsansätzen mit besonderem Fokus auf die jeweilige Bedeutung für eine Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Hierzu werden empirisch und konzeptionell gestützte Überlegungen angestellt zur Rolle der Schulleitung in „Turnarounds“ von *Stefan Brauckmann* und *Susanne Böse*, zur Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen von *Kathrin Fussangel* und *Dirk Richter* sowie zur Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung an Schulen in sozial benachteiligten Lagen durch *Kathrin Racherbäumer*. Der Beitrag von *Nina Bremm*, *Sarah Eiden*, *Christine Neumann*, *Tanja Webs*, *Isabell van Ackeren* und *Heinz Günter Holtappels* diskutiert anhand eines Projektbeispiels einen evidenzorientierten Unterstützungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Schließlich diskutiert *Kathrin Dederling* mögliche Unterstützungsleistungen durch externe Beratung.

Im dritten Teil stehen unterschiedliche Maßnahmen und Projekte sowie damit verknüpfte Erfahrungen aus verschiedenen Bundesländern im Mittelpunkt, die verdeutlichen, welche Schwerpunktsetzungen in administrativen Unterstützungsaktivitäten für

Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen getroffen werden, wie entsprechende Programme konzipiert sind und welche (empirischen) Erfahrungen mit ihnen gemacht wurden. Diese Beiträge stammen von *Susanne Böse*, *Marko Neumann*, *Therese Gesswein* und *Kai Maaz* (Berlin), *Cornelia von Ilsemann* und *Maike Reese* (Bremen), *Elisabeth Heid* (Berlin), *Joachim Herrmann* (Hamburg) sowie *Veronika Manitiuss* und *Bernd Groot-Wilken* (NRW).

Abgeschlossen wird der Band durch zwei Beiträge, zum einen von *Wolfgang Böttcher* und zum anderen von *Nils Berkemeyer*, die einerseits mit Blick auf die Einzelschule als Organisation und andererseits mit einem steuerungstheoretischen Fokus auf das (systemische) Unterstützungspotential für Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen auch vor dem Hintergrund möglicher Perspektiven kritisch-konstruktive Diskussionen vornehmen.

Mit dieser thematischen Vielfalt, die sich aufspannt zwischen theoretischen Grundlegungen, der Aufarbeitung empirischer Erkenntnisse sowie der Zusammenstellung von Erfahrungswissen aus der Unterstützungspraxis in den Bundesländern, versteht sich der Band keineswegs als vollständiger Diskussionsbeitrag zum Themenkomplex Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage. Jedoch bietet diese Zusammenstellung die Möglichkeit, Ansatzpunkte für den weiteren fachlichen Diskurs zu identifizieren und Impulse für die doppelte Herausforderung, Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage zu unterstützen, aufzugreifen. Wir möchten allen Beteiligten herzlich für ihre vielfältigen Beiträge zum Gelingen dieses Bandes danken.

## Literatur

- Arnz, S. (2012). Turnaround von Schulen in kritischer Lage. *SchulVerwaltung spezial*, 14 (2), 17–19.
- Herrmann, J. (2013). Erfahrungen aus einer Unterstützungsmaßnahme für „Schulen in schwieriger Lage“ in Hamburg. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderung für die Schulentwicklung* (S. 77–94). Bern: der Bildungsverlag.
- Hillebrand, A. & Bremm, N. (2015). Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt in der Metropole Ruhr. In *Pädagogik* 67 (6/15), S. 58.
- Huber, G., Mujs, R. (2012). Die Dynamik des Scheiterns. Die Schieflage rechtzeitig erkennen. *SchulVerwaltung spezial*. *SchulVerwaltung spezial*, 14 (2), 7–9.
- Hubermann, M., Parrish, T., Hannan, S., Arellanes, M. & Shambaugh, L. (2011). *Turnaround Schools in California: Who Are They and What Strategies Do They Use?* Verfügbar unter: [http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/CA\\_CC\\_Turnaround\\_School\\_Report\\_11-30-11\\_0.pdf](http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/CA_CC_Turnaround_School_Report_11-30-11_0.pdf) [18.10.2016].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2015). *Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*. Berlin. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Gesamtstrategie\\_Endfassung\\_DOK.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Gesamtstrategie_Endfassung_DOK.pdf). [16.11.2016].
- Murphy, J. & Meyers, C. V. (2007). *Turning Around Failing Schools. Leadership Lessons from the Organizational Sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> [13.10.2016].
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (Hrsg.) (2013). *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung*. Bern: hep Verlag.
- Raucherbäumer, K., Funke C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in wenig begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. *Die Deutsche Schule, Beiheft 12*, 226–254.
- Schmittke, B. (2012). Prozessberatung von Schulen mit Entwicklungsbedarf. Das Berliner Modell proSchul. *Schulverwaltung spezial*, 14 (2), 35–37.
- Schwank, E. & Sommer, N. (2013). Krisendiagnose und Veränderungsdruck. Schulentwicklung zwischen Erst- und Nachinspektion in Niedersachsen. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderung für die Schulentwicklung* (S. 95–122). Bern: der Bildungsverlag.
- Strittmatter, A. (2013). Schulen in Krisenlagen. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderung für die Schulentwicklung* (S. 179–194). Bern: der Bildungsverlag.

# I GRUNDLAGEN



Heinz Günter Holtappels, Tanja Webs, Eva Kamarianakis & Isabell van Ackeren

## Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien

Lange Zeit richtete die Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf Studien und Forschungsbefunde, die imstande waren, zu beschreiben, unter welchen Bedingungen Schulen zu hoher Schulqualität gelangen (vgl. Holtappels, 2003). Eher rar blieben die Befunde zur Problematisierung der Situation weniger erfolgreicher oder gar scheiternder Schulen. Vor allem Metastudien förderten als wirksam vorgefundene Schlüsselmerkmale der Schulqualität auf Schul- und Klassenebene und Gelingensbedingungen für den Erfolg von Schulen zu Tage (vgl. Purkey & Smith, 1983; Mortimore et al., 1988; Sammons et al., 1995). Dabei bestand offenbar die Annahme, dass diese Qualitätsmerkmale zugleich auch für die Vorhersage von Minderqualität und Misserfolg gelten könnten. Erst später konnten erste Studien zu nicht effektiven Schulen verdeutlichen, dass zwar die in der Schulwirksamkeitsforschung ermittelten Einflussfaktoren durchaus für alle Schulen Bedeutung haben, bei *Failing Schools* jedoch offensichtlich noch weitere Bedingungen hinzukommen, die Misserfolg oder Scheitern maßgeblich herbeiführen (vgl. Muijs et al., 2004; Holtappels, 2008; Racherbäumer et al., 2013b).

