pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Czaja, Susanne J. [Hrsg.]; Cushing Rodriguez, Barbara [Hrsg.]; Ackeren-Mindl, Isabell van [Hrsg.]; Klein, E. Dominique [Hrsg.]; Bieler, Nathalie [Hrsg.]; Farwick, Susanne [Hrsg.]

Designbasierte Schulentwicklung. Konzept, Erfahrungen und Materialien einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation

Münster ; New York : Waxmann 2026, 275 S.

Quellenangabe/ Reference:
Czaja, Susanne J. [Hrsg.]; Cushing Rodriguez, Barbara [Hrsg.]; Ackeren-Mindl, Isabell van [Hrsg.]; Klein, E. Dominique [Hrsg.]; Bieler, Nathalie [Hrsg.]; Farwick, Susanne [Hrsg.]: Designbasierte Schulentwicklung. Konzept, Erfahrungen und Materialien einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation. Münster ; New York : Waxmann 2026, 275 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357530 - DOI: 10.25656/01:35753; 10.31244/9783818851156

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357530
https://doi.org/10.25656/01:35753

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Susanne J. Czaja, Barbara Cushing Rodriguez
Isabell van Ackeren-Mindl, E. Dominique Klein,
Nathalie Bieler & Susanne Farwick (Hrsg.)

Designbasierte Schulentwicklung

Konzept, Erfahrungen und Materialien einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation



WAXMANN

Susanne J. Czaja, Barbara Cushing Rodriguez,
Isabell van Ackeren-Mindl, E. Dominique Klein,
Nathalie Bieler & Susanne Farwick (Hrsg.)

Designbasierte Schulentwicklung

Konzept, Erfahrungen und Materialien einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation



Waxmann 2026
Münster · New York

Diese Publikation wird ermöglicht durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Gefördert vom:

Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

SchuMaS
Schule macht stark

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

Print-ISBN 978-3-8188-0115-1
E-Book-ISBN 978-3-8188-5115-6
https://doi.org/10.31244/9783818851156

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagbild: © Kolonko | Shutterstock.com
Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA-4.0 open access verfügbar.

Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Einleitung
Isabell van Ackeren-Mindl, Nathalie Bieler, Susanne J. Czaja, Susanne Farwick, E. Dominique Klein & Barbara Cushing Rodriguez 9

Danksagung der wissenschaftlichen Leitungen des Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung“
Isabell van Ackeren-Mindl & E. Dominique Klein 16

Theoretische und konzeptionelle Einordnung

Praktiken des produktiven Problemlösens in der designbasierten Schulentwicklung
Rick Mintrop 19

Schulische Führungskräfte als Multiplikator*innen der designbasierten Schulentwicklung.
Konzeption und Umsetzung der *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“
Susanne J. Czaja, E. Dominique Klein & Isabell van Ackeren-Mindl 41

Designbasierte Schulentwicklungsstrategien als Möglichkeit gelingenden Transfers.
Beispiele aus der *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“
Barbara Cushing Rodriguez & Christine Becks 59

Designbasierte Schulentwicklung in der Praxis

Gemeinsam forschen.
Über die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule
Jens Lischka-Beermann 77

Der Lernraum: Vom Pilotprojekt zum Schulprinzip.
Designbasierte Schulentwicklung partizipativ gestalten
Martin Buhl 93

Von Unterrichtsstörungen zur Haltung gegenüber dem Kind.
Wie Störungen zu Impulsen wurden
Annette Stähler & Christin Bröckelmann 115

Vom Leidensdruck zur Haltungsänderung.
Ein reflektierter Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulalltag
Susanne J. Czaja im Interview mit Gernot Günther und Manuela Meister . . 129

Mit Verantwortung wachsen.
Schulentwicklung zwischen Mut, Beteiligung und Systemgrenzen
Susanne Farwick im Interview mit Uta Winternheimer 141

Perspektiven aus den regionalen *SchuMaS*-Zentren auf die designbasierte Werkstatt

Der Einsatz des DBSE-Ansatzes zur partizipativen Gestaltung von arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklungsprozessen.
Reflexion von Rollen, Gelingensbedingungen und Grenzen an einem Praxisbeispiel
Anne J. Klein 151

Begleitung der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ durch die regionalen *SchuMaS*-Zentren.
Chancen und Grenzen wissenschaftsbasierter Schulentwicklungsbegleitung
Susanne Farwick 165

Doppler-Effekte im Wirkmodell.
Die Werkstatt zur designbasierten Schulentwicklung
Christian Schlösser 175

Ergebnisse und Diskussion

Potenziale und Grenzen der Professionalisierung schulischer Führungspersonen durch designbasierte Schulentwicklung.
Erste Ergebnisse der Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext‘
E. Dominique Klein, Susanne J. Czaja, Barbara Cushing Rodriguez & Hanna L. Bronnert 199

Bestärken, bereichern, ergänzen.
Eine *Critical Friend*-Perspektive auf die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“
Christine Becks 215

Zur Diskussion: Designbasierte Schulentwicklung an Schulen in benachteiligter sozialräumlicher Lage
Kathrin Racherbäumer 229

Materialien aus der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Wie Schulen sich entwickeln.
Ein designbasiertes Fallbeispiel
Rick Mintrop 241

Designbasierte Schulentwicklung (DBSE)
Rick Mintrop 253

Verzeichnis der Autor*innen 274

Einleitung

Isabell van Ackeren-Mindl, Nathalie Bieler, Susanne J. Czaja, Susanne Farwick, E. Dominique Klein & Barbara Cushing Rodriguez

An Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen und mit Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus kumulieren Anforderungen an Unterricht, Förderung, Beziehungsgestaltung und schulisches Zusammenleben häufig in einer Weise, die Schulentwicklung zugleich besonders notwendig und besonders voraussetzungsvoll macht. Unter diesen Realbedingungen entsteht ein wiederkehrendes Dilemma: Dringlichkeit erzeugt Handlungsdruck – und Handlungsdruck begünstigt ungünstige Muster der Problembearbeitung. Immer wieder haben wir in unterschiedlichen Projektkontexten erlebt, dass Entwicklungsarbeit beispielsweise in eine kurzfristige, vor allem reaktive Bearbeitung von Symptomen kippt oder sich auch als projektförmige Addition von Maßnahmen ohne hinreichende Kohärenz und ohne tragfähige Routinen für kollektive Lernprozesse ausprägt.

Vor diesem Hintergrund erschien uns die designbasierte Schulentwicklung (DBSE) bei der Konzeption unseres praxisnahen Beitrags im Rahmen der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* (*SchuMaS*; vgl. Maaz & Marx, 2024; 2025) als ein Ansatz, der eine zielorientierte, strukturierte und kontextsensible Entwicklungslogik anbietet, kollektive Problemlösearbeit unterstützt und die Chance erhöht, Entwicklungsarbeit über Zeit in belastbare schulische Routinen zu überführen. DBSE denkt Schul- und Unterrichtsentwicklung konsequent von realen Problemlagen in der Praxis her. Im Zentrum steht, Probleme vertieft zu verstehen, kontextpassende Maßnahmen zu entwerfen und zu erproben sowie deren Weiterentwicklung kontinuierlich – und wo möglich datengestützt – zu begründen.

Als Angebot des Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung“ (der Technischen Universität Dortmund und der Universität Duisburg-Essen) griff die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ den in den USA von Rick Mintrop entwickelten DBSE-Ansatz auf (vgl. den Beitrag von Mintrop in diesem Band) und verband dabei gruppenbezogene Lern- und Arbeitsformate mit der Bearbeitung einzelschulischer Entwicklungsanliegen. So wurde der Ansatz in neuartiger Weise für Schulen bzw. deren Schulleitungen in Deutschland im Kontext von *SchuMaS* als Multiplikator*innenansatz adaptiert (vgl. den Beitrag von Czaja et al. in diesem Band).

Dabei wollten wir DBSE nicht als reines ‚Tool-Set‘ oder als Fortbildung im engen Sinne vermitteln, sondern in einer Arbeitsform erproben, die selbst Prin-

zipien des Ansatzes aufgreift: gemeinsame Arbeitsphasen, iteratives Lernen, Reflexionsschleifen. Der Band spiegelt nicht nur Lernprozesse der Schulen, sondern auch Reflexionen der Wissenschaft bei der Gestaltung und Entwicklung der Werkstatt.

DBSE ist ein anspruchsvoller Arbeitsmodus, der Schulentwicklungskapazitäten voraussetzt und zugleich zu deren Ausbau beitragen kann. Dazu gehören u.a. die Fähigkeit zur präzisen Problemdefinition, zur Ursachenanalyse, zur Gestaltung von Beteiligung und Kommunikation im Kollegium und in der Schulgemeinschaft, zur datengestützten Arbeit, zur Moderation von möglichen Widerständen und Konflikten sowie zur Steuerung iterativer Entwicklungsprozesse über die Zeit. Insofern steht dieser Band in Beziehung zum Sammelband „Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten“, ebenfalls aus dem *SchuMaS*-Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung“, der entsprechende Grundlagen als Lehr- und Arbeitsbuch aufbereitet hat (Klein et al., 2026).

Zum Aufbau des Sammelbandes

Mit dem hier vorliegenden Band verfolgen wir eine doppelte Zielsetzung: Einerseits möchten wir die Werkstatt und den darin bearbeiteten DBSE-Ansatz wissenschaftlich nachvollziehbar darstellen, also die zugrundeliegenden theoretischen Grundlagen sowie Annahmen und Entscheidungen der Werkstatt sowie die Erkenntnisse erläutern, die sich aus der Begleitforschung und den Erfahrungen der Beteiligten ableiten lassen. Andererseits möchten wir Praxisakteur*innen (Schulleitungen, Leitungsteams, Steuergruppen, Kollegien), Akteur*innen des Unterstützungssystems (Fortbildung, Schulentwicklungsberatung), Schulaufsicht in beratender Rolle sowie Lehrkräftebildung nicht nur erreichen, sondern dazu auch die schulische Bildungspraxis selbst zu Wort kommen lassen.

Der Band führt von der theoretischen und konzeptionellen Rahmung der Werkstatt über DBSE in der schulischen Praxis und der Perspektive der regionalen *SchuMaS*-Zentren als Unterstützungsstruktur im *SchuMaS*-Projekt hin zu ersten Forschungsergebnissen, einer abschließenden Diskussion und ergänzenden Materialien für den Einsatz in Schule, Beratung sowie Aus- und Fortbildung.

Abschnitt 1: Theoretische und konzeptionelle Einordnung

Der erste Abschnitt eröffnet den Band mit dem theoretischen, konzeptionellen und organisationalen Fundament. *Rick Mintrop* entfaltet zunächst die „Praktiken des produktiven Problemlösens“ als Kern der designbasierten Schulent-

wicklung und liefert damit den zentralen Referenzrahmen für die nachfolgenden Beiträge. DBSE wird in zwei Nutzungsweisen beschrieben: als sequenzielles Projekt und als Repertoire bzw. Werkzeugkasten, das Teams je nach Entwicklungsstand selektiv nutzen können. Er argumentiert mit Forschungsliteratur und mit erfahrungsbasierten Beobachtungen aus seiner jahrzehntelangen Arbeit mit Schulen, Schulaufsicht und schulischem Beratungssystem. Es werden zudem konkrete Verfahren und Instrumente beispielhaft beschrieben, die sich auch im Online-Anhang des Bandes wiederfinden (www.waxmann.com/buch200115).

Es schließt der Beitrag von *Susanne J. Czaja, E. Dominique Klein und Isabell van Ackeren-Mindl* mit der Darstellung des Werkstattkonzepts an. Er beschreibt die organisatorische und didaktische Anlage der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" innerhalb von *SchuMaS* und skizziert die Werkstatt als mehrjährige Wissenschafts-Praxis-Kooperation. Die Konzeption wird entlang von Rahmenbedingungen (z.B. Tandemstruktur, Freiwilligkeit, Heterogenität), Gestaltungsprinzipien (Gleichwertigkeit von Forschungs- und Praxiswissen, Offenheit, Kohärenz zum Gesamtprojekt) und vier Bausteinen (Präsenztreffen, Praxiserkundung, Sparring Sessions, Professional Learning Community) beschrieben. Zudem wird die wissenschaftliche Begleitung in ihrem multimethodalen Vorgehen vorgestellt (längsschnittliche Interviews, schriftliches Feedback, Artefakte, Forschungsnotizen, Monitoring; vertiefende Fallstudien an vier Schulen; abschließende Kontrollgruppenstudie mit Schulleitungsinterviews). Zentral ist die Frage, wie DBSE im deutschsprachigen Schulkontext adaptiert werden kann und wie schulische Führungskräfte so qualifiziert und unterstützt werden können, dass sie den Ansatz unter Einbezug des Kollegiums eigenständig anwenden und als Multiplikator*innen in die Schule tragen.

Der Beitrag von *Barbara Cushing Rodriguez und Christine Becks* gibt in diesem Abschnitt einen kompakten Überblick über den Forschungsstand zu Wissenschafts-Praxis-Kooperation und Transfer. Er ordnet Erfahrungen aus der Werkstatt anhand eines analytischen Bezugsrahmens ein und diskutiert Implikationen für die Gestaltung zukünftiger Kooperationen.

Abschnitt 2: Designbasierte Schulentwicklung in der Praxis

Die Texte in diesem Abschnitt veranschaulichen die DBSE-Arbeit in schulischen Entwicklungsprozessen an Grund- und weiterführenden Schulen in vier Bundesländern. Die Beiträge zeigen den Ansatz und die praktische Arbeit damit in unterschiedlichen thematischen Problemfeldern und Umsetzungslogiken aus der Perspektive von Schulen, die an der Werkstatt teilgenommen haben.

Jens Lischka-Beermann fokussiert die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule als Forschungs- und Entwicklungsbeziehung. Der Beitrag berichtet über Erfahrungen an der von ihm geleiteten Gesamtschule, der Ernst-Reuter-

Schule II in Frankfurt, im Kontext von *SchuMaS* bzw. der Werkstatt und stellt dar, wodurch sie sich von früheren Kooperationserfahrungen unterschieden. Im Zentrum steht die Erprobung des DBSE-Ansatzes als strukturierter Prozess, mit dem die Schule eine Phase der Stagnation in der Schulentwicklung überwinden wollte. Abschließend werden Kriterien gelingender Kooperation zwischen Forschung und Schule aus der Perspektive schulischer Praxis formuliert.

Martin Buhl beschreibt, wie die Martin-Niemöller-Schule in Riedstadt, ebenfalls eine Gesamtschule, ein schulweites Lernraumkonzept zunächst als Pilot eingeführt und anschließend – eng gekoppelt an *SchuMaS* und die Werkstatt – mithilfe der DBSE-Logik und DBSE-Instrumenten weiterentwickelt und in der Organisation verankert hat. Dabei steht besonders im Vordergrund, wie Daten bzw. Beobachtungen und partizipative Verfahren dazu beitragen konnten, Widerstände zu bearbeiten, Verständigung herzustellen und iterativ wirksame Anpassungen vorzunehmen. Der Einstieg in die DBSE-Werkstatt erfolgte nicht am Projektanfang. DBSE wurde daher nicht idealtypisch sequentiell, sondern als Reflexions- und Weiterentwicklungsrahmen genutzt.

Annette Stähler und Christin Bröckelmann verdeutlichen, wie an der Marienschule in Senden, einer Grundschule, aus wahrgenommenen Unterrichtsstörungen Entwicklungsimpulse wurden und der Blick mithilfe von DBSE-Tools von einer Bearbeitung der Symptome hin zu einer grundsätzlichen Verständigung über Haltung, Werte und Verbindlichkeit verschoben werden konnte. Zentral ist die Einsicht, dass ‚Störungen' als Impulse für Organisationslernen genutzt werden können.

Zwei Interviews erweitern die Fallperspektiven: *Gernot Günther und Manuela Meister* berichten aus Sicht der Schulleitung bzw. didaktischen Leitung über die Entwicklung eines reflektierten Umgangs mit herausfordernden Situationen im Schulalltag ihrer Stadtteilschule am Mümmelmannsberg. Die Schule nutzt den DBSE-Ansatz im Kontext von pädagogisch herausfordernden Situationen, um im Kollegium eine Haltungs- und Denkkultur zu fördern, die systematischer analysiert und weniger vorschnell auf Rezepte setzt. Ein zentrales Entwicklungsziel ist die partizipative Erarbeitung von Grundsätzen des Zusammenlebens, an der auch Schüler*innen beteiligt sind. DBSE wird als Denk- und Arbeitsrahmen beschrieben, der Analyse, Irritation und auch ‚Scheitern' als produktiven Teil von Entwicklungsprozessen zulässt; Lösungen für komplexe Probleme entstehen demnach aus Analyse und Umsetzungserfahrungen, nicht aus (vor)schnellen Eingriffen.

