

Bremm, Nina; Eiden, Sarah; Neumann, Christine; Webs, Tanja; Ackeren, Isabell van; Holtappels, Heinz Günter
Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts "Potenziale entwickeln – Schulen Stärken"

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Manitius, Veronika [Hrsg.]; Dobbstein, Peter [Hrsg.]: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster ; New York : Waxmann 2017, S. 140-158. - (Beiträge zur Schulentwicklung)



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-206298 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206298>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Nina Bremm, Sarah Eiden, Christine Neumann, Tanja Webs, Isabell van Ackeren & Heinz Günter Holtappels

Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen

Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“

1. Einleitung: Problemaufriss

Die Large Scale Assessments der letzten 15 Jahre können zeigen, dass die Bildungsbeteiligung und der Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit den Merkmalen des Standorts der Schulen zusammenhängen, die sie besuchen. Auch in landesweiten Vergleichsarbeiten erzielen Schulen mit ungünstigem Standorttyp in der Regel unterdurchschnittliche Resultate. Befunde dieser Art weisen darauf hin, dass neben Herkunftsmerkmalen von Schülerinnen und Schülern auch Kontextbedingungen des Sozialraums und (sozialraumrelevante) schulische Prozessmerkmale im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung und der Leistungsentwicklung von Lernenden stehen (vgl. dazu ausführlich Bremm, Racherbäumer & van Ackeren, im Druck). Vor diesem Hintergrund sind sog. Schulen in herausfordernden Lagen in den Blick der deutschsprachigen Schulforschung geraten (z.B. van Ackeren, 2008; Racherbäumer, 2013). Herausfordernde Lagen können zunächst mit Blick auf den Sozialraum in dem Schulen liegen beschrieben werden. Als herausfordernd wird aus dieser Perspektive eine prekäre sozialräumliche Lage in ökonomisch schwachen, soziokulturell benachteiligten sowie mit Blick auf Anforderungen der Schule eher anregungsarmen, urbanen Ballungsräumen angenommen. In der internationalen Forschung werden jedoch zudem mangelhafte Prozess- und Gestaltungsqualitäten von Schulen als kennzeichnend für eine herausfordernde Lage von Schulen verstanden (vgl. bspw. Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Es lassen sich jedoch zahlreiche Schulen finden, die im Rahmen ihrer Kontextbedingungen sehr erfolgreich arbeiten und in sozial benachteiligter Lage gute Schülerleistungen erzielen (vgl. ebd; Racherbäumer 2013; Holtappels, 2008). Die Frage nach der Qualität der Einzelschule auf Ebene des Unterrichts und des Schullebens rückt damit stärker in den Vordergrund. Dies besitzt besondere Relevanz, da Schülerinnen und Schüler an sozialräumlich benachteiligten Schulstandorten von hohen schulischen und unterrichtlichen Gestaltungs- und Prozessqualitäten überdurchschnittlich stark zu profitieren scheinen

(Palardy, 2008). Studien zeigen, dass leistungsförderliche Schulen in herausfordernden Lagen Daten häufiger in ihre Praxis einbeziehen (z.B. Reynolds, Hopkins, Potter & Chapman, 2001; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013b). 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. Vor diesem Hintergrund gehen wir bezugnehmend auf die praktische Schulentwicklungsunterstützung des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (im Folgenden Potenziale-Projekt) der Frage nach, wie es Schulen gelingen kann und wie sie systematisch dabei unterstützt werden können, mithilfe des Einbezugs von Daten ihre Schulentwicklungspraxis zu reflektieren und zu systematisieren. Aus organisationstheoretischer geraten hier Fragen der Beeinflussbarkeit kollektiver Handlungsprozesse in der Organisation Schule (Feldhoff, Bischof, Emmerich & Radisch, 2015) durch extern bereitgestellte Unterstützungssysteme in den Blick.

Nach einer kurzen Vorstellung der Eckdaten des Potenziale-Projekts (2), wird im Folgenden zunächst das im Projekt angelegte Verständnis einer evidenzorientierten Schulentwicklung und Schulentwicklungsunterstützung skizziert (3). Dann werden zentrale Konzeptionselemente evidenzorientierter Schulentwicklungsunterstützung vorgestellt, die im Rahmen des Projekts realisiert werden. Basierend auf theoretischen Überlegungen zu Implikationen einer evidenzorientierten Schulentwicklungsunterstützung im Kontext von schulischer Netzwerke (3.2) werden nachfolgend in (4) die datenbasierte Zusammenstellung von Schulnetzwerken und die Spezifika der im Projekt angelegten Datenrückmeldung vorgestellt. In (5) wird die Konzeption der Netzwerkarbeit und der Einbezug und die gemeinsame Rekontextualisierungen von Daten im Rahmen dieser präsentiert. In (6) wird evidenzorientierte Schulentwicklungsbegleitung in Einzelschulen dargestellt. Abschließend werden mögliche Vorzüge eines evidenzbasieren Schulentwicklungsansatzes für Schulen in herausfordernden Lagen reflektiert.

2. Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken

Das Potenziale-Projekt begleitet 35 Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen in der Metropolregion Ruhr in ihrer Schulentwicklung. Es ist als integriertes Schulforschungs- und Schulentwicklungsprojekt konzipiert und stellt in dieser verzahnten Form von Forschung und Entwicklungsbegleitung einen innovativen Ansatz dar. Das Potenziale-Projekt fokussiert die kooperative Zusammenarbeit von Schulen, Wissenschaft, Praxis und Administration. Beteiligte Akteure sind die Universität Duisburg-Essen und die TU Dortmund, die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW), das Fortbildungsreferat des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW), die für die Projektschulen zuständigen Bezirksregierungen sowie die kommunalen Kompetenzteams, die in NRW zuständig für schulische Regelfortbildung sind (vgl. dazu ausführlich Manitiuis et al. in diesem Band). In der ersten Phase der Projektlaufzeit findet eine quantitative Ausgangser-

hebung zu Kontext- und Prozessmerkmalen der Schulen satt. Schulinterne und schulexterne Bedingungen werden durch quantitative Befragungen der Schulleitungen, der gesamten Kollegien sowie der Schüler- und Elternschaft des 6. und 8. Jahrgangs ermittelt. Hierzu werden nicht lediglich die Qualität der Leistungsergebnisse, sondern differenzierte Prozessmerkmale der Einzelschulen erfasst. Erhoben werden dabei Merkmale, die nach aktuellem Forschungsstand die Effektivität von Schulen – insbesondere in herausfordernder Lage – beeinflussen können bzw. die kennzeichnend für Schulen sind, die ihre Outputqualitäten im Rahmen eines sog. Turnarounds über eine Zeitspanne verbessern konnten (vgl. dazu ausführlich Holtappels et al. in diesem Band)¹. Zusätzlich werden mithilfe eines Sozialindex differenzierte Merkmale der schulspezifischen Kontextbedingungen einbezogen. Entwicklungen in den Schulen werden durch vertiefte qualitative Studien an sechs Fallschulen und eine längsschnittliche Abschlussbefragung erfasst. Alle Daten der Eingangserhebung stehen den Schulen auf Klassen- oder Schulebene aggregiert zur Verfügung. Ein Ziel des Projekts ist es, den systematischen Einbezug dieser Daten in systematisierte Prozesse der Schulentwicklung der beteiligten Projektschulen zu befördern.

