1
Schule entwickeln
Grundlagen

S.A.V.E.

Schule als verlässlicher Entwicklungsraum

Inhalt

1 Schule im Umgang mit herausforderndem Verhalten entwickeln 1
1.1 Schulentwicklung gewinnbringend nutzen 1
1.2 Schulentwicklung im Kontext herausfordernden Schülerverhaltens denken 2
1.2.1 Sich veränderndes herausforderndes Verhalten zwingt zu Weiterentwicklung 2
1.2.2 Veränderungsnotwendigkeiten treffen auf eine (intensiv)pädagogische Realität, die ohnehin angespannt ist 2
1.2.3 Veränderungen im pädagogischen Handeln müssen sich auch in Unterrichtsgestaltung niederschlagen 3
2 Schule datenbasiert entwickeln 4
2.1 Daten im Kontext von Schulentwicklung einsetzen 4
2.2 Den Nutzen einer datenbasierten Schulentwicklung erkennen 5
2.3 Daten im Kontext herausfordernden Verhaltens erheben 6
3 Schulentwicklung mithilfe von SMART-Zielen konkretisieren 10
4 Schulentwicklung im Team meistern 11
4.1 Die Bedeutung von psychologischer Sicherheit erkennen 11
4.2 Im Team erfolgreich arbeiten 12
5 Ressourcen schaffen durch De-Implementierung 14
5.1 De-Implementierung verstehen 14
5.2 Wie De-Implementierungsprozesse ablaufen können 16
6 Mit Widerständen während des Schulentwicklungsprozesses umgehen 18
7 Literatur 21

1 Schule im Umgang mit herausforderndem Verhalten entwickeln

Der Inhalt dieses Kapitels ist dem Magazin „Haltung und Handlungssicherheit. Schulentwicklung bei herausforderndem Verhalten“ des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung ISB entnommen.

1.1 Schulentwicklung gewinnbringend nutzen

„Schulentwicklung ist ein systematischer und zielgerichteter Prozess. Sie soll zu einer qualitativen Verbesserung der Arbeit an der Schule beitragen und muss sich vor allem daran messen lassen, dass sie von der Schulfamilie als gewinnbringend wahrgenommen wird.
Die Schulen müssen auf vielfältige soziale Entwicklungen reagieren und neuen Bildungsanforderungen gerecht werden. Schule muss sich daher kontinuierlich wandeln. Dabei spielt die Schulentwicklung eine zentrale Rolle.

ISB-Web-Magazin zur Schul¬entwick¬lung im Umgang mit herausfor¬dernde m Verhalten

https://isb-magazin.de/haltung-und-handlungssicherheit/haltung-und-handlungssicherheit

Schulentwicklung

- zielt darauf, die Qualität von Schule und Unterricht zu sichern und zu steigern,
- ist langfristig angelegt,
- führt zu einer nachhaltigen Entwicklung der jeweiligen Schule in ihrer Gesamtheit,
- begreift Schule als lernende Organisation und
- muss sich vor allem daran messen lassen, ob sie letztlich auch Schülerinnen und Schüler erreicht.

Allgemeine Schulentwicklung bezieht sich auf

- die Verbesserung des Schulklimas,
- [die Verbesserung schulorganisatorischer Abläufe,]
- die konkrete Verbesserung des Unterrichts.“

(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München – ISB, Hrsg.: Haltung und Handlungssicherheit – Schulentwicklung bei herausforderndem Verhalten.https://isb-magazin.de/haltung-und-handlungssicherheit/schulentwicklung, abgerufen am 20.09.2025)

1.2 Schulentwicklung im Kontext herausfordernden Schülerverhaltens denken

„Wenn bestehende pädagogische Strukturen und Handlungsweisen nicht mehr einer veränderten Qualität und vermehrten Quantität von herausforderndem Verhalten gerecht werden, spüren Lehrkräfte Veränderungsnotwendigkeit.

Die Aufgabe besteht dann darin, in einer bereits von der Problematik betroffenen und zumeist auch belasteten Situation, die Energie und die Planung für einen Veränderungsprozess zu entwickeln. Es geht also um ein ‚In-Vorleistung-gehen', um dann durch gesteigerte pädagogische Wirksamkeit und mehr Resilienz Entlastung zu bewirken. […]

1.2.1 Sich veränderndes herausforderndes Verhalten zwingt zu Weiterentwicklung

Das ‚Phänomen Verhaltensstörung' und damit auch die Verhaltensweisen, die als herausfordernd erlebt werden, verändern sich. Gesellschaftliche Zusammenhänge und Rahmenbedingungen (z. B. die wirtschaftliche Situation von Familien; Realität und Folgen einer Pandemiesituation; ein vermehrter Zuzug durch weltweite Fluchtbewegungen ...) nehmen indirekt und direkt Einfluss auf die Situation an Schulen. […]
Facheinrichtungen und Schule sind daher permanent aufgefordert, diesen Veränderungen konzeptionell-strukturell und pädagogisch-methodisch zu begegnen.

Schulentwicklung bedeutet also mit einer ‚präventiven Struktur' regelmäßig die Entwicklungsdynamik einzelner Schülerinnen und Schüler[,] aber auch ‚Themen' und Aufgaben innerhalb der Schule in den Blick zu nehmen und besondere Einflussfaktoren rechtzeitig zu erkennen. […]

1.2.2 Veränderungsnotwendigkeiten treffen auf eine (intensiv)pädagogische Realität, die ohnehin angespannt ist

Andererseits bedeutet die alltägliche Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen, die als herausfordernd erlebt werden, per se schon einen hohen Aufwand an professionellem Handeln, geschlossenem Auftreten und persönlichem Einsatz. Gerade in Zeiten von Fachkräftemangel und der Zunahme bürokratischer Aufgaben bei gleichzeitigem Anwachsen einer heterogenen Schülerschaft kann ein Gefühl und Erleben der Unvereinbarkeit von Notwendigkeit und Möglichkeit entstehen.

Schulentwicklung bedeutet also, Prozesse zur bewussten Auseinandersetzung mit herausforderndem Verhalten zu planen und zu steuern. Diese sollen zu konkreten und wirksamen Maßnahmen führen. Ggf. müssen andere Aufgaben und Schwerpunkte (vorübergehend) weniger priorisiert werden. […]

1.2.3 Veränderungen im pädagogischen Handeln müssen sich auch in Unterrichtsgestaltung niederschlagen

Veränderte Bedingungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen bedeuten, dass diese auch Schule und Unterricht mit veränderten Voraussetzungen begegnen: Schule kann inzwischen häufig viele Grundlagen, die eher in der familiären Sozialisation entwickelt werden, nicht mehr voraussetzen. Für Schülerinnen und Schüler wird damit auch Lernen und Leisten erschwert. Nicht selten gehen damit negative Schul- und Lernbiografien einher.

