

Hillebrand, Annika; Bremm, Nina

Schulinterne Fortbildungen als Instrument designorientierter

Schulentwicklung: Ein Praxisbeispiel

Groot-Wilken, Bernd [Hrsg.]; Koerber, Rolf [Hrsg.]: Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld : wbv 2019, S. 171-189. - (Beiträge zur Schulentwicklung)



Quellenangabe/ Reference:

Hillebrand, Annika; Bremm, Nina: Schulinterne Fortbildungen als Instrument designorientierter Schulentwicklung: Ein Praxisbeispiel - In: Groot-Wilken, Bernd [Hrsg.]; Koerber, Rolf [Hrsg.]: Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld : wbv 2019, S. 171-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205293 - DOI: 10.25656/01:20529

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205293>

<https://doi.org/10.25656/01:20529>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Schulinterne Fortbildungen als Instrument designorientierter Schulentwicklung. Ein Praxisbeispiel

ANNIKA HILLEBRAND & NINA BREMM

1 Einleitung

Studien können zeigen, dass gerade Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen besonders davon profitieren, Daten systematisch in ihre Schulentwicklungsarbeit einzubeziehen (Brown & Poortmann, 2018). Besondere Relevanz hat hier die systematische und datenbasierte Planung und Evaluation von Fort- und Weiterbildungen des Kollegiums. Jedoch zeigt sich, dass nur wenige Schulen in Deutschland Daten systematisch in ihre Fortbildungsplanung und Schulentwicklungsarbeit einbeziehen (van Ackeren et al., 2013). Dies eröffnet neben Fragen nach „Data-Literacy“ auch Fragen danach, inwieweit vonseiten der Administration und im Rahmen wissenschaftlicher Studien bereitgestelltes Diagnosewissen in handlungsrelevantes Prozesswissen überführt werden kann, das praktische Orientierung für Schulentwicklungsprozesse bietet (Mintrop & Sundeman, 2013). Zudem lenkt es den Blick auf die Frage, wie Prozesse der Datenrezeption, Datendiskussion und Rekontextualisierung von Daten sowie die Übersetzung der Daten in relevante Handlungsstrategien im Rahmen der Fort- und Weiterbildungspraxis in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis strukturiert und unterstützt werden können. Im skizzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekt begegnen wir diesen Fragestellungen mithilfe eines Design-Based-Ansatzes. Dieser Ansatz, der in den USA im Bereich der Schulentwicklung bereits zur Anwendung kommt (Bryk et al., 2015, Mintrop, 2016), ist für den Kontext Schulentwicklung in Deutschland bislang wenig rezipiert. Design-Based Research verfolgt das Ziel, Forschungsfragen zu Prozessen zu beantworten, welche die Komplexität des Gegenstandes nicht künstlich reduzieren. „Ziel ist es, durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und Redesign genau diese Komplexität besser als bisher zu durchdringen“ (Reinmann, 2005) und damit Innovationswissen für die Praxis zu generieren. Ferner wird intendiert, Interventionen (bspw. Fortbildungen) und evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung so miteinander zu verbinden, dass die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden vor Ort im Fokus stehen.

In dem vorliegenden Beitrag wird beschrieben, wie im Projektkontext erhobene Daten zur Bestimmung der schulischen Ausgangslage (Diagnosewissen) im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis rekontextualisiert und in handlungsrelevantes Wissen überführt werden. Zudem wird verdeutlicht, wie solches Wissen für die systematische Fortbildungspraxis der Schule genutzt werden kann. Ferner wird der

Blick darauf gerichtet, welche Ziele im Rahmen von Research-Practice-Partnerships ausgehandelt werden, in welche konkreten Interventionsmaßnahmen diese münden und inwieweit Ziele nach durchgeführter Intervention erneut evaluiert und adaptiert werden. Dazu wird zunächst das Konzept der designbasierten Schulentwicklung thematisiert (Kapitel 2), um daran anschließend die designbasierten Elemente des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* beleuchten zu können (Kapitel 3). Mithilfe eines Praxisbeispiels einer Projektschule wird schließlich gezeigt, wie die Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit einer Schule in segregiertem Stadtteil einer Großstadt nach der Logik des designbasierten Ansatzes aussehen kann (Kapitel 4). Dabei wird ein besonderer Fokus auf die schulinternen Lehrkräftefortbildungen gelegt, die die Schule im Projektkontext durchgeführt hat. In einem abschließenden Fazit wird schließlich diskutiert, welche Schlussfolgerungen daraus für das nordrheinwestfälische Fortbildungssystem abgeleitet werden können (Kapitel 5).

2 Theoretischer Ausgangspunkt: Designbasierte Schulentwicklung

Klassische psychologische Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung und der Versuch der Implementation von Ergebnissen dieser in meist kontrollierten und standardisierten Settings durchgeführten (Experimental-)Studien haben in den USA eine lange Tradition (vgl. bspw. Slavin & Davis, 2006; zusammenfassend Nilsen, 2015). Jedoch wird in vielfältigen Studien und Evaluationen national wie international wiederholt von massiven Schwierigkeiten und Brüchen bei der Implementation von Innovationen auf Schul- und Unterrichtsebene berichtet (vgl. zusammenfassend van Holt, 2014). Als zentrales Problem wird von Anhängern sog. Design-Based-Logiken die Unterschätzung oder gar Ausblendung der Komplexität oder „Messiness“ der realen Situation in Schulen sowie eine damit zusammenhängende fehlende Kontextsensitivität klassischer Implementationsdesigns ins Feld geführt (Barab & Squire, 2004). So wird in Experimentalsettings versucht, Kontextfaktoren (etwa die SchülerInnenkomposition) zu „kontrollieren“; Design-Based-Research-Strategien hingegen gehen davon aus, dass gerade diese Kontextfaktoren als zentrale Herausforderungen der Praxis als Herzstück eines adaptiven Designs berücksichtigt werden sollten. Eine zentrale Unterscheidung zeigt sich zudem im Verständnis der Rolle der Akteure der Praxis, die in Design-Ansätzen nie als Objekt von Forschung oder als Interventionsabnehmer, sondern als Ko-konstrukteure von Forschungswissen und der Entwicklung von adaptiven Designs betrachtet werden (Barab & Squire, 2004). Design-Based Logiken sind nicht als schablonenartige „Kochrezepte“ zu verstehen, lassen sich also nicht als ein musterhafter, stets gleich angewendeter Ansatz beschreiben. Vielmehr handelt es sich um eine gewisse Logik in der Abfolge von Konzeptionselementen, die solchen Ansätzen gemein sind und die sich daher für eine schematische Darstellung eines prototypischen Design-Ablaufs gut eignen (Barab & Squire, 2004).