3. Voraussetzungsreiche Datenrezeption und Datennutzung

In Studien, in denen es um evidenzbasierte Schulentwicklung geht, wird wiederholt von Lücken zwischen vielfältigen zur Verfügung stehenden Datenquellen, ihrer Rezeption und ihrer tatsächlichen Einbindung in Schulentwicklungsentscheidungen berichtet (Rousseau, 2006). Dies deutet darauf hin, dass die Verfügbarkeit von Daten allein Schulentwicklungsentscheidungen nicht beeinflusst. Mit Blick auf die vorherrschende Struktur externer Datenquellen im schulischen System wird diesbezüglich problematisiert, dass aufgrund von Differenzen zwischen dem im schulpädagogischen Professionalitätsdiskurs dominanten Bezug auf den Einzelfall auf der einen Seite und aggregierten Datenbeständen auf der anderen Seite, Übersetzungsschwierigkeiten für die einzelne Lehrkraft entstehen können. So können Daten, die auf einem hohen Aggregatniveau für die Bildungsadministration Steuerungswissen beinhalten, auf der Individualebene als wenig aussagekräftig wahrgenommen werden, da ihnen die „kulturelle Bedeutsamkeit“ bezogen auf den jeweils spezifischen Kontext in der Einzelschule fehlt (Heinrich 2013, S. 188) oder sie nicht im Einklang mit dem Erfahrungswissen der Akteure stehen (van Ackeren et al., 2013). Problematisiert wird in diesem Kontext mittlerweile das Verständnis von Evidenzen als absolute und verobjektivierte Wahrheiten, das oftmals von Seiten der Evidenzgeber proklamiert wird (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 Einbe-

1 z.B. Unterrichtsentwicklung, Lernförderung und Differenzierung, Klassenführung, Curriculum und Lernorganisation, Leadership und Management, schulinterne und externe Kooperationen, Verfahren der Schulentwicklungsarbeit und Einstellungen zur Heterogenität der Schülerschaft

zug 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* (Heinrich 2016) an. Ein solches Verständnis eröffnet zudem neue Perspektiven auf Strategien datenbezogener Schulentwicklung, die diskursive Prozesse mit Blick auf Deutungshoheiten betonen, die eigene Problemsicht der schulischen Akteure miteinbeziehen und Evidenzen schlussendlich als Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren begreifen.

Ausgehend von der Frage inwieweit schulische Akteure über ausreichende Rezeptions- und Analysekompetenzen verfügen (z.B. van Ackeren & Klein, 2009), werden in jüngerer Zeit zudem innerschulische Verarbeitungsprozesse von Evidenzen empirisch in den Blick genommen. Ein entscheidender Einflussfaktor für die Überführung von datengestützten Wissensbeständen in professionelles Handeln scheint dabei der Vorgang der Rekontextualisierung von Daten zu sein (Fend, 2006). Der Qualitätszyklus im Rahmen der Schulinspektion, auf den sich beispielsweise Altrichter, Ehren, McNamara und O'Hara (2014) in ihrer international vergleichenden Analyse beziehen, zeichnet sich durch zahlreiche hochkomplexe innerschulische Aushandlungsprozesse und strategische Handlungen evidenzorientierter Schulentwicklung aus, deren Bearbeitung ein hohes Maß an innerschulischer Entwicklungskapazität voraussetzen². Eine Lücke zwischen Datenangebot und -nutzung zeigt sich mit Blick auf die Schulinspektion damit konform, gerade in Bezug auf die innerschulischen Verarbeitungsprozesse der Evaluationsergebnisse, die im Kontext der Schulinspektionsverfahren noch nicht extern begleitet und unterstützt werden (Altrichter, Ehren, McNamara & O'Hara, 2014). Dies lässt vermuten, dass die systematische Bereitstellung und inhaltliche Unterstützung von Anlässen zur Diskussion und Rekontextualisierung von Daten im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses den Einbezug von Daten in Schulentwicklungsentscheidungen befördern könnte.

3.1 Evidenzorientierte Schulentwicklung: Begriffsbestimmung und Verständnis im Potenziale-Projekt

Evidenzorientierte Schulentwicklung wird im Rahmen des Projekts als „die systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen verstanden“ (Dedering 2012, S.6), die Evidenz systematisch in Schulentwicklungsprozesse einbezieht. Evidenz wird im Projekt als Ergebnis von Deutungs- und Aushandlungsprozessen der beteiligten Akteure verstanden, die sowohl verobjektivierte Daten zu Prozessmerkmalen einer Schule als auch die komplexen und kontextualisierten Erfahrungen und Problemsichten der schulischen Akteure einbezieht. Evidenzorientierung bezeichnet somit ein Prinzip von Schulentwicklung, in dem verobjektivierte Prozessdaten und Gelegenheiten für Deutungs- und Aushandlungsprozesse zur Erzeugung von Evidenz systematisch und pro-

2 bspw. Adaption der Befunde, Erarbeitung akteursorientierter Handlungsstrategien, Aushandlung akteursorientierter Handlungsstrategien und Durchführung, Evaluation der Maßnahmen, Revision der Handlungsstrategien

zessstrukturierend in Schulentwicklungsaktivitäten und Schulentwicklungsunterstützung eingebettet werden.

Nach diesem Verständnis erfahren sowohl die Problemsicht der schulischen Akteure als auch verobjektivierte Daten Relevanz bei der Erzeugung von schulentwicklungsrelevanter Evidenz. Die Unterstützung des Verarbeitungsprozesses der Daten, die gemeinsame Rekontextualisierung und die dialogische Aushandlung von Evidenz stellen somit ein zentrales Ziel der Begleitung durch das Projekt dar.

Die Herausforderung für ein evidenzorientiertes Schulentwicklungsprojekt wie Potenziale entwickeln – Schulen stärken besteht somit zum einen darin, Daten so aufzubereiten, dass sie sich für Deutungs- und Aushandlungsprozessen der schulischen Akteure anschlussfähig und nützlich zeigen und zudem systematisch Anlässe zu schaffen, bei denen schulische Akteure ihre eigene komplexe Problemsicht in ihren Datenrezeptions- und Datenreflexionsprozess einbringen können. Hierzu bedarf es einer spezifischen Interaktions- und Kommunikationspraxis, die zum Ziel hat, Schulen Gelegenheiten zu eröffnen, rückgemeldete Evidenzen in ihrer spezifischen einzelschulischen Situation und unter Einbezug ihrer eignen Problemsicht zu rekontextualisieren und Rückschlüsse auf daraus resultierende akute Handlungsbedarfe und -mittel sowie langfristige Zielsetzungen abzuleiten. Daher stellt die Unterstützung des Verarbeitungsprozesses der Daten ein zentrales Ziel der Begleitung durch das Projekt dar. Schulen werden somit nicht nur mit externen Evidenzen versorgt, sondern erhalten auch Unterstützung dabei, solche Evidenzen in Bezug zur eigenen Problemsicht zu stellen.

Besonders hilfreich erscheinen hierfür Formate, die eine längerfristige Begleitung der dadurch angestoßenen Prozesse leisten, z.B. im Rahmen von Schulnetzwerken und einzelschulischer Prozess- und Entwicklungsunterstützung.