Schulentwicklung, die sich an der ständig verändernden Schülerschaft ausrichtet, bedeutet also ‚zwingend' auch Unterrichtsentwicklung. […] [Das] heißt auch, [Unterrichtsentwicklung] immer wieder auf ihre Passung zu überprüfen und Unterricht so zu gestalten und zu akzentuieren, dass man den Voraussetzungen der Schülerschaft wie auch dem Bildungsauftrag gerecht wird."
(https://isb-magazin.de/haltung-und-handlungssicherheit/schulentwicklung, abgerufen am 20.09.2025)

2 Schule datenbasiert entwickeln

Weiterführende Informationen zur datenbasierten Schulentwicklung

Schulentwicklung in Bayern

https://www.schulentwicklung.isb.bayern.de/hintergrundwissen/theoriemodelle/datengestuetzte-schulentwicklung

Schulentwicklung, die auf aus wissenschaftlicher Erfahrung gewonnenem Wissen basiert, wird in der Forschung als datengestützte bzw. datenbasierte oder empiriegestützte bzw. evidenzbasierte Schulentwicklung bezeichnet. […] Unter einem evidenzbasierten Vorgang verstehen Döring und Bortz, dass Entscheidungen unter Berücksichtigung und Nutzung der in Form von Daten verfügbaren Informationen getroffen werden. Dazu gehören auch eine systematische Begründung und Integration verschiedener Befunde (vgl. DÖRING, BORTZ 2016).

2.1 Daten im Kontext von Schulentwicklung einsetzen

Der australische Philosoph Brian BALLSUN-STANTON beschreibt 2012 zwei Kategorien von Daten, die auch für die Schulentwicklung relevant sind. Es ist wichtig, diese voneinander zu unterscheiden und gemäß ihrer Art zu betrachten.

Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung

https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/datengestuetzte-schulentwicklung-wie-schulen-loesungsorientiert-mit-daten-umgehen-koennen/

Daten als Fakten ("data as facts", "data as hard numbers"):

Nach diesem Verständnis sind Daten objektive, reproduzierbare Ergebnisse von Messungen, die wahre Aussagen über die Realität liefern. Beispiele für diese naturwissenschaftliche Sicht auf Daten sind Schülerzahlen, Klassengrößen oder die Anzahl an eingesetzten Schulbegleitungen.

Daten als Beobachtungen ("data as observations"):

In dieser Vorstellung sind Daten aufgezeichnete Wahrnehmungen. Sie sind prinzipiell subjektiv, ihre Interpretation erfordert Kontextwissen und sie müssen gefiltert werden, um aus ihnen relevante Informationen zu extrahieren. Beispiele für diese Daten sind Einschätzungen zur psychischen Belastung von Lehrkräften oder der Intensität von herausfordernden Verhaltensweisen.

Ebenso wie in der Vorstellung von „Daten als Fakten" wird davon ausgegangen, dass sich Daten auf reale Phänomene beziehen. Allerdings ist der Bezug nicht direkt gegeben, sondern muss erst durch Interpretation hergestellt werden.

(Vgl. https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/39cd5b31-8467-4de6-9751-1b768d6f25ae/content, abgerufen am 25.09.2025)

Für eine datenbasierte Schulentwicklung sind beide Arten von Daten bedeutsam. Um „Daten als Beobachtungen“ gewinnbringend einsetzen zu können, ist es wichtig,

- in der Befragung verwendete Begriffe oder Kategorien **vorab** im Kreis der Befragten zu beschreiben, um zu einem möglichst einheitlichen Verständnis zu gelangen – auch wenn dies sicherlich nie vollkommen gelingen kann, z. B.:
    - Was verstehen wir unter Sachbeschädigung?
    - Was stellt für uns ein körperlich übergriffiges Verhalten dar?
    - Was stellt für uns eine psychisch belastende Situation dar?
- bei der Interpretation der Ergebnisse eine Spanne des individuellen Verständnisses zu berücksichtigen, ohne dabei besonders herausstechende oder auffällige Daten zu marginalisieren.

In den zwei Erhebungsbögen, die im Rahmen von S.A.V.E. zum einen für Schulleitungen, zum anderen für das Kollegium erarbeitet wurden, fließen sowohl „Daten als Fakten“ als auch „Daten als Beobachtungen“ ein (siehe unten).

2.2 Den Nutzen einer datenbasierten Schulentwicklung erkennen

Datenbasierte Schulentwicklung ermöglicht …

- eine systematische, an Stelle einer willkürlichen Qualitätsentwicklung durchzuführen.
- je nach Bedarf verschiedene Quellen (Befragung des Kollegiums, der Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie der Schülerinnen und Schüler, Eintragungen im Verbandbuch, Statistik zur Anzahl von Schulbegleitungen, Erhebung der Schulzeitverkürzungen etc.) zu nutzen.
- die Datenlage detailliert zu analysieren.
- den Ist-Wert zu erfassen und mit einem Soll-Wert abzugleichen.
- den Handlungsbedarf, aber auch das Potenzial einer Schule sowie die Zielsetzung zu beschreiben.
- den Blick strukturiert auf verschiedene Ebenen der Schule (Organisationsebene, Klassenebene, Ebene der Schülerinnen und Schüler) zu richten.
- die Datenerhebungen als Grundlage für gemeinsame Gespräche und Zielvereinbarungen zu verwenden.

- die Notwendigkeit von Veränderungen transparent zu machen, im Kollegium ein Verständnis dafür zu fördern und Widerstände zu reduzieren.

(Vgl. https://www.schulentwicklung.isb.bayern.de/hintergrundwissen/theoriemodelle/datengestuetzte-schulentwicklung/, abgerufen am 24.09.2025)

Die grundlegende Zielsetzung einer datenbasierten Schulentwicklung im Kontext von S.A.V.E. ist

auf den Ebenen Struktur, Haltung, Pädagogik und Didaktik
Handlungssicherheit zu entwickeln,
die für alle an der Schule ein sicheres Leben, Lernen und Arbeiten ermöglicht.

2.3 Daten im Kontext herausfordernden Verhaltens erheben

Im Rahmen von S.A.V.E. wurden zwei Erhebungsbögen erstellt.
Der erste Bogen richtet sich an Schulleitungen. Er fragt Daten als Fakten ab, die bei der Schulleitung gesammelt und archiviert werden.