In einem weiteren Interview beschreibt die Schulleiterin *Uta Winternheimer* den mehrjährigen Weg der Kanonikus-Kir-Realschule plus in Mainz zu einem neuen Unterrichtskonzept, dessen Kern ein im Stundenplan verankertes „Verantwortungsband" ist. Sie erläutert, welche Rolle *SchuMaS* bzw. die Teilnahme an der Werkstatt als Katalysator gespielt hat, wie die Schule Beteiligung organisiert, mit Widerständen umgeht und sich zugleich pragmatisch zu ge-

setzten Grenzen im System (Ausgestaltung des Ganztags, Organisationsregeln, Zeugnis-/Bewertungsfragen) verhält.

Abschnitt 3: Perspektiven aus den regionalen *SchuMaS*-Zentren auf die designbasierte Werkstatt

Im dritten Teil des Sammelbands verschiebt sich die Perspektive von den Schulen auf ihre Begleitung durch die regionalen *SchuMaS*-Zentren. Diese waren die regionalen Knotenpunkte der *SchuMaS*-Initiative, die die beteiligten Schulen vor Ort kontinuierlich begleiteten, vernetzten und als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis wirkten.

Anne J. Klein beschreibt, inwiefern der DBSE-Ansatz geeignet ist, partizipative, arbeitsgruppengeleitete Schulentwicklungsprozesse zu gestalten. Dies erfolgt über (a) eine theoretische Rahmung (DBSE-Prinzip der doppelten Divergenz und Konvergenz; arbeitsgruppengeleitete Schulentwicklung) und (b) ein konkretes Praxisbeispiel einer Ad-hoc-Arbeitsgruppe zur Krisenintervention in einer siebten Klasse. Abschließend reflektiert sie Gelingensbedingungen und Grenzen des DBSE-Einsatzes.

Auch *Susanne Farwick* beschreibt und diskutiert, wie die vier regionalen *SchuMaS*-Zentren schulische Entwicklungsprozesse wissenschaftsbasiert begleitet haben – einzelschulisch, netzwerkbasiert (in Schulleitungsnetzwerken) und im Kontext der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ – und stellt Chancen sowie Grenzen dieser Formate heraus. Zentral ist der Vergleich der Formate und die Frage, wie Kohärenz zwischen Werkstattimpulsen und regulären Begleitstrukturen hergestellt werden kann.

Christian Schlösser ergänzt diese Perspektive durch eine wirkmodellbezogene Betrachtung („Doppler-Effekt“) und bietet damit eine Heuristik, um Verstärkungs- und Transfermechanismen der Werkstatt im Zusammenspiel von Kontexten, Akteur*innen und Unterstützungsformaten zu verstehen. Auch dieser Beitrag nimmt die Begleitungs- und Beratungsperspektive eines Regionalzentrums-Mitarbeiters ein.

Abschnitt 4: Ergebnisse und Diskussion

Der vierte Abschnitt bündelt empirische Befunde und diskutierende Perspektiven. *E. Dominique Klein, Susanne J. Czaja, Barbara Cushing Rodriguez und Hanna L. Bronnert* analysieren, inwiefern sich in Aussagen von Teilnehmenden der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ Hinweise auf eine Professionalisierung ihres Führungshandelns im Kontext von Schulentwicklungs- und Veränderungsprozessen finden lassen. Im Fokus steht damit weniger ‚Wirksamkeit‘ im Sinne von Outcome-Messung. Vielmehr sind es die wahrgenommenen Lern- und Professionalisierungsprozesse von Führungspersonen durch

die Arbeit mit DBSE im Werkstattformat, die im Zentrum stehen. Werkstattformate mit praxisnaher Anwendung können, wie sich in der Analyse zeigt, Potenziale für Professionalisierung eröffnen, besonders hinsichtlich der strategischen Problemlösekompetenz der Teilnehmenden, ihres evidenzorientierten Handelns und der Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Rolle. Professionalisierung durch DBSE ist zugleich voraussetzungsvoll. Der Beitrag wirft die Frage auf, inwiefern insbesondere Führungskräfte mit geringerer Vorerfahrung bzw. geringerem strategischen Repertoire von einer systematischeren Begleitung bei der Anwendung von DBSE profitieren würden.

Christine Becks blickt aus der *Critical-Friend*-Perspektive auf die Werkstatt. Der Beitrag reflektiert die Rolle, Aufgaben und Erfahrungen im Projekt aus dieser Sicht. Ziel ist es, die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis im Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung" zu beleuchten, zentrale Prinzipien und Aufgaben eines *Critical Friend* (bestärken, bereichern, ergänzen) zu systematisieren und Potenziale wie Herausforderungen dieser Form der Kooperation zu reflektieren.

Abschließend ordnet *Kathrin Racherbäumer* aus ihrer projektexternen, aber thematisch einschlägigen Perspektive die im Band versammelten Erfahrungen zur designbasierten Schulentwicklung in einen größeren Forschungs- und Programmdiskurs zu Schulentwicklung an Schulen in benachteiligten Lagen ein. DBSE biete Chancen, emotional besetzte Themen professionell zu bearbeiten; zugleich müsse der Fokus auf das (über-)fachliche Lernen der Schüler*innen immer wieder eingefordert werden.

Materialien aus der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext"

Im letzten Teil werden in der Werkstatt eingesetzte Materialien bereitgestellt. Sie unterstützen dabei, zentrale Arbeits- und Reflexionsschritte der Werkstatt bzw. des Ansatzes nachzuvollziehen und kontextbezogen zu adaptieren. Zusätzliche Arbeitsblätter sind verfügbar unter www.waxmann.com/buch200115.

Querschnittliche Themen

In der Gesamtschau lassen sich mehrere Querschnittsthemen erkennen, die in unterschiedlichen Beiträgen wiederkehren. Zunächst wird immer wieder deutlich, dass Schulentwicklung ‚arbeitsfähig' gemacht werden muss: Entwicklungsprozesse benötigen Zeitfenster, klare Rollen, verlässliche Routinen und geeignete Steuerungsformate, damit sie nicht episodisch bleiben.

Eng damit verbunden ist das Thema der kollektiven Problembearbeitung. Viele Beiträge zeigen, wie anspruchsvoll es ist, Entwicklungsarbeit über Schulleitung und Leitungsteam hinaus in Kollegien zu verankern und Beteiligung so

zu organisieren, dass Verbindlichkeit entsteht, ohne zusätzliche Überlastung zu erzeugen.

DBSE wird in mehreren Texten als Gegenbewegung zu vorschnellen Lösungen sichtbar: Im Mittelpunkt stehen präzise Problemdefinition, systematische Ursachenanalyse und die Trennschärfe zwischen Beobachtung, Bewertung und Erklärung – gerade dann, wenn unter Druck die Tendenz zur Externalisierung von Ursachen oder zur schnellen Rezeptlogik entsteht.

Daran schließt die Rolle von Daten und Indikatoren an. Daten erscheinen weniger als Instrument der Rechenschaft, sondern als Medium professioneller Verständigung und Reflexion; zugleich wird die Herausforderung deutlich, unter Alltagsbedingungen eine realistische Form der Wirkungsprüfung zu etablieren und iterative Anpassungen konsequent zu begründen.

Wiederkehrend ist zudem die Frage nach Transfer. Die Beiträge machen sichtbar, dass Transfer in der Regel nicht als ‚Übernahme' funktioniert, sondern als kontextbezogene Adaption: Werkstattimpulse müssen im jeweiligen Schulkontext angeeignet, an die lokalen Bedingungen angepasst und in vorhandene Strukturen integriert werden, damit sie dauerhaft wirksam werden können.

Damit rücken auch die Unterstützungsstrukturen in den Blick. Mehrere Texte thematisieren, welche Bedeutung Begleitung, Kohärenz und die Abstimmung unterschiedlicher Unterstützungsformate (Werkstatt, Einzelschulbegleitung, Netzwerke) haben – und wo Grenzen wissenschaftsbasierter Schulentwicklungsbegleitung liegen, wenn Kontinuität, Ressourcen oder Anschlussfähigkeit fehlen.

Schließlich bündeln die Beiträge wiederholt Perspektiven auf Führung, Professionalisierung und Schulkultur. DBSE erscheint als Professionalisierungsgelegenheit für Führungskräfte, weil sie strategische Problemlösekompetenz, Rollenklärung und evidenzorientiertes Handeln stärkt. Zugleich wird herausgearbeitet, dass diese Professionalisierung voraussetzungsvoll ist. In mehreren Praxisbeiträgen zeigt sich außerdem, dass DBSE nicht nur Prozesssteuerung bedeutet, sondern häufig in Fragen von Haltung und Kultur hineinreicht.

Literatur

Klein, E. D., Proskawetz, F. S., van Ackeren-Mindl, I., Bieler, N., & Czaja, S. J. (Hrsg.). (2026). *Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten: Lehr- und Arbeitsbuch.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783818851149

Maaz, K., & Marx, A. (Hrsg.). (2024). *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds.* Waxmann.

Maaz, K., & Marx, A. (Hrsg.). (2025). *SchuMaS – Schule macht stark: Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783818850913

Danksagung der wissenschaftlichen Leitungen des Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung“

Die Entstehung dieses Bandes ist Ergebnis einer mehrjährigen Kooperation im Rahmen des Projektes ‚*Schule macht stark – SchuMaS*‘, die nur durch die Mitwirkung zahlreicher Beteiligter möglich wurde.

Unser Dank gilt zunächst den beteiligten Schulen, insbesondere den Schulleitungen und Schulleitungsteams, die Entwicklungsanliegen in die Werkstatt eingebracht, Prozesse über längere Zeit verfolgt, die Übersetzung der Werkstattimpulse in ihre schulischen Kontexte verantwortet haben und – in Teilen – hier darüber berichten. Ebenso danken wir den Kollegien und schulischen Teams, die die Entwicklungsarbeit vor Ort mitgetragen, Rückmeldungen gegeben und Erprobungs- und Reflexionsschleifen ermöglicht haben.

Wir danken unseren Kolleginnen und Kollegen der regionalen *SchuMaS*-Zentren, die ‚ihre‘ Schulen auch im Kontext der Werkstatt begleitet, Werkstattarbeit mit bestehenden Begleitformaten verschränkt, damit wesentlich zur Kohärenz der Unterstützung im gesamten Projekt beigetragen und ihre Perspektiven in diesen Band eingebracht haben.

Unser Dank gilt auch den zahlreichen studentischen Mitarbeiter*innen, die die Durchführung der Werkstatttermine sowie die Aufbereitung, Strukturierung und Zusammenstellung der Materialien, teils über längere Zeiträume hinweg, sehr zuverlässig und kompetent unterstützt haben, und denjenigen, die Texte für diesen Band engagiert begleitet und lektoriert haben. Belma Pintol und Mathuraa Vivekananthan, die die Werkstatt durchgehend begleitet haben, sowie Cara Berg, Jill Dirrigl, Lina Hartwig, Miriam Kottmann, Pia Lansch, Mohamad Majeid und Marta Majore.

Im Team der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen sind neben Susanne J. Czaja, die die Werkstatt federführend organisiert und gestaltet hat, sowie Susanne Farwick, Barbara Cushing Rodriguez und Nathalie Bieler, die diesen Band mit herausgeben, auch Franziska S. Proskawetz und Christine Becks für ihre inhaltliche Mitarbeit namentlich hervorzuheben.

In ganz besonderer Weise danken wir Rick Mintrop. Seine konzeptionellen Grundlagen zur designbasierten Schulentwicklung und zum produktiven Problemlösen bilden den zentralen theoretischen Referenzpunkt der Werkstatt und prägen die in diesem Band dokumentierten Praktiken und Denkfiguren grundlegend. Auch für seine substanzielle Mitwirkung an der Werkstatt zu Beginn und zum Abschluss danken wir ihm sehr.

Auch dem Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) danken wir für die Förderung, durch die das Projekt *Schu-*

MaS, und damit auch die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ und die Arbeiten, die dem Band zugrunde liegen, sowie seine Veröffentlichung ermöglicht wurden.

Wir wünschen eine anregende Lektüre und hoffen, dass die Beiträge und Materialien dieses Bandes dazu beitragen, DBSE als arbeitsfähige, kontextsensibel adaptierbare Schulentwicklungslogik in Praxis und Unterstützungssystemen produktiv zu erproben und weiterzuentwickeln.

Isabell van Ackeren-Mindl & E. Dominique Klein

Praktiken des produktiven Problemlösens in der designbasierten Schulentwicklung

Rick Mintrop

1 Einführung in das Konzept der designbasierten Schulentwicklung

Grundsätzlich gibt es verschiedene Konzepte und Methoden der Schul- und Unterrichtsentwicklung und dementsprechend auch verschiedene Herangehensweisen von Leitung und Beratung in diesem Prozess. Die designbasierte Methode der Schulentwicklung (DBSE) bietet sich vor allem dann an, wenn es einem Schulkollegium oder seinen vielfältigen Untergruppierungen (Steuergruppen, Fachgruppen etc.) darum geht, *kollektive oder gemeinschaftliche* Entwicklungsprozesse zu durchdenken und umzusetzen (Mintrop, 2016; Mintrop et al., 2021).

In unserer vielfältigen Arbeit als Schulforscher*innen mit Schulen, Schulaufsichten und Schulentwicklungsberatungen haben wir die Erfahrung gemacht, dass diese Entwicklungsprozesse zerfasern können, da Organisationen im – vor allem deutschen – Bildungssystem den einzelnen Mitarbeiter*innen in der Regel eine relativ hohe Autonomie zugestehen. Der pädagogische Kern von Schule besteht normalerweise aus vielen Klassen und Lerngruppen, die meistens von einer Lehrkraft unterrichtet werden. Schulische Führungskräfte sind lose mit diesem Kern verbunden. Damit sind Bildungsorganisationen keine straffen Bürokratien, sondern jede Ebene funktioniert nach je eigenen Funktionsweisen. So herrschen im Klassenraum pädagogische Prinzipien, in den Schulverwaltungen stehen jedoch formal-bürokratische Funktionsweisen im Zentrum. Schulleitungen wiederum befinden sich oftmals im Zwiespalt zwischen diesen Ebenen. Dies kann Koordination und Kommunikation zwischen den Ebenen zu einer Herausforderung machen. Kollegien oder Teams auf verschiedenen Ebenen des Systems, sei es innerhalb der Schule oder der Schulbehörde, die in ihrer Entwicklung stagnieren oder sich verbessern wollen, entwickeln sich effizienter, wenn Entwicklungsprozesse eine klare Struktur haben. Die designbasierte Methode der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist für diesen Kontext entwickelt worden. Sie verbindet eine klare Logik mit untereinander verbundenen Strukturelementen.

Die Methode besteht aus einem Zusammenspiel von Verfahrensschritten, Instrumenten und Selbstreflexionsimpulsen, deren Ziel es ist, neue Lern- und Arbeitsweisen durch iteratives soziales Lernen in Schulkollegien oder Teams auf den verschiedenen Ebenen des Systems zu verankern. Zu diesem Zweck

setzt sich das DBSE-Verfahren aus einer Reihe immer wieder erprobter Praktiken zusammen, die bewusst Hindernisse für produktives Problemlösen in Schulen und schulbezogenen administrativen Ebenen ausräumen sollen, und den Teams helfen, ihre kollektiven Denkprozesse zu steuern und auf gemeinsam geteilte Resultate hin auszurichten. Wie genau das im Einzelnen aussieht, wird im Folgenden konkret veranschaulicht.

Wie schon die Überschrift dieses Kapitels hervorhebt (Praktiken des produktiven Problemlösens), stehen im Zentrum der DBSE Probleme und ihre Lösungen. Wir definieren Probleme als Spannungszustände zwischen dem, was ist, und dem, was wir uns erwünschen. Spannungen können durch Leid oder Leidenschaft hervorgerufen werden. Wenn Leid oder Leidenschaft als dringlich empfunden werden, streben wir nach Veränderungen, die uns unseren Wünschen näherbringen bzw. unserem Leidwesen oder Verdruss ein Ende bereiten könnten. Probleme können so positiv oder negativ besetzt sein. Ein Beispiel: Wir möchten pädagogisch wirksamer werden, weil es uns schmerzt, dass wir so viele Schüler*innen auf ihrem Bildungsweg verlieren. Oder aber wir erstreben Wirksamkeit, weil wir uns an einer regen Mitarbeit im Unterricht erfreuen. In beiden Fällen empfinden wir die Spannung zwischen dem, was ist, und dem, was sein soll.

Wir Menschen laufen normalerweise nicht problemlos durchs Leben. Wir erfahren alle möglichen Probleme, und diese häufig gleichzeitig. Wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf eines dieser Probleme richten, haben wir ein Problem identifiziert, dem wir uns widmen wollen. Vielleicht schauen wir dann etwas genauer hin und fragen uns, wo denn nun ganz konkret „der Schuh drückt", d.h. wir definieren das Problem. Vielleicht untersuchen wir dann weiter, woran es liegen könnte, dass das Problem auftaucht. Vielleicht unterlassen wir diesen Schritt aber auch. In jedem Fall machen wir uns auf die Suche nach Abhilfe, wir sondieren das Problem also weiterhin und versuchen, es zu durchdringen. Dann schreiten wir zur Tat, und vielleicht fragen wir uns im Nachhinein, ob uns unsere Aktivitäten einen Nutzen gebracht haben. Diese alltägliche Logik ist von den Psychologen Bransford und Stein (1984) als *IDEAL-Logik von Problemlösen formalisiert worden, die aus Identifizieren, Definieren, Explorieren, Agieren, und Lernen aus Resultaten* besteht. Die Logik der Methode mag uns als relativ eingängig erscheinen. Aber diese einfache Logik in Teams auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems, z.B. im Kollegium einer Schule, umzusetzen, ist alles andere als trivial. Dies ist vor allem dem besonderen Charakter schulischer Problemlagen geschuldet.