3.2 Schulnetzwerke als Unterstützungsstruktur

Die Bedeutung interschulischer Vernetzung für die schulische Qualitätsentwicklung ist vielfach beschrieben worden (z.B. Berkemeyer, Manitijs, Müthing & Bos, 2008). Insbesondere effektive Schulen in herausfordernder Lage zeichnen sich verstärkt durch Kooperationen mit anderen Schulen aus (Racherbäumer et al., 2013). Positive Effekte der Vernetzung von Schulen zeigen sich in erster Linie in der professionellen Weiterentwicklung der Lehrkräfte, die sich auf fachliche und fachdidaktische sowie übergeordneter Kompetenzen zur Schulentwicklung richten kann (Berkemeyer, Manitijs, Müthing & Bos, 2009). Sie verdeutlichen sich überdies im Unterrichtshandeln der Lehrkräfte, z.B. durch stärkeren Anwendungsbezug und höhere Methodenvielfalt. Aus diesem Grund kann die vorsichtige Annahme formuliert werden, dass mit Schulnetzwerken die Steigerung von Fachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler einhergehen kann (van Holt, Berkemeyer & Bos, 2015). Damit Schulnetzwerke ihr Innovationspotenzial und ihre positive Einflusskraft entfalten und Transferprozesse erfolgreich verlaufen, bedarf es einiger Voraussetzungen. Auf *Netzwerkebene* sind u.a. klare Zielsetzungen und gemeinsam getragene Arbeitsschwerpunkte, ein erkennbarer Nutzen

und gegenseitige Wertschätzung der Netzwerkmitglieder entscheidend; auf *Schulebene* sind u.a. Akzeptanz des Gesamtkollegiums sowie Rückhalt und Unterstützung durch die Schulleitung relevant (Müthing, Berkemeyer & van Holt, 2009). Bei der Transferarbeit gelten insbesondere Informationsfluss, Gründung von Arbeitsgemeinschaften, Passung zwischen schulspezifischen Bedarfen und Netzwerkaktivitäten als bedeutsam (vgl. Dederling, 2007).

4. Datengestützte Netzwerkzusammenstellung im Projekt und schulischer Ergebnisbericht

Während sich im deutschsprachigen Raum in Projekten zur netzwerkbasierten Schulentwicklung die Zusammenstellung der Netzwerke häufig an Wünschen und Interessen oder an lokaler Nähe und Schulformzugehörigkeit der beteiligten Schulen orientiert (vgl. Müthing et al. 2009), wird im Potenziale-Projekt eine alternative Vorgehensweise realisiert: Die Schulen werden kriteriengeleitet und datengestützt anhand ausgewählter Schulqualitätsmerkmale und der Befragungsergebnisse zu überregionalen und schulformübergreifenden, themenbezogenen Schulnetzwerken mit ähnlichen Ausgangslagen zusammengeschlossen. Hierbei bilden solche Schulen ein Netzwerk, die hinsichtlich für die Outputqualitäten und die relevanter schulischer und unterrichtlicher Qualitätsmerkmale und schulischer Kontextbedingungen ähnliche Entwicklungsprofile und -bedingungen aufweisen. Bevor im Folgenden die Ergebnisse der Analysen beschrieben werden, werden zunächst Datengrundlage und Auswahl der Variablen sowie statistische Verfahren skizziert³.

4.1 Datengrundlage, Auswahl der Variablen und statistisches Verfahren zur Netzwerkbildung

Als Datengrundlage für die Netzwerkzusammenstellung werden die in der ersten Erhebungswelle des Projekts generierten Daten von Lehrkräften (n = 1105), Schülerinnen und Schülern aus zwei Klassen des sechsten und achten Jahrgangs (n = 3183) und deren Eltern (n = 2146) an 35 Schulen der Sekundarstufe I in der Metropole Rhein-Ruhr verwendet⁴, die in sozialräumlich deprivierten Standorten arbeiten⁵. Um Schulen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen und -bedingungen zu identifizieren, werden die Individualdaten auf Schulebene aggregiert. Für die Netzwerkzusammenstellung werden basierend auf einschlägigen Forschungsergebnissen zu Merkmalen effektiver Schulen

3 Das gesamte methodische Vorgehen inklusive entsprechender statistischer Kennwerte kann in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht ausführlich beschrieben werden. Genaueres hierzu ist dem Artikel von Holtappels, Hillebrand, Webs, Kamarianakis, Bremm & van Ackeren (eingereicht) zur datengestützten Netzwerkbildung im Projektkontext zu entnehmen.

4 Die Quoten des Fragebogenrücklaufs liegen für alle Befragtengruppen im Durchschnitt über 50,0 Prozent (Lehrkräfte: 50,1%; Schülerinnen und Schüler: 82,5%; Eltern: 55,6%).

5 Für die Projektteilnahme sind solche Schulen akquiriert worden, die nach dem aktuellen Standorttypenkonzept für NRW den Standorttypen 3, 4 und 5 entsprechen (vgl. Isaac, 2011).

in herausforderndem Umfeld (vgl. Holtappels et al. in diesem Band) 15 Gestaltungsmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene als *Klassifizierungsmerkmale* ausgewählt, die aus Sicht unterschiedlicher schulischer Akteure eingeschätzt werden. Eingeschlossen werden Merkmale zum *Arbeits- und Schulklima*, zur *Lehrergesundheit*, *schulischen Qualitätsentwicklung*, *Unterrichtsqualität*, *Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften (mit Fokus auf das Schülerlernen)* und *Kooperation zwischen Schule und Elternhaus*⁶. Während Unterrichtsmerkmale vornehmlich aus Sicht der Lernenden beurteilt werden, sind die weiteren Merkmale vornehmlich aus der Perspektive der Lehrkräfte bewertet worden, mit Ausnahme der Schüler-Lehrer-Beziehung und der Schule-Elternhaus-Kooperation, die aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern vorliegt. Für eine tiefere Differenzierung der Entwicklungsprofile der Schulgruppen wird u.a. die *Schülerkomposition*⁷ als *Differenzierungsmerkmale* hinzugezogen. Alle Skalen weisen eine zufriedenstellende bis gute interne Konsistenz auf.

4.2 Analyseergebnisse: Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen

Die Identifikation von Schulgruppen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen, auf deren Grundlage themenbezogene Netzwerke gebildet werden, erfolgt mittels latenter Profilanalyse. Die Entscheidung über die Anzahl der Schulgruppen fiel aus inhaltlichen und statistischen Gründen zugunsten von vier Schulgruppen aus. Die Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen sind entlang der Klassifizierungsmerkmale in Abb. 1 visualisiert, die ausschließlich z-Werte enthält⁸. Durch die Z-Standardisierung ($M=0$, $SD=1$) können die Merkmalsausprägungen der Schulgruppen ins Verhältnis zum Gesamtmittelwert gesetzt werden und werden somit besser interpretierbar⁹. Die vier Schulgruppen können wie folgt beschrieben werden:

Entwicklungsprofil 1 (vier Realschulen, drei Gymnasien und zwei Gesamtschulen): In dieser Schulgruppe sind Schüler-Lehrer-Beziehung aus Schülerinnen- und Schülersicht, Lehrergesundheit aus Lehrkräftesicht und zur Kooperation zwischen Schule und Elternhaus aus Elternsicht leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Jedoch fallen Arbeitsklima, Teamarbeit und leistungsbezogene Differenzierung im Unterricht aus Lehrkräftesicht am schwächsten aus. Gleiches gilt auch für Aktivitäten zur Schul- und

6 Das Schulleitungshandeln ist bewusst nicht in die Analysen einbezogen worden, sondern wird in einem weiteren Schritt gesondert betrachtet, da das Thema nicht zum primären Gegenstand der Netzwerkarbeit gemacht werden sollte.

7 Zur Erfassung der sozioökonomischen Komposition der Schülerschaft findet der Sozialindex Verwendung, der auch in nationalen LSA für ‚faire‘ Vergleiche von Schulen bei Ergebnismeldungen zum Einsatz kommt (vgl. Bensen et al., 2010). Um die familiäre Ausstattung bildungsrelevanter Ressourcen der Schülerinnen und Schüler abzubilden, werden in Anlehnung an die Kapitaltheorie von Bourdieu die drei Kapitalformen durch unterschiedliche Indikatoren aus der Schüler- und Elternbefragung operationalisiert. Die Indikatoren des Sozialindexes werden dabei über das sog. Partial-Credit-Raschmodell rasch-skaliert.