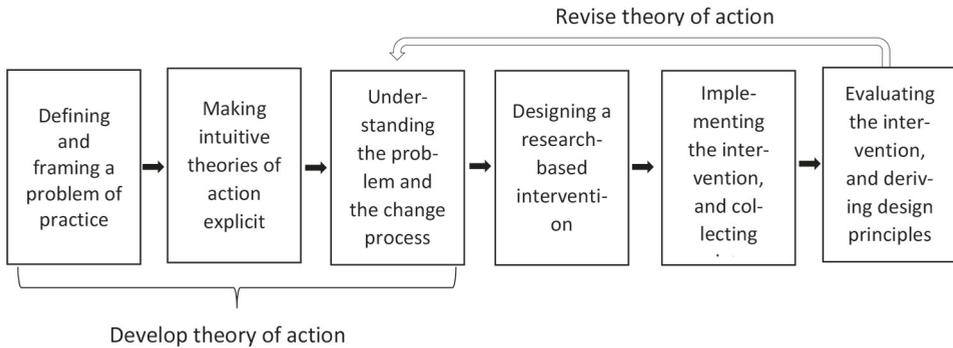


Abbildung 1: Modell der designbasierten Entwicklungslogik (Quelle: Mintrop, 2016)

In Abb. 1 ist ein schrittweiser und sich schleifenförmiger wiederholender Schulentwicklungsprozess nach Mintrop (2016) dargestellt, der im Folgenden bezugnehmend auf die spezifische Ausformung, wie sie im Rahmen des dem Artikel zugrunde liegenden Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ Anwendung fand, skizziert wird. Hierbei nehmen das Verständnis und die spezifische Rolle von Daten im Potenziale-Projekt (Kapitel 3) eine zentrale Rolle ein.

2.1 Praxisproblem definieren und rahmen: Evidenzorientierung als handlungsleitendes Prinzip

Studien zeigen, dass leistungsförderliche Schulen gerade in herausfordernden Lagen Daten häufiger in ihre Praxis einbeziehen. Datenorientierung und data richness zeigen sich national und international so als starke Prädiktoren für erfolgreiche Schulen (bezogen auf die Entwicklung von Schüler:innenleistungen) in sozialräumlich benachteiligten Lagen (z. B. Reynolds, Hopkins, Potter, & Chapman, 2001; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013). Solch ein effektivitätsorientierter Blick auf Outputqualitäten lässt jedoch keine Schlüsse darauf zu, unter welchen Voraussetzungen und wie genau der systematische Einbezug von Daten für Schulen in Bezug auf ihre Qualitätsentwicklung hilfreich werden kann. Ausgangspunkt des dbr-Prozesses ist stets ein Praxisproblem, für das bspw. Lehrkräfte in Schulen eine Lösung suchen. Um ein solches Praxisproblem zu identifizieren, ist die Kommunikation mit Praktikern vor Ort zentral. Jedoch stellt sich bei schulübergreifenden Problemstellungen, die im Rahmen eines dbr-Prozesses angegangen werden, die Frage, wessen Problemsicht in welcher Art und Weise und von wem in die Definition der Ausgangslage einbezogen wird. Hier gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Im skizzierten Projekt ist angelegt, dass dieser Prozess datengestützt und in einer formalen Gruppierung (bestehend aus Vertretungen der Schulen und aus der Wissenschaft) erfolgt. Die gemeinsame Problemdefinition und Zielfindung auf der Einzelschulebene gestaltet sich prozessorientiert und behandelt neben den Anliegen der einzelschulischen Entwicklungsarbeit auch die vorhandenen Ressourcen der Schule sowie die Nutzung von Arbeitsgruppen und -gremien zur Förderung des Verände-

rungsprozesses. Daten dienen hier als latentes Steuerungsinstrument und als Perspektivenerweiterung für die schulischen Akteure. Problematisiert wird im Kontext der Datenrezeption mittlerweile das Verständnis von Evidenzen als absolute und durch empirische Methoden scheinbar verobjektivierte Wahrheiten, das oftmals vonseiten der Evidenzgeber proklamiert wird (Brown, 2015; Heinrich, 2015). Ein solches Verständnis von Evidenzen kann dazu führen, dass die vielschichtige Problemsicht der schulischen Akteure abgewertet oder entwertet wird und in ausschließlich datenbasierten Schulentwicklungsentscheidungen keine Rolle mehr spielt. Dies kann in der Folge wiederum zu grundlegenden Abwehrreaktionen gegenüber dem Einbezug von Daten in einzelschulische Entwicklungsprozesse führen. Als Alternative zum Verständnis von Evidenzen als „verobjektivierte“ Wahrheiten bietet sich ein an Habermas' Konsenstheorie angelehntes Verständnis von Evidenzen als Aushandlungsergebnis kommunikativen Handelns (vgl. Bremm et al., 2017) an. Ein solches Verständnis eröffnet zudem neue Perspektiven auf Strategien datenbezogener Schulentwicklung, die diskursive Prozesse mit Blick auf Deutungshoheiten betonen, die eine eigene Problemsicht der schulischen Akteure miteinbeziehen und Evidenzen schlussendlich als Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren wie Wissenschaft, Administration und Praxis begreifen. Für die Unterstützung von Schulentwicklung ist es von Interesse, dass relevante Wissensbestände (Diagnosewissen, schulinternes Wissen, administrativ ermitteltes Wissen, fachliches Wissen, sonstige Expertisen etc.) generiert werden. Die Bestimmung und Entscheidung über die Relevanz der Wissensbestände, zum Beispiel die Ist-Stand-Bestimmung der Schul- und Unterrichtsqualität für den Transfer, ist Bestandteil eines Sensemaking-Prozesses (Coburn, 2005), der wiederum als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Entwicklungsbestrebungen gelten kann. Damit ist gemeint, dass die Transferpartner Informationen, Daten und Wissen letztlich rekontextualisieren müssen, damit z. B. Wissensbestände zur Unterstützung von Schulentwicklungsarbeit genutzt werden können (vgl. Manitiuis & Bremm, 2018). In dieser Form realisierte „Research-Practice-Partnerships“ (vgl. Coburn, Penuel & Geil, 2013) stellen eine weitere entscheidende Gelingensbedingung für den Design-Based-Prozess dar, der im Rahmen des Projekts realisiert wird.

2.2 Intuitive Handlungstheorie explizieren

In einem zweiten Schritt ist es zentral, dass die unterschiedlichen Akteure ihre impliziten „Veränderungstheorien“ und Handlungstheorien explizieren. Hierzu eignen sich verschiedene Methoden, die je nach Wunsch der beteiligten Akteure ausgewählt und ausprobiert werden können. Im Rahmen des Potenziale-Projekts kamen hier bspw. Collagen (vgl. bspw. Lorio & Parnell, 2017) zum Einsatz, bei denen mithilfe des Einsatzes von künstlerischen Materialien die verschiedenen Akteure gemeinsam visuelle Collagen von einem nicht gelingenden und einem gelingendem Schulentwicklungsprozess anfertigten. Während des gemeinsamen Gestaltens kamen Akteure durch die Auswahl bestimmter Materialien und die Anordnung der Materialien in spezifischer Art und Weise ins Gespräch über ihre impliziten Annahmen

und Handlungstheorien. Von Vorteil ist hier die Steuerung des Prozesses durch eine externe Moderation, die Entscheidungen im Prozess hinterfragt und so Möglichkeiten des Diskurses zwischen den beteiligten Akteuren eröffnet. Besonders wichtig scheint ein solcher Prozess bei multiprofessionellen Teams oder research-practice Partnerships, da aufgrund verschiedener Ausbildungshintergründe und unterschiedlicher Arbeitsschwerpunkte ganz verschiedene implizite Theorien, aber auch ein unterschiedliches Verständnis von Begriffen oder Methoden wahrscheinlich sind. Jedoch ist dieser Schritt auch bei Angehörigen einer Profession unumgänglich, um einen Konsens über das Verständnis von Handeln und die gemeinsame Entwicklung von Interventionen zu erlangen. Zudem bietet die im Projekt realisierte Arbeit von Schulen in Netzwerken (vgl. Kapitel 3) die Möglichkeit, schulspezifische Handlungstheorien noch einmal zu hinterfragen und Blindstellen und auch alternative Lösungsansätze für die schuleigene Problemsicht aufscheinen zu lassen.