Im Rahmen dieses Grundlagenbeitrags sollen Bedingungen für Schulen in herausfordernden Lagen auf der Basis des vorhandenen theoretischen und empirischen Erkenntnisstandes systematisch aufgearbeitet werden. Dabei werden theoretische Ansätze Erklärungszusammenhänge liefern, Typologien die unterschiedliche Situation von Schulen verdeutlichen und relevante Einflussfaktoren für die Entstehung und die Bewältigung von Schulproblemen und fehlender Schulwirksamkeit benannt. Darüber hinaus greift der Beitrag erste Schulentwicklungsstrategien für Schulen in herausfordernden Problemlagen auf.

### 1. Systematisierung und Typologien von Problemlagen und *Failing*

Zunächst scheinen zur Systematisierung der Phänomene verschiedene Begriffsklärungen für die Situationsbeschreibung von Schulen, die sich in Schwierigkeiten befinden, erforderlich: Mit der im englischsprachigen Raum gebrauchten Bezeichnung *Failing Schools* wird festgestellt, dass Schulen gesetzte Ziele oder den geforderten Bildungserfolg für die Lernenden zumindest teilweise verfehlen oder nur unbefriedigend erreichen; verstanden wird darunter ein relatives bzw. partielles Scheitern oder Schulver-

sagen. *Schulen in herausfordernden Lagen* bzw. *challenging circumstances* sind dagegen Schulen, die mit anspruchsvollen Problemkonstellationen konfrontiert werden, welche ihnen hohe Anstrengungen abverlangen und sie bei unzureichenden Problemlöseansätzen in Schwierigkeiten oder in eine kritische Lage, letztlich auch zum *Failing* oder Scheitern, bringen können.

Worauf bezieht sich *Failing* oder die schwierige Herausforderung? Im Wesentlichen wird auf die Dimension Erfolg oder Misserfolg von Schulen fokussiert. Die relative Zielverfehlung wird somit an der Ergebnisqualität, also an Lern- und Sozialverhalten, Lerndispositionen und Einstellungen, Kompetenzen und nicht zuletzt am Schulerfolg der Lernenden in Bezug auf Noten und Abschlüsse festgemacht. Schulerfolg bezieht sich demnach nicht nur auf die Schulqualität insgesamt, sondern auch auf die Wirksamkeit von Schulen und das Erreichen oder Verfehlen von Bildungszielen. Die US-amerikanische Schulqualitätsforschung verengt sogar den Blick eher auf die Leistungseffektivität, wenn von *high* oder *low performing schools* die Rede ist.

Werden auch Aspekte der Gestaltungs- und Prozessqualität der Schule – im Sinne von Variablen der Schulgestaltung und Lernkultur, die den Erfolg bewerkstelligen sollen – in die Betrachtung einbezogen, dann liegt der Fokus eher auf der Frage, ob Schulen als entwickelt oder unterentwickelt anzusehen sind und deshalb effektiv oder ineffektiv sind. Dabei wird die Wirksamkeit umfassender beurteilt, nämlich als Beziehung zwischen Faktoren der Prozessqualität und Indikatoren der Ergebnisqualität. Solche Ansätze nehmen vielfach Bezug auf komplexe Qualitätsmodelle, wie etwa das *CIPO*-Modell, bei dem die Schule die Prozessqualität allein verantwortet, nicht aber die Ergebnisqualität, da der außerschulische soziale Kontext die Bildungsergebnisse ebenfalls entscheidend beeinflusst. Hinzu kommen Inputfaktoren (z.B. Rahmenvorgaben, Richtlinien und Ressourcen), die die System- und Steuerungsqualität ausmachen und die Möglichkeiten der Gestaltungs- und Prozessqualität der Einzelschule in gewissem Maße bestimmen (vgl. auch Holtappels, 2007). Somit können indirekt auch Bildungsergebnisse beeinflusst werden.

Für eine grundlegende Typologisierung von Schulen in schwierigen Lagen kann das Schulqualitätsmodell von Stufflebeam (1972) als Hintergrundfolie dienen, um mit den Dimensionen von Input-, Prozess- und Output-Qualität die möglichen Problemkonstellationen genauer bestimmen zu können (vgl. auch Holtappels & Voss, 2006). In Abbildung 1 sind zudem die Einflüsse des sozialen Kontextes für außerschulische Bedingungen sowie die Anstrengungen der Schulentwicklungsarbeit ausgewiesen.

Dass zahlreiche Schulen mit besonderen Problemlagen aufgrund ihres Standortes und der damit zusammenhängenden lernspezifischen und sozialen Schülerkomposition konfrontiert sind, ist aus bisherigen Studien hinlänglich bekannt (vgl. auch Teddlie et al., 2000).

Neben diesen *schulexternen Bedingungen* wird die Schulwirksamkeit ebenso von *schulinternen Bedingungen*, also der Gestaltungs- und Prozessqualität der Schul- und Lernkultur, bestimmt. Oft liegt das Problem des Versagens oder der mangelnden Effektivität der Schule nicht oder nicht allein im Schulkontext, sondern auch oder gar allein im Entwicklungsstand der Schul- und Unterrichtsqualität.

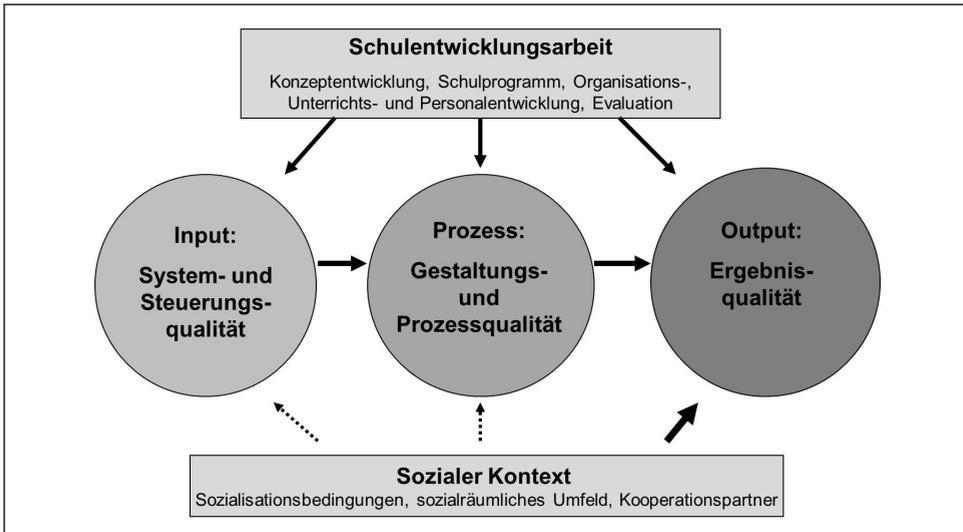


Abbildung 1: Rahmenmodell für Schulqualität, Quelle: Stufflebeam, 1972; Holtappels & Voss, 2006