2 Einfache und komplexe Probleme

Probleme unterscheiden sich je nach Komplexität und Dringlichkeit. Die DBSE-Methode kostet Zeit. Dadurch bietet sie für triviale oder klar strukturierte Probleme wenig Mehrwert. Sie sollte auch für weniger dringende Probleme („Nebenschauplätze") vermieden werden. Aber wenn die Probleme komplex, unstrukturiert und dringlich sind, was für das Schulsystem durchaus typisch ist, kann die DBSE-Methode für die Problemlösung äußerst nützlich sein (Bryk et al., 2015; Bryk, 2020).

Viele Schulen, zum Beispiel solche, die an sozialräumlich benachteiligten Standorten operieren, haben es mit hochkomplexen Problemlagen zu tun. Sie mögen unterdurchschnittliche Schüler*innenleistungen aufweisen, aber sie müssen sich auch ständig der Sicherung eines positiven Lernklimas widmen, in welchem Disziplin, Unterstützung, menschliche Wärme, Motivation für den Lernstoff, Differenzierung gemäß verschiedener Lernvoraussetzungen usw. hergestellt werden können.

Die Kombination dieser vielschichtigen Herausforderungen stellt oftmals ein typisches hochkomplexes und dringliches Problem in diesen Schulen dar. Sie müssen verschiedene Maßnahmen zusammenfließen lassen, um weiterzukommen. Dafür ist der DBSE-Ansatz entwickelt worden. Die Kombination aus solchen Maßnahmen nennen wir ein Design.

Wie man zu einem gelungenen Design gelangt, welches Lösungen oder Abhilfe für ein komplexes Problem im Kontext von Schule schafft, das ist im Kern das Anliegen der designbasierten Schulentwicklung. In unseren Forschungen und praktischen Versuchen haben wir über viele Jahre hinweg ein Zusammenspiel von zehn Praktiken entwickelt, die Teams auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems wirkungsvoll in ihren Problemlöseprozessen unterstützen können. Die Basis dieser zehn Praktiken ist die oben beschriebene IDEAL-Figur. Sie besteht aus fünf logischen Schritten. Eingedenk der speziellen Herausforderungen im Kontext des Bildungssystems, haben wir diese fünf Schritte in zehn Praktiken genauer aufgefächert:

(1) Identifizieren, (2) definieren, (3) wünschenswerte Ziele anvisieren, (4) kausale Faktoren analysieren, (5) Stärken herausstellen, (6) Lösungen oder Designs gestalten, (7) Indikatoren auswählen und Ziele schärfen, (8) Designs umsetzen, (9) Daten analysieren und neue Iterationen anpeilen, (10) kollektive Lernprozesse strukturieren und Ergebnisse visualisieren.

In der Definition eines Problems haben wir den dritten Schritt „wünschenswerte Ziele" als eigenen Schritt hervorgehoben. Das Explorieren fächert sich in vier Schritte auf (4, 5, 6 und 7). Im neunten Schritt konzentrieren wir uns auf eine spezielle Art, aus Resultaten zu lernen: die Analyse von empirischen Daten. Der zehnte Schritt ist hier zur Unterstreichung der Wichtigkeit von Strukturen und *„Scaffolds of Learning"* beigefügt.

Die Werkstatt in *Schule macht stark*, auf deren Arbeit die folgenden Kapitel beruhen, hat ursprünglich sechs Praktiken angesprochen, worauf die in diesem Band veröffentlichten Praxisberichte Bezug nehmen. Im Kontext der Arbeit mit Schulen und im Verlauf der weiteren Auseinandersetzung sind diese Praktiken nun zu zehn Praktiken ausdifferenziert und erweitert worden.

3 Praktiken produktiven Problemlösens nach DBSE

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte dieses Ansatzes vorgestellt:

(1) Identifizieren: Dringliche Probleme herausfinden, die im Team weitgehend gemeinsam geteilt werden

Empfundene Dringlichkeit ist der Antrieb, der gebraucht wird, um die nötige Energie, die Entwicklungsaufgaben von einem Team oder Kollegium verlangen, auch aufzubringen. In Schulen kann Organisations- und Unterrichtsentwicklung zunächst einmal eine Mehrbelastung darstellen, die erst in einem zweiten Schritt zu Entlastung führen kann. Darüber hinaus haben Schulleitungen, aber auch Steuergruppen, manchmal die Tendenz, auf ‚Nebenschauplätze' auszuweichen und sich lieber dort zu tummeln, besonders dann, wenn dringende Probleme als bedrohlich oder unlösbar empfunden werden. Das Resultat ist, dass das Engagement des Kollegiums oftmals entsprechend schwach ausfällt.

Lehrkräfte in Schulen, vor allem in solchen, die sich im unteren formalen Leistungsspektrum bewegen, fühlen sich oftmals überhäuft mit Problemen. Dies hat verschiedene Gründe: Schüler*innen widersetzen sich der Kontrolle; offizielle Bildungs- und Erziehungsziele sind mit den gegebenen Ressourcen nur schwer zu erreichen; Kriterien von Erfolg oder Misserfolg sind eher undurchsichtig oder auslegungsfähig usw. Diese Situation erweckt viele Leiden und Leidenschaften in Lehrer*innenteams. Die verschiedensten Probleme drängen sich gleichzeitig auf, und sie alle haben eine ähnliche oder gleiche moralische Wertigkeit.

Wie soll man beispielsweise entscheiden, ob man sich auf Schüler*innen mit Sprachförderbedarf oder auf solche mit einem Förderbedarf im Hinblick auf Lernen konzentrieren soll? Beide Probleme sind dringend, und die Leidenschaften und Entwicklungswünsche in beiden Feldern sind berechtigt. In Kollegien arbeiten Lehrkräfte jedoch immer noch häufig auf sich allein gestellt; so können ihre Perspektiven sehr unterschiedlich sein. Aber die Probleme müssen

dennoch priorisiert werden, da ein Team oder Kollegium nur wenige Probleme gleichzeitig lösen kann. Deshalb müssen Probleme, an denen die Schulentwicklung ansetzt, weit verbreitet und für viele erlebbar oder zumindest nachvollziehbar sein; und sie müssen entweder vom gesamten Kollegium oder von bestimmten Lehrer*innenteams als dringend wahrgenommen werden. Erst dann können die Lösungen dieser Probleme gemeinsam getragen werden.

Ein mögliches Verfahren zur Priorisierung von Problemen hinsichtlich ihrer Dringlichkeit:

(1) Beteiligte Teams oder Mitglieder eines Kollegiums schreiben auf Post-its, was ihrer Meinung nach die dringendsten Probleme für sie selbst sind.
(2) Die Post-its werden an eine Wandzeitung geheftet, die schon nach Kategorien eingeteilt ist, z.B. Unterricht, Schüler*innen-Lehrkräfte-Beziehungen, Beziehungen der Schüler*innen untereinander, Kompetenz der Lehrkräfte, Materialien, Familien und Eltern, Schulleitung, Kommunikation im Kollegium. Es ergeben sich erste Häufungen in den entsprechenden Feldern.
(3) Beteiligte haben jeweils eine Reihe von Klebepunkten, die sie auf die Post-its verteilen können. Bepunktet werden jeweils die für sie drängendsten Probleme, also solche, die als möglichst zeitnah behandelt werden sollten.
(4) Nach dieser Aktivität hat ein Team oder Kollegium ein oder ggf. sogar mehrere gemeinsam geteilte dringende und drängende Probleme identifiziert.

Es können aber auch andere Verfahren wie Umfragen oder Fokusgruppen angewendet werden. Wichtig ist, dass die Beteiligten erkennen können, dass sie selbst es sind, die die Dringlichkeiten generiert haben.

(2) Definieren: Konkrete Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen bestimmen, an denen sich das Problem zeigt

Große Probleme wie „Disziplinprobleme“ oder „zu geringe Schüler*innenleistungen im Lesen“ sind, wenn sie so allgemein benannt und wenig konkret beschrieben werden, nicht lösbar. Es sind Probleme für die Praxis, aber noch keine praktischen Probleme. Ein Problem wird praktisch, wenn es in Bezug auf bestimmte regelmäßig beobachtbare Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen der Lehrenden oder Lernenden beschrieben werden kann. *Nur konkrete Praxis kann direkt verändert werden.* Für die Beispiele „Disziplinprobleme“ und „zu geringe Schüler*innenleistungen“ sind folgende Fragen zielführend: In welchen konkreten Verhaltensweisen äußern sich die Disziplinprobleme? Wie genau nehmen Lehrkräfte Lese-Rechtschreib-Schwächen im Unterricht wahr? Wie genau verhalten sich die Lehrkräfte, sodass sie diese Ler-

nenden nicht erreichen können? Kurzum: Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen müssen beobachtbar (oder kommunizierbar) sein, um im Zuge der Problemlösung feststellen zu können, ob intendierte Veränderungen auch tatsächlich stattfinden oder stattgefunden haben. Und nur konkrete Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen sind durch konkrete Maßnahmen bearbeitbar und somit auch lösbar.

Natürlich können Leistungsindikatoren sinnvoll sein, um ein großes Problem in einer Schule zu umreißen. Testresultate, Umfragen zum Klima, Vergleichsarbeiten etc. sind dabei hilfreich. Aber ein Problem *für* Praxis wird erst in dem Augenblick ein Problem *von* Praxis (oder ein praktisches Problem), wenn wir konkrete Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen isoliert haben, die wir dezidiert verändern wollen. Zugegeben, das ist einfacher gesagt als getan. Nicht-wertende Beschreibungen dessen, was man gesehen oder gehört hat, das allein ist in Schulkollegien manchmal Schwerstarbeit.

Hier stellt sich die Frage, woran das liegt. Es besteht die Tendenz, Beobachtungen, Ursachen und Wertungen miteinander zu verbinden. Dann entstehen Aussagen wie z.B. solche: „Unseren Schüler*innen ist der Unterricht egal. Die haben andere Sachen im Kopf, Schule interessiert die gar nicht. Da kann ich machen, was ich will." Oder: „Die Kolleginnen und Kollegen halten sich einfach nicht an Beschlüsse der Gesamtkonferenz. Sie machen hier, was sie wollen, und niemand tut was dagegen." Diese Art von Verknüpfung erschwert das analytische Nachdenken über ein Problem.

Hinzu kommt eine weitere Tendenz, die sich unter Pädagog*innen beobachten lässt. Sie neigen dazu Probleme im Ungefähren zu belassen und – bevor verstanden wurde, was eigentlich das Problem ist – schnell zu Lösungen zu eilen. Intuitive und schnelle Problemlösungen ergeben Sinn, wenn ein Arbeitsfeld oft von Problemen überwältigt wird. Man kann dann unmöglich über alle diese Probleme „langsam nachdenken", wie der Verhaltensökonom Daniel Kahneman (2011) formuliert. Aber für die größeren Entwicklungsprojekte empfiehlt es sich dennoch, komplexen Problemen ausreichend Zeit einzuräumen. Allzu häufig werden in Schulen Maßnahmen ergriffen, deren Umsetzung Arbeit macht und Energie kostet, die aber oft das eigentliche (und noch nicht wirklich verstandene) Problem nicht lösen können.

Ein Beispiel: „Unsere Mathematik-Leistungen sind schwach. Da gibt es doch ein Übungsprogramm, das ich richtig gut finde. In der Nachbarschule verwenden sie es auch. Also ich bin dafür, dass wir das auch machen." Wenn man sich vorschnell einer Lösung verschreibt, bevor man das Problem erst richtig verstanden hat, dann wird die Umsetzung der Lösung nun das eigentliche Problem, jedoch nicht die Verhaltensweisen der Lehrkräfte im Mathematikunterricht, die verändert werden sollen. In einer Studie, die das Problemlöseverhalten von Schulleiter*innen untersuchte, haben wir diese Vorgehensweise als

„My problem is the absence of my solution" bezeichnet: „Mein Problem ist, dass meine Lösung noch nicht da ist" (Mintrop & Zumpe, 2019).

Ein mögliches Verfahren zum Verstehen und Durchdringen eines Problems:

(1) Nun, da das große Problem priorisiert ist, sehen wir es uns genauer an und nutzen Verfahren, die es handhabbarer machen.
(2) Beteiligte schreiben auf vorbereitete Satzstreifen, wie das Problem nach ihrer Erfahrung in konkrete Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen zum Ausdruck kommt.
(3) Um zu verstärken, dass auch wirklich nur das beschrieben wird, was beobachtbar ist, beginnen die Satzstreifen mit „Ich habe gesehen …" oder „Ich habe gehört …".
(4) Die ausgefüllten Satzstreifen werden anonym in einen Kasten geworfen, sodass sich jede*r frei äußern kann.
(5) Die Satzstreifen werden von einer kleinen Gruppe geclustert.
(6) Besonders häufige Nennungen werden in kurzen Statements und in einer Wer-Macht-Was-Tabelle (siehe Vorlage im Online-Anhang www.waxmann.com/buch200115) festgehalten.
(7) Nach dieser Aktivität hat ein Team oder Kollegium ihr priorisiertes dringendes Problem mit konkreten Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen definiert und es damit handhabbar gemacht.

(3) Vorstellung des Wünschenswerten: Wünschenswerte Zustände formulieren und vorläufige Veränderungsziele anvisieren

Es besteht in der Forschung über Veränderungsprozesse weitgehend Konsens, dass Ziele eine große motivierende Kraft haben können (Locke & Latham, 1989). Um diese Kraft entfalten zu können, sollten sie von den Akteuren als klar, d.h. spezifisch, herausfordernd, erreichbar und wünschenswert erachtet werden. Ziele, die von außen vorgegeben, aber nicht von den Akteuren im Hinblick auf diese vier Kriterien internalisiert werden, können diese Kraft nicht entfalten. In vielen Bildungssystemen werden Leistungsziele quantitativ vorgegeben. Natürlich sehen viele Kollegien diese Ziele als wünschenswert an, aber wenn ihre Erreichbarkeit angezweifelt wird, dann wirken diese Ziele nicht handlungsleitend. Selbst die Wertigkeit der Ziele kann angezweifelt werden, wenn die Skepsis über deren Erreichbarkeit überwiegt. Sind die Ziele jedoch zu wenig quantifiziert und vage gehalten, kann das fünfte Kriterium motivierender Ziele (Überprüfbarkeit und mögliches Feedback) nicht erfüllt werden (ebd.). In beiden Fällen gilt: Eine *Vision des Wünschbaren* ist als Basis motivierender Ziele unabdingbar.

Bei Punkt 3 in der DBSE-Methode geht es nun um diese Wünschbarkeit und eine vorläufige und bedachte Spezifizierung von Zielen. Idealerweise er-

geben sich die Ziele aus einer sorgfältigen Definition des praktischen Problems. Wenn ein Problem im Hinblick auf beobachtbare Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen, die real in den Klassenzimmern oder im Schulgebäude vorkommen, konkretisiert worden ist, dann können die Akteure oder Teilnehmenden an den Veränderungsvorhaben ihren *„next level of work"* bestimmen, der sie herausfordert, ohne unrealistisch zu sein. Der *„next level of work"* ist eine Entwicklungsstufe in der professionellen Praxis von Teams oder Kollegien, die diese anstreben können, nachdem sie ihre bestehenden Stärken erkannt haben, aber auch die Hindernisse identifiziert haben, die einer Lösung entgegenstehen. Der *„next level of work"* ist also eine realistische, aber herausfordernde Weiterentwicklung dessen, was bereits gelingt. Die Bestimmung des *„next level of work"* wird in den folgenden Praktiken immer wieder aufgenommen. Je tiefer ein Team sein anvisiertes Problem versteht, desto konkreter kann es eine spezifische Zielsetzung formulieren.

Mit dieser Praktik tasten sich die Teilnehmenden vor, um dann im Fluss des Veränderungsvorhabens zunehmend genauer in ihren Zielsetzungen zu werden. Aber Vortasten soll nicht bedeuten, dass das Formulieren des Wünschenswerten im luftleeren Raum stattfindet. Es geht hier nicht um das Aufmachen von Utopien, die in der Realität kaum einzuholen sind. Erst wenn die großen Probleme hinreichend als konkrete praktische Probleme definiert sind, wird sich das Wünschenswerte auf diesen Rahmen einpendeln können.