2.3 Das Problem und den Veränderungsprozess verstehen

Nach dem Explizieren von Handlungstheorien (2.2) geht es in einem nächsten Schritt (2.3) darum, sich darüber zu verständigen, welches Handeln ganz konkret zu einer Veränderung der beschriebenen Problemsituation (2.1) führen kann und unter welchen Bedingungen auch führen wird. Dazu sind Mintrop (2016) zufolge zunächst das Informieren und die Verdeutlichung der Notwendigkeit zum Handeln nötig. Es muss ein einheitliches Verständnis geschaffen werden, Skepsis im Kollegium ausgeräumt werden. Das Kollegium muss überzeugt werden, dass Organisationsstrukturen geschaffen bzw. verändert werden müssen, dass sich relevantes Wissen angeeignet werden muss, dass Arbeitsroutinen aufgebrochen werden müssen und vieles mehr. Der Schulleitung kommt hier eine bedeutende Rolle zu: Sie muss die Richtung vorgeben und Sorge dafür tragen, dass die Lehrkräfte aus ihrer Abwehrhaltung herauskommen, um Veränderungsprozesse im Sinne des „next-level-of work“ in Gang zu bringen. Der rote Faden, der sich durch diesen Entwicklungsschritt zieht, ist die gemeinsame Entwicklung einer „Theory of action“, die wissenschaftliches Wissen und Praxiswissen einbezieht und für die das Problem zunächst gründlich analysiert wird und Ziele aufgestellt werden. Ein zentraler Punkt ist Identifikation konkreter „change Drivers“, die mit großer Wahrscheinlichkeit zu der erwünschten Veränderung führen.

2.4 Ein forschungsbasiertes Interventionsdesign entwickeln (Intervention vorbereiten)

Interventionen sind Mintrop (2016) zufolge über einen definierten Zeitraum geplante Aktivitäten mit jeweils einem Ziel oder einer erwünschten Veränderung, die nicht bereits nach Beendigung eines ersten Durchlaufs erreicht sein müssen. Es handelt sich dabei um Ideen darüber, wie neue Überzeugungen und Haltungen erlernt und eine neue Praxis ausprobiert werden kann. Interventionen bestehen aus sorgfältig geplanten Werkzeugen, Aktivitäten und Formaten, die zum Erfolg führen können.

2.5 Intervention implementieren und Daten sammeln

Wenn komplexe Probleme angegangen werden sollen wie z. B. Handlungsfragen, neue Organisationsstrukturen, neue didaktische Konzepte im Unterricht etc., kann nicht immer an dem ausgearbeiteten Plan, also der Interventionsstrategie, festgehalten werden. Vielmehr verlangen verschiedenste Herausforderungen wie komplexe Bedingungen innerhalb des Designs, instabile externe Bedingungen außerhalb des Designs oder logistische Herausforderungen wie die Koordination der Intervention und der Datensammlung, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Aufgrund vieler Unwägbarkeiten kann nur in den seltensten Fällen exakt am Plan festgehalten werden. Änderungen von geplanten Interventionen sollen jedoch keinesfalls willkürlich erfolgen. Vielmehr sollen kontinuierlich Wirkungs- und Prozessdaten generiert und ausgewertet werden (summative und formative Evaluation), damit Prozess- und Handlungswissen entstehen kann und Wirkungen eingeschätzt und Outcomes sichtbar gemacht werden können. Ferner ist der dbr-Prozess gekennzeichnet durch mehrere Interventionen, bei denen die Ergebnisse der ersten Intervention wegweisend für die Konzeption der nächsten Intervention sind. Dies gilt auch für die Erhebung von Daten, die in evidenzbasierten Schulentwicklungsprozessen eine zentrale Rolle für die Auswahl von Zieldimensionen von Entwicklung und die Konstruktion von Innovationen spielen.

2.6 Evaluation der Intervention, ggf. Überarbeitung der Theory of action

Es handelt sich also um einen schleifenförmigen Entwicklungsprozess, der fortlaufend und wiederholt mit Blick auf die jeweils spezifischen Herausforderungen der Einzelschule überprüft und gegebenenfalls adaptiert wird. Der handlungsleitende Ansatz des Design-Based School Improvement scheint ein Verfahren, welches gerade mit Blick auf Schulen in sozialräumlich deprivierten Standorten Wissen generiert, das Schulen dazu befähigt, komplexe Probleme adaptiv zu lösen (vgl. Mintrop, 2016, Mintrop & Klein, 2017). Wichtig ist jedoch, dass je nach Fall und Kontext erhebliche Variationen im Design vorkommen können und sollen; es handelt sich somit lediglich um eine konzeptionelle Referenz.

3 Designbasierter Schulentwicklungsansatz im Potenziale-Projekt

Mithilfe des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*, bei dem sich die Entwicklungsarbeit mit den Projektschulen an den beschriebenen Grundzügen des designbasierten Entwicklungsansatzes orientiert, wird nun beschrieben, wie der theoretische Ansatz in der Praxis umgesetzt werden kann. Dazu werden zunächst der evidenz- und der netzwerkbasierte Schulentwicklungsansatz in dem Potenziale-Projekt erläutert und schließlich die Elemente der designbasierten Entwicklungslogik hervorgehoben.

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* ist ein gemeinsames Projekt der Universität Duisburg-Essen (Arbeitsgruppe Bildungsforschung) und des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, das in enger Kooperation mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW) durchgeführt und von der Stiftung Mercator über einen Zeitraum von knapp sechs Jahren (01/2014 bis 09/2019) gefördert wird. Im Entwicklungsteil unterstützt und begleitet das Projektteam 32 weiterführende Schulen in herausfordernden Lagen vorwiegend in der Metropole Ruhr dabei, Schulentwicklungsprozesse anzustoßen und voranzutreiben. Dazu erhalten die teilnehmenden Schulen evidenzorientierte, kontextsensible Unterstützungsangebote auf vier Ebenen (s. Abbildung 2). In der wissenschaftlichen Begleitforschung werden Wirkungs- und Prozessdaten generiert und ausgewertet: Zum einen werden quantitative Befragungen der Schulleitungen und Lehrerkollegien, der Sechst- und Achtklässler/innen und ihrer Eltern im Längsschnitt durchgeführt; zum anderen findet eine qualitative Fallstudie mit Interviews an sechs ausgewählten Schulen statt, um ein vertieftes Verständnis von Prozesswissen über Schulentwicklungsverläufe zu erhalten.

Evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklungsarbeit (2015-2018)



Abbildung 2: Evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklungsansatz im Potenziale-Projekt

Ein wesentliches Element der Schulentwicklungsarbeit im Projektkontext ist die *schulübergreifende Netzwerkarbeit*. Dazu wurden auf Grundlage einer umfassenden quantitativen Eingangserhebung, bei der alle Schulen multiperspektivisch zu Kontextmerkmalen und wesentlichen schulinternen Qualitätsdimensionen befragt wurden, Schulen mit ähnlichen Entwicklungsbedarfen datengestützt zu Schulnetzwerken zusammengeführt (vgl. Hillebrand et al., 2017). Entstanden sind sechs Netzwerke mit je fünf bis sieben Schulen zu den drei Oberthemen Lehrkooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, kooperative Unterrichtsentwicklung und Ressourcennutzung. Viermal jährlich treffen sich zwei bis drei Schulvertreter:innen je Schule zum Austausch und zur Reflexion vorhandener und neuer Ansätze und zur Inanspruchnahme spezifischer Unterstützungsangebote im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Das Projektteam koordiniert und moderiert die Netzwerktreffen über die gesamte Projektlaufzeit. Neben der Netzwerkarbeit ist ein wesentlicher Bestandteil die *Begleitung der Einzelschule* durch sogenannte Begleitende Lehrkräfte (BLK), die regelmäßige Vor-Ort-Besuche an den Einzelschulen durchführen und u. a. den Blick auf den Transfer der Erkenntnisse aus

den Netzwerktreffen in die Schule haben. Zudem führen sie gemeinsam mit den Schulen Zielfindungsprozesse durch, bestimmen dazu kurz-, mittel- und langfristige Schulentwicklungsziele, planen Maßnahmen, Meilensteine, nächste Handlungsschritte und konkrete Verabredungen zur Zielerreichung und unterstützen u. a. auch bei der Organisation von *schulinternen Lehrkräftefortbildungen* (SchILf) – ein weiteres wichtiges Unterstützungselement. Als Voraussetzung für die Übernahme der Kosten der schulinternen Fortbildungen durch das Projekt findet eine **Auftragsklärung** zwischen den Schulen und den Fortbildnerinnen und Fortbildnern statt, in der festgehalten wird, zu welchen Themenbereichen gearbeitet werden soll, welche Ziele damit verfolgt werden, welcher konkrete Nutzen antizipiert wird, welche Erwartungen an die externe Unterstützung vorhanden sind, wer vonseiten der Schule das Thema betreut und dazu Entscheidungen treffen kann, wie viel Aufwand in die Umsetzung investiert werden kann und bis wann erste Lösungsideen umgesetzt werden sollten. Um ein Bild über die Zufriedenheit mit den vermittelten und erreichten Zielen, Inhalten und stattgefundenen Diskussionen zu erhalten und die Nachhaltigkeit der Fortbildung im Rahmen des gesamten schulischen Entwicklungsprozesses einzuschätzen, wird schließlich eine kurze **schriftliche Evaluation** durchgeführt, die u. a. Fragen dazu beinhaltet, inwiefern Absprachen zu weiteren Vereinbarungen basierend auf der Fortbildung getroffen wurden, wer den weiteren Verlauf koordiniert und ob die Akteure zuversichtlich sind, dass diese auch eingehalten werden: „Ich bin zuversichtlich, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse in meiner Schule angestoßen/weiter verfolgt werden.“ Die Evaluationsergebnisse werden von den Universitätsmitarbeitenden dann ausgewertet und den Beteiligten für ein Reflexionsgespräch zur Verfügung gestellt.

Zuletzt werden im Rahmen einer sogenannten *Potenziale Akademie* netzwerk- und schulübergreifende zusätzliche Unterstützungsangebote für die teilnehmenden Schulen zu relevanten Themen organisiert und bereitgestellt, etwa zur Entwicklung von sprachsensiblen Unterricht, zur Öffentlichkeitsarbeit, zur Steuergruppenarbeit, Angebote speziell für Schulleitungen oder Hospitationsreisen, etwa zu Schulen, die ebenfalls unter schwierigen Bedingungen sehr erfolgreich arbeiten.

Alle diese Unterstützungselemente, die die Projektschulen in Anspruch nehmen können, werden gut dokumentiert und evaluiert, um Prozesswissen generieren und schließlich Auskunft zu förderlichen oder weniger förderlichen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung von Schulen in herausfordernder Lage geben zu können. Wie genau nun die designbasierte Entwicklungslogik in dem Potenziale-Projekt umgesetzt wird, veranschaulicht die folgende Grafik.

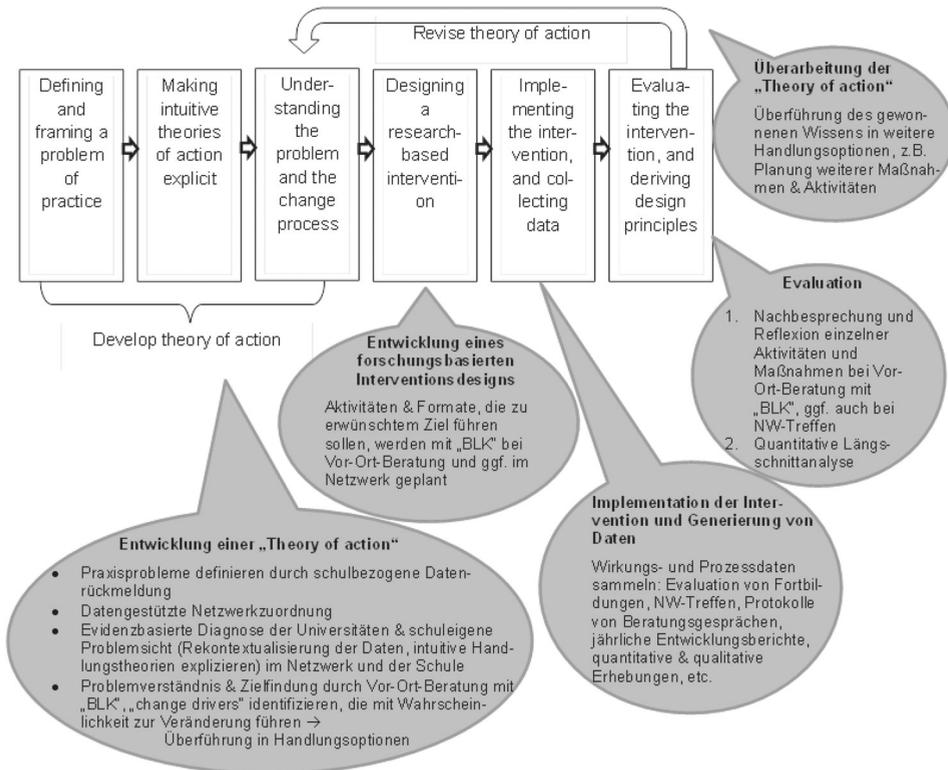


Abbildung 3: Modell der designbasierten Entwicklungslogik im Potenziale-Projekt

Damit die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess zu einer Handlungstheorie (*Theory of action*) gelangen können, müssen zunächst Praxisprobleme definiert und gerahmt werden. Als Grundlage hierfür dienen die ausführlichen schulbezogenen Datenrückmeldungen, die jede Schule nach Auswertung der erhobenen Daten der Ausgangserhebung vom Projektteam erhalten hat. Sie gibt erste Auskünfte über Potenziale und Entwicklungsbedarfe der Schulen. Durch die Diskussion und Interpretation dieses Diagnosewissen zum einen in den Schulen (etwa mit Datenpräsentationen auf Konferenzen oder in Schulleitungssitzungen), zum anderen bei ersten Netzwerktreffen wird die evidenzbasierte Diagnose der Universitäten durch die schuleigene Problemsicht und die Veränderungsmotivation der Praxisakteure ergänzt. So wird das Diagnosewissen rekontextualisiert, werden intuitive Handlungstheorien expliziert und Forschungs- und Praxisperspektive miteinander kombiniert.

