



Elke Inckemann
Marielle Micha
Richard Sigel
Thomas Trautmann
(Hrsg.)

Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen

Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches

Inckemann / Micha / Sigel / Trautmann
**Chancengerechtigkeit durch
Schul- und Unterrichtsentwicklung
an Grundschulen**

Elke Inckemann
Marielle Micha
Richard Sigel
Thomas Trautmann
(Hrsg.)

Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen

Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die Tagungen und die Publikation des Tagungsbandes wurden aus Mitteln der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius, der Dürr-Stiftung und der Jürgen Sengpiel Stiftung unterstützt.



Dürr-Stiftung

Hamburg

JÜRGEN
SENGPIEL
STIFTUNG

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagfoto: © FatCamera / iStockphoto.

Satz: Maren Gehrman, Germering.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2296-1

Inhaltsverzeichnis

Einführung

<i>Elke Inckemann, Marielle Micha, Richard Sigel und Thomas Trautmann</i> Vorwort des Herausgeberteams	9
---	---

Beiträge

Ebene Schulentwicklung

<i>Winfried Kneip und Ulrike Sommer</i> Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen	17
--	----

<i>Thomas Trautmann</i> Stärken stärken? Schwächen schwächen? Mentorielle Begleitung von ViertklässlerInnen im Projekt WEICHENSTELLUNG	35
--	----

<i>Marielle Micha</i> Das Projekt WEICHENSTELLUNG für Viertklässler als Plattform für mehrperspektivische Einzelfallforschung – ein Beitrag zur Erkennung problematischer Sozialisationsbedingungen	45
--	----

<i>Elke Inckemann und Anna Lautenschlager</i> Chancen für Kinder mit Fluchthintergrund und neu zugewanderte Kinder schaffen – Ergebnisse aus dem Projekt „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“	59
--	----

<i>Richard Sigel und Kristin Knoll</i> Gute Lesekonzepte müssen individuell sein – Die gestufte Bibliothek an Grundschulen im Rahmen der Münchner Viellese-Konzeption	77
---	----

<i>Katja Koch und Stefanie Schulz</i> Schulentwicklung in Netzwerken: Befunde aus dem Projekt DazNet	97
---	----

<i>Carolin Rotter</i> Habituensensibilität qua Migrationshintergrund. Mehr Bildungsgerechtigkeit durch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund?	107
--	-----

Jessica Lindner

Verbesserte Ausgangsbedingungen und erhöhte Bildungschancen durch sprachliche Frühförderung im Vorkurs Deutsch?! Eine vergleichende Fallanalyse zu Beginn und am Ende des letzten Kindergartenjahres 125

Ina Schenker

Nach unten durchgereicht oder nach oben sozialisiert?
Zum professionellen Umgang mit Diversität von kindlichen Lebenslagen in Kindertageseinrichtungen 141

Nina Brück

Jahrgangübergreifendes Lernen – Eine Möglichkeit zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit in der Grundschule? 161

Ebene Unterrichtsentwicklung

Richard Sigel und Kristin Knoll

Individuelle Förderung bildungsbenachteiligter Kinder durch eine verlässliche, adaptive und teildigitalisierte Unterrichtsarchitektur 173

Julia Gerick und Knut Schwippert

Die Bedeutung digitaler Medien für die Bildungsbeteiligungen von Grundschüler*innen – Theoretische Bezüge, empirische Befunde und zukünftige Forschungsperspektiven 195

Katrin Liebers, Ralf Junger und Eric Kanold

Digitale Lernstandsanalysen am Schulanfang – Ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit für benachteiligte Kinder? 213

Uta Hauck-Thum

„Starke Geschichten – starke Kinder“ Resilienzförderung für Schulanfänger in Deutschklassen 227

Mohcine Ait Ramdan und Verena Beschinsky

Entwicklung der makrostrukturellen Erzählkompetenzen von neuzugewanderten Kindern – Impulse für die Lernausgangsdagnostik 241

Birgit Grasy

Das Projekt der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse – ein Beitrag der Lehrerbildung für chancengerechteres Unterrichtshandeln 255

Autorinnen und Autoren 267

Einführung

*Elke Inckemann, Marielle Micha, Richard Sigel
und Thomas Trautmann*

Vorwort des Herausgeberteams

Der Band zu den gleichnamigen Dialog-Tagungen
am 20. März 2019 an der LMU München
am 28. März an der UHH Hamburg

Ob Ost oder West, Nord oder Süd – wohin man in Deutschland (und anderswo) auch schaut – die Diskussion über Chancengerechtigkeit in und um Bildung reißt nicht ab. Der Blick richtet sich im deutschsprachigen Raum auf herkunftsspezifische, geschlechtsspezifische und migrationsbedingte Bildungsungleichheit (vgl. Inckemann & Sigel 2016). Dabei reicht der Diskursbogen von der Schaffung guter Voraussetzungen für die Bildung aller bis zur Infragestellung gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen (vgl. OECD 2014; Stojanov 2011, BIM/SVR-Forschungsbereich 2017; BMBF 2015). Eines scheint in diesem Zusammenhang sicher – das bloße Herumdoktern an Strukturen greift zu kurz. Im „Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung“ (BMBF 2018) wird „Bildungsgerechtigkeit verbessern“ als eines von vier zentralen Handlungsfeldern der Forschungsförderung genannt.