8 Unterschiede zwischen den Schulgruppen hinsichtlich der weiteren schulischen Input-, Prozess- und Outputmerkmale, die zur tieferegehenden Beschreibung und Differenzierung der schulischen Entwicklungsprofile dienen, sind nicht visualisiert.

9 Die Referenz stellen ausschließlich die am Projekt beteiligten Schulen dar. Aussagen sind daher nur für Schulen im Vergleich zu allen am Projekt teilnehmenden Schulen zulässig.

Unterrichtsentwicklung. Unterrichtsqualitätsmerkmale aus Schülerinnen- und Schülersicht liegen hingegen über dem Durchschnitt. Datengestützt resultiert für dieses Netzwerk folgender Themenschwerpunkt: „*Lehrerkooperation in Bezug auf Individualisierung in heterogenen Lerngruppen*“.

Entwicklungsprofil 2 (acht Gymnasien, eine Real- und eine Gesamtschule): In Schulen dieser Gruppe sind die Merkmale der Unterrichtsqualität sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch der Lernenden deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Hinzu kommt, dass Schülerinnen und Schüler die Schüler-Lehrer-Beziehung am negativsten einschätzen. Parallel dazu ist die Teamarbeit zwischen Lehrkräften leicht unterdurchschnittlich. Zwar klagen Lehrkräfte an Schulen dieser Gruppe über die höchste zeitliche Belastung, die sich allerdings nicht gleichzeitig in einer höheren psychischen Beanspruchung und emotionalen Erschöpfung widerspiegelt. Datengestützt ergibt sich für dieses Netzwerk folgendes Handlungsfeld: „*Kooperative Unterrichtsentwicklung*“.

Entwicklungsprofil 3 (sechs Hauptschulen, sieben Gesamtschulen und ein Gymnasium): Lehrerkollegien an Schulen der größten Gruppe berichten am häufigsten defizitorientierte Haltungen gegenüber einer kulturell heterogenen und sozioökonomisch benachteiligten Schülerschaft und die niedrigste kollektive Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte. Dennoch fallen Teamarbeit und Unterrichtsqualität relativ hoch bewertet aus. Gleichzeitig äußern die Kollegien die geringste zeitliche Belastung, wobei die emotionale Erschöpfung ähnlich ausgeprägt ist, wie in den restlichen Schulgruppen. Finden weitere Kontextmerkmale Berücksichtigung, zeichnen sich diese Schulen durch die ressourcenärmste Schülerzusammensetzung aus, verhältnismäßig geringes Wohlbefinden in der Schule aus Schülerinnen- und Schülersicht und relativ geringe Schule-Elternhaus-Kooperation aus Lehrerinnen- und Lehrersicht. Auf dieser Grundlage wird „*Ressourcennutzung*“ als Themenfeld für die Arbeit dieses Netzwerkes gewählt. Schwerpunktmäßig soll dabei an einer *wertschätzenden Haltung gegenüber Heterogenität, der kollektiven Selbstwirksamkeit und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus* gearbeitet werden.

Entwicklungsprofil 4 (eine Gesamtschule und ein Gymnasium): Beide Schulen der kleinsten Gruppe weisen überdurchschnittliche Ausprägungen in allen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität auf. Ausnahme stellt einzig die *kognitive Anregung* als eine Dimension Unterrichtsqualität dar. Daher sind diese beiden Schulen nach Rücksprache dem Entwicklungsprofil respektive Netzwerk 2 zugeordnet worden, das sich hauptsächlich mit Unterrichtsqualität beschäftigt.

Um die ursprünglich große Gruppengröße der Netzwerke zu verringern und zu gewährleisten, dass die Projektschulen nicht nur in einem Netzwerk mit ähnlichem Entwicklungsprofil in Bezug auf Schul- und Unterrichtsqualitätsmerkmale, sondern auch mit möglichst ähnlicher Schülerinnen- und Schülerkomposition fusioniert werden, kommt ein Sozialindex zum Einsatz, der Daten zum ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern beinhaltet. Mithilfe eines Mediansplits anhand des Indexwertes werden die drei Gruppen jeweils in zwei gleich große unterteilt, sodass insgesamt sechs Netzwerke entstehen. Ein Indexwert über dem Median steht für eine relativ privilegierte, ein Wert unter dem Median für eine verhältnismäßig deprivilegierte Schülerschaft.

Die Ergebnisse zu den Entwicklungsprofilen der vier Schulgruppen dienen als Ausgangspunkt für den Zusammenschluss von Schulnetzwerken und geben einen Anhaltspunkt für themenbezogene Netzwerkarbeit (vgl. Kapitel 4).

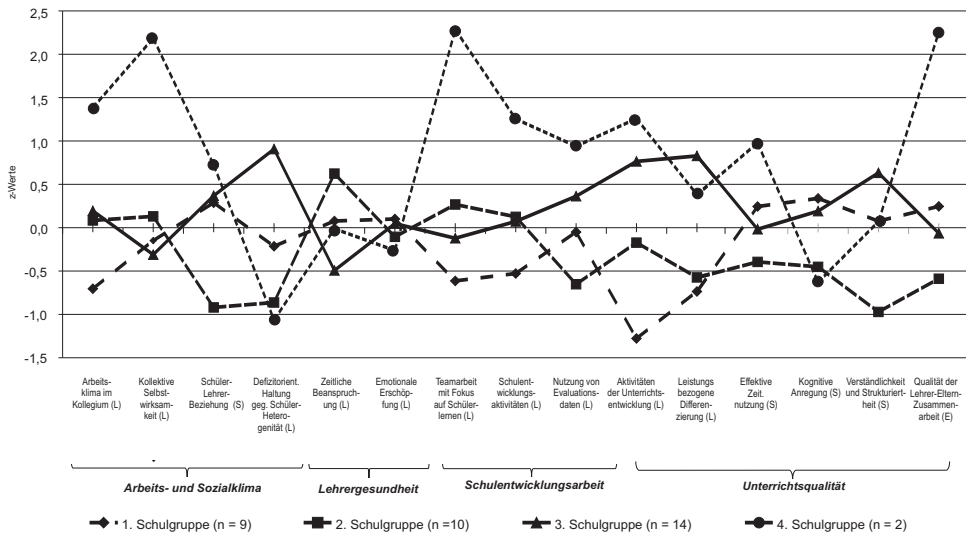


Abbildung 1: Entwicklungsprofile der vier Schulgruppen (L: Lehrkräfte; S: Schüler/innen; E: Eltern)