Darüber hinaus wird das Problemverständnis in Beratungsgesprächen mit der **Begleitenden Lehrkraft** vertieft. Bei diesen Vor-Ort-Gesprächen werden Ziele ausgehandelt und „change drivers“ identifizieren, die mit Wahrscheinlichkeit zu der gewünschten Veränderung führen. Im Dialog zwischen Wissenschaft, Beratern und Praxis wird das Diagnosewissen so in Handlungswissen und -strategien überführt (vgl. Research-practice-partnerships, Manitiu & Bremm, 2018), und eine sorgfältige

Problemanalyse bildet die Grundlage für einen zielorientierten Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozess. Die so entstandene Handlungstheorie kann als Basis für die *Entwicklung des Interventionsdesigns* betrachtet werden, das Aktivitäten und Formate umfasst, die zu den erwünschten Zielen führen sollen. Auch diese werden in Beratungsgesprächen mit der **Begleitenden Lehrkraft** und mitunter auch im Netzwerk geplant.

Bei der *Implementation der Intervention* stellt die *Generierung von Daten* einen wesentlichen Aspekt dar, damit Prozesse und Outcomes der Schul- und Unterrichtsentwicklung messbar und sichtbar gemacht werden können. Im Potenziale-Projekt werden Evaluationen der schulinternen Fortbildungen, die im Projektkontext stattfinden, jährliche Evaluationen der Netzwerktreffen und aller weiteren Unterstützungsangebote im Rahmen der *Potenziale Akademie* durchgeführt, ausgewertet und den Beteiligten zurückgemeldet, damit diese Ergebnisse in den weiteren Entwicklungsverlauf einbezogen werden können. Um darüber hinaus Prozesswissen zu generieren, wurde eine standardisierte Prozessdokumentation entwickelt, die Entwicklungsplanungen (mit Informationen über Ausgangslage, Ziele, Maßnahmen, Meilensteine, nächste Handlungsschritte, konkrete Vereinbarungen), Entwicklungsverläufe (mit allen stattfindenden Kontakten zwischen Projektteam und Schule), Auftragsklärungen für Fortbildungen und Beratungen sowie jährliche Entwicklungsberichte je Schule nach einheitlichem Muster beinhaltet. Zudem werden Protokolle von Beratungsgesprächen und Netzwerktreffen verfasst sowie qualitative Daten aus der Interviewstudie an sechs Fallschulen und Wirkungsdaten durch die quantitative Längsschnitterhebungen gewonnen.

Das Modell der designbasierten Entwicklungslogik sieht als nächste Phase die *Evaluation der Intervention* vor. Im Potenziale-Projekt umfasst diese zwei Aspekte: Zum einen die Reflexion einzelner Aktivitäten und Maßnahmen, z. B. von schulinternen Fortbildungen, mithilfe der Evaluationsergebnisse, die bei Nachbesprechungen im Rahmen von Beratungsgesprächen mit der **Begleitenden Lehrkraft** thematisiert und zur Ableitung und Planung weiterer Handlungsschritte genutzt werden; zum anderen wird durch die längsschnittlich angelegten quantitativen Befragungen der gesamte Entwicklungsprozess einer Schule im Rahmen des Projekts daraufhin betrachtet und analysiert, ob sich Wirkungen und Veränderungen/Verbesserungen in ausgewählten Bereichen der Schul- und Unterrichtsqualität zeigen. Zu diesem Zeitpunkt können hierzu jedoch noch keine Auskünfte getätigt werden. Mit diesen Evaluationsdaten und dem so gewonnen Wissen können perspektivisch die jeweiligen Handlungstheorien („theory of action“) überarbeitet werden. Am Beispiel einer Projektschule in einem segregierten Stadtteil einer Großstadt im Ruhrgebiet wird nun verdeutlicht, wie die beschriebene designbasierte Schulentwicklungsarbeit und die geschilderten Unterstützungsleistungen durch das Projekt ganz konkret an einer Schule aussehen können.

4 Fallbeschreibung: Die designbasierte Schulentwicklungsarbeit einer Schule in einem segregierten Stadtteil einer Großstadt

Im Folgenden wird ein konkreter Entwicklungsprozess eines schulischen Fallbeispiels genauer betrachtet. Dazu wird in einem ersten Schritt die Stichprobe und Datengrundlage (Kapitel 4.1) und in einem zweiten Schritt der Schulentwicklungsprozess mit speziellem Fokus auf die Fortbildungspraxis (Kapitel 4.2) beschrieben.

4.1 Stichprobe und Datengrundlage

Um den designbasierten Schulentwicklungsansatz im Potenziale-Projekt an einem Praxisbeispiel zu veranschaulichen, wird eine Projektschule des Standorttyps fünf in einem segregierten Stadtteil einer Großstadt im Ruhrgebiet ausgewählt, die von ca. 740 Schülerinnen und Schülern besucht wird. Das Kollegium umfasst etwa 45 Lehrkräfte. Im Projektzeitraum fand ein Schulleitungswechsel statt; die aktuelle Schulleitung ist jedoch von Beginn an in den projektbezogenen Entwicklungsprozess eingebunden. Thematisch befasst sich die Schule mit der kooperativen Erstellung, Erprobung und Etablierung von differenzierten, kompetenzorientierten und auf selbstgesteuertes Lernen ausgerichteten Unterrichtseinheiten. Auf der Grundlage der Datenerhebung wurde sie dem Netzwerk mit dem Thema „Lehrerkooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen“ zugeordnet.

Wie genau der designbasierte Schulentwicklungsprozess bis zu diesem Zeitpunkt ablief und welche Aktivitäten die Schule vollzogen hat – mit besonderem Fokus auf die schulinternen Fortbildungen – wird mithilfe der im Projekt gewonnenen Daten beschrieben. Als Datengrundlage der Fallbeschreibung dienen demnach qualitative Prozessdokumentationen, etwa die Entwicklungsberichte, die jährlich pro Schule erstellt werden und die Auftragsklärungen von schulinternen Fortbildungen, Protokolle der Beratungsgespräche und der Netzwerktreffen sowie quantitative Daten aus der Ausgangserhebung. Ergebnisse aus der schriftlichen Abschlusserhebung, mit deren Hilfe Wirkungen und Entwicklungen der Schulen in verschiedenen Qualitätsbereichen auf Schul- und Unterrichtsebene überprüft werden können, liegen zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor.

4.2 Der Schulentwicklungsprozess mit besonderem Fokus auf schulinternen Lehrkräftefortbildungen

Die Darstellung des Schulentwicklungsprozesses orientiert sich an dem in Kapitel 2 beschriebenen Modell zur designbasierten Entwicklungslogik nach Mintrop (vgl. Abbildung 1, Mintrop, 2016, S. 19). Demnach wird eine Handlungstheorie entwickelt, indem zunächst die Praxisprobleme definiert und gerahmt werden (Schritt 1), um eine intuitive Handlungstheorie explizieren zu können (Schritt 2) und das Problem und den Veränderungsprozess zu verstehen (Schritt 3). Auf Grundlage der so entstandenen „Theory of action“ kann das forschungsbasierte Interventionsdesign entwickelt werden (Schritt 4), bevor schließlich die Intervention implementiert und Daten

über messbare Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung gesammelt werden können (Schritt 5), mit deren Hilfe die Interventionen zuletzt evaluiert werden, um daraus Grundsätze abzuleiten (Schritt 6) und die „Theory of action“ zu überarbeiten.