Ein mögliches Verfahren zur Spezifizierung von Zielen:

(1) Es wird eine Diskussion darüber initiiert, was die Beteiligten als eine mögliche Verbesserung der problematischen Situation erachten, die in einem überschaubaren Zeitrahmen erreicht werden könnte (drei bis sechs Monate).
(2) Erste quantitative Schätzungen über die Verbreitung der problematischen Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen, die in der Wermacht-was-Tabelle festgehalten wurden, werden vorgenommen. Beispiele: Anzahl der Schüler*innen, die sich am Unterricht nicht beteiligen; Anzahl der Eltern, die in der Schule nie präsent sind; Anzahl der Lehrkräfte, die sich nicht an Absprachen halten.
(3) Diese Schätzungen werden wieder anonym eingesammelt, sodass nun eine Statistik für den Ist-Zustand in einem Kollegium oder Team kalkuliert werden kann.
(4) Vorläufige quantitative Ziele werden formuliert, die die anvisierten möglichen Verbesserungen innerhalb eines überschaubaren Zeitrahmens markieren. Ein Beispiel: Wir wollen erreichen, dass sich die Zahl der Eltern, die nie präsent sind, um ein Viertel verringert.

(5) Die Beteiligten haben nun eine vorläufige Idee des Ist- und Soll-Zustandes ihres Vorhabens.

Es können auch aufwendigere Verfahren als dieses relativ einfache gewählt werden. Dazu gehören Umfragen, systematische Beobachtungen, diagnostische Tests o.ä.; diese erfordern jedoch die Erhebung und Auswertung von Daten.

(4) Kausalfaktoren: Gründe des Problems analysieren, mit Schwerpunkt auf den Gründen, die vom Team beeinflussbar sind

Erfahrene Lehrkräfte und Schulleitungen haben Intuitionen, die sie eine bewusste Kausalanalyse überspringen lassen, wenn ihnen das Problem und seine Symptome geläufig sind. Für dringliche, hochkomplexe Probleme, die mit einem umfänglicheren Entwicklungsvorhaben angegangen werden sollen, ist allerdings eine *Kausalanalyse* angebracht.

Die Kausalfaktoren, die von den Teilnehmenden erfasst werden, sind zunächst einmal Annahmen. Hier sind vielleicht weitere Erkenntnisse (z.B. durch Befragungen, Beobachtungen) im Kollegium oder bei den Schüler*innen einzuholen, um Annahmen zu bestätigen oder zu verwerfen. Dies ist besonders dann relevant, wenn es zu Meinungsverschiedenheiten im Team kommt. Eine Ursachenanalyse ist grundsätzlich dafür prädestiniert, Meinungsverschiedenheiten sichtbar zu machen, aus zweierlei Gründen: Zum einen sind die persönlichen Werte von Pädagog*innen mit ausschlaggebend dafür, ob und wie Kausalfaktoren in den Blick geraten. So sehen beispielsweise jene Lehrkräfte, für die Kontrolle und Disziplin wichtig sind, andere Probleme bzw. sehen Probleme häufig anders als solche Lehrkräfte, die sich mehr um Hinwendung, Verständnis und Unterstützung von Schüler*innen sorgen. Wenn Meinungsverschiedenheiten auf solchen oder anderen ideologischen Überzeugungen beruhen, sind sie schwer aufzulösen. In einem produktiven Problemlöseprozess können sie aber auf empirische Fragen verschoben werden, d.h. sie können durch Beobachtung und Nachforschung abgeschwächt oder entkräftet werden.

Während Lehrkräfte bei der Definition eines Problems noch sachlich bleiben können, solange es um das problematische Verhalten anderer geht, z.B. das von Schüler*innen oder Eltern, gelingt dies weniger gut, wenn die Lehrkräfte selbst zum Ziel der Analyse werden. Bei der Kausalanalyse steht immer im Raum, was die Teilnehmenden selbst zum Problem beitragen könnten – eine Fragestellung, die gewaltige Emotionen hervorrufen kann. Als eine Art Selbstschutz tendieren Kollegien oder Teams von Pädagog*innen oftmals dazu, Probleme zu externalisieren und auf Faktoren zu fokussieren, die sie selbst nicht beeinflussen können. Gerade wenn sich die Beteiligten überfordert oder unter besonderem Problemdruck fühlen oder sich keine realistischen Lösungsstrategien vorstellen können, kommt *Externalisierung* besonders häufig vor. Die

Forschung über Stress beim Lösen von Problemen (Lazarus & Folkman, 1984) hat gezeigt, dass dies ein weitverbreitetes Muster ist.

Die Lösung eines Problems ist blockiert, solange es emotionalisiert wird und das Problem nicht sachlich und analytisch behandelt werden kann. Die Emotionen verhindern, dass die eigenen Beiträge zum Problem erkannt werden. Als Konsequenz daraus folgt, dass auch Aktivitäten, die die Akteure selbst als Handelnde und Verändernde mit einbeziehen, nur schwer geplant werden können. In der Kausalanalyse ist es daher von größter Wichtigkeit, dass zunächst alle vorgestellten Gründe – auch die externen – zur Sprache kommen, aber dass dann auch verdeutlicht wird, auf welche Kausalfaktoren die beteiligten Teammitglieder selbst Einfluss nehmen können. Infolge dieser Gespräche werden die intern beeinflussbaren Kausalfaktoren hervorgehoben und bilden nun die Basis weiterer Schritte auf dem Weg zur Problemlösung.

Ein mögliches Verfahren[1] für die Ursachenanalyse hinsichtlich eines Problems:

(1) In der Wer-macht-was-Tabelle wurden die Symptome des Problems beschrieben, d.h. die Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen, durch die sich das Problem äußert.
(2) Ausgehend von dieser Tabelle wird nun nach Gründen gesucht. Um hinter die Symptome zu schauen, kann man die „Fünf Warum/Five Why"-Fragen nutzen. Man fragt wiederholt, „Aber warum?", bis man mit der Tiefe der Erforschung der Kausalfaktoren zufrieden ist.
(3) Die Beschreibungen der einzelnen Faktoren werden auf Post-its festgehalten. Dies kann von kleineren Arbeitsgruppen oder einer Projektarbeitsgruppe erledigt werden.
(4) Die Beschreibungen werden geordnet. Ein Fischgräten-Diagramm, häufig benutzt in der Organisationsentwicklung, hilft, Ordnung in die vielen beschriebenen Kausalfaktoren zu bringen. Es hat sich als günstig herausgestellt, vorab Kategorien für die Kausalanalyse zu bilden. Dazu gehören Unterricht, Schüler*innen-Lehrkräfte-Beziehungen, Beziehungen der Schüler*innen untereinander, Kompetenz der Lehrkräfte, Materialien, Familien und Eltern, Schulleitung, Kommunikation im Kollegium usw. – je nach Beschaffenheit der anvisierten problematischen Situation, um den Prozess des Ordnens der Kausalfaktoren zu straffen. Als Alternative kann man auch induktiv die Kausalfaktoren zu größeren Oberbegriffen sortieren.
(5) Egal ob man ein Fischgräten-Diagramm verwendet oder eine einfachere Liste von Faktoren erstellt: Der entscheidende Denkschritt ist, dass man jene Faktoren deutlich hervorhebt, die intern vom Team oder vom Kollegium beeinflussbar sind. Nur an diesen sollte weitergearbeitet werden.

1 Vorlagen der verwendeten Tabellen s. www.waxmann.com/buch200115.

(5) Stärken und Kapazitäten: Sich der eigenen Stärken bewusst werden und nach Vorbildern oder positiven Abweichungen von der Norm innerhalb oder außerhalb des Teams suchen

Es ist wichtig, dass ein Kollegium seine Stärken im Hinblick auf das Schwerpunktproblem erkennt. Die Erforschung der eigenen Stärken beginnt mit den persönlichen Ressourcen jener Akteure, die direkt an der Veränderung beteiligt sind. Persönliche Ressourcen bestehen auf den Ebenen von „Kopf, Hand und Herz", d.h. sie sind das, was die Akteure in direkter Beziehung zum Schwerpunktproblem persönlich wissen, was sie ausführen können und wozu sie motiviert sind (Cooperridder & Whitney, 2005). Im nächsten Schritt werden Beziehungen unter den Erwachsenen in der Schule, zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und zu Eltern und Familien untersucht. Anschließend werden sowohl strukturelle Ressourcen wie Zeit, Geld, Materialien, Daten usw. festgehalten, als auch externe Unterstützung, beispielsweise von Trainer*innen oder Berater*innen, die von außen im direkten Kontakt mit der Schule einwirken; dazu gehören auch Institutionen wie Interessenvertretungen, Universitäten usw.

Genauso wichtig ist es, sich darüber im Klaren zu sein, dass Ressourcen, Stärken oder Kapazitäten schon da sind, bevor der Veränderungsprozess beginnt. Um es in einer Analogie mit einem Segelboot zu verdeutlichen: Kapazitäten sind die Segel, die greifbar sind, wenn das Boot flott gemacht werden soll. Mit den Segeln allein wird das Boot aber nicht flott, dafür braucht es Wind – doch ohne Segel hilft auch der Wind nichts. Veränderungsprozesse gehen immer von den Stärken der Menschen aus und bewegen sich von da auf neue Herausforderungen zu. Dies ist der *„next level of work"*. Er kann ohne das Bewusstsein der Stärken einer Organisation oder ihrer Mitglieder nicht bestimmt werden.

Es gibt einen Ansatz der Organisationsentwicklung, der Stärken und Kapazitäten noch sehr viel entscheidender in den Mittelpunkt rückt, als es die DBSE-Methode tut. In diesem *Appreciative Inquiry*-Ansatz (Cooperridder & Whitney, 2005) beginnt der Veränderungsprozess mit Vorstellungen, ja Träumen des Wünschenswerten, und er setzt diese Vorstellungen mit positiven Kapazitäten der Organisation in Verbindung. Es findet so eine sich positiv verstärkende *Feedback-Schleife* statt, welche die Mitglieder der Organisation im Verfolgen ihrer Ziele bestärkt und in ihrer Integrität bestätigt. Ab einem gewissen Punkt im Veränderungsprozess werden Ziele konkretisiert und wünschenswerte Praktiken definiert. Obwohl die DBSE-Methode eher problemzentriert vorgeht, bezieht sie sich in ihrer Betonung auf Visionen des Wünschenswerten (Praktik 3) und im Herausarbeiten personeller und organisationaler Stärken (siehe diese Praktik 5) auf Einsichten des *Appreciative Inquiry*-Ansatzes. Unter bestimmten Bedingungen, etwa in hoch dysfunktionalen Organisationen (z.B. hohe Konfliktdichte, keine Führung, Vertrauenskrisen), liegt beim Einstieg in die Arbeit

der Schwerpunkt oftmals auf diesen Praktiken (3 und 5); Problemzentriertheit sollte – zumindest zu Beginn – vermieden werden. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass Probleme nicht zwingend negativ konnotiert sein müssen. Probleme sind Spannungszustände zwischen einem Ist- und einem erwünschten Soll-Zustand, die sich auch aus Leidenschaft ergeben können. Das Leiden steht nicht unbedingt im Zentrum, auch wenn es sich erfahrungsgemäß in vielen Fällen aufdrängt oder Bahn bricht.

Mögliche Verfahren zur Veranschaulichung von Stärken und Ressourcen:

– Der *„Positive Kern"* ist eine Aktivität, die dafür geeignet ist, die tieferen Stärken eines Teams oder Kollegiums im Hinblick auf ein bestimmtes Problem hervorzubringen. Mitglieder interviewen sich gegenseitig mit der Aufforderung: „Wenn Sie an (die problematischen Praktiken) denken, beschreiben Sie eine Erfahrung, wie sich (bestimmte Akteure) positiv verändert haben. Beschreiben Sie, ohne nun bescheiden sein zu wollen, was Sie möglicherweise getan haben, um diese Veränderung mit zu bewirken". Aus den vielen positiven Geschichten wird ein Statement komponiert, welches möglichst viele anspricht.

Eine *Karte der Ressourcen,* personell oder materiell, im Kern der Organisation und in ihrem Kontext, veranschaulicht, was die Beteiligten zu ihrer Verfügung haben. Dies kann eine einfache Liste sein oder ein Diagramm, das die verschiedenen Ebenen in der Organisation kenntlich macht.

(6) Lösungen: Designs gestalten

Wenn ein komplexes Problem gut verstanden und durchdrungen ist, gibt es verschiedene Wege, nach Lösungen zu suchen. Zum einen ist da das *Repertoire des Personals vor Ort.* Viele Probleme kommen wiederholt vor und werden mit bekannten Lösungen assoziiert. In diesem Fall geht es bei den Lösungen eher um bessere Koordination und Organisation und weniger um das Erlernen neuer Kompetenzen. Ein Indikator dieser Herangehensweise ist es, *Ideen aus der Vergangenheit* wieder aufzubereiten und auf eine neue Situation anzupassen.

Zum anderen liegt ein Weg hin zu einer Lösung in der *Suche nach Vorbildern;* entweder innerhalb der Schule oder des Teams oder außerhalb in anderen Schulen, die in der Problemlösung einen Schritt voraus sind. Nachahmen ist ein guter Weg, eigene Investitionen in Zeit und Energie einzusparen. Dabei kommt es darauf an, die jeweils unterschiedlichen Kontexte zu berücksichtigen und gegebenenfalls Adaptationen vorzunehmen.

Ein weiterer Weg ist die *Suche nach schon entwickelten Programmen*, wie Unterrichtseinheiten, Programmen zum Verhaltensmanagement in Schulklassen, Aktivitäten zur sozial-emotionalen Unterstützung, aber auch nach Mo-

dellen zur Entwicklung von Kollegialität, Digitalisierung usw. Man weiß aus der Implementationsforschung, dass diese Programme in der Regel nicht eins-zu-eins umgesetzt werden, sondern in einem Selektions- und Adaptionsprozess ‚neu erfunden' werden (Spillane et al., 2002). Es ist deshalb wichtig, dass sich die Akteure darüber verständigt haben, welche konkreten Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen denn nun genau als problematisch erachtet werden und sich verändern sollen. So kann darauf geachtet werden, dass in der Fülle von programmatischen Elementen der Fokus auf die problematischen Praktiken nicht verloren geht. Wie bereits zuvor erwähnt, verweist dies auf die Wichtigkeit einer gründlichen Definition des praktischen Problems im Vorfeld.

Der wohl schwierigste Weg ist es, etwas gänzlich Neues zu erschaffen. Dies kann nur geschehen, wenn schulische Akteure als Designer*innen ihr Problem gut verstehen, wenn sie eine klare Vorstellung über die Prozesse besitzen, die mittels des innovativen Designs bei den beteiligten Schüler*innen, Eltern, Lehrkräften oder anderen Akteuren vorangetrieben werden sollen und wenn sie von neuen Ideen beflügelt sind. Es ist somit kein Zufall, dass Innovationen eher von Modellversuchen o.Ä. stammen, die von außen zusätzlich z.B. durch gezielte Designforschung unterstützt werden (Spillane et al., 2002). Aber es sind auch innovative Kollegien selbst, die brillante Ideen haben und mit Hilfe dieser Ideen praktische Designs erschaffen.

In jedem Fall sollte man sich im Klaren sein, welche Akteursgruppen im Zentrum der Veränderungsbemühungen stehen. Bei der Einführung eines neuen Unterrichtsprogramms etwa sind es in der Regel die Lehrkräfte, die die neuen Praktiken zunächst erlernen müssen, bevor diese eine positive Wirkung auf Schüler*innen entfalten können. Wenn die *Zielgruppe für den Veränderungsprozess* feststeht, geht es um drei weitere Kriterien, die beim Designen berücksichtigt werden sollten. Die Akteure sollten sich fragen, ob die anvisierten Aktivitäten inhaltlich so gestaltet sind, dass

(1) das erwünschte *Wissen* und die erwünschten *Fertigkeiten* erworben werden können;
(2) genügend *Motivation* für die Umsetzung der Maßnahmen freigesetzt wird; und
(3) ganz praktisch *Zeit und Energie* da sind, um die zumindest zu Beginn auftretende Belastung verkraften zu können.

Diese drei Kriterien sollten bewusst immer wieder überprüft werden. Dieser Hinweis ist deshalb wichtig, weil Kollegien und schulische Teams manchmal die Tendenz haben, aus ihrem Wunschdenken heraus Listen von Maßnahmen zu generieren, die nur wenige Chancen auf eine Umsetzung haben. Deshalb gilt: Weniger ist mehr, wenn die gewählten Maßnahmen den drei Kriterien genügen sollen.