4.3 Einzelschulischer Ergebnisbericht: Aufbau und Inhalte

Jede Projektschule hat eine schulscharfe Rückmeldung zu den Ergebnissen der Befragungen erhalten. Diese gliedert sich in drei Teile: 1. Beschreibung des Projekts; 2. Erläuterungen zur Ergebnisrückmeldung; 3. Schulspezifische Rückmeldung der Ergebnisse. Innerhalb der Projektbeschreibung werden der Projekthintergrund, Ziele und Verlauf des Projekts sowie Forschungs- und Entwicklungsdesign beschrieben. Erläutert werden zudem der Aufbau der Rückmeldung und die Auswahl zurückgemeldeter Variablen, ebenso wie die grafische Aufbereitung der Ergebnisse. Der Aufbau der Rückmeldung basiert auf einschlägigen Schulqualitätsmodellen, die sich im Wesentlichen durch ihre Mehrebenenstruktur und Prozessdynamik auszeichnen (Holtappels, 2003). In der Rückmeldung wird zwischen Merkmalen des Schulumfeldes, Merkmalen schulischer und unterrichtlicher Gestaltungsqualität sowie Merkmalen der Ergebnisqualität differenziert. Die Auswahl zurückgemeldeter Variablen orientiert sich an entsprechenden Forschungsbefunden zu Merkmalen effektiver Schulen in herausforderndem Umfeld (vgl. Holtappels et al., in diesem Band). Als *Merkmale des Schulumfeldes* finden u.a. sozioökonomische Schülerinnen- und Schülerkomposition und kognitive Fähigkeiten der Lernenden Berücksichtigung. *Merkmale schulischer Gestaltungsqualität* setzen sich z.B. aus unterrichtsbezogenem Schulleitungshandeln, Schüler-Lehrer-Beziehungen und Kooperation im Kollegium zusammen. *Merkmale unterrichtlicher Gestaltungsqualität* umfassen Variablen wie beispielsweise Sprachförderung im Unter-

richt und kognitive Anregung. Als *Merkmale der Ergebnisqualität* werden u.a. Fähigkeitsselbstkonzept und Lernmotivation der Lernenden beachtet. Durch die *multiperspektivischen Befragungen* können Angaben verschiedener schulischer Akteure, wie der Gesamtkollegien, Schülerinnen und Schüler und deren Eltern aus je zwei Klassen des 6. und 8. Jahrgangs, aufgegriffen und gegenübergestellt werden.

Insgesamt enthält die Ergebnisrückmeldung 53 Variablen in Form von Einzelitems, Skalen und Indices.

Es werden entweder Säulendiagramme oder Liniendiagramme zur Veranschaulichung der Ergebnisse genutzt. Um die Anonymität zu wahren, werden die Individualdaten auf Schulebene aggregiert und nur dann als Werte ausgewiesen, wenn mindestens fünf Angaben vorliegen. Zur Einschätzung der Aussagekraft und Repräsentativität der dargestellten Ergebnisse für die eigene Schule werden die Quoten des Fragebogenrücklaufs für die einzelnen Befragtengruppen sowie zu jeder Grafik die Fallzahlen der eigenen Schulen angegeben.

Damit Schulen die Ergebnisse für die eigene Schule einordnen und vergleichen können, werden zusätzlich zum Schulwert zwei Referenzwerte ausgewiesen: Zum einen der Wert für all diejenigen Projektschulen, die derselben Schulform angehören, und zum anderen der Wert für alle 36 Projektschulen insgesamt. Da es sich um eine systematische Quotenstichprobe handelt, können Aussagen ausschließlich für die eigene Schule im Vergleich zu den Projektschulen getroffen werden. Die Rückmeldung wird den Schulen in Papierform und als Power-Point Präsentation zur Verfügung gestellt. Beim ersten Netzwerktreffen wird sowohl die Netzwerkzusammenstellung als auch die Schulrückmeldung vorgestellt. Zudem werden zeitlich ausgedehnte und inhaltlich intensive Arbeitsphasen zur ersten Rezeption und Rekontextualisierung der präsentierten Ergebnisse durch die Netzwerkmitglieder aus den Schulen eingeplant. Im Anschluss wird wenn nötig wiederholt angeboten, dass ein Mitglied des wissenschaftlichen Projektteams die Daten in der Schule präsentiert und Schulen, die bereits eine solche Datenrückmeldung im Kollegium erhalten haben werden dazu motiviert, im Netzwerk davon zu berichten. In der Folge wird das Angebot der Datenpräsentation von den meisten Schulen im Laufe des ersten Projektjahrs in Anspruch genommen. Die Datenrückmeldung in den Schulen ist zuallererst in eine kollegiumsaktivierende Maßnahme eingebunden worden, die es den Schulen erlaubt, die präsentierten Daten mit eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen und durch *kommunikative Validierung* an die schulspezifische Situation zu rekontextualisieren und anschließend in entsprechenden Gremien einzelschulische Schwerpunkte und Ziele für die anstehende Entwicklungsarbeit abzuleiten. Erste Ergebnisse der prozessbegleitenden Evaluation deuten darauf hin, dass diese im Projekt verfolgte Art der Evidenzorientierung, die neben der durch die wissenschaftliche Begleitung der Projektschulen eingebrachte Evidenz in Form standardisierter Erhebungsergebnisse auch die Problemsicht der Schulen als Evidenzen begreift und Evidenzorientierung schließlich als Aushandlungsprozess definiert, auf breite Akzeptanz in den Projektschulen stößt und sie laut Selbstauskunft dazu motiviert und dabei unterstützt, evidenzorientierte Entwicklungsprozesse ihrer Schule anzustoßen und Entwicklungsziele systematisch zu identifizieren und festzulegen.

5. Evidenzorientierte Schulentwicklungsbegleitung auf Netzwerkebene

Übergeordnetes Ziel der Netzwerkarbeit ist neben der Förderung schulischer Entwicklungsarbeit durch bedarfsgerechte Qualifizierung, die Erzeugung von Synergieeffekten durch das Lernen der Schulen von- und miteinander. Die Entwicklung von Kompetenzen, Materialien und Strategien und die Steigerung der Reflexions- und Problemlösefähigkeit sind zentral, sowohl hinsichtlich netzwerkspezifischer Themenschwerpunkte, als auch bezüglich der Multiplikatorenfunktion der Netzwerkmitglieder.

5.1 Akteure der Netzwerkarbeit: Aufgaben und Rollen

Zu den vierteljährlich stattfindenden Netzwerktreffen sind jeweils zwei bis drei Vertretungen der Projektschulen eingeladen, deren Auswahl schulintern erfolgt. Empfohlen wird im Hinblick auf Transferleistungen im Projekt, Netzwerkmitglieder mit besonderer Funktion innerhalb der schulischen Steuerungsstrukturen auszuwählen (z.B. Mitglieder von Steuergruppen, eines erweiterten Schulleitungsteams, didaktische Leitungen oder Schulleitungen). Die von den Schulen entsandten Netzwerkmitglieder sind innerhalb der Netzwerke gleichsam Lernende und Experten (vgl. Berkemeyer, 2008), darüber hinaus besitzen sie zentrale Funktionen als Multiplikatoren und Transfergestalter über die Netzwerktreffen hinaus.

Die Prozessbegleitung, Organisation und Moderation der Netzwerke wird von *wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen der Universitäten* verantwortet, welche die Treffen organisieren, vor- und nachbereiten, protokollieren sowie Materialien bereitstellen und Fortbildungsangebote organisieren. Zum anderen sichern und dokumentieren sie kontinuierlich Ergebnisse. Bei den Netzwerktreffen besteht die Herausforderung der Moderation in der Stärkung des Informations-, Wissens- und Erfahrungsaustauschs inklusive der Identifikation, Verfügbarmachung und Ergänzung von Wissensbeständen der Netzwerkmitglieder. Zusätzliche fachliche Expertise kann bei Bedarf sowohl bei Netzwerktreffen, als auch in den Einzelschulen hinzugezogen werden. Vorzugsweise wird dabei auf das reguläre Fortbildungssystem der Lehrerbildung in NRW zurückgegriffen. Darüber hinaus bringen auch begleitende Lehrkräfte, externe Fortbildnerinnen und Fortbildner und Akteure des Projektteams Fachwissen in die Netzwerke und in die einzelschulische Begleitung ein. Jedem Unterstützungsangebot geht eine detaillierte und verschriftlichte Auftragsklärung voraus, welche die Maßnahme in einen größeren schulischen Entwicklungszusammenhang einordnet und schriftlich fixiert welche Ziele die Schule mit der angefragten Unterstützungsmaßnahme erreichen möchte, welche Ergebnisse erarbeitet werden sollen, was mit den erarbeiteten Ergebnissen mit Blick auf den Schulentwicklungsprozess geschehen soll und welche Personen daran beteiligt sein sollten. So wird versucht zu verhindern, dass Unterstützungsleistungen unsystematisch erfolgen und darauf hingearbeitet, dass eine Einbettung in mittel- und langfristige Entwicklungsperspektiven erfolgt. Eine enge Verknüpfung zwischen Netzwerkinhalten und einzelschulischer Entwicklung kann u.a. auch durch den Einsatz