Da der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beendet ist und die Auswertung der längsschnittlich angelegten Abschlusserhebung zur Überprüfung von Wirkungen noch aussteht, können noch keine Aussagen zur Evaluation des gesamten Entwicklungsprozesses gemacht werden (Schritt 6). Der Schwerpunkt des folgenden Praxisbeispiels liegt folglich auf der Entwicklung einer Handlungstheorie („Theory of action“), des Interventionsdesigns und der Durchführung der Interventionen bis zum aktuellen Zeitpunkt. Dabei wurden nicht alle Aktivitäten des Interventionsdesigns von vornherein genauso geplant; vielmehr entstanden Ideen und Planungen zu einzelnen Maßnahmen und Interventionen während des Prozesses, häufig als direkte Folge vorangegangener Maßnahmen und ihren Reflexionen und formativen Evaluationen („Next level of work“). Die Schulentwicklungsarbeit stellt damit, wie bereits beschrieben, einen fortlaufenden schleifenförmigen Prozess dar.

4.3 Entwicklung einer Handlungstheorie („Theory of action“)

a. Praxisproblem definieren und rahmen, b. Intuitive Handlungstheorie explizieren und c. Das Problem und den Veränderungsprozess verstehen

Zu Beginn der Entwicklungsarbeit im Potenziale-Projekt definiert die Schule, wie geschildert, datengestützt, nach genauer wissenschaftlicher Diagnose und durch Einbezug von Forschungs-, professionellem und Praxiswissen die Praxisprobleme, die sie im Projektkontext angehen möchte. Die Auseinandersetzung mit der ausführlichen schulbezogenen Rückmeldung und das erste Beratungsgespräch mit der **Begleitenden Lehrkraft** ergeben, dass das Kollegium aufgrund der schwierigen und sehr heterogenen Schülerschaft über eine hohe Belastung klagt. Die Schülerschaft ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und einem hohen Migrationsanteil; zudem treten den Lehrkräften zufolge verstärkt Sprachprobleme auf und es zeigt sich eine nur geringe Lernbereitschaft. Ein Großteil des Kollegiums ist der Auffassung, dass das Realschulniveau, u. a. bei Klassenarbeiten, häufig nicht gehalten wird und „Unterricht nicht wie bislang durchgeführt“ werden kann. Abstufungen auf eine Hauptschule seien aufgrund von Schulschließungen in der Umgebung kaum noch möglich. Die Befunde der Ausgangserhebung zu den Unterrichtsskalen deuten darauf hin, dass die Differenzierung im Unterricht verstärkt werden könnte. Auffällig ist zudem eine eher defizitorientierte Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der herkunftsbedingten Heterogenität der Schülerschaft. Zudem findet Lehrerkoope-
ration nur unregelmäßig statt und hängt vom Engagement einzelner Personen ab.

Im Rahmen der ersten Beratungsgespräche zwischen der Schule und der **Begleitenden Lehrkraft** wird als Zielzustand definiert, dass jede Schülerin und jeder Schüler die eigenen Fähigkeiten weiterentwickelt und insbesondere leistungsschwä-

chere Kinder und Jugendliche durch differenzierte Lernangebote erreicht werden sollen. Dazu sollen kooperativ differenzierte, kompetenzorientierte und auf selbstgesteuertes Lernen ausgerichtete Unterrichtseinheiten erstellt, erprobt und implementiert werden. Um gemeinsam an solchen Unterrichtsmaterialien arbeiten zu können, sollten neue Arbeitsstrukturen für die Zusammenarbeit etabliert werden, damit so eine verstärkte und strukturierte Zusammenarbeit im Kollegium ermöglicht werden kann, die langfristig zu einer Entlastung des Kollegiums führt. Durch eine gemeinsame Unterrichts- und Klassenarbeitsplanung kann langfristig auch die Vergleichbarkeit von Leistungen besser gewährleistet werden.

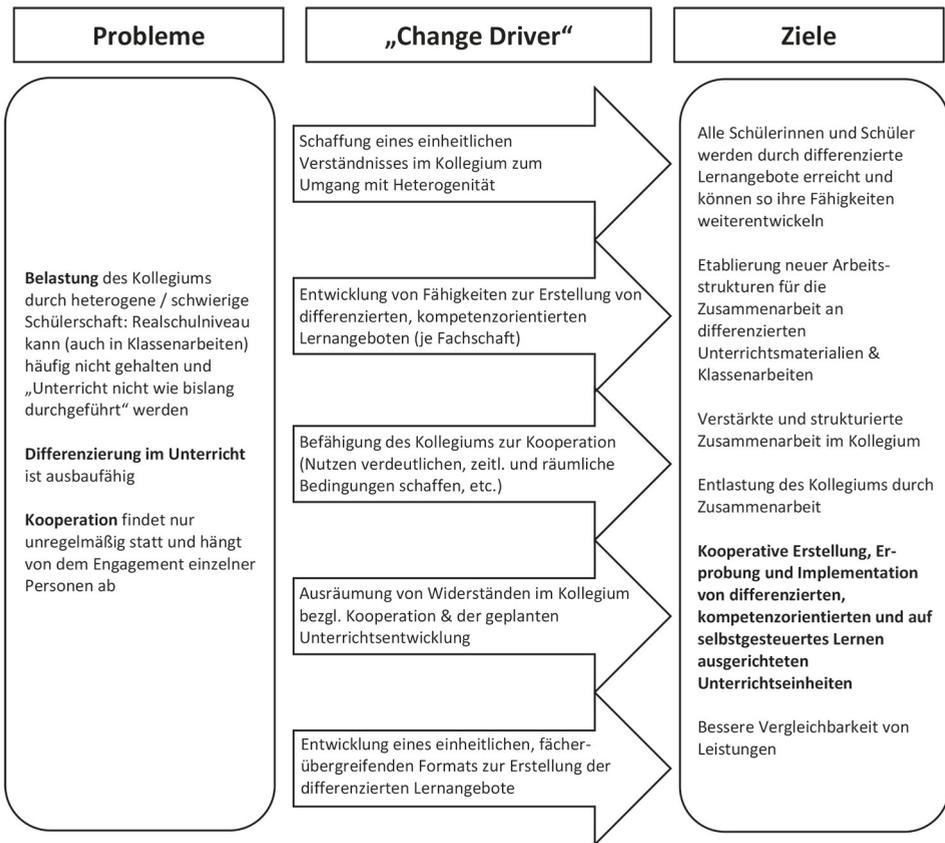


Abbildung 4: Entwicklung einer Handlungstheorie der Projektschule

Mit der Identifizierung von „Change Drivers“ wird schließlich eine Auswahl darüber getroffen, wodurch die gewünschten Ziele mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht werden können. Neben der Schaffung eines einheitlichen Verständnisses im Kollegium zum Umgang mit Heterogenität zählt dazu die Entwicklung von Fähigkeiten zur Erstellung von differenzierten kompetenzorientierten Lernangeboten (je Fachschaft) und die Bereitstellung von Rahmenbedingungen für die Kooperation (zeit-

liche und räumliche Bedingungen schaffen), die Konzeption eines einheitlichen, fächerübergreifenden Formats zur Erstellung der differenzierten Lernangebote und die Ausräumung von Widerständen im Kollegium im Hinblick auf die Kooperation und die geplante Unterrichtsentwicklung.

Entwicklung eines forschungsbasierten Interventionsdesigns und Durchführung der Interventionen

Um nun der Frage nachzugehen, wie die Übertragung der geschilderten Handlungstheorie in ein *Interventionsdesign* aussehen kann, werden in der nachfolgenden Tabelle 1 Formate und Aktivitäten zusammengefasst, die die Schule durchführt, um von dem definierten Problemzustand (ausbaufähige Differenzierung im Unterricht, unregelmäßige Lehrerkooperation, Belastung durch schwierige, heterogene Schülerschaft) zu dem erwünschten Verhalten (kooperative Erstellung, Erprobung und Implementation von differenzierten, kompetenzorientierten und auf selbstgesteuertes Lernen ausgerichteten Unterrichtseinheiten) zu gelangen. Wie die Ideen darüber, wie neue Überzeugungen und Haltungen erlernt und eine neue Praxis ausprobiert werden kann, in der Praxis umgesetzt werden, wird im Folgenden beschrieben.