Zum Schluss sei noch darauf hingewiesen: Oft entsteht die Initialzündung für etwas Neues aus einer Kombination aus neuen Ressourcen (z.B. Zeit, Geld, neuen Techniken, neuen Programmen, einer Beratung), schon entwickelten Kompetenzen, neuen Ideen und sozialpsychologischen Kräften (also kollektiven Dynamiken wie Hoffnung, geteiltem Sinn, Vertrauen und erlebter Selbstwirksamkeit). Diese Synergien können Menschen inspirieren, ihnen Hoffnung geben, sie faszinieren und selbstbestimmtes Handeln erzeugen. In der amerikanischen Literatur über Organisationsentwicklung werden diese Triebkräfte „*change drivers*" genannt (Whelan-Berry & Somerville, 2010). Hier ist eine Übersicht mit Beispielen dieser Triebkräfte:

Tabelle 1: Triebkräfte der Veränderung oder: „Change Drivers"

Grundlegende menschliche Äußerungen	Emotionale oder kognitive Befindlichkeiten
Wahrnehmen	– Neue Möglichkeiten – Neue materielle Ressourcen – Neue Instrumente, Tools, Materialien, Unterrichtsprogramme – Kohärenz im eigenen Tun – Klarheit in den Aufgaben – Wissen und Fähigkeiten
Fühlen	– Selbstwirksamkeit – Sicherheit für Wagnisse – Vertrauen in andere – Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft – Selbstzufriedenheit mit der eigenen Leistung – Hoffnung – Optimismus – Ehrgeiz – Entlastung
Ausdrücken	– Werte – Bedeutsamkeit – Engagement, Einsatz – Verpflichtungen – Kompetenz – Phantasie – Kreativität – Ideen – Performanz
Wünschen	– Belohnung – Anerkennung – Persönliche Sichtbarkeit – Faire Behandlung – Unterstützung – Meinen Chefs gefallen – Meinen Kollegen gefallen – Autonomie entfalten – In meine Schule hineinpassen – Eine gemeinsame Sache kreieren

Fürchten	– Sanktionen – Tadel – Missbilligung von Kollegen oder anderen Erwachsenen oder Schüler*innen – Schuldgefühle, den eigenen Erwartungen nicht zu genügen – Druck von oben – Konkurrenz von Kollegen
Realisieren	– Dass es vorwärts gehen kann – Dass ich Power habe – Dass wir erfolgreich sind oder Fortschritte machen

Anm.: eigene Darstellung, angelehnt an Whelan-Berry und Somerville (2010)

Ein mögliches Verfahren für die Identifikation von Triebkräften der Veränderung („Change Drivers"):

(1) Bezogen auf die Kausalfaktoren, die ein Team oder Kollegium als intern beeinflussbar gekennzeichnet hat, und mit optimaler Nutzung schon existierender Ressourcen und Stärken schlagen die Beteiligten mögliche Aktivitäten vor, die ihnen in den Sinn kommen, mit denen sie aus vorheriger Kenntnis vertraut sind, die im Umfeld der Schule ausprobiert worden sind oder im Angebotsfeld der extern entwickelten Programme entwickelt worden sind.
(2) Für jede anvisierte Aktivität fragen sich die Akteure, ob sie zum Lernen anregt, das Erlernen neuer Praktiken ermöglicht und mit verfügbaren Energien umgesetzt werden kann.
(3) Diese Gedanken können in einem Driver-Diagramm repräsentiert werden. In einem einfachen Driver-Diagramm werden die Aktivitäten einer einzigen Akteursgruppe (z.B. Schüler*innen) den sozialpsychologisch bedeutsamen Kräften zugeordnet, die Veränderung hervorrufen können. In einem elaborierteren Diagramm werden vielleicht mehrere Akteursgruppen berücksichtigt, z.B. Lernende und Lehrende. Zusätzlich kann im Diagramm vermerkt werden, zu welchem Grade Energien für Veränderungsaktivitäten bereitstehen.
(4) Diese Aktivitäten können von zwei Seiten begonnen werden: Entweder man beginnt mit dem Brainstorming von Aktivitäten, oder man überlegt zunächst, welche Kräfte der Veränderung, also welche Change Drivers, ins Spiel kommen müssen und sucht sich dann geeignete Aktivitäten.

Eine Quelle der Motivation kann auch die DBSE-Methode selbst sein. Wenn es gut läuft, generiert die Methode folgende Momente der Veränderung:

– Gemeinsames Herausarbeiten einer kollektiv geteilten Dringlichkeit als Kollegium
– Breite Partizipation (fast) aller Kolleg*innen im Problemfindungsprozess

- Selbstwirksamkeit als Gruppe (unsere Stärken/unsere Einflussmöglichkeiten)
- Intern ausgewählte Maßnahmen, für die es Zustimmung im Kollegium gibt
- Maßnahmen, für die es schon interne Kompetenzen gibt, in Kombination mit neuen Ideen von außen
- Hoffnung, dass die ausgewählten Maßnahmen auch wirkungsvoll sind
- Kollegiale Unterstützung bei der Durchführung
- Neugier auf Wirkungen durch Daten und Evidenz
- Konkrete Verbesserung für identifizierbare Schüler*innen
- Wunsch, sichtbare Erfolge kenntlich zu machen und sich darüber zu freuen
- Entlastung, wenn sich Verbesserungen einstellen

(7) Datenbasierte Indikatoren konstruieren, die leicht zu erheben sind, und Ziele präzisieren

Diese Praktik knüpft an dem weiter vorne beschriebenen Punkt *Wünsche und Ziele* an. Hier werden nun die eingangs eher vage Vorstellung des Wünschenswerten und die vorläufige Idee von Zielen präzisiert. Es geht um zwei Dinge:

(1) Zum einen werden Indikatoren ausgewählt oder konstruiert, die es möglich machen, *Wirkungen oder Effekte* von Veränderungsvorhaben zu messen.
(2) Zum anderen werden nun, da die Beteiligten Gelegenheiten hatten, über ihr Problem nachzudenken, realistischere Ziele mit Hilfe von *Indikatoren* gebildet. Ziele, die Motivation entfalten, wie schon weiter oben diskutiert, sollten wünschenswert, spezifisch, herausfordernd, aber erreichbar, und letztlich überprüfbar sein, so dass eine Evaluation ihrer Wirkung möglich ist.

Hierfür sind Indikatoren notwendig. In den Sozialwissenschaften sind Indikatoren einfache datenbasierte Hinweise auf einen komplexeren sozialen Sachverhalt. Diese Hinweise können Kennzahlen oder evidenzbasierte und klar definierte Bewertungen sein, die den Akteuren anzeigen, ob sie ihre Ziele erreicht haben.

Schulen generieren routinemäßig Daten, z.B. Daten zur Anwesenheit, zum Zuspätkommen, zur Regelübertretung, über Schulnoten, Klassenarbeiten, Vergleichsarbeiten, Zeugnisse, Lernstandserhebungen usw. In jeder Unterrichtsstunde erheben Lehrkräfte Daten, wenn sie Fragen stellen und die Anzahl der erhobenen Hände vor sich sehen. Wie viele Schülerinnen und Schüler mitmachen oder in den Arbeitsphasen mit den Aufgaben fertig werden oder mit erledigten Hausaufgaben in die Unterrichtsstunde kommen usw. sind routinemäßig begleitende Indikatoren, die Auskunft über den Erfolg der eigenen

Arbeit geben können. Sie werden jedoch oftmals nicht als solche erkannt oder werden nicht explizit oder systematisch für diagnostische Zwecke aufbereitet.

Für die Methode des designbasierten Problemlösens sind Indikatoren bedeutsam. Da Ziele realistisch sein sollten, damit auch kleine Erfolge gefeiert werden können, wenn sie sich im Moment ergeben, benötigt man Daten zu diesen Zielen, die ohne großen zusätzlichen Aufwand sofort und im Fluss des täglichen Arbeitslebens gesammelt werden können. Daten von Lernstandserhebungen oder Inspektionsberichten sind zwar für längerfristige Trends nützlich, aber in der Regel werden sie mit längeren Verzögerungen an Schulen zurückgemeldet; sie sind zudem oftmals nicht feinmaschig genug, um Veränderungsversuche der Lehrkräfte sensibel abzubilden.

Mögliche Verfahren:

- Eine einfache Methode, um die *Wirksamkeit* eines Designs zu evaluieren, ist eine Einschätzung der durchführenden Akteure im Hinblick auf konkret definierte quantifizierte Ziele zu zwei oder mehr unterschiedlichen Zeitpunkten.
- Kurze Umfragen zu allen möglichen Themen können über Smartphones zu verschiedenen Zeiten durchgeführt werden.
- Konzentrierte Beobachtung bestimmter Schüler*innen haben den Vorteil, in die Tiefe gehen zu können.
- Listen, vor allem Strichlisten von Verhaltensbeobachtungen, generieren einfache Daten.
- Schüler*innen können Gelegenheiten gegeben werden, ohne viel Aufwand über ihre Eindrücke abzustimmen (z.B. mit der Pingpongball-Methode, bei der Schüler*innen beim Verlassen des Klassenraums Tischtennisbälle je nach den erwünschten Bewertungskriterien in verschiedene Körbe legen).
- Quantifizierte Urteile der Erwachsenen zu bestimmten Kriterien können mit *„Rubrics"* (Bewertungs-/Beurteilungsraster) festgehalten werden.
- Klassenarbeiten, Hausaufgaben, kurze Tests können zur Diagnostik hinzugezogen werden.

Die Möglichkeiten, diese Art von leicht handhabbaren Prozessdaten zu erheben, sind vielfältig. Vorzugsweise sollten Messgrößen gewählt werden, die sich zu einer Quantifizierung eignen, sodass Veränderungen in der Öffentlichkeit der Schule gut verständlich und eindeutig zu kommunizieren sind.

(8) Beschlossene Maßnahmen oder gewählte Designs umsetzen und mit Daten begleiten

Die Erfahrung hat gezeigt: Oftmals liegt eine geringe Wirksamkeit nicht so sehr an der Maßnahme per se, sondern an der Art und Weise, wie sie um-

gesetzt wurde. Die Qualität der Umsetzung eines einmal gewählten Designs spielt deshalb eine entscheidende Rolle. Ohne gute Umsetzung sind nur wenige Wirkungen zu erwarten. Gerade bei komplexen Designs ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass bestimmte Komponenten vernachlässigt werden oder dass nicht alle Beteiligten alle Maßnahmen umsetzen. Es ist daher wichtig, die Qualität der Umsetzung im Auge zu behalten, um die Wirksamkeit von bestimmten Maßnahmen realistisch einschätzen zu können.

(9) Daten analysieren und darauf aufbauend neue Schleifen oder Iterationen zur Verbesserung der Resultate ausprobieren

Ohne das Konstruieren oder die Auswahl von Indikatoren sind eine Datenanalyse und die klare Kommunikation von Effekten kaum möglich. Es geschieht deshalb – in Ermangelung von klaren Indikatoren –, dass Wirkungen von Kollegien oder Teams von Pädagog*innen z.B. nur allgemein beschrieben werden und immer dort, wo Daten fehlen, subjektive Eindrücke herangezogen werden. In der Folge beruhen Wirkungen oftmals eher auf Wunschdenken, da Menschen dazu neigen, sich selbst Wirkungen für Initiativen zu bescheinigen, in die sie investiert haben. Auch umgekehrt lässt sich beobachten: Stehen Menschen unter Stress ziehen sie Wirkungen eher in Zweifel. Wir brauchen also – bildlich gesprochen – inmitten der ‚Hitze' von Engagement oder Stress die ‚Kühle' von Daten.

Es ist eher selten, dass Probleme in Schulen, die eine hohe Komplexität aufweisen, beim ersten Versuch wirksam verbessert werden können. Es ist vielmehr wahrscheinlich, dass ein geplantes Design oder ein Mix von Maßnahmen in einem weiteren Durchgang der Korrekturen bedarf. Daten und Erfahrungen in der Umsetzung könnten kleinere Korrekturen oder sogar eine Neukonzipierung des Designs notwendig machen. Solche Optimierungsschleifen (Iterationen) sind ein üblicher Vorgang, um Prozesse schrittweise zu verbessern.

Mögliche Verfahren zur Analyse der Wirkungen und Qualität von umgesetzten Maßnahmen:

(1) Um ein Bild über die Qualität der Umsetzung im Team oder des Kollegiums zu erhalten, kann man eine kurze anonyme Umfrage durchführen, in der Beteiligte angeben, welche Aktivitäten sie versucht haben umzusetzen und wie häufig sie es getan haben.
(2) Um ein Bild über die Effekte der Umsetzung zu erhalten, können dieselben Einschätzungen, die schon zu Beginn den Ist-Zustand abgebildet hatten, wiederholt abgefragt werden. An diesem Kontrast kann man dann ablesen, ob sich an der Ausgangsposition etwas verändert hat.

(3) Wenn subjektive Einschätzungen oder Bewertungen die Basis der Umsetzung einer Maßnahme sind, ist es absolut nötig, Anonymität zu garantieren. Ansonsten ist die Gefahr zu groß, dass Effekte, je nach individueller Gefühlslage, verzerrt werden könnten.

(10) Gemeinsame, kollegiale Lernprozesse klar strukturieren und Instrumente nutzen, die die Prozesse sichtbar machen.

Jeder Schritt in einem produktiven Problemlöseprozess sollte klar strukturiert und mit Instrumenten und Artefakten untermauert sein.

Artefakte, als sichtbare, dokumentierte Ergebnisse kollektiver Denkprozesse, strukturieren das gemeinsame Arbeiten, sichern Zwischenergebnisse und machen Lernprozesse über die Zeit hinweg nachvollziehbar – etwa in Form von Diagrammen, Tabellen, Maßnahmenplänen oder Datenübersichten. Sie fördern Verbindlichkeit, Orientierung und Reflexion im Team.

Welche Instrumente genau verwendet werden, hängt von den Präferenzen und Kompetenzen der Beteiligten am Entwicklungsvorhaben ab. Dazu existieren viele Instrumente der Organisationsentwicklung und des Coachings. Nachfolgend wird eine Auswahl dieser Instrumente genannt (Vorlagen einzelner Tabellen s. www.waxmann.com/buch200115):

– Prioritäten-Wandzeitung
– Wer-macht-was-Tabelle
– Grobe vorläufige Schätzung Punkt A /erwünschter Punkt B (Tabelle)
– Fischgrätendiagramm
– „Der positive Kern“ (Methode im DBSE)
– Karte der Kapazitäten und Stärken
– Driver Diagramm
– Maßnahmenkatalog: Umsetzungsabsichten
– Data Display (Datenvisualisierung) Qualität der Umsetzung
– Data Display (Datenvisualisierung) Punkt A und B

Dass es Strukturhilfen im kollektiven Problemlöseprozess geben muss, ergibt sich daraus, dass in vielen Schulen Prozesse des kollegialen Nachdenkens fragmentiert und von Diskontinuitäten geplagt sind, besonders wenn sie sich in eher ‚langsamem Denken‘ vollziehen sollen. Dem muss ein Prozess des *produktiven Problemlösens mit Tools und Instrumenten* vorbeugen. Welche Instrumente genau verwendet werden, ist hingegen sekundär. Instrumente und Tools sind essentiell, aber sie sind essentiell in dem Maße, in dem sie eine Logik des Problemlösens für die Beteiligten vorantreiben. Sie sind kein Selbstzweck.

In vielen Fällen ist ein produktiver Prozess des Problemlösens direkt mit der Weiterentwicklung von Teams oder Kollegien verbunden. In einigen Schulen erscheinen diese Schritte möglicherweise zunächst ungewohnt, weil die dortige

Organisationskultur eher die freie Rede (auch spontan, diskursorientiert, ohne festgelegte Agenda und Zielperspektive) betont und weniger ergebnisorientiert arbeitet.

Wie schon eingangs formuliert, ist das Ziel produktiven Problemlösens, ein tieferes kollektives Nachdenken über ein bestimmtes Problem zu befördern, so dass Lösungen ausprobiert werden, die Hand und Fuß haben, d.h. zielgenau zu klar definierten Ergebnissen führen. Es kommt also auf das Handeln an; der Fokus des Handelns liegt auf Ergebnissen, die sich möglichst direkt auf das Wohlergehen und die Leistung der Schülerinnen und Schüler auszahlen. Es ist natürlich durchaus möglich, dass Teams oder Kollegien sich zunächst selbst stärken müssen, um ihren Einfluss auf die Schülerschaft ausbauen zu können. Tieferes Nachdenken über ein Problem ist erwünscht, aber nicht, wenn es damit erkauft wird, Handeln zu verzögern oder zu vermeiden. Die Schwerpunkte verschieben sich auf eine dezidierte Handlungs- und Ergebnisorientierung.

Die verschiedenen Phasen oder Schritte der Methode sind in *einer Spannung von Offenheit und Schließung* konzipiert. Offenheit, d.h. das freie Suchen, Sammeln und Artikulieren von oder Reflektieren über Ideen, kommt vorherrschenden professionellen Normen entgegen. Schließung hingegen ist oftmals schwierig. Aber um zu Ergebnissen zu kommen, müssen Abschweifungen, individuell vorgetragene Standpunkte und ausufernde Gründlichkeit manchmal mit straffer Führung eingehegt werden. Die Anfertigung von Artefakten schafft hier Abhilfe.

4 Die vorgestellten zehn Praktiken als sequentielles Projekt

Man kann sich Entwicklungsprojekte vorstellen, bei denen diese Praktiken sequentiell als Schritte in Abfolge eingesetzt werden. Erfahrungsgemäß geschieht dies vor allem dann, wenn Teams oder Kollegien zum einen am Anfang eines Prozesses stehen und wenn es sich zum anderen um Problemlagen handelt, die als sehr dringlich empfunden werden; denen Teams oder Kollegien zwar hilflos gegenüberstehen, aber denen sie trotzdem auf den Grund gehen wollen.