Eine erste Typisierung (vgl. Abb. 2) nimmt auf das CIPO-Modell Bezug und betrachtet den möglichen Bildungserfolg von Schulen aufgrund des Zusammenhangs zweier Dimensionen: der Variation von außerschulischen Kontextbedingungen einerseits und des Ausmaßes der erzielten Ergebnisqualität wie Lernleistungen, Lernverhalten und soziale Kompetenzen andererseits (vgl. Holtappels, 2008, 2012). Unter eher günstigen Kontextbedingungen lassen sich somit erwartet stark und unerwartet schwach abschneidende Schulen ermitteln, unter ungünstigen Konstellationen zeigen sich erwartet schwache, aber auch unerwartet starke Schulen. Deutlich wird zudem, dass der Erfolg bzw. Misserfolg von Schulen jeweils im Vergleich zum einen mit dem situa-

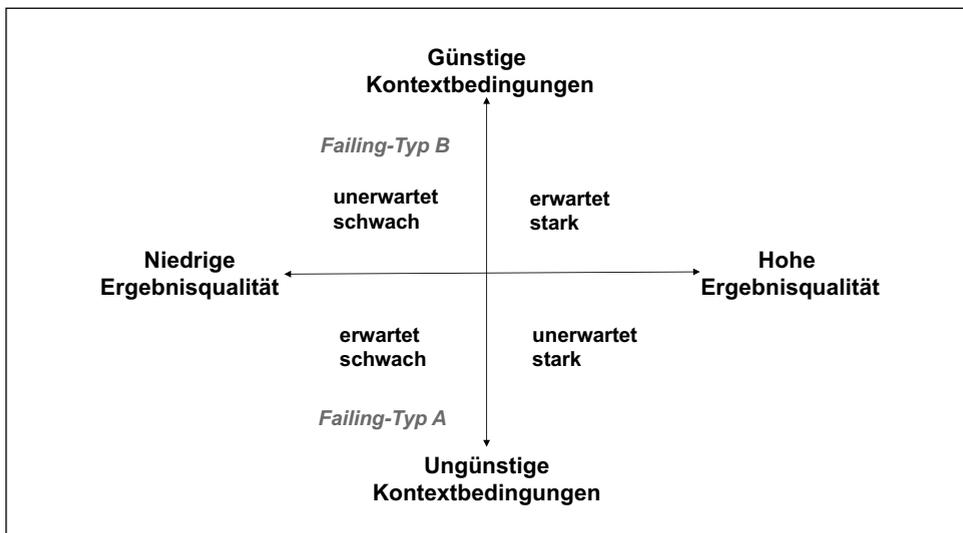


Abbildung 2: Schultypologie für Bildungserfolg nach Kontextbedingungen, Quelle: Holtappels, 2008

tionsentsprechend durchschnittlichen Erfolg unter Berücksichtigung von günstigen bzw. ungünstigen Input- und Kontextbedingungen sowie zum anderen implizit mit anderen Schulen betrachtet wird.

Wie in Abbildung 2 dargestellt, lassen sich Schulen also mit ihrer Ergebnisqualität in Relation zu Input- und Kontextbedingungen – im Sinne einer systemisch und sozial adjustierten Beurteilung des Bildungserfolges – typisieren. Schulen mit weniger erfolgreichem Abschneiden, welche so vom Scheitern bedroht sein können, befinden sich hier auf der linken Seite des Kreuzes. Dabei erzielen die Schulen des Quadranten „erwartet schwach“ Ergebnisse, die angesichts der ungünstigen Kontextbedingungen erwartbar sind. Die Schulen des Quadranten „unerwartet schwach“ liegen trotz günstiger Kontextfaktoren mit ihren Ergebnissen ebenso mehr oder weniger unter dem Durchschnitt. Dagegen scheinen Schulen in dem Quadranten „unerwartet stark“ gegen ihre Problemlagen erfolgreich anzukämpfen, sodass sie trotz widriger externer Bedingungen eine überdurchschnittliche Ergebnisqualität erzielen.

Es liegt nahe, dass die entscheidenden Einflussvariablen, die bei gleich ungünstigen bzw. günstigen Kontextbedingungen die Erfolgsqualität variieren, maßgeblich auf die Gestaltungs- und Prozessqualität der einzelnen Schulen, also auf die Schul- und Lernkultur zurückführbar sind. Die von den einzelnen Schulen selbstverantworteten pädagogischen Bemühungen machen demnach vermutlich den Unterschied aus. Eine niedrige Ergebnisqualität ist bei geringen pädagogischen Anstrengungen in jedem Fall zu erwarten, wenn die Kontextbedingungen ungünstig sind (Failing-Typ A). Sind die Kontextbedingungen hingegen eher günstig, die Prozessqualität jedoch mäßig, werden – scheinbar unerwartet – schwache Ergebnisse erzielt (Failing-Typ B). Zwei weitere Schulgruppen können in Schwierigkeiten geraten, obwohl die Ergebnisqualität überdurchschnittlich ausfällt: Bei einer Gruppe kann trotz Anstrengungen für eine entwickelte Schulkultur eine niedrige Ergebnisqualität registrierbar sein, da die Belastung durch eher ungünstige externe Bedingungen eventuell zu übermächtig ausfällt und nicht zu kompensieren ist; bei erfolgreichen Bemühungen wären diese Schulen eher unerwartet stark und würden den Turnaround (relativer Erfolg bei widrigen Umständen) schaffen, da sie ihre Potenziale in hohem Maße aktivieren könnten. Eine weitere Gruppe weist hohe Ergebnisqualität bei günstigen Kontextfaktoren auf, wobei eine entwickelte Schulqualität bei einem Teil dieser Schulen den Erfolg mitbewirken kann; bei einem anderen Teil kann aber der Erfolg auch trügerisch sein, da er maßgeblich durch förderliche Kontextbedingungen begünstigt wird, die Schul- und Lernkultur jedoch eher mäßig entwickelt ist. Im letzten Fall bleiben also die Schulen unter ihren Möglichkeiten und könnten noch bessere Ergebnisse erzielen, wenn sie ihre Potenziale ausschöpfen würden.

In einer zeitlichen Dimension im Hinblick auf Veränderung und Entwicklung ist zuletzt eine schulentwicklungsbezogene Typisierung denkbar: Dabei werden Veränderungswille (Einstellungen) und Veränderungsstrategien (Handlungen) der Schulen in herausfordernden Lagen betrachtet, also ob Schulen die Herausforderungen annehmen, die Bemühungen zur Gestaltung der Schul- und Lernkultur verstärken und sich als entwicklungsbereit und -fähig zeigen, um die Ergebnisqualität zu steigern.