Standort spezifischer Erhebungsbogen für Schulleitungen

https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Foerderschulen/Geistige_Entwicklung/S.A.V.E/1_Erhebungsbogen_fuer_SL.pdf

Erhebungsbogen für die Schulleitung zu herausfordernden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von

S.A.V.E. Schule als verlässlicher Entwicklungsraum

1	Wie viele Schülerinnen und Schüler benötigten im vergangenen Schuljahr eine 1:1-Betreuung während der Unterrichtszeit?					
	1 – 5	6 – 10	11 – 15	16 – 20	21 – 25	> 26
2	Wie viele Schülerinnen und Schüler erforderten im vergangenen Schuljahr Maßnahmen durch einen Sicherheitsdienst?					
	0	1	2	3	> 3	
3	Wie viele Schülerinnen und Schüler wurden im vergangenen Schuljahr aufgrund ihrer herausfordernden Verhaltensweisen nicht im Gemeinschaftstransport befördert?					
	1 – 2	3 – 4	5 – 6	7 – 8	9 – 10	> 11
4	Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchten im vergangenen Schuljahr stationär eine KJP?					
	1 – 2	3 – 4	5 – 6	7 – 8	9 – 10	> 11

5	Für wie viele Schülerinnen und Schüler wurden vom Kinder- und Jugendgericht freiheitsentziehende Maßnahmen genehmigt?					
	1 – 2	3 – 4	5 – 6	7 – 8	9 – 10	> 11
6	Wie viele Schülerinnen und Schülern wurden im vergangenen Schuljahr von ihren Erziehungsberechtigten vorzeitig von der Schule abgeholt werden, da eine Krisensituation schulischerseits nicht zu bewältigen war?					
	1 – 5	6 – 10	11 – 15	16 – 20	21 – 25	> 26

7	Wie häufig wurde im vergangenen Schuljahr die Polizei wegen eskalierenden Verhaltensweisen von Schülerinnen oder Schülern gerufen?			
	gar nicht	5mal	10mal	häufiger
8	Wie häufig wurde im vergangenen Schuljahr der Rettungsdienst wegen eskalierenden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern gerufen?			
	gar nicht	5mal	10mal	häufiger
9	Wie häufig wurde im vergangenen Schuljahr Schülerinnen oder Schüler wegen sexuell übergriffigem Verhalten (bei der Polizei) angezeigt?			
	gar nicht	5mal	10mal	häufiger
10	Wie häufig musste Inventar nach einer Zerstörung durch Schülerinnen oder Schüler ersetzt werden oder der Hausmeister größere Reparaturen deswegen durchführen?			
	gar nicht	5mal	10mal	häufiger
11	Wie häufig haben Sie im vergangenen Schuljahr körperliche Übergriffe auf sich erlebt?			
	gar nicht	5mal	10mal	häufiger

Abbildung 1: Bogen für die Schulleitung zur Erhebung von Daten im Kontext herausfordernden Schülerverhaltens, ISB

Der zweite Bogen kann an Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Fachkräfte, Schulbegleitungen, Therapeutinnen bzw. Therapeuten, Mitarbeitende im Sekretariat, der Hausverwaltung oder des Fahrdienstes ausgegeben werden.

Je größer der Personenkreis der Befragten ist, desto umfassender ist die Datenlage und das Verständnis für einen angestrebten Schulentwicklungsprozess. Allerdings bedarf dies auch weitreichenderer Absprachen, z. B. mit den Führungskräften der

Heilpädagogischen Tagesstätte und des Fahrdienstes etc., und kostet mehr Zeit bei der Analyse der Daten.

Für eine ausreichende Transparenz kann es hilfreich sein, die Mitarbeitervertretung vorab über das Aushändigen dieses Fragebogens zu informieren.

Standort spezifischer Erhebungsbogen für Mitarbeitende

https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Foerderschulen/Geistige_Entwicklung/S.A.V.E/2_Erhebungsbogen_fuer_Kol.pdf

Erhebungsbogen für das Kollegium zu herausfordernden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von

S.A.V.E. Schule als verlässlicher Entwicklungsraum

1 In welchem Bereich sind Sie tätig?

Unterricht	Pflege	Individuelle Begleitung	Verwaltung	Technik und Organisation	Fahrdienst

2 Wie häufig haben Sie im vergangenen Schuljahr emotional belastende Situationen erlebt?

gar nicht	5mal	10mal	häufiger

3 Wie häufig haben Sie im vergangenen Schuljahr körperliche Übergriffe auf sich erlebt?

gar nicht	5mal	10mal	häufiger

4 Wie häufig haben Sie im vergangenen Schuljahr fremdverletzendes Verhalten in Ihrer Klasse (alternativ im Sekretariat, auf dem Schulflur, im Schulbus?) erlebt?

gar nicht	5mal	10mal	häufiger

5 Wie häufig haben Sie im vergangenen Schuljahr selbstverletzendes Verhalten in Ihrer Klasse (alternativ im Sekretariat, auf dem Schulflur, im Schulbus?) erlebt?

gar nicht	5mal	10mal	häufiger

6 Wie häufig haben Sie im vergangenen Schuljahr sexuell übergriffiges Verhalten in Ihrer Klasse (alternativ im Sekretariat, auf dem Schulflur, Im Schulbus?) erlebt?

gar nicht	5mal	10mal	häufiger

7 Wie häufig sind Sie im vergangenen Schuljahr Schülerinnen oder Schüler ohne Ihre Erlaubnis oder Kontrolle aus dem Schulhaus gelaufen?

gar nicht	5mal	10mal	häufiger

8	Wie häufig haben Sie im vergangenen Schuljahr schwere Sachbeschädigung in Ihrer Klasse (alternativ im Sekretariat, auf dem Schulflur, Im Schulbus?) erlebt?			
	gar nicht	5mal	10mal	häufiger

9	In welchen Situationen tritt herausforderndes Verhalten am häufigsten auf?				
	in Unterrichts-stunden	in Vertretungs-stunden	bei Stunden-wechseln	in der Bewegungs-pause	während des Ankommens oder der Abfahrt

10	Wie hoch ist Ihre Bereitschaft, sich in Krisensituationen Hilfe zu holen?			
	sehr hoch	hoch	nicht so hoch	gar nicht

11	Wie häufig haben Sie im vergangenen Schuljahr das bestehende Krisenintervention-steam zu Hilfe gerufen?			
	gar nicht	5mal	10mal	häufiger