Ein wesentliches Element, um den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess der Projektschule in die beschriebene Richtung zu bewegen, stellen *Beratungsgespräche* mit der **Begleitenden Lehrkraft** dar. Nach der anfänglichen Erörterung der Ausgangslage und der Bestimmung der Ziele werden hier einzelne Maßnahmen, z. B. schulinterne Fortbildungen und alle weiteren Aktivitäten, die im Folgenden geschildert werden, geplant und reflektiert, um daraus anschließend weitere Handlungsschritte ableiten zu können. Die bislang zwölf stattgefundenen Vor-Ort-Beratungen wurden neben der Reflexion des aktuellen Arbeitsstands zur gemeinsamen Unterrichtsplanung und zur Erprobung der erstellten Materialien auch für die fachliche Beratung von gegründeten schulinternen Arbeitsgruppen (s. u.), der Fachschaften und der Schulleitung genutzt. Dass die **Begleitende Lehrkraft** zugleich auch fachlich berät und Fortbildungen moderiert, stellt in dem Projektkontext eine Besonderheit dar.

Ergänzend erhalten ausgewählte Schulvertreter/innen auch bei den regelmäßig stattfindenden *Netzwerktreffen* fachliche Inputs zu den Themen Lehrerkooperation, Differenzierung im Unterricht und speziell zum Umgang mit Skepsis und Widerstand im Kollegium. Auch in diesem Rahmen wird regelmäßig der laufende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess reflektiert und bei Bedarf korrigiert bzw. werden Ziele und geplante nächste Handlungsschritte verändert.

Ein besonderes Augenmerk wird nun auf die **schulinternen Lehrkräftefortbildungen** gelegt, die in den gesamten Entwicklungsprozess eingebettet sind. Genaue Inhalte und Ziele werden vorab durch eine schriftliche Auftragsklärung bestimmt und die Effektivität und Nachhaltigkeit durch eine schriftliche Evaluation bewertet (vgl. Kapitel 3). Die Schilderung der folgenden konkreten Inhalte der einzelnen Fortbildungen verdeutlicht die Verankerung der Fortbildungen in den gesamten Entwicklungsprozess der Schule zur gemeinsamen Erarbeitung und Planung von differenzierten Unterrichtsreihen.

Die erste Fortbildung wird von ausgewählten Lehrkräften selbst moderiert. Die **Begleitende Lehrkraft**, die sich gleichzeitig auch als Fachexperte auf dem Gebiet versteht, bereitet sie gemeinsam mit der Schule vor und versorgt sie vorab mit geeignetem Material. Ziel ist es, die Grundgedanken in das Kollegium zu transportieren, dass Differenzierung nur auf der Basis von Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler gelingen kann, jedoch nicht durch die Zuweisung verschiedener Lernangebote an die Lernenden durch die Lehrkräfte. Vielmehr sollten sie in Auswahlentscheidungen eingebunden werden. Die Schülerinnen und Schüler benötigen dafür vorab einen Einblick auf die in einer Unterrichtseinheit zu erwerbenden Kompetenzen. Je eine Fachkollegin bzw. ein Fachkollege gibt daher zunächst einen fachlichen Input zur Kompetenzorientierung, Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler und zur Gestaltung von Differenzierung im Unterricht mit dem Ziel, dass alle Kolleginnen und Kollegen in die Lage versetzt werden, bis zur nächsten SchILf nach sechs Monaten eine differenzierte Unterrichtseinheit zu erarbeiten und durchzuführen, die den erlernten Grundsätzen entspricht. Die verbleibende Zeit des Fortbildungstags wird von den Lehrkräften dazu genutzt, auf Ebene der Fachkonferenzen (Deutsch, Englisch, zweite Fremdsprache und weitere Fächer) an der Planung von Unterricht zu arbeiten.

Der zweite Fortbildungstag wird dazu genutzt, das Kollegium in die Gruppe der „Skeptiker“ und die Gruppe der „Optimisten“ aufzuteilen. Während in der ersten Gruppe Skepsis und Widerstand thematisiert und Überzeugungsarbeit geleistet wird, um Akzeptanz und ein gemeinsames Verständnis für den angestoßenen Unterrichtsentwicklungsprozess zu schaffen, arbeitet die zweite Gruppe in Jahrgangsfachteams weiter an differenzierten Unterrichtsmaterialien.

Für die dritte Fortbildung ist ein halber Tag vorgesehen, der ebenfalls als Arbeitsplattform genutzt wird. In den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch wird in den Jahrgangsstufen fünf bis sieben weiter an einer gemeinsamen Unterrichtseinheit und an einer Klassenarbeit gearbeitet. Die vierwöchige Unterrichtsreihe soll im Anschluss im Unterricht durchgeführt werden. Die Referentin bzw. der Referent steht bei Bedarf als Beratung zur Verfügung.

Die Reflexion und Auswertung der Erprobungen von erstellten Materialien und der Kooperation in diesem Prozess stellt den Schwerpunkt der vierten, halbtägigen schulinternen Fortbildung dar. Zudem wird erneut Zeit zur Erarbeitung einer weiteren Unterrichtseinheit zur Verfügung gestellt. Als Erkenntnis des Fortbildungstages kann festgehalten werden, dass ein einheitliches fächerübergreifendes Format für die differenzierten Lernangebote erarbeitet werden muss, was im weiteren Entwicklungsprozess aufgegriffen wird (s. u.).

Eine weitere wesentliche Maßnahme des Interventionsdesigns ist der *Aufbau neuer schulinterner Arbeits- und Steuerungsstrukturen*. Durch neu gegründete Arbeitsgemeinschaften soll die Entwicklung von differenziertem Unterricht vorangetrieben werden. Bereits zu Beginn des Projekts wurde eine „Erprobergruppe“ aus freiwilligen Kolleginnen und Kollegen gegründet, die gemeinsam differenzierte, kompetenzorientierte und auf selbstgesteuertes Lernen ausgerichtete Unterrichtseinheiten ent-

wickeln, erproben und das Material im Kollegium weitergeben. Zudem hat die Schule mit der Einführung von Jahrgangsfachkonferenzen eine neue Arbeitsstruktur etabliert, die ebenfalls mit dieser Aufgabe beauftragt sind. Die Schulleitung hat so – über die schulinternen Fortbildungen hinaus – strukturelle Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit geschaffen. Als weitere Konsequenz der regelmäßigen Reflexion des aktuellen Arbeitsstands zur gemeinsamen Unterrichtsplanung und Erprobung der erstellten Materialien mit der **Begleitenden Lehrkraft** und auf den schulinternen Fortbildungen werden zwei weitere Arbeitsgruppen gegründet: Zum einen eine AG zur „Konzeption eines einheitlichen, fächerübergreifenden Formats für die differenzierten Lernangebote“, im Nachgang der vierten schulinternen Fortbildung, bei der auch eher skeptische Kolleginnen und Kollegen aktiv eingebunden und für den Prozess gewonnen werden konnten. Als Resultat ist eine Formatvorlage entstanden, die fächerübergreifend für die Erstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien genutzt wird und die Weitergabe der Materialien im Kollegium erleichtert. Zum anderen ist ganz aktuell eine „Feedbackgebergruppe“ mit dem Ziel entstanden, die erstellten Materialien aus der Perspektive der potenziellen Nutzer/innen zu sichten und in Kleingruppen eine Rückmeldung zu geben.