derselben Referentinnen und Referenten in Netzwerken und Schulen begünstigt werden. Die QUA-LiS NRW entsendet in jedes Netzwerk eine *begleitende Lehrkraft*¹⁰, die zum einen die einzelschulische Prozessbegleitung für die Schulen je eines Netzwerks verantwortet (vgl. Kapitel 6) und an den Netzwerktreffen teilnimmt. Hierdurch wird eine enge Verzahnung der einzelschulischen und der netzwerkbezogenen Entwicklung ebenfalls begünstigt. Jede *Schulleitung* erhält Informationen über die Netzwerkarbeit und ist fester Bestandteil der Kommunikationsstrukturen. Alle *Netzwerkmitglieder*, inklusive der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und begleitenden Lehrkräfte, verantworten gemeinsam den Informations- und Erfahrungsaustausch sowohl innerhalb des Netzwerks, als auch jeweils den Informationsfluss zu den Projektschulen, Universitäten und dem Regelsystem. Hierzu dokumentieren die Akteure gemeinsam die Entwicklungsprozesse des Netzwerks und der Einzelschulen. Ein gemeinsames Erkenntnisinteresse liegt in der Identifikation spezifischer Entwicklungsbedarfe und passender Unterstützungsangebote von Schulen in herausfordernder Lage, die dem Regelsystem rückgespiegelt werden können (vgl. hierzu auch Manitiut et al, in diesem Band).

5.2 Elemente der Netzwerkarbeit: Bestandsaufnahme und Diagnose, themenspezifische Netzwerkarbeit und Transfergestaltung

Den Ausgangspunkt für die Netzwerkarbeit bildet die sorgfältige Analyse der externen und internen Bedingungen schulischer Arbeit, wobei die empirisch begründete Netzwerkzuordnung offengelegt und vom Projektteam während des ersten Netzwerktreffens detailliert vorgestellt und erklärt wird. Diese wird im Sinne einer externen, deskriptiven Bestandsaufnahme dargestellt und stellt gleichsam Stärken und Entwicklungsbedarfe hervor, die das spezifische Entwicklungsprofil der Schulen eines Netzwerks kennzeichnen. Zusätzlich erhalten die Netzwerkmitglieder Informationen zur Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler und wissenschaftliche Erkenntnisse zu Qualitätsmerkmalen von Schulen in vergleichbarem Umfeld.

Netzwerkmitglieder werden im Verlauf der ersten Netzwerktreffen im Umgang mit den Daten des Netzwerks und den Daten ihrer Einzelschule und Möglichkeiten zur Nutzung dieser in konkreten Schulentwicklungsprozessen geschult. Sie werden darin unterstützt, die Daten zu reflektieren und an ihre jeweils eigene schulspezifische Situation zu rekontextualisieren. Ziel dieser *kommunikativen Validierung* ist es, die Ergebnisse akteurszentriert zu interpretieren, Ergebnisse zu sichern und sie in Handlungsbedarfe zu übersetzen. Netzwerkmitglieder arbeiten in diesen Phasen mit Materialien, welche die individuelle Auseinandersetzung und Rekontextualisierung der externen Evaluation fördern und zudem ohne weitere Modifikation in ähnlichen Arbeitsphasen in ihren Schulen, bspw. mit dem Kollegium oder in schulischen Gremien genutzt werden können.

Stärken und Entwicklungsbedarfe der Schulen eines Netzwerkprofils werden während des ersten Netzwerktreffens durch das Projektteam präsentiert und anschließend

10 entlastete Lehrkräfte mit Praxisblick und Erfahrung in der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen

im Dialog mit den Netzwerkmitglieder zu einer gemeinsamen Diagnose verdichtet, die als Basis für anschließende Ursachenforschung und die Formulierung eines selbstgesetzten, geteilten Netzwerkfokus innerhalb des evidenzbasierten Rahmenprofils dient. Durch die enge Verknüpfung von empirischen und praktischen Wissensbeständen hin zu einer gemeinsam getragenen Zielvorstellung kann eine hohe Passung verschiedener Wissensbestände, bei gleichzeitiger Wahrung der einzelnen Handlungsautonomie, hergestellt werden. Diese Herstellung von „Kohärenz“ gilt als „zentrale Bedingung für die erfolgreiche Verbreitung von Innovationen [...] da Lehrkräfte nur passende Innovationen als für sie relevant erachten“ (Gräsel & Fussangel, 2010, S.123). Der Einbezug mehrerer Perspektiven, der prinzipielle Verzicht auf Wertungen und die Berücksichtigung der Autonomie der Akteure haben sich in diesen Phasen bewährt (Rolf, 2013) und positiv auf die Offenheit gegenüber einer gemeinsamen Entwicklungsperspektive ausgewirkt.

Um *Wissens- und Erfahrungsaustausch* zu initiieren und den ressourcenorientierten Blick der Mitglieder zu stärken, wird bevorzugt auf das Expertenwissen der Netzwerkmitglieder zurückgegriffen. Zunächst werden hierzu Stärken der einzelnen Schulen identifiziert und für das Netzwerk zugänglich gemacht. Langfristig gesehen basiert die diesbezüglich notwendige Offenheit auf Vertrauen. Da Vertrauen innerhalb des Netzwerkes erst entwickelt werden muss, müssen insbesondere in der Phase der Netzwerkentstehung eingegangene Tauschbeziehungen vorteilhaft bzw. ertragreich sein. Deswegen werden verstärkt Methoden angewendet, die den gegenseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch initiieren und dessen Inhalte und Anregungen durch zusammenfassende Reflexion zum expliziten Wissensbestand zu machen.

Das Netzwerk wird durch *externe Wissensträgerinnen & Wissensträger und Impulsgeberinnen & Impulsgeber* unterstützt. Eine thematische Fokussierung erfolgt auf Grundlage der gemeinsam ermittelten Unterstützungsbedarfe. Alle Unterstützungsmaßnahmen werden eingeleitet durch eine detaillierte Auftragsklärung mit Referentinnen und Referenten, Beraterinnen und Beratern u.a., sind systematisch in Entwicklungsplänen verankert und werden abschließend evaluiert (vgl. Abb 2).

In allen Netzwerken sind Transferphasen verbindliche Elemente. Sie dienen der Planung und Reflexion des Transfers der Netzwerkinhalte in die Einzelschule (vgl. Kapitel 5). In der *Transferplanung* werden die Netzwerkmitglieder unterstützt, konkrete Ziele und Vorhaben zu formulieren und deren Umsetzung zu planen. Bei der *Reflexion des Transfers* zu Beginn des folgenden Netzwerktreffens werden die Netzwerkmitglieder dazu angeregt, die einzelschulischen Entwicklungen zu beschreiben. Im Fokus stehen transferförderliche und -hemmende Erfahrungen sowie mögliche Unterstützungsbedarfe. Alle Netzwerkmitglieder erhalten dadurch die Gelegenheit, voneinander zu lernen und sich hinsichtlich ihrer Vorhaben und Entwicklungen gegenseitig zu beraten.