12	Wünschen Sie sich ein Krisenintervention-steam an Ihrer Schule?	
	ja	nein

13	Möchten Sie im Fall einer Krisensituation in der Situation verbleiben und Hilfe hinzubekommen ODER möchten Sie die Situation verlassen und diese an das Krisenintervention-steam übergeben?	
	verbleiben und Hilfe erhalten	abgeben an Krisenintervention-steam

Abbildung 2: Bogen für d Kollegium zur Erhebung von Daten im Kontext herausfordernden Schülerverhaltens, ISB in Anlehnung an einen Erhebungsbogen der Rupert-Egenberger-Schule Amberg

3 Schulentwicklung mithilfe von SMART-Zielen konkretisieren

Ausgehend von

- den erhobenen und Daten im Kontext herausfordernden Verhaltens und deren standortspezifischer Interpretation,
- der Diagnostik des herausfordernden Verhaltens einzelner Schülerinnen und Schüler (siehe Kapitel 3),
- der Analyse wirksamer bzw. weniger wirksamer Maßnahmen im Umgang mit herausforderndem Verhalten (siehe Kapitel 1, Punkt 5) und
- der Weiterentwicklung bzw. Implementierung von neuen Maßnahmen (siehe Kapitel 4 und 5)

werden alle Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt und daraus Ziele für den Schulentwicklungsprozess formuliert.

Diese Ziele sollten konkret, machbar und messbar definiert werden, um so trotz des ressourcenaufwendigen Veränderungsprozesses auch eine Attraktivität auszustrahlen. Solche Ziele werden nach GEORGE T. DORAN als SMART-Ziele bezeichnet, wobei das englische Wort „smart“ auf Deutsch „clever“ bedeutet. Gleichzeitig stellt das Wort „SMART“ ein Akronym dar.

S	M	A	R	T
spezifisch	**messbar**	**attraktiv**	**realistisch**	**terminiert**
Es muss einfach und klar verständlich formuliert sein, welche Veränderung an diesem Standort erreicht werden soll.	Dafür können quantitative Fakten, wie Messzahlen, oder qualitative Faktoren, wie Zufriedenheit, benannt werden.	Es soll ersichtlich sein, welchen konkreten Nutzen alle Beteiligten aus der Zielerreichung ziehen können.	Die Zielvereinbarung soll erreichbar sein, denn unrealistische Ziele, die voraussichtlich nicht erreicht werden können, wirken sich demotivierend aus.	Für das Ziel muss ein konkreter Zeitpunkt festgelegt sein, an welchem gemessen werden kann, ob der gewünschte Soll-Zustand erreicht wurde oder nicht.

Abbildung 3: Bedeutung des Akronyms für SMART-Ziele, ISB

4 Schulentwicklung im Team meistern

4.1 Die Bedeutung von psychologischer Sicherheit erkennen

Veränderungsprozesse, wie Schulentwicklung im Kontext herausfordernden Verhaltens, bringen für alle Beteiligten zunächst einmal Mehrarbeit und Unsicherheit mit sich. Es ist daher wichtig, gute Voraussetzungen für anstehende Veränderungen zu schaffen. Eine Voraussetzung dafür ist das Erleben von psychologischer Sicherheit im Kollegium.

Psychologische Sicherheit beschreibt das Maß der Sicherheit, die Teammitglieder empfinden, wenn sie sich gegenüber anderen exponieren, z. B. mit Vorschlägen, Fragen, Kritik oder auch eigener Unwissenheit. Eine hohe psychologische Sicherheit erlaubt es Teammitgliedern, sich z. B. in den Schulentwicklungsprozess einzubringen, ohne dadurch negative Konsequenzen für sich selbst erwarten zu müssen (vgl. ROZOVSKY 2015, zit. in SEEFELDT, VON DER RECKE 2019, 539 f.).
Es ist vor allem die Aufgabe der Schulleitung, psychologische Sicherheit zu etablieren. Dies kann folgendermaßen gelingen:

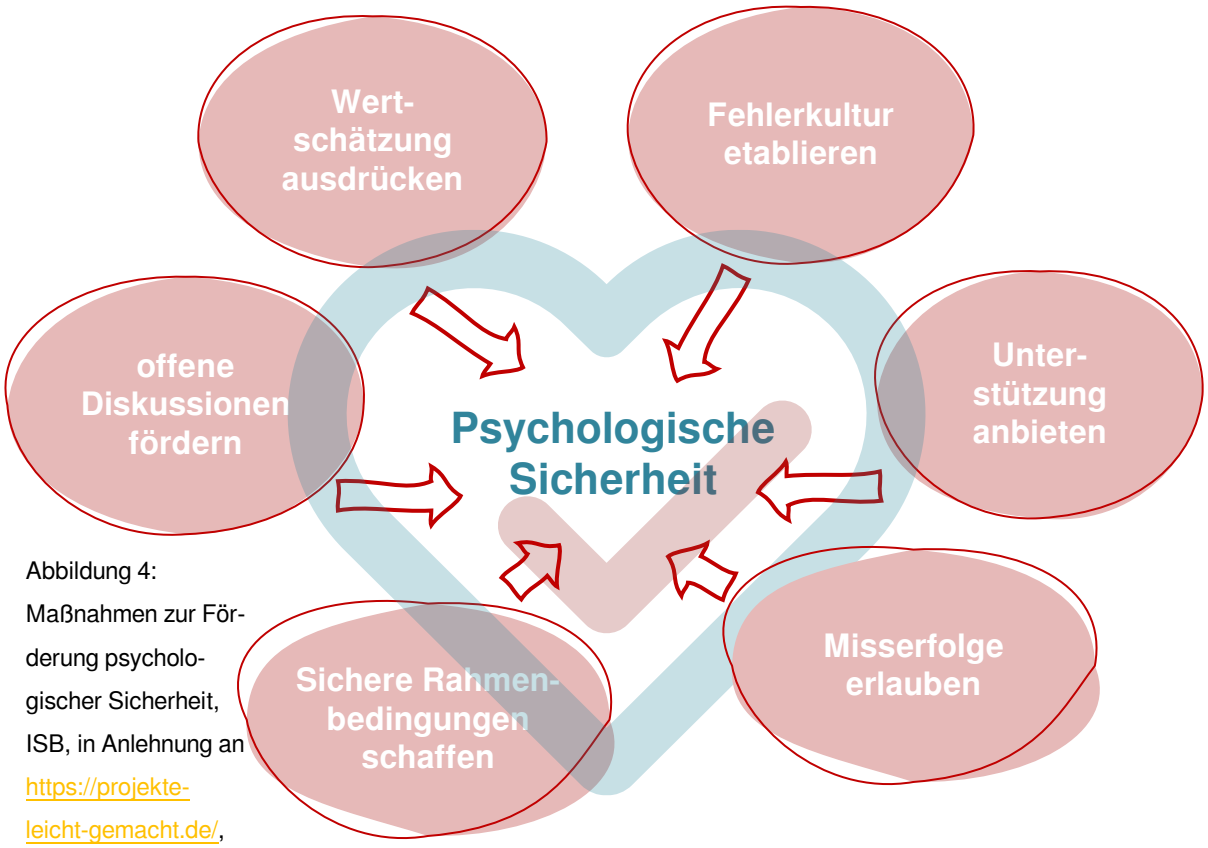


Abbildung 4: Maßnahmen zur Förderung psychologischer Sicherheit, ISB, in Anlehnung an https://projekte-leicht-gemacht.de/, abgerufen am 30.09.2025