Die Inhalte dieses Bandes gehen darum tiefer und – ähnlich wie der Anlass des Buches – weit über eine bestimmte (Himmels-)Richtung hinaus. Forscherinnen und Lehrerbildner¹ der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität Hamburg traten in einen gemeinsamen Dialog über ihre gegenwärtigen Projekte ein, die in ihrem jeweiligen Ansatz sowohl mögliche Zugänge zur Bildungsfairness als auch das durchaus multiperspektivische Konzept der Chancengerechtigkeit ins Auge fassen. Dabei wurden Unterschiede, Interdependenzen und partiell deckungsähnliche Aspekte isoliert, die es wert schienen, eine Verallgemeinerung zu erfahren. Mehr noch: Die dort verhandelten Projekte erwiesen sich als so interessant, dass im Frühjahr 2018 beschlossen wurde, sie einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Ziel ist es überdies, auf die hochindividuellen Potentiale der Projekte aufmerksam zu machen und sie in ihrer Einzigartigkeit in einen diskussionswürdigen Zusammenhang zu bringen. Dabei wurde ganz bewusst die Achse Hamburg-München in den Blick genommen, um zu zeigen, dass

¹ Wenn nicht anders gekennzeichnet, sind mit der Nennung die Vertreter*innen aller Geschlechter gleichermaßen gemeint.

ganz unterschiedliche Ansätze, regionale Besonderheiten und letztlich variierende Schulformen und Curricula nicht darüber hinwegtäuschen können, dass die Problembereiche gleichermaßen engagiert angegangen werden müssen.

Um einem solchen Band die hinreichende Tiefe zu geben, braucht es die Kompetenz von Fachkolleginnen und -kollegen. Diese zögerten nicht, sich mit Ihrem professionellen Blick und Urteil an dem Diskurs zu beteiligen. Die inhaltlich und methodisch unterschiedlichen Beiträge dieses Bandes kommen aus allen Himmelsrichtungen – u.a. von München und Hamburg, aus Leipzig, Dresden, Braunschweig und Essen/Duisburg. Das zeigt mindestens zwei wichtige Erkenntnisse vorab: Es sind *erstens* viele, die an den thematischen Fragestellungen arbeiten und es gibt *zweitens* wohl keine einfachen Antworten, wie uns mitunter bildungspolitisch oder/und ideologisch Glauben gemacht werden soll. Wenn einige dieser Beiträge aufzuzeigen vermögen, dass die Beschäftigung mit den mannigfaltigen Aspekten dieses Themenfeldes für alle Berufsgruppen, die im Bildungsbereich tätig sind, gewinnbringend und lohnenswert sein kann, können perspektivisch auch von innen heraus Entwicklungen diesbezüglich angestoßen werden.

Die Beiträge sind nach zwei wesentlichen Schwerpunkten geordnet worden. Der Bereich der Schulentwicklung – besser gesagt der Entwicklung von Bildungsinstitutionen, zu denen auch die Kindertagesstätten gehören – macht einen ersten Block von Überlegungen aus. Prozesse der Unterrichtsentwicklung sind – hier als zweiter großer Abschnitt – eine wesentliche Voraussetzung, Lehr-Lernprozesse z.B. unter schulischen Bedingungen erfolgreich werden zu lassen, und zwar für möglichst viele Schülerinnen und Schüler, unabhängig von der individuellen Herkunft und Bildungsbiografie.

Zu den einzelnen Beiträgen:

Winfried Kneip und *Ulrike Sommer* greifen Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung auf. Sie diskutieren schulische Erfolge in Abhängigkeit sozialer Herkunft und stellen systematische Grundschulentwicklung anhand exemplarischer Initiativen in den Fokus. Der Beitrag setzt sich in diesem Zusammenhang auch mit der Rolle von Stiftungen diesbezüglich auseinander und bilanziert die bisherigen Maßnahmen.

Thomas Trautmann stellt in seinem Beitrag das Projekt WEICHENSTELLUNG für Viertklässler vor, welches Kindern in schwierigen Lebensverhältnissen hilft, die Transitionsprozesse zwischen der Klassenstufe 4 bis 6 zu höherer Bildung hin zu bewältigen. Mentorinnen begleiten das Kind als verlässliche Partner in und außerhalb von Schule – und werden selbst begleitet durch Supervision und eine dichte Evaluation ihrer Ergebnisse.

Exemplarisch betrachtet *Marielle Micha* daraufhin qualitative Forschungszugänge innerhalb des von Trautmann vorgestellten Projektes WEICHENSTELLUNG für Viertklässler und ihren etwaigen Mehrwert für die spätere Berufspraxis als Lehrperson. Hierbei sind vor allem die Rollenverhältnisse als Mentorinnen bzw. Forscherinnen innerhalb des Nähe-Distanz Verhältnisses zu den Forschungssubjekten interessant.

Elke Inckemann und *Anna Lautenschlager* präsentieren in ihrem Beitrag Ergebnisse aus der Begleitforschung zu dem Projekt „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“. Wie entwickeln sich einerseits die (schrift)sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und andererseits die Aktivitäten und Fähigkeiten der Studierenden, wenn Studierende einen Schulvormittag/Woche für individuelle Förderung, Kleingruppenförderung oder Teamteaching zur Verfügung stehen.

Richard Sigel und *Kristin Knoll* schildern, wie durch eine gestufte Schulbibliothek eine „Leseschule“ gestärkt werden kann. Es handelt sich um ein Viellese-Konzept an einer sozialen Brennpunktschule mit dem Ziel, dass die Kinder der ganzen Schule jede Woche ein Buch lesen. Dabei sind die Bücher in vier Niveaustufen übersichtlich geordnet, so dass die Kinder Bücher auswählen können, die ihren aktuellen Lesefähigkeiten entsprechen. Erste Forschungsergebnisse zur quantitativen und qualitativen Nutzung der gestuften Schulbibliothek werden vorgestellt. *Katja Koch* und *Stefanie Schulz* setzen sich in ihrem Beitrag mit Möglichkeiten einer Schulentwicklung in Netzwerken auseinander. Ziel des Projektes DazNet ist es, dass sich über individuelle Lernprozesse unterrichtliches Handeln verändert und gleichzeitig über die Etablierung übergeordneter Strukturen auch organisationsbezogene Veränderungen ergeben.

Carolin Rotter beschäftigt sich mit der Frage, ob Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte sozusagen qua Biografie habitussensibel sind und für mehr Bildungsgerechtigkeit eintreten. Ihre Analyse zeigt ein mehrperspektivisches Geflecht zwischen der eigenen Positionierung in der Institution und dem ihnen zugeschriebenen Habitus.