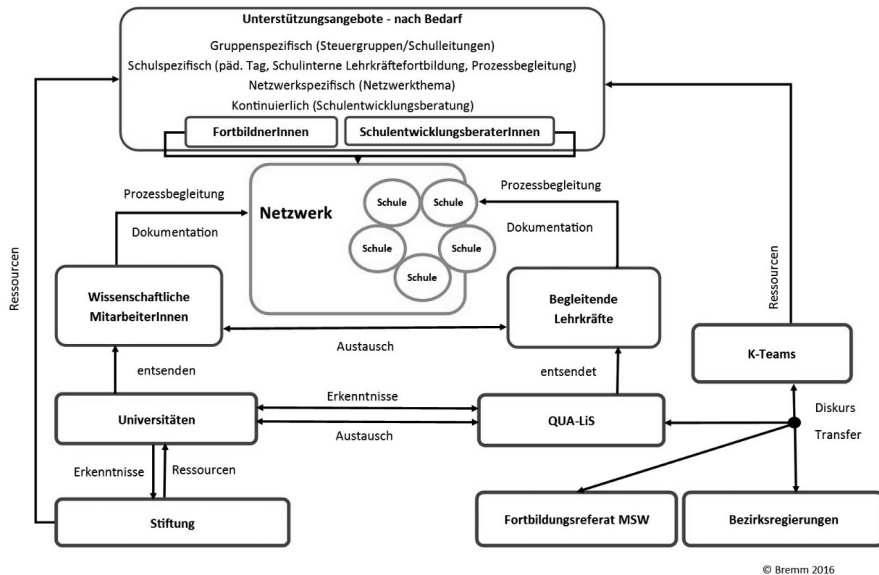


Abbildung 2: Akteurskonstellation im Potenziale-Projekt

© Bremm 2016

6. Evidenzorientierte Schulentwicklungsbegleitung auf Einzelschulebene

Das Potenziale-Projekt nimmt parallel zur Netzwerkebene einzelschulische Entwicklungsprozesse in den Blick, da Schwierigkeiten bezogen auf den Transfer von Netzwerkinhalten in Schule hinein entstehen können, wenn sich Unterstützungsangebote und Arbeitsprozesse (zunächst) nur auf Netzwerkstrukturen beziehen. Die Netzwerkarbeit bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit der datengestützten Ideengenerierung für einzelschulische Entwicklungen. Diese Ideen sind zumeist unterschiedlich ausdifferenziert und gehen in ungleicher Stärke mit den Entwicklungsideen des Kollegiums, der Steuergruppe oder der Schulleitung konform. Um den Transfer von Netzwerkimpulsen in die Einzelschule zu unterstützen und die Aktivierung weiterer schulischer Akteure zu forcieren, wird eine Prozessbegleitung auf Einzelschulebene realisiert. Diese einzelschulische Begleitung wird durch die Kooperation mit QUA-LiS durch die Bereitstellung von sechs begleitenden Lehrkräften – eine je Netzwerk – ermöglicht. Pro Kalenderjahr erfolgen von jeder begleitenden Lehrkraft mindestens drei Besuche an fünf bis sieben Einzelschulen. Im Mittelpunkt stehen Zielfindungsprozesse und die Festlegung kurz-, mittel- und langfristiger Ziele, die die Ausdifferenzierung und Spezifizierung von Entwicklungsideen sowie die Auswahl von transferwürdigen Inhalten ermöglichen. Dieser Prozess erfolgt in einer formalen Gruppierung, bestehend aus der Schulleitung, den Mitgliedern der Steuergruppe und den Netzwerkmitgliedern. Die Zusammensetzung dieser Gruppe besitzt eine besondere Relevanz für die Effektivität von Schulentwicklungsarbeit. So wird u.a. die *Schulleitung* als bedeutender Akteur für Veränderungsprozesse in Schule verstanden. Aufgrund ihrer Posi-

tion hat sie die Befugnis, Entwicklungsprozesse durch die Veränderung, Erweiterung oder Wiederherstellung organisationaler Strukturen zu begünstigen. Der *Steuergruppe* kommt eine ähnlich relevante Rolle zu, da sie sich u.a. für die Entwicklung von Leitzielen einsetzt und den anstehenden Transferprozess unterstützt (Berkemeyer, 2008). Damit eine Verbindung zwischen der Netzwerkarbeit und der einzelschulischen Entwicklungsarbeit aufgebaut und erhalten werden kann, sind auch die *Netzwerkmittglieder* in dieser Gruppe präsent.

Die gemeinsame Zielfindung auf der Einzelschulebene gestaltet sich prozessorientiert und thematisiert neben den Anliegen der einzelschulischen Entwicklungsarbeit auch die vorhandenen Ressourcen der Schule sowie die Nutzung von Arbeitsgruppen und -gremien zur Förderung des Veränderungsprozesses. Die Ergebnisse der Datenerhebung dienen – ähnlich wie auf der Netzwerkebene – als Perspektivenerweiterung und als latentes Steuerungsinstrument des Zielfindungsprozesses. Die Erarbeitung von Schulentwicklungszielen wird durch die Klärung weiterer Unterstützungsangebote ergänzt. Diese können sich auf Fortbildungen für das gesamte Kollegium beziehen und damit spezifische Inhalte fokussieren (*Was-Ebene*), aber auch auf Workshops und Trainings für Schulleitungen und Steuergruppen, um die Erweiterung struktureller Gefüge zu gewährleisten, die die Implementation von Inhalten stützen (*Wie-Ebene*). Falls der Veränderungsprozess eine intensivere Form der Begleitung verlangt, werden den Schulen *Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater* an die Seite gestellt. Schulentwicklungsbegleitung wird aufgrund unterschiedlicher Aufgabenprofile differenziert betrachtet. Die begleitende Lehrkraft ist in ihrer Funktion primär als Prozessbegleitung zu verstehen.

Die Einbeziehung der Daten im Zielfindungsprozess bietet die Möglichkeit der Identifikation von einzelschulischen Ressourcen und Herausforderungen, die auf der Einzelschulebene bisher nicht fokussiert und kommuniziert werden. Der moderierte Austausch zu datengestützten Inhalten leistet zudem den Abgleich und die Erweiterung bestehender Perspektiven über die Beschaffenheit der Einzelschulsituation und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten. Dies bietet die Gelegenheit, Schulentwicklungsziele unter Einbezug von Mehrperspektivität herauszuarbeiten und zu spezifizieren. Hierzu gehört auch, Stärken und Schwächen der bisherigen Schulentwicklungsstrategien der Schulen herauszuarbeiten, erfolgreiche Strategien beizubehalten und auszubauen und weniger erfolgreiche fallen zu lassen. Da insbesondere individuelle Einstellungen einen Einfluss auf den Umgang mit evidenzbasierten Wissensbeständen ausüben (vgl. van Ackeren et al., 2011), werden im Zielfindungsprozess Moderationsinstrumente genutzt, die eine reflexive Haltung gegenüber evidenzbasierten Inhalten fördern. Dies kann u.a. durch den Gebrauch von offenen Frageformaten im Moderationsprozess ermöglicht werden. Offene Fragen steuern durch thematische Setzung den Prozess, bieten den Beteiligten jedoch ebenso die Möglichkeit der individuellen Relevanzsetzung, sodass ein diskursiver Prozess entstehen kann. Sie unterstützen die Konkretisierung von Sachverhalten und fördern die Offenlegung von Konsens oder Dissens in der Gruppe. Damit unterstützen sie ebenso die Reflexion individueller Einstellungen und Deutungen (Sperling & Wasserveld-Reinhold, 2011).