Beispiele: „Die Klasse 7b ist uns Lehrkräften entglitten“ oder „Während der Unterrichtsstunden sind unsere Gänge voll mit Schüler*innen. Sie sollten in den Klassenräumen sein.“

Es kommt beim Nachdenken über ein Problem nicht auf Vollständigkeit an, und man sollte auch nicht auf eine ‚perfekte‘ Lösung abzielen. Es kommt eher darauf an, dass sich ein Team oder ein Kollegium auf wichtige Denkschritte einigt und dann relativ schnell zum gemeinsamen Handeln kommt. Im Handeln selbst, wenn es denn begleitet wird von Indikatoren und Daten, liegt ein sehr großer potentieller Lernzuwachs, der das Nachdenken über das Problem beflügeln kann. „*It takes practice to change practice*“ („Das Handeln verändert sich durch Handeln“).

5 Die zehn Praktiken als Repertoire

Viele Probleme und Entwicklungsinitiativen in schulischen Teams oder Kollegien sind erfahrungsgemäß im Fluss, d.h. ein Team mag sie schon eine Weile ‚auf dem Schirm' haben oder sie sind vielleicht schon eine Weile ‚in Arbeit'. In diesen Fällen sollte das Team oder Kollegium an der Stelle mit DBSE beginnen, wo es gerade steht.

Es könnte beispielsweise sein, dass ein Team schon die Dringlichkeit eines Problems erkannt hat, oder dass es schon Stimmen gibt, die sich für eine bestimmte Lösung, z.B. für ein bestimmtes Unterrichtsprogramm, einsetzen.

Offensichtlich ist der Veränderungsprozess in diesen Fällen kein ‚leeres Blatt', und das Durchlaufen aller Schritte der DBSE-Methode würde eher hinderlich als hilfreich sein. Eine kluge schulische Leitung und Entwicklungsberatung erkennt, welche Teilschritte einem Problemlöseteam auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand besonders von Nutzen sind. Als Repertoire verstanden, dient dann die DBSE-Methode der Problemlösung als Richtschnur in der kumulativen und längerfristigen Erweiterung und Vertiefung produktiver Problemlösekompetenz in gegebenen Teams oder Kollegien. Es war unter anderem die Arbeit mit den Schulen in der *SchuMaS*-Werkstatt, die die Idee von DBSE als Repertoire bzw. ‚Werkzeugkasten' mehr in den Vordergrund rückte.

Reflexionsfragen:

Unabhängig davon, welche der Praktiken man nun genau anwendet, ist es nützlich, sich in der Schule immer wieder zu fragen:

- Arbeiten wir an einem Problem, das von den Beteiligten wirklich als dringlich und prioritär empfunden wird?
- Haben wir das Problem konkret beschrieben, im Sinne feststellbarer Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen?
- Haben wir tief genug ‚gebohrt' und wichtige Kausalfaktoren benannt?
- Haben wir ausreichend Informationen gesammelt, um uns unserer Analyse zu vergewissern?
- Sind wir uns über unsere Einflussmöglichkeiten klar?
- Sind wir uns unserer Stärken bewusst?
- Haben wir Maßnahmen oder Aktivitäten geplant, die es den Beteiligten ermöglichen, neue Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen zu er*lernen*?
- Haben wir für ‚frischen Wind', d.h. die Lernmotivation von Erwachsenen und/oder Schüler*innen, gesorgt?
- Haben wir eine realistische Einschätzung der Zeit und Energie vorgenommen, die wir brauchen, um ein gewähltes Design von Maßnahmen umzusetzen?

- Haben wir Indikatoren konstruiert und Daten gesammelt, die es uns ermöglichen, Effekte sichtbar zu machen und über ein ‚Bauchgefühl' hinauszugehen?
- Verfolgen wir ein *konkretes* Ziel, dessen Erreichung wir am Ende beurteilen oder messen können?
- Werden wir als Team oder Kollegium besser im Lösen von Problemen?

Zusammenfassend stehen mit der Gestaltung der DBSE-Methode folgende Kernziele im Zentrum:

Die Methode (1) hält zum sorgfältigen Durchdenken eines Problems an; (2) schafft Kontinuität durch ein Festhalten von kollektiven Denkschritten mit Hilfe von Tools oder Instrumenten; (3) ist orientiert auf Lernen durch relativ schnell erfolgendes Handeln; (4) führt zu evidenzbasierten Urteilen von Wirksamkeit; (5) baut auf kontinuierliche Verbesserung in Versuchsschleifen und (6) stellt sich der Notwendigkeit, Teams in ihrer Entwicklung prozesshaft voranzubringen.

Literatur

Bransford, J., & Stein, B. (1984). *The ideal problem solver: a guide for improving thinking, learning, and creativity.* W. H. Freeman.

Bryk, A. (2020). *Improvement in action: Advancing quality in America's schools.* Harvard Education Press.

Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better.* Harvard Education Press.

Cooperridder, D., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change.* Berrett-Koehler Publishers.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow.* Farrar, Straus and Giroux.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer.

Locke, A., & Latham, G. (1989). *A Theory of Goal Setting and Task Performance.* Prentice-Hall.

Mintrop, R. (2016). *Design-based school Improvement.* Harvard Education Press.

Mintrop, R., & Zumpe, E. (2019). Solving real-life problems of practice and education leaders' school improvement mind-set. *American Journal of Education, 125*(3), 295–344. https://doi.org/10.1086/702733

Mintrop, R., Zumpe, E., & Aramburo, C. (2021). *Fostering continuous improvement in schools and school districts by enhancing education leaders' problem-solving competence: affordances of a professional development design.* White paper, University of California, Berkeley.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387–431. https://doi.org/10.3102/00346543072003387

Whelan-Berry, K. S., & Somerville, K. A. (2010). Linking Change Drivers and the Organizational Change Process: A Review and Synthesis. *Journal of Change Management, 10*(2), 175–193. https://doi.org/10.1080/14697011003795651

Schulische Führungskräfte als Multiplikator*innen der designbasierten Schulentwicklung

Konzeption und Umsetzung der *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Susanne J. Czaja, E. Dominique Klein & Isabell van Ackeren-Mindl

1 Einleitung

Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage sind mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert (z.B. Kraus et al., 2021; Klein et al., 2026). Deshalb geraten zunehmend solche Schulentwicklungsansätze in den Blick der Unterstützungssysteme, welche die spezifischen Kontextbedingungen dieser Schulen berücksichtigen (z.B. van Ackeren-Mindl et al., 2023; Bryk, 2010) und sie dabei unterstützen, ihre Schulentwicklungskapazitäten so auszubauen, dass kollektive Problemlöse- und Veränderungsprozesse auf einer kontinuierlichen Basis erfolgen können (z.B. Klein, 2026; Marks et al., 2000).

Als vielversprechend mit Blick auf dieses Ziel erscheint der u.a. an der Organisationsentwicklung und *Improvement Science* angelehnte Ansatz der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) von Mintrop (2016a). Bei diesem Ansatz werden (schul-) spezifische Problemlagen in einem systematischen, kollektiv angelegten, iterativen Prozess tiefergehend sowie datengestützt analysiert und anschließend passgenaue Lösungsansätze entwickelt, erprobt sowie evaluiert (vgl. vertiefend den Beitrag von Mintrop in diesem Band).

In der *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ wurde der DBSE-Ansatz dabei auf eine neue Weise eingesetzt. Während der Ansatz bisher v.a. in engeren Partnerschaften zwischen Wissenschaft, Unterstützungssystem und Schulen erprobt wird, verfolgte die Werkstatt das Ziel, Führungspersonen an Schulen direkt als Expert*innen und Multiplikator*innen des Ansatzes auszubilden. Im Folgenden wird diese Herangehensweise zunächst konzeptionell hergeleitet, bevor die Umsetzung der *SchuMaS*-Werkstatt detailliert beschrieben wird.

2 Schulleitende als Expert*innen für designbasierte Schulentwicklung

DBSE zielt darauf, neue Organisations- und Unterrichtspraktiken alltagsnah zu entwickeln und in bestehende schulische Routinen zu integrieren, ohne (grö-

ßere) zusätzliche Belastungen für die schulischen Akteur*innen zu erzeugen. Die strukturierte, kollektiv getragene Bearbeitung eines als relevant wahrgenommenen Praxisproblems kann dabei die Motivation von Lehrkräften stärken und die Konzentration auf bestehende Ressourcen, bearbeitbare Ursachen und eine vergleichsweise schnelle Erfolgskontrolle zur (Wieder-)Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit beitragen (Fives & Buehl, 2016; Zumpe, 2024).

Trotz seiner konzeptionellen Passung zu den spezifischen Herausforderungen von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen mangelt es an Evidenz darüber, ob und unter welchen Bedingungen der DBSE-Ansatz Schulentwicklungsprozesse wirksam unterstützen kann (Mintrop, 2016b; Mintrop & Klein, 2017). Im deutschsprachigen Kontext wird das Verfahren deshalb bereits in verschiedenen Kontexten erprobt, beispielsweise in Berlin (vgl. Mintrop et al., 2022; Reubke et al., 2024).

In seiner ursprünglichen Form stehen als Expert*innen des DBSE-Ansatzes nicht die Akteur*innen *in den Schulen* im Fokus. Bei DBSE-Projekten, die bspw. in den USA umgesetzt werden, arbeiten die Wissenschaftler*innen häufig eng mit den Schulen zusammen und leiten den DBSE-Prozess *für sie* an (z.B. Zumpe, 2024). Das o.g. Berliner Projekt wendet sich hinsichtlich der Entwicklung von Expertise für die Umsetzung von DBSE vor allem an Schulentwicklungsberater*innen (Mintrop, o.D.). Diese Betonung von Akteur*innen aus Wissenschaft und Unterstützungssystem als *Facilitators* des Prozesses ist durchaus plausibel, führt man sich vor Augen, dass viele Schulen nicht über die notwendigen Kapazitäten verfügen, um Schulentwicklungsprozesse gänzlich eigenverantwortlich zu gestalten, weswegen aktuell verstärkt die Rolle und Verantwortung des Unterstützungssystems diskutiert wird (z.B. Dedering, 2024). Unabhängig davon, wie effektiv eine so konzipierte Maßnahme für die Entwicklung von Schulen an benachteiligten Standorten ist, lassen sich in den folgenden Überlegungen Grenzen des Zugangs hinsichtlich der Bedarfe und Bedürfnisse der Schulen bzw. der in ihnen tätigen Führungspersonen skizzieren.

Aktuell sind die Unterstützungssysteme der Bundesländer kapazitär nicht darauf ausgelegt, dass jede Schule systematisch sowie sehr engmaschig begleitet werden kann; kurz- und mittelfristig ist auch nicht davon auszugehen, dass sich die Ressourcenlage grundlegend ändern wird. Es erscheint insofern bedeutsam, den DBSE-Ansatz auch in eine Richtung weiterzuentwickeln, die für Schulen ohne externe Unterstützung nutzbar ist. Nicht alle Schulen wünschen sich zudem in Veränderungsprozessen die Begleitung durch Schulentwicklungsberatung oder andere externe Akteur*innen oder empfinden diese als hilfreich (Dean & Beckmann, 2022); manche Schulen haben bereits gut ausgebildete Schulentwicklungskapazitäten und benötigen keine enge Begleitung, sondern wünschen sich lediglich Impulse dafür, ihre Handlungsstrategien weiter auszubauen. Für diese Schulen kann ein an die Akteurin Schulleitung angepasster DBSE-Ansatz hilfreich sein.

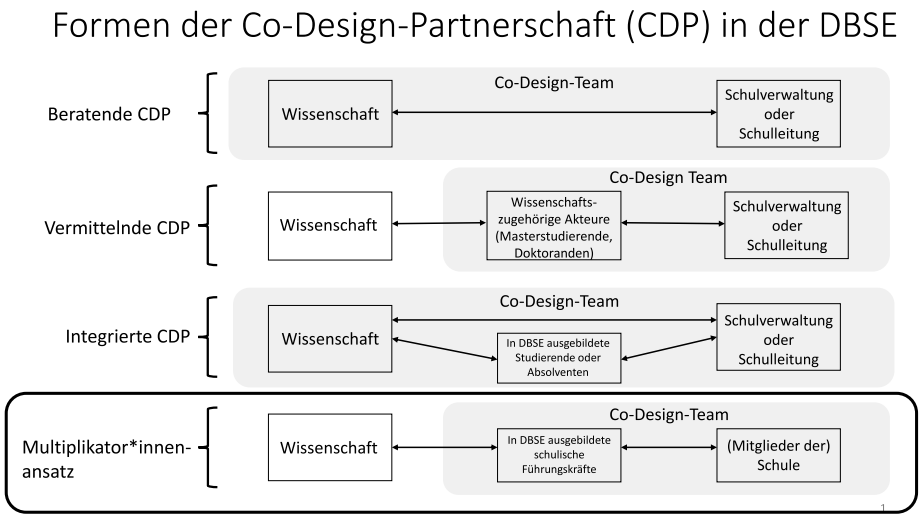


Abbildung 1: Formen der Co-Design-Partnerschaft (CDP) in der designbasierten Schulentwicklung (Mintrop 2016, übersetzt und erweitert um den Multiplikator*innenansatz durch die Autorinnen)

Letztlich geben auch verschiedene Studien Hinweise darauf, dass sich Schulleitende in der Gestaltung von Veränderungsprozessen eher unsicher fühlen (z.B. Klein & Schwanenberg, 2022). Erhalten sie die Gelegenheit, dieses Führungshandeln mit einem strategischen Ansatz in der Praxis weiterzuentwickeln, hat das tendenziell positive Wirkungen auf ihre Führungskompetenzen (z.B. Meyer & Richter, 2024). Insofern steckt grundsätzlich ein hohes Professionalisierungspotenzial für Führungspersonen im Erlernen des DBSE-Ansatzes (vgl. hierzu auch den Beitrag von Klein et al. in diesem Band).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde mit der *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" ein anderer Weg als in früheren DBSE-Projekten eingeschlagen: Das Ziel der Werkstatt bestand darin, Führungspersonen *in* Schulen als Expert*innen für die Nutzung und Dissemination des DBSE-Ansatzes in ihrer Organisation auszubilden. Erstens sollten sie selbst in die Lage versetzt werden, die verschiedenen Schritte des DBSE-Ansatzes (vgl. Beitrag von Mintrop in diesem Band) in der Problemlösung anzuwenden; zweitens sollten sie zu Multiplikator*innen in ihren Schulen werden, um so auch andere Personen dabei zu unterstützen, designbasiert zu arbeiten (vgl. Abbildung 1).

Mit der werkstattbasierten Qualifizierung schulischer Führungskräfte ist die Annahme verbunden, dass sich der DBSE-Ansatz nicht nur als individuelles Professionalisierungsangebot, sondern als multiplikativ wirksamer Hebel organisationalen Lernens entfalten kann. Ausgangspunkt ist die strukturierte Kombination der Werkstattbausteine (Präsenztreffen, Praxiserkundungspha-

sen, Sparring Sessions und Professionelle Lerngemeinschaften), die den Teilnehmenden sowohl konzeptionelles Wissen als auch methodische Werkzeuge zur Bearbeitung schulischer Praxisprobleme vermittelt. Darauf aufbauend erwerben die Führungskräfte Prozess- und Moderationskompetenzen, die sie in die Lage versetzen, den DBSE-Zyklus an der eigenen Schule eigenständig zu initiieren, zu strukturieren und reflexiv zu steuern. Die Multiplikation erfolgt dabei nicht primär über ‚Weitergabe' von Inhalten, sondern über die Einrichtung schulinterner Designteams bzw. kollegial getragener Arbeitsprozesse, in denen Problemverständnis, Datennutzung, Entwicklung und Erprobung von Lösungsansätzen gemeinsam organisiert werden. In dieser Logik fungieren die qualifizierten Führungskräfte als interne *Facilitators*, die Beteiligung ermöglichen, Verbindlichkeit herstellen und Iterationen absichern. Erwartet wird, dass sich so kollektive Problemlösekapazitäten, evidenzbasierte Routinen und eine geteilte Verantwortung für Entwicklungsarbeit in der Organisation verstetigen und damit eine Implementation wahrscheinlicher wird.

Nachfolgend wird das in der Werkstatt beschrittene Verfahren konkretisiert.

3 Die Teilnehmenden der Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext'

Die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" stellte ein Angebot des Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung"[1] im Rahmen des bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprojektes *Schule macht stark – SchuMaS* dar (zur Struktur des Forschungsverbundes vgl. vertiefend Maaz & Marx, 2024), welches im Zeitraum von September 2022 bis Februar 2025 als mehrjährige Wissenschafts-Praxis-Kooperation realisiert wurde.

Die Werkstatt richtete sich als vertiefendes Angebot an etwa zehn Prozent der am Projekt *SchuMaS* teilnehmenden Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage. Für die Teilnahme an der (primär an schulische Führungskräfte gerichteten) Werkstatt konnten sich Schulen mit einer Interessensbekundung bewerben, in der sie knapp beschreiben sollten, welches ‚Praxisproblem' sie in der Werkstatt bearbeiten möchten. Die Interessensbekundung samt Problembeschreibung bildete die Grundlage für die Auswahl der Schulen.