4.2 Im Team erfolgreich arbeiten

Ist es denkbar, auch Schulbegleitungen, z. B. die Pooling-Beauftragte, an diesen Prozessen zu beteiligen?

Um die Schulentwicklung im Kontext herausfordernden Verhaltens in möglicherweise parallelen Planungssträngen bewältigen zu können, kann es sinnvoll sein, verschiedene Teams zu bilden und mit spezifischen Arbeiten zu beauftragen. Diese werden von der Schulleitung mit Entscheidungskompetenzen ausgestattet. Für eine hohe Akzeptanz der in diesem Prozess erzielten Ergebnisse ist es hilfreich, Personen in das Gremium zu berufen, die von möglichen Veränderungen betroffenen sein könnten.

Damit sowohl das Kollegium als auch einzelne Teams im Rahmen der Schulentwicklung effizient und erfolgreich zusammenarbeiten, ist es entscheidend, dass sie in die von TUCKMAN (1965) beschriebene Leistungsphase eintreten. Dieser gehen im Prozess der Teambildung die Orientierungs-, die Konflikt- und die Normierungsphase voraus.

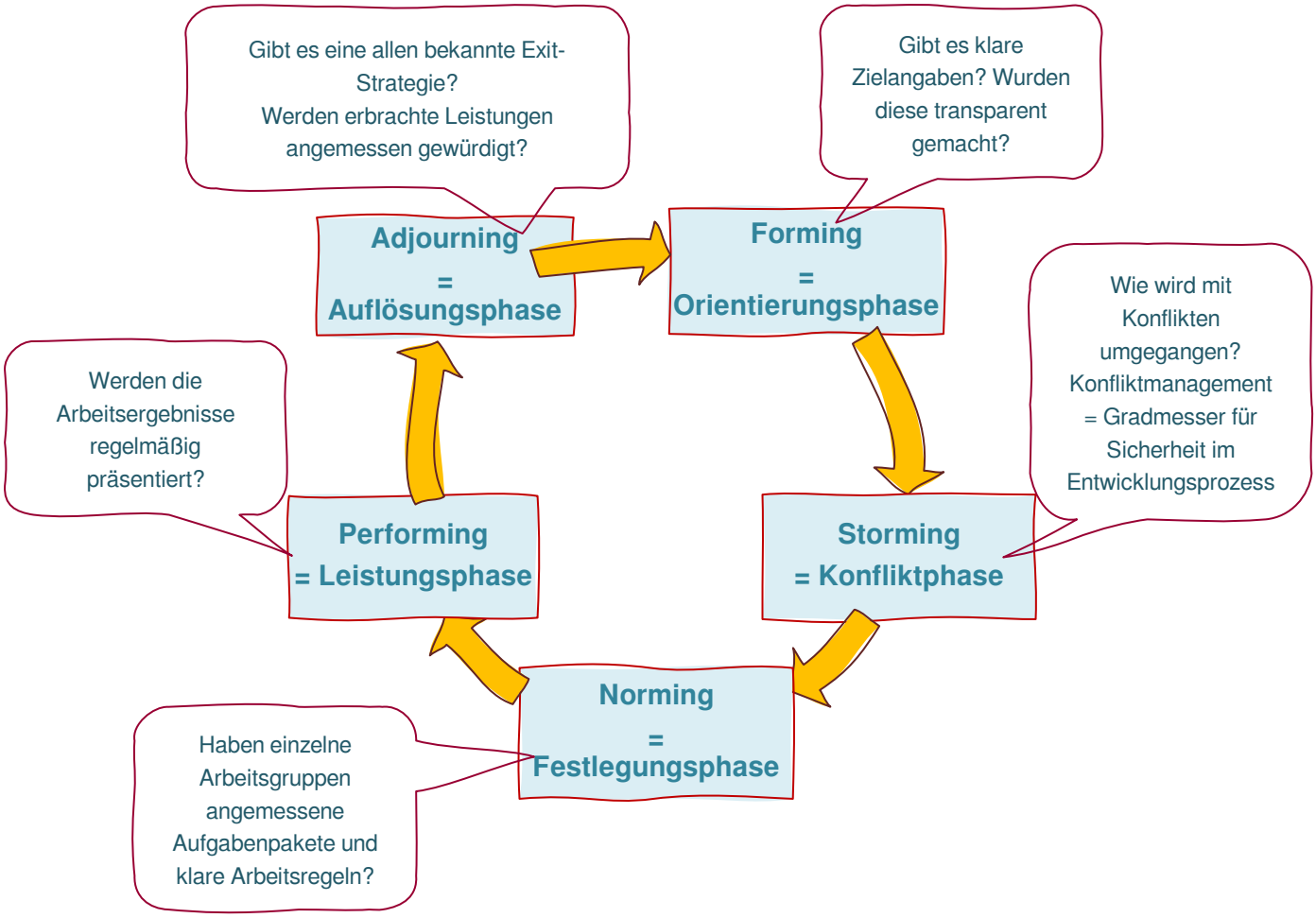


Abbildung 5: Teamentwicklungsphasen nach TUCKMAN, ISB

Nicht alle Teams erreichen das Performing, weil sie im Forming oder Storming verhaftet bleiben. Es gibt aber auch Teams, deren zunächst gute Leistungen nach einer gewissen Zeit abfallen. KATZ und ALLEN sprechen davon, dass diese Teams in gewisser Weise selbstgefällig und weniger lernbereit werden und somit altern (= Aging). Aus diesem Grund erweiterte TUCKMAN sein Modell um diese und eine weitere Phase, nämlich die der Auflösung (vgl. TUCKMAN 1965). Auch eine strukturierte und transparente Auflösung von Teams gehört zum Schulentwicklungsprozess, wenn die Ziele gemäß der SMART-Methode erreicht wurden. Diese Auflösung signalisiert ein Erreichen des gemeinsam gesetzten Ziels, führt zur Senkung der Arbeitsbelastung der Teammitglieder und schafft Ressourcen für neue Entwicklungen.