Neben den schulinternen Fortbildungen für das gesamte Kollegium finden mitunter auch *Fortbildungen für ein Teilkollegium* statt, wenn dieses Bedarf an fachlichem Input äußert. In diesem Zusammenhang fand bspw. eine intensive Beratung zum Umgang mit Bedenkenträgern und Widerstand im Kollegium statt, bei der konkrete Handlungsschritte besprochen wurden.

Zuletzt stellen die *Lehrerkonferenzen* ein wichtiges Instrument dar, um Transparenz im gesamten Kollegium über den Stand der Dinge der verschiedenen Arbeitsgruppen und die Erkenntnisse aus den schulübergreifenden Netzwerktreffen herzustellen.

Es sollte deutlich geworden sein, dass alle aufgeführten Strategien, die auf das gemeinsame Ziel eines differenzierten Unterrichts und einer verstärkten Lehrerverkooperation ausgerichtet sind, sich zu einem gesamten Entwicklungsprozess ergänzen. Wenngleich sich die Schule noch inmitten dieses Prozesses befindet, der bis Ende 2018 vom Projekt unterstützt wurde, sodass zur jetzigen Zeit noch keine Aussagen über die abschließenden Evaluationsergebnisse getroffen werden können, kann bereits festgehalten werden, dass die Schule in den letzten knapp drei Jahren eine Vielzahl an Herausforderungen erfolgreich angehen konnte: Neben dem Aufbau neuer Organisationsstrukturen (Etablierung von Jahrgangsfachkonferenzen und verschiedener Arbeitsgruppen) und einem einheitlichen Verständnis und der Akzeptanz im Kollegium über Ziele und Interventionen hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung arbeitet sie in den Kernfächern in den Jahrgangsstufen fünf bis sieben bereits mit gemeinsam erstellten, einheitlichen, differenzierten, kompetenzorientierten, auf selbstgesteuertes Lernen ausgerichteten Unterrichtsmaterialien. Ferner wurde bereits eine differenzierte Klassenarbeit durchgeführt. Zudem ist eine Lösung für die Digitalisierung und Archivierung in Papierform der Unterrichtseinheiten gefunden worden, durch welche die Weitergabe, der Austausch und bei Bedarf die

Überarbeitung der Materialien erleichtert wird. Die Auswertung der quantitativen Längsschnittstudie wird zeigen, inwiefern die Schule eine empirisch nachweisbare Verbesserung der schulischen Qualitätsbereiche, insbesondere der Differenzierung im Unterricht und der Lehrerkooperation, verzeichnen kann.

5 Fazit, Diskussion und Ausblick

Das dargestellte Praxisbeispiel kann zeigen, wie schulübergreifende Fortbildungen als zentrales Element eines designbasierten Schulentwicklungsprozesses zu einer Strukturierung in hochkomplexen und kontextspezifisch stark variierenden Situationen beitragen können. Eine systematische Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation von Fortbildungen konnte im präsentierten Beispiel als roter Faden der geplanten Entwicklungen genutzt werden. So können (schulinterne) Fortbildungen als Arbeitsplattform dienen, um Transparenz und ein einheitliches Verständnis zu schaffen, um Widerstände aufzugreifen und auszuräumen. Um dieses Potenzial entfalten zu können, scheint es jedoch zentral, dass Fortbildungen in den Gesamtprozess der Schulentwicklung eingebettet sind. Als wichtiges Moment stellte sich im dargestellten Projekt die sog. Auftragsklärung mit dem entwickelten Auftragsklärungsformular heraus. Durch den Einsatz des Formulars, das in diskursiver Aushandlung zwischen Schulleitung, weiteren Steuerungsakteuren im Entwicklungsprozess und der Schulentwicklungsbegleitung genutzt wurde, konnte eine kontinuierliche Beschäftigung mit Problemdefinitionen, Zielen, Handlungstheorien und der Auswahl passender Interventionen hergestellt werden. Zentrale Relevanz erlangten zudem die erhobenen Evaluationsdaten, die aufgrund der schulentwicklerischen Perspektive des entwickelten und eingesetzten Evaluationsinstruments nicht nur zur Bewertung der Fortbildungsinhalte, sondern auch zu weiteren Planung des sich der Fortbildung anschließendem Entwicklungsprozesses genutzt werden konnten. Zudem boten sie Anhaltspunkte für die Reflexion der Entwicklungen und die weitere datenbasierte und adaptive Entwicklungsplanung.

Der konzeptionelle Bezug auf zentrale Elemente des designbasierten Ansatzes (evidenzorientiert vorgehen, sorgfältige Problemanalyse, Kontextbedingungen berücksichtigen, Praxis- und Forschungssicht einbeziehen, Research-Practice-Partnerships, Wirkungs- und Prozessdaten generieren und auswerten in summativer und formativer Evaluation, Ziele gut planen, reflektieren, Daten sammeln) hat sich im dargestellten Projekt als äußerst hilfreiche Ordnungslogik erwiesen. Wichtig ist jedoch, dass je nach Fall und Kontext erhebliche Variationen im Design vorkommen können und sollen. Bezogen auf die konkrete Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen kann diese Logik somit als konzeptionelle Referenz verstanden werden, die sich jedoch auch in der wissenschaftlichen Begleitung und der systematischen Auswertung von Schulentwicklungsprozessen im Rahmen des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ als äußerst hilfreiche heuristische Schablone erwiesen hat.

Literatur

- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., & Koch, A. R., et al. (Hrsg.). (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *DDS - Die Deutsche Schule*. (12).
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1–14.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C. & Webs, T. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken. In P. Dobbstein & V. Manitus (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. (S. 140–159). Münster, Waxmann.
- Brown, C. D. (2015). *Leading the use of research and evidence in schools*. Institute of Education Press.
- Brown, C. & Poortman, C. L. (Hrsg.). (2017). *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. New York: William T. Grant Foundation.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Ackeren, I. van (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online*, 9 (1), 118–143.
- Iorio, J. M. & Parnell, W. (2017). Crisis, Empowerment, and Learning in Early Childhood: Deepening Meaning Through Arts-Based Research and Action Research. *Meaning Making in Early Childhood Research* (S. 30–52). London: Routledge.
- Manitus, V. & Bremm, N. (2018). Research-Practice-Partnerships als dialogische Transferstrategie? Zur Rolle des Wissensmanagements im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes in herausfordernden Lagen. In B. Eickelmann & K. Drossel (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog*. Münster: Waxmann.
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge: Harvard Education Press.

- Mintrop, H., & Sunderman, G. L. (2013). The paradoxes of data-driven school reform: learning from two generations of centralized accountability systems in the United States. *The infrastructure of accountability: Data use and the transformation of American education*.
- Mintrop, R. & Klein, E. D. (2017). Partnerschaften zwischen Praxis und Forschung: Die Suche nach der richtigen Mischung in der US-amerikanischen Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 21(2), 16–25.
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(1), 53.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2005). *Blended learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Pabst Science Publ.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D., & Chapman, C. (2001). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership and Management*, 22(3), 243–256.
- Slavin, R. E., & Davis, N. (2006). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention: Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes Schulen im Team-Unterricht gemeinsam entwickeln* (Dissertation, Universitätsbibliothek Dortmund).