Die Werkstatt begann im Spätsommer 2022 mit 21 Schulen bzw. schulischen Tandems (d.h. 42 Personen). Im Verlauf der Werkstatt beendeten vier

1 Das Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung" war ein Kooperationsprojekt der Technischen Universität Dortmund und Universität Duisburg-Essen unter der Leitung von Prof. E. Dominique Klein und Prof. Isabell van Ackeren-Mindl (vgl. vertiefend hierzu auch Czaja et al., 2022).

Schulen die Werkstattteilnahme auf eigenen Wunsch vorzeitig, zwei Schulen rückten nach. Zum Ende der Werkstatt bestand die Teilnehmendengruppe aus 19 Schulen, davon acht Grundschulen, neun weiterführende Schulen sowie jeweils eine Förderschule und eine Schulform mit verbundener Grund- und Sekundarstufe. Die Schulen kamen aus insgesamt neun Bundesländern zusammen. Die Mehrheit der 38 Teilnehmenden hatte zum Zeitpunkt der Werkstatt-Teilnahme eine Funktion als Schulleiter*in (42 %) bzw. stellvertretende Schulleiter*in (21 %) inne. Daneben nahmen didaktische Leitungen (8 %), Mitglieder der Steuergruppe (8 %), Stufenleitungen (5 %) oder Fachbereichsleitungen (3 %) teil. Fünf Personen (13 %) waren Lehrkräfte oder andere Personengruppen mit unbekannter Funktion. Häufig wiesen diese Personen einen thematischen Bezug zu jenem ‚Praxisproblem' auf, das die Schulen im Verlauf der Werkstatt bearbeiten wollten. In ihren Interessensbekundungen hatten die Schulen zu Beginn dabei zunächst Herausforderungen in den Bereichen der Führung und der Kultur im Kollegium (9 Schulen), des schulischen Lern- und Sozialklimas (5 Schulen), der (Weiter-)Entwicklung von Lernangeboten (4 Schulen) sowie der Elternarbeit (3 Schulen) benannt, wobei die gewählte Problemstellung im Verlauf der Werkstatt-Teilnahme z. T. modifiziert wurde (vgl. auch Czaja et al., 2025).

4 Konzeption der Werkstatt

Die Benennung und Konzeption dieses Angebots als ‚Werkstatt' verweist bereits darauf, dass es sich hierbei weniger um ein Fortbildungsangebot als vielmehr um ein gemeinsames Erproben und Lernen anhand konkreter schulischer Themenstellungen handelte. Im Fokus stand dabei die Frage, wie DBSE für den deutschsprachigen Schulkontext so adaptiert werden kann, dass schulische Führungskräfte darin ausgebildet sowie dabei unterstützt werden können, den Ansatz unter Einbezug des Kollegiums eigenständig an ihren Schulen anzuwenden und das Erlernte als Multiplikator*innen an ihre Schulen zu tragen. Damit verbunden waren u. a. auch die Forschungsfragen danach, inwiefern der DBSE-Ansatz in dieser multiplikator*innenorientierten Anlage einen Beitrag zum organisationalen Lernen und der Professionalisierung von schulischem Führungshandeln leisten kann (zu letztgenannter Forschungsfrage siehe auch Klein et al. in diesem Band).

Die Gestaltung der Werkstatt lässt sich insbesondere entlang des zugrunde gelegten organisatorisch-konzeptionellen *Rahmens*, der *leitenden Gestaltungsprinzipien* sowie jener *vier Bausteine* skizzieren, die den Kern der Werkstatt-Angebote bildeten (Abbildung 2).

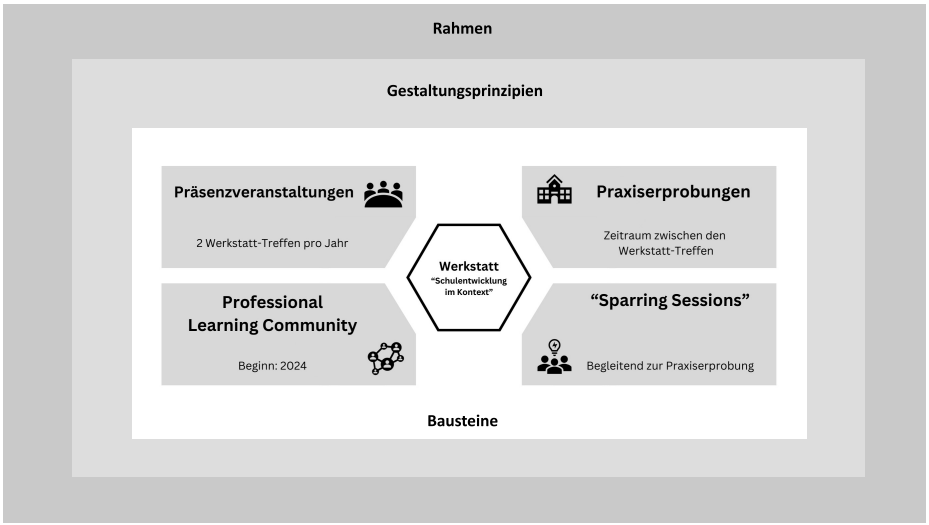


Abbildung 2: Rahmung, Gestaltungsprinzipien und Bausteine der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ (Eigene Darstellung)

4.1 Der „Rahmen“

Als „Rahmen“ werden in Orientierung an Gottmann et al. (2020) nachfolgend jene Merkmale bezeichnet, „die übergeordnete Bedingungen für die Gestaltung des Formats Werkstatt darstellen“ (S. 11) und bereits in der organisatorisch-konzeptionellen Gestaltung des Formats angelegt sind, wie etwa die Zusammensetzung der Teilnehmenden, der gewählte Zeitrahmen oder die Expertise derjenigen, die die Werkstatt durchführen (ebd.). Die Komposition dieser Merkmale soll insgesamt einen förderlichen Rahmen herstellen, der den Lernerfolg der Teilnehmenden begünstigt (ebd.).

4.1.1 Dauer des Angebots

Die Werkstatt wurde als etwa zwei Jahre andauernde Wissenschafts-Praxis-Kooperation angelegt, um den Teilnehmenden ausreichend Zeit zu bieten, den DBSE-Ansatz selbst zu erlernen, an der eigenen Schule anzuwenden sowie die Erfahrungen mit anderen Teilnehmenden und dem wissenschaftlichen Team reflektieren zu können. Auch Studien zur Professionalisierung von Lehrkräften deuten darauf hin, dass es Zeit und ausreichend Lerngelegenheiten bedarf, um Erlerntes nachhaltig in der Praxis zu verankern (z.B. Darling-Hammond et al., 2017).

4.1.2 Adressat*innen

Für die Teilnahme an der Werkstatt wurden interessierte Schulen gebeten, ein Tandem aus jeweils zwei schulischen Führungskräften anzumelden, die über die Dauer der Werkstatt nach Möglichkeit personelle Konstanz aufweisen sollten. Dies berücksichtigte die besondere Rolle schulischer Führungskräfte für die Initiierung und Umsetzung erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse (z.B. Bryk, 2010; Klein, 2018; Leithwood, 2021), bot ihnen eine Möglichkeit, sich in der als herausfordernd erlebten Aufgabe der Organisationsentwicklung (Schwanenberg et al., 2018) zu professionalisieren und beförderte zugleich einen Austausch und Reflexionsanlässe mit Werkstatt-Teilnehmenden in ähnlicher Funktion (Darling-Hammond et al., 2022). Durch die Teilnahme personell konstanter schulischer Tandems sollten überdies der kontinuierliche Wissensaufbau befördert, teaminterne Kooperationsanlässe geschaffen sowie die Verankerung des Wissens an der Schule unterstützt werden.

Bei der Konzeption wurde ferner der Aspekt der Freiwilligkeit (Wanitschek et al., 2020) berücksichtigt: keine Schule bzw. Teilnehmer*in wurde zur Teilnahme an der Werkstatt verpflichtet und alle Teilnehmenden konnten diese auf Wunsch auch jederzeit wieder verlassen.

Hinsichtlich der Schulform, des Erfahrungsstandes der einzelnen Teilnehmenden oder des Bundeslandes wurden keine Vorgaben gemacht, um einen produktiven Austausch über Schulformen und -systeme sowie Erfahrungsstände hinweg zu ermöglichen (Gottmann et al., 2020).

4.1.3 Expertise des Werkstatt-Teams

Eine weitere wesentliche Rahmung stellte die enge Zusammenarbeit mit sowie Impulse durch das wissenschaftliche Team des Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung“ dar, was der Anlage der Werkstatt als Wissenschafts-Praxis-Kooperation entspricht. Durch das wissenschaftliche Team konnte bereits eine große Bandbreite an erforderlichen Erfahrungen (z.B. zur didaktischen Aufbereitung von mehrtägigen Workshops, der systemischen Beratung oder der Qualifizierung schulischer Führungskräfte) sowie Wissensbeständen (zur designbasierten Schulentwicklung, der Schulentwicklungsforschung u.a.) sichergestellt werden. Bei Bedarf wurden überdies Expertisen außerhalb dieses Teams (z.B. aus dem internationalen Kontext, angrenzenden Forschungsbereichen) eingebunden, um das wissenschaftliche Team zu beraten oder Impulse für die Teilnehmenden der Werkstatt zu gestalten.

4.2 Gestaltungsprinzipien der Zusammenarbeit

Neben der organisatorisch-konzeptionellen Rahmung waren für die Gestaltung und Umsetzung der Werkstatt auch bestimmte Prinzipien leitend, auf die sich das wissenschaftliche Team – teils von Beginn an, teils als Ergebnis gemeinsamer Reflexionsprozesse – verständigte. Diese als ‚Gestaltungsprinzipien' bezeichneten Merkmale kennzeichneten insbesondere die Art und Weise der Zusammenarbeit im Rahmen der Wissenschafts-Praxis-Kooperation.

4.2.1 Gleichwertigkeit unterschiedlicher Expertisen

Grundlegend für die Gestaltung der Wissenschafts-Praxis-Kooperation war die Prämisse, dass unterschiedliche Erfahrungen und Expertisen (in diesem Fall: Forschungs- und Praxiswissen) gleichwertig nebeneinander bestehen können und sich idealerweise sogar komplementieren. Orientiert an dem gemeinsamen Erkenntnisinteresse, ob und ggf. wie eine Umsetzung des designbasierten Schulentwicklungsansatzes durch schulische Multiplikator*innen gelingen kann, wurde die Werkstatt als kollektiver Lernprozess verstanden, indem alle Beteiligten in unterschiedlichen Rollen auf Augenhöhe von- sowie miteinander lernen.

Dem wissenschaftlichen Team kam in dieser Konstellation die Aufgabe zu, die Werkstatt und die wissenschaftliche Begleitung inhaltlich zu strukturieren sowie organisatorisch zu koordinieren. Mithilfe von Theorie-, Forschungs- und Methodenwissen unterstützten sie die Teilnehmenden dabei, bisherige Praktiken zu reflektieren, eine neue Sicht auf Situationen einzunehmen und Veränderungsimpulse sowie -werkzeuge zu erhalten.

Die schulischen Führungskräfte wurden wiederum als Expert*innen ihrer Schule, ihrer schulischen Handlungspraxis sowie des Lernens im Kontext der Werkstatt verstanden. Ihre Erfahrungen sowie Rückmeldungen in der Umsetzung des DBSE-Ansatzes bildeten die zentrale Grundlage des gemeinsamen Lernprozesses – und ermöglichten es dem wissenschaftlichen Team von und mit ihnen zu lernen (Czaja et al., 2025).

4.2.2 Offenheit

Zunächst als Offenheit gegenüber dem Ergebnis, d.h. dem Ausgang der Werkstatt sowie diesbezüglicher Transparenz gegenüber allen Werkstatt-Beteiligten gedacht, ließ sich dieser Aspekt im Verlauf der Wissenschafts-Praxis-Kooperation auch auf andere Bereiche ausweiten. So stärkte der transparente Austausch über Misserfolge und Unsicherheiten die psychologische Sicherheit in der Gruppe (Edmondson, 2018) und beförderte den gemeinsamen Lernprozess. Auch erwies sich eine adaptive Gestaltung der Werkstatt entsprechend der

Bedarfe der Teilnehmenden als hilfreich. Nicht zuletzt bedurfte es seitens des wissenschaftlichen Teams auch einer Offenheit gegenüber den unterschiedlichen, zuvor nicht antizipierten Herangehensweisen und Geschwindigkeiten in der Anwendung des DBSE-Ansatzes in den Schulen.

4.2.3 Kohärenz

Als Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprojektes *SchuMaS* war es Anliegen und Erfordernis zugleich, im Rahmen der Ausgestaltung der Werkstatt Kohärenz zum Gesamtprojekt herzustellen. So wurden beispielsweise die für die teilnehmenden Schulen zuständigen Mitarbeitenden der *SchuMaS*-Regionalzentren in die Werkstatt eingebunden, indem diese zu den digitalen sowie physischen Treffen eingeladen wurden und sowohl regelmäßige als auch anlassbezogene Austausche stattfanden (zur Verbindung der Werkstatt mit dem Gesamtprojekt vgl. den Beitrag von Farwick in diesem Band). Wo möglich und sinnvoll, wurden Bezüge zu Modellen oder Tools hergestellt, die auch im Gesamtprojekt Verwendung fanden.

Inhaltlich bildete der DBSE-Ansatz (vgl. Beitrag von Mintrop in diesem Band) den gemeinsamen Bezugsrahmen, auf den im Verlauf der mehrjährigen Werkstatt immer wieder rekurriert und der durch weitere Forschungsimpulse angereichert wurde. Prof. Rick Mintrop stellte den Teilnehmenden den Ansatz zu Beginn selbst vor, fungierte im Verlauf der Werkstatt als relevanter *Critical friend* für das wissenschaftliche Team und war auch zum Abschluss der Werkstatt als Impuls- und Reflexionsgeber für die teilnehmenden Schulen ansprechbar.

4.3 Bausteine der Werkstatt

Um Impuls-, Erprobungs- und Reflexionsphasen systematisch zu strukturieren sowie eng miteinander zu verzahnen und sicherzustellen, dass diese zugleich motivationsfördernd sind, wurde die Werkstatt konzeptionell in vier Bausteine untergliedert, die auch die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2000) berücksichtigten.

4.3.1 Werkstatt-Treffen

Die als jeweils zweitägige Präsenzveranstaltungen konzipierten Werkstatt-Treffen brachten alle Teilnehmenden der Werkstatt (d.h. die Führungskräfte-Tandems, die zuständigen Regionalzentrums-Mitarbeitenden sowie das wissenschaftliche Team) halbjährlich zusammen.

Vermittlung des DBSE-Ansatzes

In den ersten Treffen erlernten die Teilnehmenden zunächst über zwei Termine verteilt den DBSE-Ansatz sowie damit verbundene Tools (siehe auch Materialien am Buchende sowie online unter www.waxmann.com/buch200115). In den weiteren Treffen erfolgten die Vertiefung und Anwendung des erworbenen Wissens sowie dessen Reflexion – sowohl innerhalb des eigenen schulischen Tandems als auch im Austausch mit anderen schulischen Führungskräften. So sollte sichergestellt werden, dass die (im Schulalltag oftmals zeitlich stark eingebundenen) schulischen Führungskräfte Gelegenheit zur Planung und Reflexion des DBSE-Ansatzes auf Einzelschulebene erhielten. Der strukturierte Austausch mit anderen schulischen Führungskräften sollte den Teilnehmenden ferner die Möglichkeiten bieten, Rückmeldungen und Impulse durch ‚Außenstehende' zu erhalten, bspw. hinsichtlich erzielter (aber zunächst nicht als solche erkannter) Erfolge oder neuer Lösungsansätze und so das Kompetenzerleben zu befördern. Zugleich trug dieses Vorgehen der Erkenntnis Rechnung, dass sich Gelegenheiten für strukturierte Reflexion und Peer-Lernen positiv auf die Professionalisierung von schulischem Führungshandeln auswirken können (z.B. Darling-Hammond et al., 2022; Meyer et al., 2025; Meyer & Richter, 2024).

Rekontextualisierung des Ansatzes an die schulische Praxis

Da der DBSE-Ansatz für sich alleine genommen keine normative Komponente enthält und nicht an spezifische, größere Schulziele angebunden ist, sondern sich auf ein einzelnes Praxisproblem fokussiert, enthielten die weiteren Treffen breitere wissenschaftliche sowie prozessbegleitende Impulse, die eine „Rekontextualisierung" (Fend, 2008) des DBSE-Ansatzes in die eigene, schulische Praxis befördern und das Vorgehen in größere zielbezogene und schulkulturelle Dimensionen ihres schulischen Handelns einbetten sollten. Thematisch waren die Impulse dabei nicht bereits zu Beginn festgelegt worden, sondern orientierten sich an dem Verlauf der vorherigen Werkstätten und den sich darin explizit und implizit zeigenden Bedarfen der Schulen. Sie umfassten beispielsweise Schulentwicklungskapazitäten (Klein, 2026), *Cognitive Load Theory* (Sweller et al., 1998), Ressourcenorientierung (Proskawetz et al., 2026), systemische Grundlagen oder kollegiale Beratungsansätze (z.B. De Shazer et al., 2021; Friehs & Gabriele, 2021) sowie Aspekte der Schulkultur (Schein, 2010).