Eine solche Typologie (vgl. Abb. 3) berücksichtigt Schulentwicklungsbemühungen und Strategien schulischer Qualitätsverbesserung und setzt sie in Beziehung zum erreichten Qualitätsstand (vgl. Holtappels, 2008). Intensive Schulentwicklung führt bei bereits hoch entwickelter Schulkultur zu erwartbaren Verbesserungen auf hohem Niveau. Bei Schulen ohne Entwicklungsbemühungen kann sich indes Stillstand auf hohem Niveau durch Schongang einstellen. Eine dritte Gruppe von Schulen kann trotz Schulentwicklungsaktivitäten eine unterentwickelte Gestaltungs- und Prozessqualität möglicherweise nicht rasch verbessern, da die Kontextbedingungen zu hohe Belastungen bewirken. Eine vierte Gruppe von Schulen unternimmt trotz schwacher Schul- und Lernkultur wenig: Bei einem Teil könnte es an fehlender Einsicht oder fehlenden Kompetenzen liegen; ein anderer Teil steht unter hohem Problemdruck. Letztere befinden sich bereits – aufgrund belastender Kontextbedingungen und vielfacher erfolgloser Bemühungen – in einer Abwärtsspirale des Aufgebens, die durch Phänomene von Resignation, Depression oder Gleichgültigkeit zum Ausdruck kommen kann.



Abbildung 3: Schultypologie für Schulqualität nach Schulentwicklungsaktivität, Quelle: Holtappels, 2008

Abbildung 3 visualisiert somit den Umgang der Schulen mit ihrer Problemsituation und die Intensität ihrer Schulentwicklungsarbeit, worin sich ihr Bemühen um schulische Qualitätsverbesserung ausdrückt. Unter anderem haben sich insbesondere Stoll & Fink (1998) systematisch mit *Failing Schools* und der Entwicklungsdimension von Schulen, also dem Umgang von Schulen in Bezug auf die Veränderung der Schuleffektivität, auseinandergesetzt. Sie typisieren die Umgangsmuster wie folgt (vgl. Abb. 4): Differenziert werden die Schulen einerseits nach ihrer Schuleffektivität, andererseits nach Veränderungen im Zeitverlauf bezüglich Verbesserung bzw. Verschlechterung. Die sich daraus ergebenden fünf Schultypen umfassen Schulen, die a) sich im Sinne von Entwicklung bewegen und daher effektiv sind zugunsten von Verbesserung

(*moving*), b) weniger wirksam sind, aber kämpfen und Verbesserung erzielen (*struggling*), c) zwar als wirksam gelten, aber durch „Schongang“ keine Kontinuität und Nachhaltigkeit erlangen und sich daher verschlechtern (*cruising*), d) ineffektiv sind und sich weiter verschlechtern, somit in kumulative Problemlagen absinken (*sinking*). Eine fünfte, eher indifferente und inaktive Gruppe (*strolling*) liegt zwar im Mittelfeld, könnte aber bei verschärfter Problemlage und wechselnder Schülerschaft zumindest partiell von Zielverfehlungen bedroht sein und abrutschen, da gezielte schulische Qualitätsentwicklung nicht praktiziert wird.

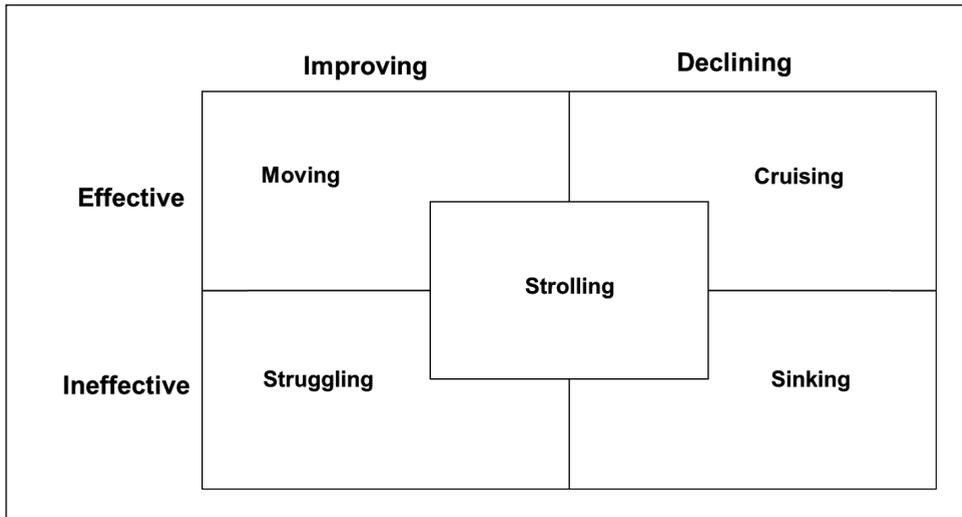


Abbildung 4: Schultypologie für schulische Veränderungsprozesse nach Effektivität im Zeitverlauf, Quelle: Stoll & Fink, 1998

Die berichteten Schultypologien stellen einen Versuch dar, die divergenten Situationen von Schulen sowie den unterschiedlichen Umgang der Schulen mit ihrer Ausgangslage anhand zentraler Bereiche der Schulqualität und Schulentwicklungsarbeit zu systematisieren. Wie auch Schulqualitätsmodelle sind die Schultypologien mehrdimensional (und teilweise längsschnittlich) angelegt: Je nach kombinierten Klassifizierungsmerkmalen wird ein anderer Fokus auf Schulqualität und -effektivität gelegt, was insgesamt eine differenzierte Analyse schulischer Entwicklungsprozesse, des Bildungserfolgs und schulischer Einflussgrößen ermöglicht. Eindimensionale Modelle werden hingegen der Sachlage kaum gerecht, was z.B. für Schulen zutrifft, die zwar nur schwache Resultate erlangen, aber dennoch intensive Schulentwicklungsbemühungen unternehmen (vgl. Holtappels, 2008). Die Systematisierungen bieten daher ein Raster zur Einordnung empirischer Ergebnisse zur Schulqualität und -effektivität. Insbesondere die Typologie von Stoll und Fink (1998) könnte eine Hintergrundfolie für die Typisierung von zeitlichen Entwicklungsprozessen der einzelnen Schulen liefern und somit für Ergebnisse von Längsschnittanalysen zur Entwicklung von Schulen in herausforderndem Umfeld herangezogen werden.

Um die aufgeführten Schultypologien zu konkretisieren und mit Forschungsbefunden zu füllen, wird nachfolgend ein Überblick über ausgewählte internationale und nationale Studien zu Schulen in schwierigen Lagen gegeben.