Jessica Lindner geht in ihrem Beitrag auf den „Vorkurs 240“ als einem Konzept der sprachlichen Frühförderung ein. Der Vorkurs 240 ist ein zusätzliches Unterstützungsangebot für Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf in der deutschen Sprache, das in Bayern in den letzten 18 Monaten vor der Einschulung in Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule durchgeführt wird. Jessica Lindner analysiert die Sprachentwicklung eines am Vorkurs 240 teilnehmenden Kindes.

Ina Schenker stellt die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Kindertagesstätte, Kinder aus schwierigen Lebenslagen angemessen zu fördern. Sie kommt zur Erkenntnis, dass eine „kindgemäße Didaktik für alle“ diese Möglichkeiten nur bedingt stützt, weil die komplexen Selektionsmechanismen der Gesellschaft und des Bildungssystems fast übermächtig wirken.

Eine interessante didaktische Kopplung untersucht *Nina Brück*. Sie stellt die Frage, ob und inwiefern Jahrgangsübergreifendes Lernen realiter eine Möglichkeit zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit in der Grundschule spielt. Dieser Blickwinkel tangiert sowohl die Strukturierung von Unterricht als auch die Frage nach der Individualität aus Sicht der lernenden Akteure.

Die Perspektive der Unterrichtsentwicklung eröffnet der Beitrag von *Richard Sigel* und *Kristin Knoll*. Sie beschreiben neue Wege der individuellen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder an sozialen Brennpunktschulen. Ausgangspunkt ist die enorme Heterogenität in den Klassen, wenn eine Schule eine große Zahl von Kindern mit Flucht- und Migrationserfahrungen in den Unterrichtsalltag integrieren muss. Hierzu werden unterschiedliche Wege der Unterrichtsarchitektur mit Blick auf Schulorganisation und individuelle Förderung aufgezeigt.

Julia Gerick und Kurt Schwippert untersuchen in ihrem Beitrag Bedeutungen digitaler Medien für Bildungsbeteiligungen am Beispiel von Grundschülerinnen und Grundschulern. Sie synchronisieren und problematisieren dabei empirische Belege mit existierenden theoretischen Paradigmen. Sie kommen u.a. zu einem alarmierenden Ergebnis – dass das Potential digitaler Medien für die Initiierung, Begleitung oder Unterstützung von Lernprozessen bei weitem noch nicht ausgeschöpft wird.

Der Beitrag von *Katrin Liebers*, *Ralf Junger* und *Eric Kanold* ist ebenfalls auf der Ebene digitaler Medien angesiedelt. Er befasst sich mit einer Form digitaler Lernstandsanalyse am Schulbeginn und stellt die Frage, ob und inwieweit solche diagnostischen Instrumente tatsächlich einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit darstellen.

Uta Hauck-Thum geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Medienerziehung zu Resilienz und Teilhabe bei Kindern mit Zuwanderungserfahrung beitragen kann und präsentiert Ergebnisse der Pilotierungsphase eines Förderkonzepts.

Mohcine Ait Ramdan und *Verena Beschinsky* beschäftigen sich mit der Entwicklung der makrostrukturellen Erzählkompetenzen von neu zugewanderten Kindern. Sie entwickeln Impulse für eine erweiterte Lernausgangsdagnostik im Bereich der Erzählkompetenzen. Basis ist dabei der Ansatz der ‚story grammar‘ mit dem klar umrissenen Modell von sieben makrostrukturellen Elementen, die eine Erzählung beinhalten soll. Sie machen Vorschläge, wie durch einen differenzierten diagnostischen Blick Lernvoraussetzungen im Erzählen bei neu zugewanderten Kindern berücksichtigt werden können.

In dem Beitrag von *Birgit Grasy* wird mit der inklusionsdidaktischen UNI-Klasse eine hochschuldidaktische Konzeption vorgestellt, in der Studierende inklusionsbezogenes Professionswissen erwerben, inklusionsspezifische Unterrichtsplanungsmodelle kennen lernen, eigene Einstellungen und Haltungen reflektieren und die schulische Praxis mit ihren spezifischen Herausforderungen damit in Beziehung

setzen können. Ziel ist der Erwerb einer professionellen Handlungskompetenz für inklusionsorientiertes Unterrichten.

Die Dialog-Tagungen in München und Hamburg werden eine Reihe von Problemstellungen diskutieren und unter Umständen sogar aufzulösen helfen. Der vorliegende Band erweitert den Fokus und schafft möglicher Weise einige neue, erweiterte oder fokussierte Perspektiven.

Dank sei allen Kolleginnen und Kollegen, die sich – ob bei den Tagungen mit *key notes* oder Diskussionsbeiträgen oder im Band mit ihren Wortmeldungen – aktiv und engagiert beteiligt haben. Anerkennung auch an die vielen guten Geister wie zum Beispiel Maren Gehrman, ohne die dieses Buch nicht hätte erscheinen können.

München und Hamburg, im Frühjahr 2019

Literaturverzeichnis

- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin: SVR.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Integration durch Bildung. Berlin: BMBF.
- Inckemann, E. & Sigel, R. (2016): Bildungsbenachteiligte Kinder – Grundschulpädagogischer Auftrag und Herausforderungen in der Diagnose- und Förderarbeit. In: Inckemann, E. & Sigel, R. (Hrsg.): Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–17.
- OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse. Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS.

Beiträge

Winfried Kneip und Ulrike Sommer

Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen

Bildung hat in modernen Gesellschaften einen hohen Stellenwert. Sie entscheidet maßgeblich über die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten von Einzelnen und damit auch über ihre Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und auf ein selbstbestimmtes Leben. Zugleich ist sie eine wesentliche Grundlage für die Zukunftsfähigkeit, Prosperität und Innovationskraft von Gemeinwesen.

Beide mit Bildung verbundenen Ansprüche – der individuelle und der gesellschaftsbezogene – sind nicht immer umstandslos zur Deckung zu bringen, vielmehr bestimmt das Spannungsfeld zwischen beiden bildungspolitische Diskurse und Auseinandersetzungen.