5 Ressourcen schaffen durch De-Implementierung

Ein De-Implementierungsprozess unterstützt die Schulentwicklung im Rahmen von S.A.V.E., indem er

- Ressourcen für den zeitintensiven Schulentwicklungsprozess freisetzt, z. B. durch eine zeitweise Priorisierung von Aktivitäten, und
- bereits etablierte Maßnahmen im Umgang mit herausforderndem Verhalten auf ihre Qualität und Wirksamkeit überprüft.

„Sollten zur Qualitätssteigerung neue Maßnahmen additiv nötig sein, gilt es im Sinne der Plus-Minus-Null-Regel andere Vorhaben dafür zu streichen.“ (WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 79)

5.1 De-Implementierung verstehen

Bei der De-Implementierung „handelt es sich um eine subtraktive Strategie […], die auf der Basis von Evidenz dysfunktionale Praktiken, also Praktiken mit geringem Nutzen oder schädliche Praktiken, mit den beiden Zielen der Qualitätssteigerung und Ressourcenschonung reduziert oder entfernt.“ (WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 33)
Sie stellt also den Versuch dar, „Entlastung mit Qualitätssteigerung zu vereinbaren“ (WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 26). Diesen Prozess gilt es gezielt einzuleiten, da Menschen zur Verbesserung eines Zustandes in der Regel bevorzugt nach dem additiven Prinzip vorgehen, also zu einer Implementierung von zusätzlichen Maßnahmen tendieren, statt eine subtraktive Lösung zu suchen (vgl. WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 18). „Das Generieren subtraktiver Lösungen kann [jedoch] durch Übung gefördert werden.“ (WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 18)

> „Der Fokus aller Maßnahmen liegt auf den Bedürfnissen und dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte.“ (WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 83)

Für den Prozess der De-Implementierung gibt das RAST-Schema eine hilfreiche Orientierung. So können als solche identifizierte, dysfunktionale Praktiken in ihrer

Häufigkeit eingeschränkt (Reduktion), durch effizientere bzw. effektivere Methoden ersetzt (Austausch), ggf. ersatzlos gestrichen (Stopp) oder überarbeitet werden, damit die Tätigkeit oder die Methode effektiver oder effizienter wird (Transformation).

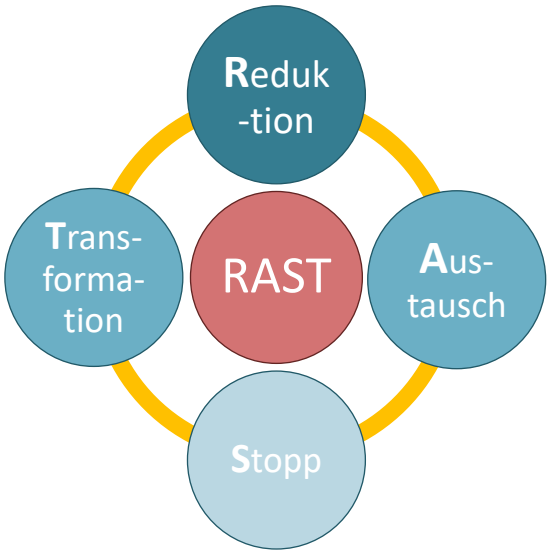


Abbildung 6: RAST-Schema nach WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, ISB

Der Prozess der De-Implementierung vollzieht sich im schulischen Kontext auf drei Ebenen:

- auf der Mikroebene mit der individuellen Lehrkraft im Mittelpunkt
- auf der Mesoebene mit dem Kollegium und Schulleitungsteam im Mittelpunkt
- auf der Makroebene mit dem übergeordneten Bildungssystem im Mittelpunkt

De-Implementierung darf dabei nicht verstanden werden als:

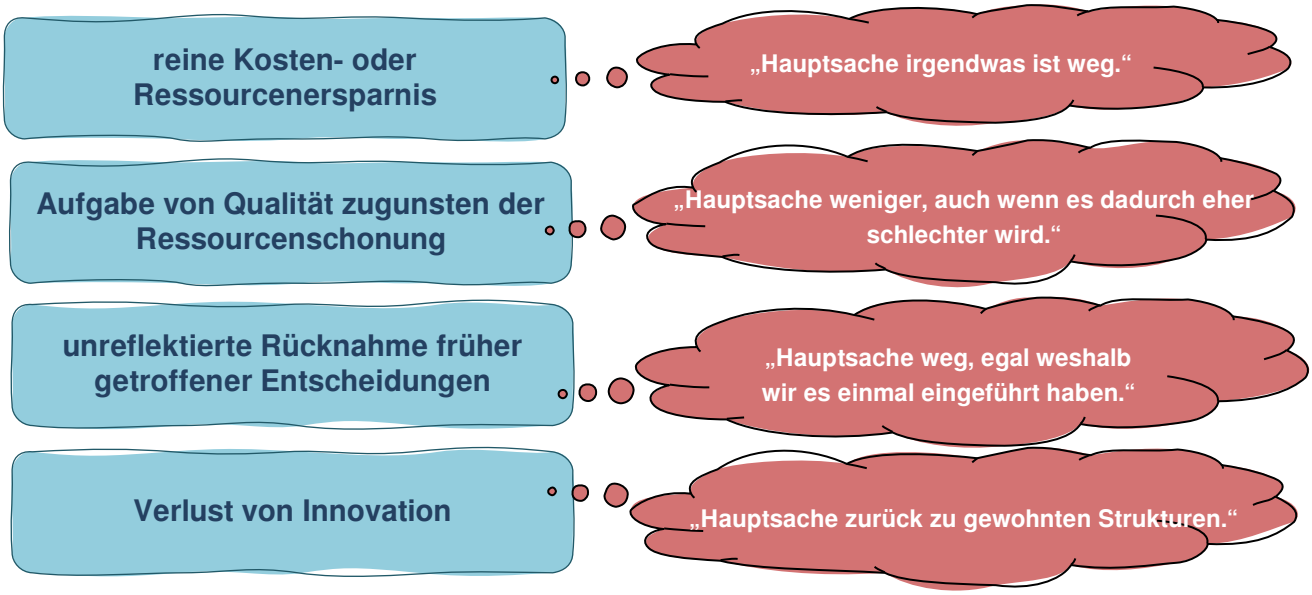


Abbildung 7: Mögliche Fehlannahmen zu De-Implementierungsprozessen nach WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, ISB

5.2 Wie De-Implementierungsprozesse ablaufen können

Im Rahmen von S.A.V.E. können zwei voneinander weitgehend unabhängige Prozesse der De-Implementierung durchgeführt werden.