7. Fazit

Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken ist als integriertes Schulforschungs- und datengestütztes Schulentwicklungsprojekt konzipiert und stellt in dieser verzahnten Form von praxisbezogener Forschung und Entwicklung einen innovativen Ansatz dar. Das Ziel der Erfassung und Rückmeldung von Evidenzen liegt (1.) darin, schulische Netzwerke datengestützt zusammenzustellen. Ähnliche Entwicklungsbedingungen der Schulen in einem Netzwerk können es den Netzwerkmitgliedern möglicherweise erleichtern, Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Arbeitsbedingungen zu erkennen, um auf diese Weise einen kollektiven Erfahrungsraum zu teilen sowie Anknüpfungspunkte der Netzwerkarbeit in der eigenen schulischen Arbeit zu finden. Hingegen kann die Unterschiedlichkeit der Schulen in einem Netzwerk über Regionen und Schulformen hinweg zum einen das Anregungspotenzial für die Netzwerkarbeit steigern, zum anderen möglicherweise bestehende Konkurrenzsituationen benachbarter Schulen entschärfen.

In einer weiteren Perspektive können die Entwicklungsprofile (2.) den Schulen dabei helfen, evidenzorientiert in die thematische Netzwerkarbeit mit anderen Schulen einzusteigen, gemeinsame Arbeitsziele und Themenschwerpunkten zu vereinbaren, die dann (3.) im weiteren Verlauf der einzelschulischen Entwicklungsarbeit von den Beteiligten selbst konkretisiert und vertieft werden.

Die beteiligten Schulen erhalten dabei auf Ebene der Netzwerke sowie auf Ebene ihrer jeweiligen Schule Unterstützung, von Projekt erhobene Daten an ihre spezifische einzelschulische Situation zu rekontextualisieren, die eigene Problemsicht mit den externen Datenquellen abzugleichen und in der Folge evidenzorientiert und bedarfsgerecht Zielsetzungen und Arbeitsschwerpunkte für die eigene Schulentwicklungsarbeit mit Bedacht auf schulspezifische Herausforderungen und Potenziale abzuleiten und mit geeigneten Maßnahmen umzusetzen. Die Begleitung der Projektschulen bietet aus unterschiedlichen Gesichtspunkten Vorteile für die evidenzorientierte einzelschulische Entwicklungsarbeit. Schulische Akteure gehen divergent mit externen Datenquellen um und überführen diese in unterschiedlichem Maße in ihr Handeln. Da der schulische Alltag nur wenig Zeit für Reflexionsprozesse bietet, gestalten sich Handlungen zudem eher *uninformiert* (vgl. van Ackeren et al., 2011). Durch die einzelschulische Begleitung werden Reflexionsmöglichkeiten über externe Datenquellen gefördert und die bedarfsgerechte Entwicklung der Projektschulen gezielt unterstützt. Erste Ergebnisse der prozessbegleitenden Evaluation deuten darauf hin, dass der vom Projekt gewählte Ansatz auf breite Akzeptanz in den Projektschulen stößt und sie dabei unterstützt, Verantwortung für systematische und evidenzorientierte Entwicklungsprozesse ihrer Schule zu übernehmen. Inwiefern es gelingt, auf dieser Grundlage evidenzorientierte Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, wird sich im weiteren Verlauf des Projekts zeigen. Dabei werden die qualitativen Fallstudien, die detaillierte Prozessdokumentation und die erneute Datenerhebung zu Projektende (4.) dazu beitragen, Entwicklungen abzubilden und Schulen sowie den weiteren Beteiligten Akteuren aus

Wissenschaft, Bildungsadministration und Bildungspolitik Anlässe zur Reflexion und zur Anpassung des Steuerungshandelns zu bieten.

Literatur

- Altrichter, H., Ehren, M., McNamara, G. & O'Hara, J. (2014). Wie will Schulinspektion wirken? Analyse von Annahmen über Wirkungsmechanismen von Schulinspektion in sechs europäischen Ländern. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 184–207). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. (2008): Transfer von Innovationen – eine organisationstheoretische Reflexion. In Altrichter, H./Berkemeyer, N./Kuper, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Netzwerke im Bildungsbereich*. Bd. 1, (S. 271–281). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 667–689.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., Müthing, K. & van Holt, N. (2009). Schulreform durch Innovationsnetzwerke – Entwicklungen und Bedingungen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung – Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 213–235). Münster: Waxmann
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.; Terpoorten, T.; Weishaupt, H.; Wendt, H. (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes*. Bonn: BMBF
- Bremm, N. (2016). Kontextsensible Schulentwicklung. Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken. *Neue Deutsche Schule*, (4), 21f.
- Bremm, N., Klein, E.D. & Racherbäumer, K. (im Druck). Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die deutsche Schule*.
- Bremm, N., Racherbäumer, K., van Ackeren, I. (im Druck). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel einer inklusiven und ungleichheitsreflexiven Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine theoretische und empirische Fundierung im Kontext von Forschung in sozial deprivierter Lage. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Bryk, A.S., Bender Sebring, P., Allensworth, Elaine, Luppescu, S. & Easton, L.Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dedering, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldhoff, T., Bischof, L., Emmerich, M. & Radisch, F. (2015). „Was nicht passt, wird passend gemacht!“. Zur Verbindung von Schuleffektivität und Schulentwicklung. In H. J. Abs, J. Wissinger, T. Brüsemeister & M. Schemmann (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 65–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gräsel, C., Fussangel, K. (2010): Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung* (S. 117–129). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual-Disparitäten-Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2015): Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Heinrich, M. (2016): Zur Logik des „Nacherfindens“ und der „Re-Kontextualisierung“. Governanceanalysen zum sogenannten Wissenstransfer im Mehrebenensystem am Beispiel von Schulinspektion und Versuchsschulforschung. Vortrag auf der 22. EMSE-Fachtagung am 30. Juni bis 1. Juli 2016 im Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) in Salzburg.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H.G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (1), 10–19.
- Holtappels, H. G., Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Bremm, N., Ackeren, I. van (im Review). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online*.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, (6), 300–301.
- Müthing, K., Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2009). Fachbezogene Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Wie Netzwerke entstehen. In H.-G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen* (S. 194–203). Köln: Link-Luchterhand.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (1), 21–49.
- Racherbäumer, K. (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.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013a). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 226–254). Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013b). 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: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D. & Chapman, C. (2001). *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice*. Department for Education and Skills. London
- Rolff, H.-G. (2013): *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Rousseau, D. M. (2006). Is there Such a Thing as “Evidence-based Management”? *Academy of Management Review*, 31 (2), 256–269.
- Sperling, J. B., Wasserveld-Reinhold, J. (2011). *Moderation. Zusammenarbeit in Besprechungen und Projektmeetings fördern*. Freiburg/Berlin/München: Haufe Mediengruppe.
- van Ackeren, I. (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Ackeren, I. & Klein, E. D. (2009). Rückmeldung und Nutzung empirischer Forschungsbefunde zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems und der Einzelschule. In N. Berkemeyer, M. Bonsen, B. Harazd & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff* (S. 149–165). Weinheim: Beltz.
- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendoerfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103 (2), 170–184.
- van Ackeren, I., Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A. R., Laier, B., Preisendoerfer, P., Preuße, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.): *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund*. Die Deutsche Schule Beiheft, Band 12 (S. 51–73). Münster: Waxmann.
- van Holt, N.; Berkemeyer, N.; Bos, W. (2015). Netzwerkbeziehungen und Steuerungsstrukturen: Eine Analyse interpersonaler Beziehungsmuster im schulischen Netzwerk Hochbegabtenförderung NRW. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 89–107.