1 Das Engagement von Stiftungen für mehr Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung

Nach wie vor ist Bildung – und dies gilt in besonderem Maße für schulische Bildung – in Deutschland ein Kernbereich staatlicher Kompetenz und staatlichen Handelns. Während es jedoch lange Zeit deutliche Vorbehalte gegenüber dem Engagement von Stiftungen in zentralen Fragen der Ausgestaltung des Bildungswesens gab, hat sich dies spätestens seit der Jahrtausendwende spürbar verändert. Ein zentraler Auslöser für die seither erkennbare Veränderung im Verhältnis von Staat und Stiftungen waren zweifellos die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000, die die verbreiteten Überzeugungen von der Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit des deutschen Bildungssystems grundlegend in Frage stellten. Nicht nur hatten deutsche Schülerinnen und Schüler in allen drei Prüfungsbereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft) im Vergleich mit anderen OECD-Staaten unterdurchschnittlich abgeschnitten. Darüber hinaus belegte die Studie einen engen Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg: Kinder aus sozial benachteiligten Familien schnitten bei der Testung deutlich schlechter ab als Kinder aus sozial besser gestellten Haushalten. In kaum einem anderen OECD-Land war – und ist – schulischer Erfolg so stark von der sozialen Herkunft abhängig wie in Deutschland (vgl. Stanat u.a. 2002; UNICEF 2018; Vodafone Stiftung Deutschland 2018, 4f)

Die ernüchternden Befunde lösten in der Folge eine breite Debatte über Qualität und Chancengerechtigkeit und damit über die Ausgestaltung des Bildungssystems

in Deutschland aus. Sie hält bis heute an, zumal die Ergebnisse der darauffolgenden PISA-Studien zwar graduelle Verbesserungen, aber keine bahnbrechenden Fortschritte erkennen ließen und lassen (vgl. UNICEF 2018; Vodafone Stiftung 2018, 4f). Schule ist und bleibt die wichtigste und prägendste Bildungseinrichtung für junge Menschen. Insbesondere die Grundschule, die von nahezu allen Kindern besucht wird, ist die zentrale Institution, wenn es darum geht, ungleiche Startvoraussetzungen auszugleichen und Schülerinnen und Schülern bestmögliche Grundlagen für ihre weitere (Bildungs-)Biographie mitzugeben.

2 Systemische Veränderungen anstelle von Leuchtturmprojekten

Auch in der Stiftungswelt haben die PISA-Befunde eine lebhafte Debatte über Reichweite und Wirkung bisheriger Engagements im Bildungsbereich ausgelöst. Die Vorstellung, durch zeitlich mehr oder weniger eng befristete Modell- oder Leuchtturmprojekte substantielle Veränderungen im Bildungssystem herbeiführen zu können, wird seither zunehmend kritisch diskutiert. In der Konsequenz hat – gerade bei den größeren Stiftungen – eine Neuorientierung hin zu Vorhaben mit dem Anspruch auf systemische Wirkung stattgefunden. Solche Vorhaben sind nur in Kooperation mit staatlichen Partnern zu realisieren, die ihre Zurückhaltung gegenüber einem zivilgesellschaftlichen Engagement in einem zentralen Bereich hoheitlichen Handelns zunehmend aufgegeben haben. Stiftungen sind so zu wichtigen Partnern von Bundesregierung und Landesregierungen, aber auch von Kommunen avanciert, wenn es um Bildungsreformen geht. Als zivilgesellschaftliche Akteure können Stiftungen oft erprobend und innovativ tätig werden und dazu beitragen, dass sich Handlungsrountinen verändern. Nachhaltigkeit erlangen solche Veränderungen jedoch immer nur im Zusammenwirken mit staatlichen Akteuren (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2009; Thümler 2014).

3 Systematische Grundschulentwicklung im Rahmen der Bildungsinitiative RuhrFutur

Ein Vorhaben mit dem Anspruch auf systemische Wirkung ist die 2013 durch die Stiftung Mercator ins Leben gerufene Bildungsinitiative RuhrFutur (Abbildung 1), die sich unter anderem im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung von Grundschulen im Ruhrgebiet engagiert. Warum eine gelungene Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen gerade in einem von Strukturwandel geprägten Ballungsraum wie dem Ruhrgebiet so wichtig ist und wie diese genau

aussehen kann, soll im Folgenden näher erläutert und am Beispiel von RuhrFutur konkretisiert werden.

Die Bildungsinitiative RuhrFutur

„Perspektiven öffnen, Chancen ermöglichen“ – dieser Leitsatz der Strategie der Stiftung Mercator (Stiftung Mercator 2014) ist auch Grundlage der Arbeit von RuhrFutur. Die gemeinsame Bildungsinitiative von Stiftung Mercator, Land Nordrhein-Westfalen, Regionalverband Ruhr, fünf Kommunen und sechs Hochschulen engagiert sich für ein leistungsfähigeres und leistungsförderndes Bildungssystem und für mehr Chancengerechtigkeit in der Metropole Ruhr. Dabei geht es insbesondere um eine Verbesserung von Bildungszugängen, Bildungsteilhabe und Bildungserfolge für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der Region. Die Partner wirken im Rahmen der Initiative gemeinsam darauf hin, dass allen jungen Menschen in der Metropole Ruhr eine umfassende Bildung ermöglicht wird und dass sie zugleich in der Entfaltung ihrer individuellen Potenziale und Kompetenzen und in ihren Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe gestärkt werden.