## 2. Erkenntnisstand der Forschung zu Schulen in herausfordernden Problemlagen

Gesicherte Erkenntnisse über die Situation von Schulen in besonderen Problemlagen und über deren Formen und Bedingungen für die unzureichende Qualität oder Wirksamkeit liegen international durchaus vor (vgl. Stoll & Myers, 1998; Muijs et al., 2004). Die Befunde sind mittlerweile geeignet, um Einschätzungen darüber abgeben zu können, warum und wie Schulen ihre Ziele verfehlen. Deutlich wird jedoch bereits in den vorgenommenen Systematisierungen, dass eine äußerst differenzierte Betrachtung sowohl für verschiedene Bereiche des Bildungserfolgs als auch für die Einflussbedingungen angezeigt ist. Dies führt dazu, die Gestaltungs- und Prozessqualität der Schulen ebenso genau empirisch zu analysieren wie die schulexternen Bedingungen.

Im Gegensatz zu Ergebnissen der Schulqualitätsforschung über erfolgreiche Schulen (vgl. Sammons et al., 1995; Holtappels, 2003, 2007) ist der Forschungsstand zu Schulen, denen es nur unzureichend gelingt, ihre Ziele in Bezug auf Kompetenzen der Schülerschaft zu erreichen und den Lernenden entsprechende Bildungserfolge zu vermitteln, lückenhaft. Solche Befunde sind jedoch nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Ungleichheit von Bildungschancen der Lernenden von erheblicher Bedeutung, da nicht nur individuelle Merkmale (Begabungspotenzial, Lerndispositionen etc.) und die sozioökonomische Herkunft der Lernenden für ihren Bildungserfolg entscheidend sind, sondern auch der Besuch bestimmter Schulen den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zusätzlich beeinflussen kann.

### 2.1 Internationale Befunde

Obwohl unstrittig ist, dass die Ursachen für schlechtes bzw. gutes Abschneiden von Schulen schwerlich auf simple Kausalbeziehungen zurückzuführen sind, liegt insgesamt eine Vielzahl internationaler Studien vor, die einen Zusammenhang zwischen der Qualität von Schulen einerseits und dem schulischen Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern andererseits aufzeigen (vgl. z.B. Fend, 1998; Teddlie & Reynolds, 2006). Insbesondere Befunde aus dem Forschungsfeld zu *Effective Schools* haben in beachtlicher Dichte Erkenntnisse zu Schlüsselfaktoren für Schulqualität und Bildungserfolg von Schulen erbracht. Diese Studien konzentrieren sich vielfach auf metaanalytisch zusammengetragene Merkmalslisten für den Schulerfolg, bei denen wiederholt das Schulleitungshandeln und die Kooperation der Lehrkräfte als wirksame Prädiktoren auf Schulebene für Unterrichtsqualität und Leistungen der Lernenden auftreten.

Allerdings berücksichtigen die Studien nicht durchgängig oder nicht systematisch externe und interne Belastungsfaktoren (z.B. den Schulstandort). Befunde über gute bzw. effektive Schulen können zudem nicht einfach auf schwache bzw. scheiternde Schulen übertragen werden. Die spezifischen Charakteristika nicht effektiver Schulen wurden mittlerweile ebenfalls breiter untersucht (vgl. Hopkins et al., 1997; Racherbäumer et al., 2013a), wenngleich weiterhin noch reichlich Forschungsdefizite bestehen. Ainscow et al. (2006) nennen als Kriterien zur Identifizierung von *Failing Schools* deren Lage, die Zusammensetzung der Schülerschaft, die Einstellungen der Eltern, Schwierigkeiten im Kollegium und die bisherige Entwicklung einer Schule. Folgende Schlüsselfaktoren sind für nicht wirksame Schulen zentral, die vor allem von Muijs und Kollegen (2004), Teddlie und Reynolds (2006) und aktuell auch von Huber und Muijs (2012) dargelegt werden:

- Unzureichende Schulleitungskompetenzen (in Bezug auf ziel- und unterrichtsbezogene Führung),
- niedriger Kooperationsstand im Kollegium,
- Defizite im Klassenmanagement,
- schwache Lernkultur im Unterricht (Defizite in Bezug auf kognitive Anregung, Analyse der Lernentwicklung, Lernunterstützung etc.),
- niedrige Leistungserwartungen, geringes Bemühen um Wissensbasis und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler,
- Fluktuation im Kollegium und erfolglose Akquise kompetenten Personals,
- Fluktuation in der Schülerschaft,
- Defizite in den Kompetenzen der Schülerschaft,
- nicht förderliche Bedingungen im Elternhaus.

Hinzu kommen erfolglose Strategien, um die eigene Problemlage zu ändern oder zu bewältigen: unrealistische oder diffuse Ziele, kurzfristige Planung und zu kurz greifende Konzepte. In ihrem Übersichtsartikel zu Faktoren der Verbesserung von Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Gebieten betonen Muijs und Kollegen (2004) unter anderem die Bedeutung der Kooperation von Schulleitung und Lehrkräften, einer positiven und anregungsreichen Schulkultur, evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklungsarbeit sowie eines externen Schulmonitorings.

Nicolaidou und Ainscow (2005) heben in ihrer qualitativ angelegten Studie die Relevanz eines reflexiven, an die jeweilige Schulkultur adaptierten Schulleitungshandelns für *Failing Schools* hervor. Die Untersuchung von Harris (2002) fördert wirksame Faktoren effektiven Führungsverhaltens von Schulleitungen in Schulen mit herausfordernder Problemlage zu Tage: Effektive Führungspersonen managen danach Probleme und Konflikte, stellen sich auf Lehrkräfte und ihre Bedürfnisse ein und arbeiten mit ihnen in Meetings an Problemen. Sie sind zudem in der Lage, Lehrkräfte zu motivieren, Teamarbeit zu etablieren und eine integrative Schulgemeinschaft zu fördern, die von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt ist.

## Maßnahmen der Schulentwicklung

Die bildungspolitischen und schulentwicklungsbezogenen Maßnahmen bei Schulen, die ihre Ziele verfehlen, reichen international von Schulfusionen über die Entlassung von Schulleitungen und Lehrkräften bis hin zur Einstellung speziell geschulter Schulleitungskräfte. International wird aber auch eine Stärkung von Entwicklungskapazitäten (intensive Fortbildung, fokussierte Schulprogrammarbeit, externe Unterstützung) praktiziert (vgl. Huber & Muijs, 2012). Außerdem erhalten die betroffenen Schulen mehr materielle und personelle Ressourcen, um ihre Leistungen zu verbessern. Unerwünschte Nebenwirkungen eines solchen High-Stakes-Testing sind vielfach beschrieben (vgl. z.B. Nichols & Berliner, 2007). Im Vergleich dazu hat Deutschland zwar grundlegende bildungspolitische Veränderungen hin zu einer verstärkten Output-Steuerung (Bildungsstandards und periodische Tests) einerseits und der externen Evaluation (vorwiegend durch Inspektionsverfahren) andererseits vorgenommen, Sanktionen als Folge auf ein wiederholt schlechtes Abschneiden sind jedoch nicht vorgesehen, wengleich es durchaus Überlegungen einer gezielten Ressourcenallokation gibt (vgl. Bensen et al., 2010).