De-Implementierungsprozess 1 = Priorisierung von Ressourcen für die Zeit des Schulentwicklungsprozesses

mit der Zielsetzung:
Freisetzen von Ressourcen für die Konzentration auf den Schulentwicklungsprozess im Umgang mit herausforderndem Verhalten

unter Beantwortung folgender Fragestellungen:

1. Ist die Aktivität (z. B. Osterfrühstück, Sommerfest, Systembetreuung, Schriftwesen, Teamsitzungen) für den Schulbetrieb in diesem Schuljahr zwingend notwendig?
2. Wie groß sind die Zeitressourcen, die diese Aktivitäten binden?
3. Welche zeitlichen Einsparpotentiale folgen aus der Aussetzung der Aktivitäten?

De-Implementierungsprozess 2 = Qualitätssicherung von Maßnahmen im Umgang mit herausforderndem Verhalten

mit der Zielsetzung:
Analyse und ggf. Optimierung von bereits bestehenden Maßnahmen im Umgang mit herausforderndem Verhalten nach dem RAST-Schema

unter Beantwortung folgender Fragestellungen:

1. Wie viele Schülerinnen und Schüler profitieren von dieser Maßnahme?
2. Können positive Effekte durch diese Maßnahme auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen beobachtet oder gemessen werden?
3. Wie viele Ressourcen bindet diese Maßnahme?
4. Können andere Maßnahmen gleiche Effekte bei geringerem Zeitaufwand herbeiführen?

Abbildung 8: Hilfreiche De-Implementierungsprozesse im Kontext von S.A.V.E., ISB

Konnten im De-Implementierungsprozesse 1 und 2 Einsparungspotentiale analysiert werden, gilt es nun

- die alternative Vorgehensweise nach dem RAST-Schema festzulegen,
- diese dem Kollegium transparent zu kommunizieren und
- deren alternative Umsetzung im Blick zu behalten, um die gewünschte Ressourceneinsparung zu erreichen und beizubehalten.

Mit folgenden, durchaus provokanten, Worten fassen WIESNIEWSKI und GOTTSCHLING den Prozess der De-Implementierung zusammen:

> *„De-Implementierung beginnt damit, dass man Schule nicht zum wiederholten Mal ‚neu denken' muss. Sie beginnt damit, dass leere Phrasen hinterfragt und abgelehnt werden. Sie beginnt damit, dass Schulen nicht gezwungen werden, das x-te Konzept zum x-ten Buzzword zu verfassen, sondern stattdessen wenige Konzepte umsetzen können, die einen echten Nutzen haben. Sie beginnt mit der Abschaffung von Handreichungen und Fortbildungen zu nachweislich nutzlosen Konzepten, mit denen sich Schulleitungen und Lehrkräfte auseinandersetzen müssen, mit der Abschaffung von dienstlichen Verpflichtungen, die unnötig Zeit in Anspruch nehmen, und institutionalisierten Ritualen, die längst keinen Sinn mehr ergeben. […] Sie hat verschiedene Ziele, aber sie dient in aller erster Linie der sinnvollen Nutzung unserer wichtigsten Ressource: LEBENSZEIT."*
> (WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 138 f.)

6 Mit Widerständen während des Schulentwicklungsprozesses umgehen

Sowohl der Schulentwicklungs- als auch der De-Implementierungsprozess bringen in der Regel spürbare Veränderungen für die pädagogische Arbeit im Umgang mit herausforderndem Verhalten mit sich. Dies kann Widerstände im Kollegium hervorrufen und in der Umstellungsphase alle Beteiligten viel Kraft kosten (vgl. WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 109).

Nach RICK MAURER gibt es auf drei Ebenen Ursachen für Widerstände, denen man unterschiedlich begegnen kann:

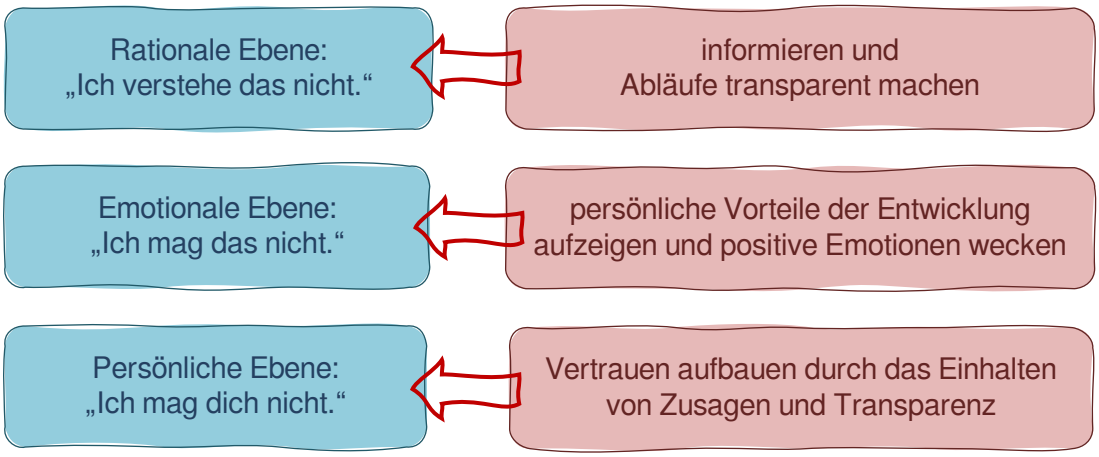
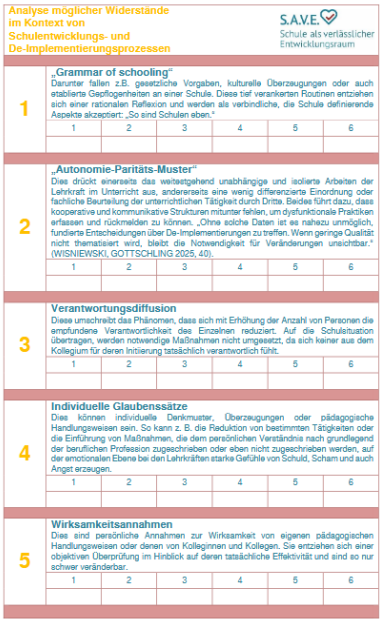


Abbildung 9: Ursachen von Widerständen und angemessene Interventionen nach MAURER 2020, ISB

Analysebogen zur Einschätzung möglicher Widerstände nach WIENSNIEWSKI, GOTTSCHLING im Serviceteil und zum Download

https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Foerderschulen/Geistige_Entwicklung/S.A.V.E/4_Checkliste_Widerstaende.pdf

WIESNIEWSKI und GOTTSCHLING unterscheiden elf Arten von Widerständen, die besonders in schulischen Entwicklungsprozessen auftreten können, und erklären deren Ursachen.