RuhrFutur engagiert sich in den Bildungsbiographie begleitenden Handlungsfeldern Frühkindliche Bildung, Schule und Hochschule sowie in den Querschnittshandlungsfeldern Sprachbildung und Daten und Analyse. Die Bildungsinitiative ist dem Ansatz des „Gemeinsamen Wirkens“ (Collective Impact) verpflichtet. Das in den USA entwickelte Modell basiert auf der Idee, verschiedene Akteure durch eine zielorientierte Vernetzung zusammenzubringen und dadurch die Wirkung ihrer Aktivitäten zu vervielfachen. Collective Impact beruht auf der Überzeugung, dass sich nur dann nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen erreichen lassen, wenn alle relevanten staatlichen, kommunalen, und zivilgesellschaftlichen Akteure zusammenarbeiten und so gemeinsam mehr Wirkung erzielen.

www.ruhrfutur.de

Abb. 1: Beschreibung der Bildungsinitiative RuhrFutur

3.1 Ausgangssituation von Grundschulen im Ruhrgebiet

Ebenso wie in anderen Ballungsregionen gibt es im Ruhrgebiet eine ausgeprägte sozialräumliche Segregation, die sich nachweislich auf die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern auswirkt. Die Studie „Wege zur Metropole Ruhr“ (vgl. Jeworutzki u.a. 2017) belegt dies eindringlich auf der Grundlage einer flächendeckenden Untersuchung kleinräumiger Sozialstrukturen in der Metropole Ruhr – im Vergleich zur Gesamtheit Nordrhein-Westfalens – über einen Zeitraum von 40 Jahren.

Insbesondere in den Bezirken des Ruhrgebiets, die sich im Zuge des Strukturwandels von Arbeitervierteln zu sozial benachteiligten Quartieren entwickelt haben, sind die Bildungs- und Teilhabechancen junger Menschen deutlich geringer als in konsolidierten bürgerlichen Bezirken: Ablesen lässt sich dies an der Quote der Übergänge von der Grundschule ins Gymnasium, die zwischen 20% bei Schulen in eher benachteiligter Umgebung und 90 % in Schulen in bürgerlichen Bezirken variiert (Jeworutzki u.a. 2017, 9f).

Noch sichtbarer wird die starke Spaltung zwischen den ehemals montanindustriell geprägten Stadtteilen im Norden und den eher bürgerlich geprägten Stadtteilen im Süden des Ruhrgebiets, zwischen denen die A 40 gewissermaßen als „Sozialäquator“ verläuft. Hinzu kommt, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen im tendenziell benachteiligten Norden der Metropole Ruhr aufwächst, während der Anteil der Kinder und Jugendlichen, der im eher wohlhabenderen Süden groß wird, erheblich geringer ist (Jeworutzki u.a. 2017, 6).

Die Situation der Grundschulen in den eher benachteiligten Quartieren und die Herausforderungen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen, wird durch ihre soziale Umgebung und die ihrer Schülerschaft bestimmt: Erwerbslosigkeit, Einkommensarmut und die Abhängigkeit von Transferleistungen bestimmen den Alltag vieler Familien. Schülerinnen und Schüler leben daher oft in individuell sehr herausfordernden Lebensverhältnissen, und der Anteil der Kinder, die bei der Einschulung kein oder kaum Deutsch sprechen und wenig Basiskompetenzen mitbringen, ist hoch. Die Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungspartnern ist häufig voraussetzungsreich und fordernd, nicht zuletzt lässt vielfach auch die räumliche und personelle Ausstattung der Schulen zu wünschen übrig (vgl. Stiftung Mercator, 2018).

Hinzukommen aber oft auch schulinterne Faktoren: Lehrkräfte orientieren sich an den wahrgenommenen oder vermuteten Defiziten der Schülerschaft und nehmen sich mit Blick darauf in ihren fachlichen und methodischen Ambitionen zurück. Gerade mittelschichtgeprägtes Lehrpersonal hadert oft damit, „diese Kinder“ unterrichten zu müssen. Die Belastung und auch die Fluktuation im Kollegium sind oft groß (vgl. Herrmann, 2017; Klein, 2018).

All das wiegt umso schwerer, als es vielfältige Hinweise darauf gibt, dass der Einfluss von Schule für das Lernen von jungen Menschen aus bildungsbenachteiligten Familien deutlich größer ist als für Kinder aus privilegierteren Familien, da Kinder aus eher benachteiligten Umgebungen meist über weniger Lerngelegenheiten außerhalb von Schule verfügen als Kinder aus privilegierteren Umfeldern (vgl. Herrmann 2017, Wübben Stiftung 2017).

Der Bildungsbericht Ruhr zeichnet daher auch das Bild einer gespaltenen Kindheit:

„Die Kinder in den weniger privilegierten Milieus gestalten ihre Freizeit weitgehend selbständig, das Familienleben wird von finanziellen Sorgen belastet, die Schule erfährt zwar eine hohe Wertschätzung, bereitet jedoch häufig Probleme. Die Kinder in den privilegierten Milieus häufen in ihrer durchorganisierten Freizeit bereits früh kulturelles Kapital an; hieraus ergibt sich mitunter ein erheblicher Terminstress im Familienleben, während die Schule meist nebenbei und ohne größere Schwierigkeiten gemeistert wird.“ (Regionalverband Ruhr 2012, 49).

Festzuhalten bleibt gleichwohl, dass auch der besser gestellte Süden des Ruhrgebiets „failing schools“ und Herausforderungen für und an (Grund-)Schulen kennt, auch wenn diese, wenigstens zu Teilen, anderer Art sind. Umgekehrt finden sich auch im Norden der Metropole Ruhr (Grund-)Schulen, die ungeachtet einer herausfordernden Umgebung durch ein hohes Leistungsniveau auffallen – denen es also gelingt, die Bildungspotenziale ihrer Schülerinnen und Schüler trotz herkunftsbedingter Benachteiligungen zu heben (vgl. Herrmann 2017; Klein 2018).

3.2 Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen als Weg zu mehr Chancengleichheit

Gerade die erwartungswidrig leistungsfähigen und leistungsfördernden Schulen zeigen indessen, dass die Qualität von Unterricht und von Schule als Organisation erheblichen Einfluss auf die Bildungs- und Teilhabechancen von Schülerinnen und Schülern hat. Die empirische Bildungsforschung spricht von einem Varianzanteil zwischen 20 und 50 Prozent der Schülerleistungen, der durch die Qualität des Schulwesens erklärt werden kann (vgl. Eikenbusch 2016).