In Fallstudien kommt Mintrop (2002) zu dem Schluss, dass bereits die Einstufung von Schulen durch die Schulaufsichtsbehörde als Schulen mit niedriger Ergebnisqualität zu einem „leichten“ Anstieg der Motivation und des Engagements des Personals geführt hat. Ainscow et al. (2006) betonen diesbezüglich jedoch die Gefahr der Stigmatisierung der Lernenden, der Schule und der Gemeinde des Schulstandortes.

Anderson und Cotton (2001) weisen in ihrer Studie in Michigan (USA) darauf hin, dass oft die dokumentierten Ergebnisse nicht die tatsächlichen Ausmaße widerspiegeln. Auf der Basis von Daten, die von Schuldistrikten selbst und dem Bildungsministerium bereitgestellt wurden, wird sichtbar, dass in belasteten Distrikten über 90 Prozent der Schulen die gesetzten Standards nicht erreichen konnten. Der Schulkontext kann also unabhängig von geografischer Lage und verfügbaren Finanzmitteln der Schulen gegebenenfalls derart übermächtige Belastungen für Schulen darstellen, die durchgängig kaum zu bewältigen sind.

Harris et al. (2006) verdeutlichen anhand einer Fallstudie, dass Veränderungen in der Schülerkomposition durch Erhöhung des Anteils von Lernenden aus bildungsnaheeren Familien bereits zu Leistungssteigerungen insgesamt führen. Zudem wird der Erfolg der Lernenden über vier Strategien erhöht: 1) Verbesserung der Lese-, Schreib- und Mathematikkompetenz; 2) Fokus auf Lehren und Lernen; 3) Datennutzung und darauf basierende Zielsetzungen sowie 4) professionelle Entwicklung des Kollegiums in Richtung einer lernenden Organisation. Grundsätzlich weisen die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass Schulen in herausfordernder Lage mehr leisten müssen als andere Schulen.

Ainscow et al. (2006) zeigen, dass die Kooperation zwischen *Failing Schools* unter bestimmten Umständen ein wirksames Instrument darstellt, um die Fähigkeiten der Schulen zu stärken, den komplexen und schwierigen Umständen gerecht zu werden. In einer Metastudie zu Befunden interschulischer Vernetzung resümieren Berkemeyer et al. (2009) anhand internationaler Forschungsergebnisse, dass sich die Arbeit schul-

übergreifender Netzwerke positiv auf das Lernen, die Leistung und das Engagement der schulischen Akteure auswirken kann.

## 2.2 Forschungsbefunde in Deutschland

Es gibt nur wenige Studien im deutschsprachigen Raum, die explizit Analysen zu erfolgreichen und nicht erfolgreichen Schulen vorlegen. Aus zwei Studien werden im Folgenden ausgewählte Befunde genauer betrachtet.

Eine Studie zur *Schulqualität* von Fend (1986, 1998) beschäftigt sich mit Bedingungsfaktoren auf Schulebene für gute und weniger erfolgreiche Schulen. In seiner Re-Analyse früherer Forschungsergebnisse hat Fend (1998) nach bestimmten Kriterien Merkmale „guter“ und „schlechter“ Schulen identifiziert, wobei allerdings sowohl die Unterrichtsebene als auch die soziale Komposition der Schülerschaft unberücksichtigt bleiben. Als Prozessmerkmale wurden die Kriterien Arbeitszufriedenheit, Schulleben, soziale Integration des Kollegiums, Problemwahrnehmungen, Gleichgültigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Schülerzentriertheit zugrunde gelegt; im Bereich der Wirkungsmerkmale bei Schülerinnen und Schülern die Kriterien Vertrauen zu den Lehrkräften, Schulfreude, Devianz und Disziplinlosigkeit sowie Leistungsangst (vgl. ebd.).

Fend (1998) konstatiert, dass die Problembearbeitung und Zielerreichung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich in guten Schulen aktiver, pädagogischer und schülerzentrierter sind. Nicht Disziplin- und Leistungsanforderungen unterscheiden gute von weniger erfolgreichen Schulen, sondern der Stil des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern und die Bewältigung der pädagogischen Herausforderungen durch einzelne Gruppen von Lernenden. Gute Schulen unterscheiden sich von weniger erfolgreichen offenbar auch im Lernangebot des Schullebens durch zusätzliche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Zwischen guten und weniger erfolgreichen Schulen zeigen sich zudem Unterschiede in der Wahrnehmung gemeinsamer Verantwortlichkeit (vgl. ebd.).

In erfolgreichen Schulen zeigen Schulleitungen ein höheres Maß an Reformbereitschaft und das Bemühen, über die eigene Schule hinaus zu sehen, Erfahrungsaustausch und eigenes Weiterlernen zu praktizieren; weniger erfolgreiche Schulen werden dagegen häufig von resignativen oder bremsenden Schulleitungen gekennzeichnet (vgl. Fend, 1986). Gute Schulen zeichnen sich im Vergleich zu weniger erfolgreichen durch ein positives Arbeitsklima, durch Integrationskraft des Kollegiums und kollegiale Gemeinschaft aus (vgl. ebd.). Intensive Formen unterrichtsbezogener Kooperation der Lehrkräfte differenzieren nach diesen Befunden aber insgesamt nur geringfügig zwischen guten und weniger erfolgreichen Schulen. In der Studie von Rutter et al. (1979) wird jedoch die Kooperation der Lehrkräfte als positiver Wirkfaktor hervorgehoben, vor allem die Unterrichtsplanung in Teams und die Unterstützung und Beratung durch die Schulleitung.

In einer anderen Studie, die im Rahmen von PISA 2003 durchgeführt wurde, unterscheidet Senkbeil (2005) vier Schulgruppen, die einerseits anhand von differenzier-

ten Kontextbedingungen und Ressourcen in „belastete“ und „unbelastete“ Schulen sowie andererseits basierend auf Qualitätsmerkmalen zur Organisations- und Lernkultur und Schulentwicklungsbemühungen in „aktive“ und „passive“ Schulen unterteilt werden: Aktive Schulen sind insgesamt dadurch charakterisiert, dass sie gegenüber passiven Schulen eine höhere Intensität der Kooperation des Kollegiums, eine entwickeltere Praxis der Evaluation und eine bessere Elternarbeit aufweisen. Allerdings zeigt die Gruppe der unbelasteten passiven Schulen ein besseres Sozial- und Arbeitsverhalten der Lernenden, bessere Einstellungen der Lehrkräfte zur Arbeit, effektiveres Zeitmanagement und Lernunterstützung als belastete passive Schulen. Aber auch aktive Schulen mit hohen Belastungen weisen Probleme im Verhalten und in den Einstellungen der Lehrkräfte sowie mangelnde Zielklärung im Kollegium auf. Die vier Schulcluster unterscheiden sich ebenfalls im Bereich der Kooperationspraxis des Kollegiums, der Evaluation und dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd.).