Analyse möglicher Widerstände im Kontext von Schulentwicklungs- und De-Implementierungsprozessen

S.A.V.E. Schule als verlässlicher Entwicklungsraum

1	„Grammar of schooling“ Darunter fallen z.B. gesetzliche Vorgaben, kulturelle Überzeugungen oder auch etablierte Gepflogenheiten an einer Schule. Diese tief verankerten Routinen entziehen sich einer rationalen Reflexion und werden als verbindliche, die Schule definierende Aspekte akzeptiert: „So sind Schulen eben.“					
	1	2	3	4	5	6
2	„Autonomie-Paritäts-Muster“ Dies drückt einerseits das weitestgehend unabhängige und isolierte Arbeiten der Lehrkraft im Unterricht aus, andererseits eine wenig differenzierte Einordnung oder fachliche Beurteilung der unterrichtlichen Tätigkeit durch Dritte. Beides führt dazu, dass kooperative und kommunikative Strukturen mitunter fehlen, um dysfunktionale Praktiken erfassen und rückmelden zu können. „Ohne solche Daten ist es nahezu unmöglich, fundierte Entscheidungen über De-Implementierungen zu treffen. Wenn geringe Qualität nicht thematisiert wird, bleibt die Notwendigkeit für Veränderungen unsichtbar.“ (WISNIEWSKI, GOTTSCHLING 2025, 40).					
	1	2	3	4	5	6
3	Verantwortungsdiffusion Diese umschreibt das Phänomen, dass sich mit Erhöhung der Anzahl von Personen die empfundene Verantwortlichkeit des Einzelnen reduziert. Auf die Schulsituation übertragen, werden notwendige Maßnahmen nicht umgesetzt, da sich keiner aus dem Kollegium für deren Initiierung tatsächlich verantwortlich fühlt.					
	1	2	3	4	5	6
4	Individuelle Glaubenssätze Dies können individuelle Denkmuster, Überzeugungen oder pädagogische Handlungsweisen sein. So kann z. B. die Reduktion von bestimmten Tätigkeiten oder die Einführung von Maßnahmen, die dem persönlichen Verständnis nach grundlegend der beruflichen Profession zugeschrieben oder eben nicht zugeschrieben werden, auf der emotionalen Ebene bei den Lehrkräften starke Gefühle von Schuld, Scham und auch Angst erzeugen.					
	1	2	3	4	5	6
5	Wirksamkeitsannahmen Dies sind persönliche Annahmen zur Wirksamkeit von eigenen pädagogischen Handlungsweisen oder denen von Kolleginnen und Kollegen. Sie entziehen sich einer objektiven Überprüfung im Hinblick auf deren tatsächliche Effektivität und sind so nur schwer veränderbar.					
	1	2	3	4	5	6

Abbildung 10: Analysebogen nach WIESNIEWSKI, GOTTSCHLING, ISB

Gelingt es nicht, den Widerständen auf präventive Weise zu begegnen, dürfen die Schul- und Projektleitungen den Schulentwicklungsprozess dennoch nicht am Widerstand Einzelner oder einzelner Gruppen scheitern lassen. Um dieses zu verhindern, wird den Kolleginnen und Kollegen die Gelegenheit gegeben, sich ihre Widerstände bewusst zu machen und sie mit der Fist-to-Five-Methode nach WEAVER anzuzeigen. Dabei können sie ihre Widerstände erklären und alternative Handlungsansätze vorschlagen. Bei der Fist-to-Five-Methode steht die Frage im Vordergrund: Ist es sicher genug, das Neue zu wagen oder gibt es Sicherheitsbedenken (vgl. TEAM:WERK, 2025)?

Hervorragende Idee.
Ich bin dafür und voll dabei.

Hört sich gut an.
Ist für mich mit kleinen Einschränkungen in Ordnung.

Ich habe gemischte Gefühle, aber es ist für mich noch in Ordnung.

Ich habe Bedenken, blockiere die Entscheidung aber nicht.

Der Entwicklungsprozess kann begonnen werden.
.

Veto: Es fällt mir schwer, die Entscheidung mitzutragen. Lasst uns darüber noch einmal reden.

Veto: Ich kann die Entscheidung nicht mittragen. Wir müssen noch einmal darüber reden.

Die Personen erhalten die Möglichkeit, sich zu erklären und einen Gegenvorschlag einzubringen. Ein solcher wird grundsätzlich in dieser Situation eingefordert.

Abbildung 11: Fist-to-Five-Methode und ihre Auswirkungen auf Schulentwicklungsprozesse in Anlehnung an WEAVER, ISB

Eingebrachte Gegenvorschläge werden besprochen, mit den gemeinsam vereinbarten SMART-Zielen für den Schulentwicklungsprozess abgeglichen und ggf. in eine neue Abfrage einbezogen.

Der Schulentwicklungsprozess wird gestartet, wenn keine Einser- oder Zweierposition mehr angezeigt wird.

7 Literatur

Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation. Wiesbaden: Springer

Maurer, R. (2010): Beyond the Wall of Resistance. Portland: Bard Press

Seefeldt, C. & von der Recke, T. (2019): Kluge Netzwerke. In: Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C. & Thelen, H. (Hrsg.): Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB (Hrsg.): Haltung und Handlungssicherheit – Schulentwicklung bei herausforderndem Verhalten. Verfügbar unter: https://isb-magazin.de/haltung-und-handlungssicherheit/theorie-haltung, abgerufen am 25.10.2025

Team:werk (2025): Vortrag an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung ALP, Dillingen

Tuckman, B. W. (1965): Developmental sequences of small groups, Psychological Bulletin 63

Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin: https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/39cd5b31-8467-4de6-9751-1b768d6f25ae/content, abgerufen am 25.09.2025

Wisniewski, B. & Gottschling, B. (2025): Weniger macht Schule – Wie die De-Implementierung schulische Freiräume schafft. Stuttgart: Kohlhammer