Schul- und Unterrichtsentwicklung – verstanden als Trias von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – setzt genau da an: bei den Strukturen und Prozessen innerhalb der einzelnen Schule und den bewussten Veränderungen, die von den schulischen Akteuren *selbst* herbeigeführt werden. Dies geschieht idealerweise in Form eines längeren (begleiteten) Prozesses, in dessen Verlauf Schulen ihre Strukturen, ihre Abläufe und insbesondere ihre Unterrichtsqualität auf den Prüfstand stellen und weiterentwickeln. Schulentwicklung betrifft jeden Bereich schulischen Handelns: die Organisation der Schule, die Zusammenarbeit von Schulleitung und Kollegium und innerhalb des Kollegiums, den Kompetenzerwerb von Lehr- und Fachkräften, die Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungspartner – vor allem aber die Gestaltung des Unterrichts als zentralem Kern von Schule.

Viele Schulen – auch im Ruhrgebiet – haben in den vergangenen Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. Diese Anstrengungen haben jedoch in der Breite nicht zu einer signifikanten und nachhaltigen Verbesserung der Lernleistungen von Schülerinnen

und Schülern geführt. Die Bildungsforschung führt dies darauf zurück, dass viele Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht systematisch genug geplant und implementiert wurden und werden und dass es häufig bei einer Fülle unverbundener Einzelaktivitäten bleibt, die zwar von allen Beteiligten viel Einsatz und Energie fordern, aber am Ende dennoch keine systemischen Veränderungen erzielen (Rolff 2013, 149f).

3.3 Umsetzung der Maßnahme in staatlich-kommunal-zivilgesellschaftlicher Verantwortungsgemeinschaft

Nachdrücklicher Wunsch der beteiligten kommunalen Akteure und Schulaufsichten war daher auch die Entwicklung einer Maßnahme, die auf eine wirksame und umfassende systemische Veränderung von Schulen zielt und die zudem einem einheitlichen Verständnis von Schulentwicklung folgt. Letzteres auch deswegen, weil es im Rahmen der Bildungsinitiative RuhrFutur nicht nur um die systematische Weiterentwicklung der einzelnen Schule, sondern zugleich auch um eine Weiterentwicklung der gesamten kommunalen und regionalen Schul- bzw. Bildungslandschaft geht.

Konsens bestand auch darüber, dass die Maßnahme Erkenntnissen der Schuleffektivitätsforschung Rechnung tragen und unterrichtliches Handeln als Kern von Schule in den Mittelpunkt stellen (Rolff 2013, 133ff): Davon ausgehend und darauf bezogen sollten dann Fragen wie etwa die nach den Eltern als wesentlichen Partnern für den Lernerfolg der Kinder oder nach dem sozialräumlichen Bezug und der Vernetzung mit anderen Akteuren angegangen werden (RuhrFutur 2016, 3 und 42f).

Unverzichtbar schien allen Beteiligten eine professionelle Begleitung und Unterstützung des angestrebten Veränderungsprozesses. Diese sollte zum einen der hochgradig individuellen Ausgangssituation einzelner Schulen Rechnung tragen, zum anderen aber auch einen verbindlichen gemeinsamen Rahmen zu setzen, um eine breit angelegte Qualitätsentwicklung auf regionaler Ebene sicherzustellen.

Sehr rasch wurde indessen deutlich, dass diese Beratungs- und Begleitungsleistung nicht aus dem staatlichen System zu erwarten war. Dies mag zunächst erstaunen, weil das Land Nordrhein-Westfalen lange Zeit eine Vorreiterrolle bei der Verbreitung von Konzepten der Schulentwicklung und deren Umsetzung innehatte. Mit der Schließung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung im Jahr 2007 und der Beendigung von Schulversuchen wie „Selbständige Schule“ (2008) brach diese Entwicklung jedoch ab und wesentliche Kompetenzen im Bereich der Schulentwicklung gingen für das Land verloren (vgl. Dederig u.a. 2010). Erst seit 2014 bildet die Bezirksregierung Arnsberg im Rahmen der Fortbildungsinitiative NRW wieder Schulentwicklungsberaterinnen und -berater für den landesweiten Einsatz aus (Bezirksregierung Arnsberg o.D.).

Mit dem Entwicklungs- und Beratungsnetzwerk „bildung.komplex“ – einer Gruppe von Beraterinnen und Beratern, Trainerinnen und Trainern, die seit anderthalb Jahrzehnten im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Organisationsentwicklung im Bildungswesen, Regionalisierung und Kooperationsberatung tätig sind und in enger Verbindung zum Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildungsanstalt und Schulentwicklung stehen – wurde nach längerem Suchprozess ein geeigneter Partner für den angestrebten Prozess gefunden, der das Vorhaben mit den beteiligten Partnern und der Geschäftsstelle der Initiative weiter konturierte.

Mit dem Beginn des Schuljahres 2014/15 startete eine erste Gruppe von 18 Grundschulen aus den Städten Essen und Mülheim an der Ruhr gemeinsam in einen dreijährigen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess. Vorangegangen war ein Bewerbungsverfahren, in dem die Schulen ihre Ausgangslage und ihre Motivation für eine Beteiligung an der Maßnahme erläutern mussten, Voraussetzung für die Teilnahme war zudem ein positiver Beschluss der Schulkonferenz und die Bereitschaft, sich in einem Netzwerk der an der Maßnahme beteiligten Grundschulen („RuhrFutur-Schulen“) zu engagieren.

Am Beginn der Maßnahme stand für die Schulen eine gemeinsame Auftaktveranstaltung mit dem Ziel der Information und Erwartungskklärung. Danach folgte eine Phase, in der die Beraterinnen und Berater mit den einzelnen Schulen an einer Klärung ihrer jeweiligen Zielsetzungen arbeiteten und der Abschluss von Zielvereinbarungen mit Schulträger und Schulaufsicht. Die Ziele der Schulen bezogen sich überwiegend auf das unterrichtliche Geschehen (individuelle Förderung verbessern, kooperative Lernformen verstärken, eigenverantwortliches Lernen unterstützen, (fachbezogene) Kompetenzentwicklung fördern, durchgängige Sprach- und Leseförderung etablieren etc.