### **2.3 Relevante Erkenntnisse aus allgemeinen Schulqualitätsstudien zur Bedeutung zentraler Einflussvariablen**

Analysen in PISA zu differentiellen Lernentwicklungsmilieus (vgl. Baumert et al., 2003, 2006) belegen, dass besonders in Schulen bzw. Lerngruppen mit hoher Problemkonzentration nur schwache Leistungsentwicklungen bestehen. Die Förderung in problematischen Lernmilieus stößt schon deshalb an Grenzen, da sich die mit Lernproblemen behafteten Schülerinnen und Schüler in solch insgesamt schwachen Lerngruppen weniger gegenseitig produktiv anregen können (z.B. aufgrund begrenzter Fachkompetenzen, problematischen Lern- und Sozialverhaltens). So entstehen in marginalisierten Schulstandorten mit hoher Problemkonzentration (z.B. an Hauptschulen in benachteiligten Stadtteilen) doppelte Benachteiligungen für die Lernenden – durch niedrige Fördermöglichkeit im Elternhaus und das wenig förderliche Lernmilieu in der Schule.

Die Organisationskultur einer Schule ist in diesem Kontext von besonderer Bedeutung, da sie Muster effektiver Führung der Schulleitungskräfte hervorbringen kann, eine professionelle Kooperation im Kollegium unterstützen und die Qualität von Lernorganisation und Unterricht fördern kann (vgl. Baumert, 1990; van de Grift & Houtveen, 1999; Bonsen et al., 2002). Dabei deuten die meisten Studien darauf hin, dass eine hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium die Entwicklung der Unterrichtsqualität in beträchtlichem Maße mitbestimmt (vgl. Holtappels & Voss, 2006; Holtappels, 2002, 2013).

Die Erwartungen an das Schulleitungshandeln als Qualitätsfaktor bestehen darin, dass ziel- und unterrichtsbezogene Führung, Management und Moderation der Leitungsebene (über konsistentes und kooperatives Kollegiumshandeln) die Lernorganisation und die Lernprozesse förderlich entwickeln und gestalten, sodass sich letztlich auch im Lernerfolg der Lernenden positive Wirkungen zeigen. In ihrem Überblick über empirische Studien zu Wirkungen von Schulleitungshandeln zeigen Hallinger

und Heck (1998), dass Schul- und Umwelteffekte (z.B. Elternzufriedenheit), Effekte in der Prozessqualität der Schule (z.B. Einstellungen der Lehrkräfte, Lehrplanorganisation) und Effekte auf Lernende (z.B. Leistungen, Einstellungen) nachweisbar sind. Schulleitungen gestalten unmittelbar die auf den Unterricht bezogenen Handlungs- und Arbeitsstrukturen, die Unterrichtsorganisation sowie das Schulklima im Sinne eines positiven Lernklimas; durch diese Merkmale werden wiederum die Leistungen der Schülerschaft beeinflusst.

Die Kooperation der Lehrkräfte stellt einen weiteren Qualitätsfaktor dar. Seine Wirkung kann dadurch begründet werden, dass mit der Intensität und Qualität der Kooperation die Kompetenzen in der Unterrichtsarbeit und die Qualität des Unterrichts durch gemeinsame Unterrichtsentwicklung, kollegiale Unterstützung und evaluative Analyse zunehmen, womit letztlich auch die Lernergebnisse sich verbessern können. In der vielbeachteten Studie von Rutter et al. (1979) wird die kollegiumsinterne Kooperation als positiver Wirkfaktor hervorgehoben, vor allem die Unterrichtsplanung in Teams und die Unterstützung und Beratung durch die Schulleitung. Hohe Bedeutung haben institutionalisierte Teamformen wie Jahrgangsteams, Klassenleitungstandems oder Fachteams. Solche festen Teambildungen ermöglichen und fordern intensive Kooperation der Lehrkräfte mit Fokus auf Unterrichtsqualität und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie für die Unterrichtsentwicklung (vgl. Holtappels, 2002, 2013).

Der auf empirischen Einzelbefunden basierende Forschungsüberblick bei Holtappels (2013) verweist schließlich darauf, dass der Aufbau von Kapazitäten einer lernenden Organisation mit den Komponenten 1) Visionen, Ziele und Veränderungsmotivation, 2) Aufbau einer Infrastruktur für Innovationen und 3) Beherrschung von Innovationsstrategien und -verfahren einen wirksamen Weg zur Qualitätsverbesserung verspricht, der auch für Schulen in herausfordernden Problemlagen eine notwendige Grundlage für effektive Schulentwicklungsansätze darstellt.

### **3. Erklärungsansätze für starke und schwache Schulen in schwierigen Lagen**

Zur Erklärung des Phänomens „erwartungswidrig starker“ bzw. „erwartungskonform schwacher“ Schulen in schwierigen Lagen können unterschiedliche Theorieansätze hinzugezogen werden (vgl. Muijs et al., 2004; Racherbäumer et al., 2013b). Hierzu zählen der Situative Ansatz und die Additivitätshypothese, welche eher globale Erklärungsansätze liefern sowie die Theorie der Lerngelegenheiten und das Kompensationsmodell, welche Konkretisierungen bieten.

Gemäß dem Situativen Ansatz, auch Kontingenz-Ansatz genannt, ist eine Schule mehr oder weniger effektiv, je nachdem ob es ihr von ihrer Anpassungsfähigkeit her gelingt, sich an die spezifische Situation optimal anzupassen (vgl. Creemers et al., 2000). Das Passungsverhältnis zwischen schulinternen Prozessen auf der einen Seite sowie die Zusammensetzung der Lernenden und die schulexternen Kontextbedingungen auf der anderen Seite ist von jeder Schule eigens zu gestalten. Vor diesem Hinter-

grund kann angenommen werden, dass sich in Hinblick auf die Organisationsstruktur und im Verhalten der Organisationsmitglieder zum einen Unterschiede zwischen Schulen in deprivilegierten und privilegierten Schulstandorten identifizieren lassen und zum anderen Differenzen zwischen stärkeren und schwächeren Schulen eines bestimmten Standorts ermittelt werden können (vgl. van Ackeren, 2008). Daher ist unter Berücksichtigung der schulspezifischen internen wie externen Ausgangslage auch davon auszugehen, dass nicht alle Schulentwicklungsmaßnahmen für alle Schulen „passend“ und erfolgversprechend sind, sondern Interventionen grundsätzlich auf die schulischen Arbeits- und Lernbedingungen hin zu konzipieren sind.