Im weiteren Verlauf umfasste das Unterstützungsangebot an die Schulen drei zentrale Elemente (Abbildung 2): eine Qualifizierung der (erweiterten) Schulleitungen im Umfang von 8 halben Tagen pro Schuljahr (Themen: Steuergruppenarbeit, Change Management, interne Evaluierung, kollegiale Beratung etc.), eine Beratung bzw. ein individuelles Coaching der Einzelschule im Umfang von drei bis vier halben Tagen pro Schuljahr sowie didaktische Trainings bzw. fachliche Qualifizierungen für das gesamte Kollegium (oder als Tandemlösung für die Kollegien zweier Schulen) im Umfang von zwei bis drei halben Tagen pro Schuljahr.



Abb. 2: Elemente des Unterstützungsangebots an die Schulen

Begleitet wurde die Maßnahme durch eine alle zwei Monate tagende Steuergruppe, die sich aus Vertretungen der beteiligten Kommunen, der Schulaufsicht und RuhrFutur zusammensetzte, um regelmäßig den Stand des Vorhabens mit dem Beratungsnetzwerk und in größeren Abständen mit den Schulleitungen reflektierte. Die Koordination der gesamten Maßnahme lag bei der Stadt Essen.

Bereits kurz nach dem Start zeichnete sich ab, dass das Vorhaben eine hohe Attraktivität für weitere Schulen, auch aus bislang noch nicht an der Maßnahme beteiligten RuhrFutur-Kommunen Dortmund, Gelsenkirchen und Herten besaß. Im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2015/16 konnte daher eine zweite Gruppe von weiteren 20 Grundschulen aus allen fünf RuhrFutur-Kommunen in einen vergleichbaren Entwicklungsprozess eintreten.

3.4 Bilanz nach vier Jahren „Systematische Grundschulentwicklung“

Wie eine Evaluierung der „Systematischen Grundschulentwicklung“ (2014–2017) durch die Bildungswissenschaftlerin Grit im Brahm (Ruhr-Universität Bochum) belegt, gab es seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte ein hohes bis sehr hohes Maß an Zufriedenheit mit der Maßnahme, insbesondere mit der Begleitung durch bildung.komplex, die durchweg als außerordentlich passgenau empfunden wurde. Unverkennbar haben die Schulleitungen noch stärker von der Maßnahme profitiert, sie bewerteten die Qualität (gemessen in Schulnoten von „sehr gut“ bis „ungenügend“) mit einem „sehr gut“ (1,39), die Lehrkräfte hingegen nur mit einem „gut“ (2,19). Da die Maßnahme ausdrücklich auch darauf zielt, die Schulleitungen in ihrer Leitungsfunktion zu stärken, ist die Differenz nicht überraschend (Im Brahm 2018).

Sowohl aus der Sicht der Lehrkräfte als auch aus der Sicht der Schulleitungen haben sich die teilnehmenden Schulen deutlich in Richtung der selbst gesetzten

Ziele entwickelt: Die Schulleitungen gehen im Durchschnitt von 77,8% Zielerreichung aus. Die Lehrkräfte beschreiben auf der Basis einer fünfstufigen Skala (1 = keine Veränderung, 5 = Veränderung von Grund auf) durchweg mittlere bis deutliche Veränderungen ihres Unterrichts (Skalenwerte 3 bis 4). An Veränderungen auf der Unterrichtsebene nennen sie:

- eine stärkere Ausrichtung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und einen veränderten Blick auf das einzelne Kind
- einen bewussteren Methodeneinsatz, insbesondere auch den Einsatz kooperativer Lernformen
- den Einbezug der drei Denkebenen reproduzieren, erklären und anwenden
- mehr individuelle Förderung und bessere Differenzierung
- mehr Zeit für die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler
- Ansprache und Aktivierung aller Kinder
- Zielfokussierung und Bewusstmachung der Zeile gegenüber den Schülerinnen und Schülern (Im Brahm 2018).

Aber auch in der schulischen Organisation gab es deutliche Veränderungen: Genannt werden durch die Lehrkräfte vor allem:

- Weiterentwicklung der Teamarbeit
- verbesserte Kommunikation
- Professionalisierung der Zusammenarbeit
- effektivere Organisation
- mehr Transparenz
- Verbindlichkeit und Einheitlichkeit
- wechselseitige Hospitationen
- stärkere Zielfokussierung (Im Brahm 2018).

Auch die begleitende Agentur bescheinigt den Schulen hohe Ernsthaftigkeit und hohes Engagement im Prozess. Dies wird auch durch die Schulaufsichten bestätigt, die berichten konnten, dass einzelne Schulen inzwischen durch deutliche Verbesserungen bei der Qualitätsanalyse auffielen.

Als besonderes Plus wird von vielen Schulleitungen das Modell der Zusammenarbeit von Kommunalen Entscheidungsträgern, Schulaufsichten und der RuhrFutur-Geschäftsstelle in der Steuergruppe wahrgenommen: Es garantiere eine umfassende und abgestimmte Unterstützung der Leitung und schaffe so eine größere Bereitschaft für Innovationen und ein stärkeres Vertrauen in Change-Prozesse (Im Brahm 2018).

Die bemerkenswerten Fortschritte, die viele Schulen in den drei Jahren des Schulentwicklungsprozesses erzielen konnten, waren und sind Impuls und Motiv für weitere Schulen, sich auf diesen aufwendigen und herausfordernden Entwicklungsprozess einzulassen.

3.5 Erfolgsfaktoren der Maßnahme

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor der hier vorgestellten Maßnahme war die enge Begleitung durch das ebenso *kompetente wie erfahrene Team von Schulentwicklungsberatern*, deren Qualität zum einen in der starken Orientierung an den Herausforderungen und Bedarfen der Einzelschule lag, zum anderen aber auch in den aufeinander aufbauenden Fortbildungsbausteinen, im hohen Anwendungsbezug und in einer exzellenten internen Abstimmung und Kooperation der Beraterinnen und Berater. Dies hat maßgeblich dazu beigetragen, dass die Mehrzahl der Schulen den Prozess tatsächlich als Schulentwicklung „aus einem Guss“ erlebt hat. Freiwilligkeit der Teilnahme und Themenoffenheit waren ebenfalls wichtige Faktoren für den positiven Verlauf der Entwicklungsprozesse. Die Schulen konnten für sich die Themen in den Mittelpunkt stellen, die aus ihrer Sicht für die weitere Entwicklung zentral waren und sind.

In der Mehrzahl der Schulen ist es gelungen, die *Schulleitung* in ihrer Rolle *als zentrale, treibende Kraft für Veränderungsprozesse* – hinsichtlich der Organisationsentwicklung der Schule, der Personal- und Teamentwicklung, aber auch in Bezug auf das unterrichtliche Handeln – zu stärken. Wie bedeutsam eine transformationsorientierte Führung für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen ist, wurde mittlerweile durch die Bildungsforschung gut belegt (vgl. Klein, 2018). Ein besonderer Wert der Begleitung durch die Schulentwicklungsberaterinnen und -berater von bildung.komplex bestand in diesem Zusammenhang offenkundig darin, die Schulleitungen zu einem strategischen und konzentrierten Vorgehen mit klaren Zielsetzungen zu motivieren, den roten Faden im Auge zu behalten und sich nicht – mit hohem Engagement – in einer Fülle von unverbundenen Vorhaben und Themen zu verzetteln.

In allen Schulen war *das gesamte Kollegium* – idealerweise die gesamte Schulgemeinschaft – *Teil des Entwicklungsprozesses*. Obwohl es gerade zu Beginn auch Reibungen, Konflikte und Widerstände gab, hat der Prozess in der Mehrzahl der Schulen jedoch zu nachhaltig positiv veränderten Formen der Zusammenarbeit geführt.

Für die meisten Schulen war und ist es zudem ein wichtiger zusätzlicher Impuls für ihre Qualitätsentwicklung, Teil eines *schulübergreifenden lokalen und regionalen Netzwerks* zu sein. Dies begünstigt nicht nur Austausch, wechselseitiges Lernen und wechselseitige kollegiale Beratung, sondern fördert auch die Ausrichtung an einer gemeinsamen Vorstellung von Schulentwicklung („alignment“).

Ein zentraler Erfolgsfaktor der Schulentwicklungsprozesse bei RuhrFutur ist sicherlich auch die *enge Zusammenarbeit von Schulaufsicht und Schulträger*, die gerade bei den Grundschulen zumeist sehr gut gelingt. So waren sowohl die verantwortlichen unteren Schulaufsichten als auch die auf kommunaler Ebene Leitungsverantwortlichen (Fachbereichsleiterin und Bildungsdezernent) der beiden

Städte Essen und Mülheim an der Ruhr von Anfang an intensiv an der Entwicklung des Vorhabens beteiligt, ganz im Sinne einer erweiterten Schulträgerschaft bzw. einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft für systemische Veränderung. Praktisch und organisatorisch begleitet wurde das Vorhaben durch die Regionalen Bildungsbüros.

3.6 Optimierungspotenziale

Gleichwohl lässt sich nach fast vier Jahren Erfahrung mit dem Vorhaben „Systematische Grundschulentwicklung“ auch Nachsteuerungsbedarf erkennen und benennen:

Eine der großen Herausforderungen für die Bildungsinitiative RuhrFutur und ihre Akteure besteht darin, auch *auf Dauer eine ausreichende wie auch qualitätsvolle Begleitung für Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung* in den beteiligten Kommunen bzw. in der Region *sicherzustellen*. Dies gilt für die Einbeziehung weiterer, neuer Schulen, wie auch für die eine geringere Intensität der Begleitung erfordern- de Nachbetreuung der Schulen, die die Maßnahme bereits durchlaufen haben. Die Realisierung dieser Aufgaben mit einer externen Agentur – hier geschehen mit bildung.komplex – ist nicht nur wegen des hohen Ressourcenbedarfs, sondern auch wegen mangelnder Nachhaltigkeit langfristig nicht vertretbar. Stärker als bisher sollte im weiteren Verlauf auch Bezug auf die *Rahmung von Schulentwicklungsprozessen durch die Landesregierung* Bezug genommen werden. Vorstellungen von Schulqualität entwickeln sich kontinuierlich weiter. Um Orientierung zu schaffen und eine Rahmung für die einzelschulische Arbeit zu geben, haben die Länder in den vergangenen Jahren, oftmals verbunden mit entsprechenden Beteiligungsprozessen, Orientierungs- oder Qualitätsrahmen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung erarbeitet. In NRW bündelt der „Referenzrahmen Schulqualität“ seit 2013 Ansprüche an eine „gute Schule“ und an „guten Unterricht“ und nimmt dabei Erkenntnisse der Bildungs- und Lernforschung ebenso auf wie konkrete Erfahrungen aus der Praxis von Schulentwicklungsprozessen (MSB NRW 2015). Verbessert werden muss zudem die *inhaltliche Einbindung der Bildungsbüros* in den beteiligten Kommunen, deren Rolle sich bislang überwiegend auf die Organisation und Koordination der Maßnahme vor Ort beschränkt. Sie sollten in die Lage versetzt werden, in enger Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht auch eine beratende und (mit-)entwickelnde Funktion zu übernehmen und eine gute Einbindung der Schulen und schulischen Netzwerke in die kommunale und regionale Bildungs- und Präventionslandschaft voranzutreiben.

Im Laufe des Entwicklungsprozesses sind an den beteiligten Schulen eine Fülle von Lösungen und Produkten entstanden, die bislang nur zu Teilen dokumentiert sind. Dies ist ein Defizit der ersten Entwicklungsphase ebenso wie die nur ausschnitthafte *Dokumentation des Prozesses* selbst.