Der Theorie der Lerngelegenheiten zufolge bieten weniger erfolgreiche Schulen den Lernenden nicht ausreichend Lerngelegenheiten, die Ziele des Lehrplans zu erreichen (vgl. van de Grift & Houtveen, 2006). So nutzen Lehrkräfte vergleichsweise häufig keine standardisierten Instrumente zur Diagnostik und haben daher oftmals kein empirisch gesichertes Wissen über die Lernfähigkeiten und -bedürfnisse der Schülerschaft, was folglich eine bedarfsgerechte Förderung erschwert. Hinzu kommt, dass in weniger effektiven Schulen nicht nur proximale Merkmale für die Kompetenzentwicklung der Lernenden auf Unterrichtsebene, wie z.B. störungspräventive Klassenführung, defizitär ausgeprägt sind, sondern auch distale Merkmale auf Schulebene, wie z.B. Schulleitungshandeln und Kooperation zwischen Lehrkräften, mangelhaft ausfallen. Insbesondere die individuelle Förderung spielt an Schulen in herausforderndem Umfeld eine bedeutsame Rolle, da Lerndefizite der Schülerschaft aufgrund fehlender außerschulischer Bildungsressourcen kaum außerhalb der Schule kompensiert werden können (vgl. Racherbäumer et al., 2013b).

Die Additivitätshypothese folgt der Vermutung, dass zusätzlich zu individuellen Eingangsvoraussetzungen die leistungsbezogene, sozioökonomische und -kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die unterrichtliche und schulische Ausgestaltung des Curriculums und der Lernumgebung die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst (vgl. Ditton, 2013). In diesem Zusammenhang wird auch von Schulen als „differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus“ (Baumert et al., 2006, S. 98) gesprochen, die den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Chancen für ihre Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung geben, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch Selektionsprozesse als auch durch schulformspezifische institutionelle Ausgestaltung von Schule und Unterricht zustande kommen (vgl. ebd.). Insbesondere Schülerinnen und Schüler aus eher bildungsfernen Elternhäusern an Schulen mit verstärkt lernungünstigerer Schülerkomposition haben somit im Sinne einer doppelten Benachteiligung ein höheres Risiko geringere Lernleistungen zu erzielen.

Das Kompensationsmodell legt die Annahme nahe, dass Schulen in herausfordernder Lage zunächst vorhandene Lerndefizite und fehlende leistungsrelevante Ressourcen der Lernenden kompensieren müssen, um notwendige Lernvoraussetzungen zu schaffen, bevor sie sich den curricularen Zielen zuwenden können (vgl. Teddlie et al., 2000). Während die Kompensationsphase mit positiven Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften, hoher leistungsbezogener Erwartungshaltung und Disziplin, starker Wertschätzung und Belohnung schulischen Lernens einhergeht, verfolgt die Langzeitphase längerfristige Entwicklungsprozesse. Daraus resultiert, dass

Lehrkräfte an Schulen in schwierigen Lagen mehr Zeit und Aufwand in schulische Arbeit investieren müssen, um verbesserte schulische Lernleistungen bei den Schülerinnen und Schülern zu erzielen, da sie kompensatorisch agieren müssen (vgl. Muijs et al., 2004).

In der Zusammenschau aller skizzierten Erklärungsansätze kann von einer kumulativen Benachteiligung der Lernenden in Schulen mit problematischen Standortbedingungen ausgegangen werden, die den schulischen und unterrichtlichen Alltag beeinflusst (vgl. van Ackeren, 2008). Die schulspezifischen Arbeits- und Lernbedingungen erfordern bedarfsorientierte Maßnahmen schulischer und unterrichtlicher Qualitätsentwicklung, welche der Schülerschaft ausreichend Lerngelegenheiten bieten und vorhandene Lerndefizite sowie fehlende bindungsrelevante Ressourcen der Lernenden kompensieren.

#### 4. Schulentwicklungsstrategien für Schulen in herausfordernden Lagen

Mit Blick auf die aktuellen Forschungsbefunde zu Merkmalen guter Schulen in schwierigen Lagen aus Kapitel 2 und den skizzierten theoretischen Erklärungsansätzen aus Kapitel 3 bleibt zu fragen, was erfolgversprechende Strategien der Schulentwicklung an Schulen, die unter herausfordernden Bedingungen arbeiten, sind. Geeignet scheint dafür das heuristische Rahmenmodell von Chapman (2008) zu sein. Basierend auf ausgewählten Forschungsbefunden zu *improving schools in challenging circumstances* (vgl. Muijs et al., 2004; Reynolds et al., 2001) wird der sog. *Framework for networking in challenging circumstances* abgeleitet (vgl. Abb. 5). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass schulische Entwicklungsmaßnahmen insbesondere für Schulen in herausforderndem Umfeld eine gewisse Kontextspezifität aufzuweisen haben, damit sie nicht nur an schulinterne Arbeitsprozesse, sondern auch an die schulexternen Arbeitsbedingungen anschlussfähig sind (vgl. Harris & Chapman, 2004).

Das heuristische Rahmenmodell ist zyklisch angelegt und umfasst vier Elemente, die miteinander verbunden sind (vgl. Chapman, 2008). Ausgangspunkt bildet die Analyse der aktuellen schulischen Situation. In diesem Zusammenhang werden datengestützt Informationen über Stärken und Schwächen der Schule gesammelt. Zu differenzieren ist dabei die einzelschulische Ebene und die Ebene der interschulischen Vernetzung. Es geht nicht nur darum, die schulische Situation empirisch abzubilden, sondern auch den Stand des Schulnetzwerks darzustellen. In einem zweiten Schritt erfolgt die gemeinsame Interpretation der vorhandenen Daten, auf deren Grundlage dann Ziele und Arbeitsschwerpunkte für die einzelschulische Entwicklung und die schulübergreifende Kooperation vereinbart werden. In einem dritten Schritt wird verfügbare Expertise und Beratung mobilisiert. Bei der Expertise kann es sich um Erfahrungen und Wissensbestände handeln, die im Netzwerk selbst liegen und von den Beteiligten an andere Teilnehmende weitergegeben oder von außerhalb eingeholt werden. Am vorläufigen Endpunkt werden gemeinsam erarbeitete Konzepte, Maßnahmen und Strategien zur schulischen Qualitätsentwicklung in den Einzelschulen umgesetzt.