Methodisch-didaktische Gestaltung

Um die praktische Anwendung des Erlernten zu unterstützen, wurden die Werkstatt-Treffen so konzipiert, dass zum Ende der Präsenztreffen entweder konkrete nächste Schritte durch die schulischen Tandems selbst identifiziert

oder Reflexions- und Umsetzungsimpulse für die zeitlich darauffolgende Praxiserkundungsphase mitgegeben wurden.

Zur Stärkung der sozialen Eingebundenheit und des informellen Austausches (Wanitschek et al., 2020) beinhalteten die Werkstatt-Treffen darüber hinaus kulturelle Angebote für die gesamte Gruppe, die auch als kreativer Impuls fungierten (z.B. eine Flughafenführung mit Fokus auf Komplexitätsmanagement, eine Fußballstadion-Führung mit Blick auf die Rolle der an das Team glaubenden Fans, eine Führung durch ein ehemaliges Krematorium, das nun als Kreativort dient, um aufzuweisen, dass Transformation möglich ist).

Im Zeitraum der Wissenschafts-Praxis-Kooperation wurden insgesamt fünf Präsenztreffen realisiert und mit einer Würdigung der mehrjährigen Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Herbst 2024 (u.a. durch die Überreichung einer Teilnahmebescheinigung) beendet.

4.3.2 Praxiserkundungsphase

Die Zeit zwischen den halbjährlich stattfindenden Werkstatt-Treffen diente der eigenständigen Umsetzung, Erprobung sowie Dokumentation des DBSE-Ansatzes und damit in Verbindung stehender Methoden durch die schulischen Tandems. Der Fokus dieser Phase lag darauf, DBSE zur Bearbeitung jenes schulspezifischen ‚Praxisproblems' anzuwenden, das zuvor von den schulischen Führungskräften (idealerweise unter Einbezug des Kollegiums) als bedeutsam identifiziert worden war.

In der Phase der Praxiserkundung vollzog sich überdies der Transfer des Erlernten in das Kollegium, etwa indem die schulischen Tandems den DBSE-Ansatz im Kollegium vorstellten oder den Designprozess an ihrer Schule unter Einbindung relevanter Akteure bzw. des gesamten Kollegiums eigenständig strukturierten und moderierten. Auch Studien verweisen auf den positiven Einfluss solcher anwendungsbezogener, authentischer sowie in den Alltag eingebundener Inhalte im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften und schulischen Führungskräften (Meyer & Richter, 2024; Rzejak et al., 2023).

4.3.3 Sparring Sessions

Begleitend zu den (durch hohe Eigenständigkeit) gekennzeichneten Praxiserkundungsphasen erhielten die Teilnehmenden bis Februar 2025 die Möglichkeit, individuelle Gesprächstermine mit dem wissenschaftlichen Team wahrzunehmen. Diese so genannten *Sparring Sessions* wurden als anlassbezogene, onlinebasierte Gesprächstermine mit Teilen des wissenschaftlichen Teams und den für die Schule jeweils zuständigen Regionalzentrumsmitarbeitenden umgesetzt. In den Gesprächen konnten schulindividuelle Themen sowie Fragen und Herausforderungen mit dem DBSE-Ansatz adressiert werden.

Der Anlass und die Häufigkeit der Nutzung dieser Sparring Sessions oblagen primär den jeweiligen schulischen Tandems, wobei das wissenschaftliche Team durch proaktive Gesprächsangebote regelmäßig versuchte, diese Möglichkeit in Erinnerung zu rufen und sie möglichst niederschwellig aufzuhängen. In manchen Fällen (z.B. bei sehr kurzfristig terminierten Gesprächen) wurden diese auch mit einem kleineren Teilnehmer*innenkreis realisiert.

Wenngleich diese Form der Begleitung und Beratung keinesfalls mit einem Coaching zu vergleichen ist, bot es den Teilnehmenden eine Form der individualisierten Unterstützung sowie Gelegenheit für Rückmeldung und Reflexion.

4.3.4 Professionelle Lerngemeinschaften

Um den schulübergreifenden Austausch, das *Peer*-Lernen und Kooperationen zu befördern, erhielten die teilnehmenden schulischen Führungskräfte etwa ab Mitte der Werkstatt-Laufzeit die Gelegenheit in *Professionellen Lerngemeinschaften* (PLG; vgl. z.B. Kansteiner et al., 2020) zusammenzuarbeiten. In diesem zusätzlichen Angebot sollte gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Team an Fragestellungen gearbeitet werden, die für die Schulentwicklung von Relevanz sind, für die es aber noch an konkreten Lösungen mangelt.

Dabei richtete sich dieses Angebot insbesondere an jene Schulen, die bereits mit der Bearbeitung ihres ‚Praxisproblems' weiter fortgeschritten waren und nach neuen Fragestellungen und Impulsen suchten. Zuvor war das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften und grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse hierzu vorgestellt worden. Obgleich ursprünglich die Umsetzung von drei PLGen geplant waren, konnte letztlich aufgrund mangelnder personeller Ressourcen und Nachfrage seitens der Teilnehmenden nur eine regelmäßig stattfindende PLG realisiert werden. In dieser PLG trafen sich jeweils vier bis sechs Teilnehmende der Werkstatt in unregelmäßigen Abständen digital, um der Fragestellung nachzugehen, wie man als schulische Führungskraft Einfluss auf den Unterricht nehmen kann.

5 Wissenschaftliche Begleitung

Die Werkstatt wurde in einem multimethodalen Design (Creswell, 2014) wissenschaftlich begleitet.

5.1 Analyse der Lernprozesse im Längsschnitt

Um den Lernprozess der Teilnehmenden einerseits mit Blick auf das organisationale Lernen der Schule, andererseits aber auch mit Blick auf die Profes-

sionalisierung der Führungspersonen systematisch zu analysieren, wurde ein primär qualitatives Längsschnittdesign gewählt.

Zunächst wurden hierzu jeweils mit einer Person pro Tandem (zumeist die Schulleitung) problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) zu zwei Erhebungszeitpunkten (Frühjahr/Sommer 2023 und Frühjahr/Sommer 2024) geführt. Die Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) ausgewertet (vgl. hierzu auch den Beitrag von Klein et al. in diesem Band).

Die Interviews wurden ergänzt durch die Analyse verschiedener Datenquellen, die während der Werkstatt und in den Erprobungsphasen entstanden sind oder aus dem breiteren Projektkontext herangezogen wurden:

- Schriftliches Feedback von den Interviewpartner*innen im Frühjahr 2025
- Von den Schulen erstellte sowie dem wissenschaftlichen Team zur Verfügung gestellte Artefakte (z.B. Dokumentation des Arbeitsprozesses, Arbeitsblätter)
- Forschungsnotizen aus Gesprächen und Treffen mit Schulen
- Daten aus dem Projektmonitoring.

Um die Entwicklungen der Schulen bzw. Führungspersonen einordnen und mit der Werkstatt verknüpfen zu können, wurden in einer Kontrollgruppenstudie zudem drei leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen geführt, die zwar an dem Projekt *SchuMaS*, jedoch nicht an der Werkstatt teilgenommen hatten.

5.2 Vertiefende Fallstudien

Um vertiefende Einblicke in die Herausforderungen und Gelingensbedingungen des Ansatzes zu erhalten, wurden überdies vertiefende Fallstudien (Yin, 2009) durchgeführt, die die Perspektive unterschiedlicher Akteur*innen mit einbezogen.

Für diese Fallstudien wurden vier Schulen ausgewählt, bei denen auf Basis der begleitenden Interviews im Verlaufe der Werkstatt jeweils unterschiedliche Entwicklungen beobachtet worden waren. Durch diese Auswahl sollte sichergestellt werden, dass ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen mit dem DBSE-Ansatz abgebildet werden konnte.

Im Zuge der Vertiefungsstudie wurden in den vier ausgewählten Schulen auf drei unterschiedliche Weisen Daten erhoben:

- Fokusgruppen: Die Fokusgruppen hatten den Zweck, einen mehrperspektivischen Einblick in die Prozesse und Abläufe innerhalb der Schulen während der Umsetzung des DBSE-Ansatzes zu erhalten; die Mehrperspektivität wurde dadurch hergestellt, dass in den Fokusgruppen nicht nur das Werkstatt-Tandem eingebunden war, sondern alle Personen, die maßgeblich an der Umsetzung in der Schule beteiligt waren.

– Standardisierte Befragung: Um überdies nachvollziehen zu können, ob und wie der DBSE-Ansatz in der Schule von den Lehrkräften wahrgenommen wurde, erfolgte eine Vollerhebung des Kollegiums mithilfe eines standardisierten Fragebogens.
– Interviews mit Regionalzentrums-Mitarbeitenden: Schließlich wurde die Einschätzung des Prozesses durch die jeweils für die Schulen zuständigen Mitarbeitenden aus den *SchuMaS*-Regionalzentren anhand von Einzelinterviews erhoben. Auf diese Weise sollte eine schulexterne, aber eng am Prozess der einzelnen Schulen angebundene Perspektive eingeholt werden.

6 Fazit

Im Kontext des Projektes *Schule macht stark – SchuMaS* verfolgte das Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung" das Ziel, Führungspersonen der teilnehmenden Schulen einen Ansatz zu vermitteln, der sie dabei unterstützt, die Komplexität schulischer Entwicklungsprozesse systematisch zu bearbeiten und ihr Führungshandeln über die Bearbeitung einzelner Problemlagen hinaus nachhaltig zu stärken. Der DBSE-Ansatz wurde hierfür bewusst ausgewählt und für innerschulische Führungspersonen adaptiert.

Anstelle einer punktuellen Fortbildung wurde das Erlernen des DBSE-Ansatzes im Rahmen eines längerfristigen Formats konzipiert: In einer mehrjährigen Werkstatt setzten sich die teilnehmenden Führungspersonen kontinuierlich mit dem Ansatz auseinander, erprobten ihn in ihrer schulischen Praxis und erhielten begleitende Unterstützung bei der Bewältigung auftretender Herausforderungen.

Der zugrunde liegende Ansatz – DBSE – eröffnet dabei das Potenzial, schulische Entwicklungsprozesse strukturierter und reflektierter zu gestalten. Einerseits kann er dazu beitragen, die inhärente Komplexität von Schulentwicklung besser zu handhaben; andererseits vermittelt er den Führungspersonen über den konkreten Anlass hinaus übertragbare Handlungskompetenzen, die ihre professionelle Rolle und ihr Führungshandeln stärken. Diese Zielsetzung spiegelte sich auch im didaktischen Design der Werkstatt wider, das Präsenzphasen mit systematischen Erprobungs- und Reflexionsphasen verband.

In der inhaltlichen Konzeption wurde nicht nur der Ansatz mit seinen einzelnen Schritten vermittelt, sondern es wurde gezielt Raum geschaffen, um diesen in größere Praxiszusammenhänge der jeweiligen Schulen zu rekontextualisieren. Zudem bot das Werkstattformat Möglichkeiten zur kollegialen Vernetzung und zum Austausch mit Führungspersonen von anderen Schulen, die an ähnlichen Fragestellungen arbeiteten.

Welche Lern- und Veränderungsprozesse dieses Vorgehen in den teilnehmenden Schulen initiieren konnte, wird in den nachfolgenden Beiträgen aufge-

griffen. Dort wird sowohl aus der Perspektive der teilnehmenden Schulen, als auch aus der Sicht der begleitenden Regionalzentrums-Mitarbeitenden sowie der wissenschaftlichen Begleitung skizziert, welche Impulse die Werkstatt in den Schulen auslösen konnte.

Literatur

Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, *91*(7), 23–30. https://doi.org/10.1177/003172171009100705

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Czaja, S. J., Becks, C., van Ackeren-Mindl, I., Klein, E. D., & Proskawetz, F. S. (2025). Train the Leader. Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten durch design-basierte Qualifizierung von schulischen Führungskräften befördern. Erste Ergebnisse der *SchuMaS*-Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext'. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel, & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr. Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln* (S. 101–110). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999980

Czaja, S. J., Farwick, S., Proskawetz, F. S., van Ackeren-Mindl, I., & Klein, E. D. (2022). Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten stärken. Beratungsansätze im Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS". *Die Deutsche Schule*, *114*(4), 397–403. https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.07

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagné, M., & Tozer, S. (2022). *Developing Effective Principals: What Kind of Learning Matters?* https://doi.org/10.54300/641.201

Dean, I., & Beckmann, L. (2022). Schulentwicklungsberatung im Kontext des Schulversuchs Talentschulen NRW: „Bremsklotz" oder Katalysator? *Die Deutsche Schule*, *114*(4), 383–388. https://doi.org/10.25656/01:26186

Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung. Separate oder strukturell verzahnte Nutzung? *Die Deutsche Schule*, *116* (Online First), 1–16. https://doi.org/10.25656/01:32600

De Shazer, S., Dolan, Y., Kormann, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2021). *More Than Miracles. The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy* (2. Auflage). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003125600

Edmondson, A. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Wiley.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0

Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teacher Motivation: Self-Efficacy and Goal Orientation. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Hrsg.), *Handbook of Motivation at School* (S. 340–360). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315773384

Friehs, B., & Gabriele, M. (2021). *Methoden und Techniken in der systemisch-lösungsorientierten Beratung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34614-0

Gottmann, C., Gronostaj, A., Krempin, M., Schleimer, S. M., & Pant, H. A. (2020). *Schulentwicklungsmaßnahmen wirkungsvoll gestalten. Qualitätskriterien für Werkstätten der Deutschen Schulakademie*. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/schulentwicklungsmassnahmen-wirkungsvoll-gestalten. Zugriff am 09.01.2026.

Kansteiner, K., Stamann, C., & Rist, M. (2020). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 16–36). Beltz Juventa.

Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Reihe* (Vol. 2). Universität Duisburg-Essen. https://doi.org/10.17185/duepublico/45206

Klein, E. D. (2026). Kapazitäten organisationalen Lernens als Schlüssel kontinuierlicher Schulentwicklung an benachteiligten Standorten. In E. D. Klein, F. S. Proskawetz, I. v. Ackeren-Mindl, N. Bieler & S. J. Czaja (Hrsg.), *Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 51–72). Waxmann.

Klein, E. D., Proskawetz, F. S., van Ackeren-Mindl, I., Bieler, N., & Czaja, S. J. (Hrsg.). (2026). *Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Waxmann.

Klein, E. D., & Schwanenberg, J. (2022). Ready to Lead School Improvement? Perceived Professional Development Needs of Principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, *50*(3), 371–391. https://doi.org/10.1177/1741143220933901

Kraus, T., Weishaupt, H., & Hosenfeld, I. (2021). Segregierte Schulmilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 4*, 129–148. https://doi.org/10.1007/s42278-020-00102-7

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*, *11*(8), 377. https://doi.org/10.3390/educsci11080377

Maaz, K., & Marx, A. (Hrsg.). (2024). *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

Marks, H. M., Louis, K., & Printy, S. (2000). The Capacity for Organisational Learning. Implications for Pedagogical Quality and Student Achievement. In K. Leithwood (Hrsg.), *Understanding schools as intelligent systems* (S. 239–265). JAI Press.

Meyer, A., Kempert, S., & Richter, D. (2025). Führungs-Shadowing in Best-Practice-Schulen. *Journal für LehrerInnenbildung*, *25*(3), 44–57. https://doi.org/10.25656/01:34462

Meyer, A., & Richter, D. (2024). Longitudinal Effects of a Professional Development Program on Principals' Leadership Practices: Results of a Baseline Latent Change Score Model. *Professional Development in Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413119

Mintrop, R. (2016a). *Design-based school improvement. A practical guide for education leaders*. Harvard Education Press.

Mintrop, R. (2016b). Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. *Die Deutsche Schule*, *108*(4), 399–411. https://doi.org/10.25656/01:25969

Mintrop, R. (o.D.). *Designbasierte Schulentwicklungsberatung – ein kommentiertes Fallballspiel*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/schulqualitaet/designbasierte-schulentwicklung/. Zugriff am 10.01.2026

Mintrop, R., Bremm, N., Kose, C., & bildung.komplex. (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *Die Deutsche Schule*, *114*(4), 389–396. https://doi.org/10.25656/01:26187

Mintrop, R., & Klein, E. D. (2017). Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 63–83). Waxmann.

Proskawetz, F. S., Klein, E. D., & van Ackeren-Mindl, I. (2026). Ressourcen statt Probleme: Auf dem Weg zu einer positiven Schulkultur. In E. D. Klein, F. S. Proskawetz, I. van Ackeren-Mindl, N. Bieler & S. J. Czaja (Hrsg.), *Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 188–215). Waxmann.

Reubke, N., Winter, J., & Bremm, N. (2024). Designbasierte Schulentwicklungsberatung. *Pädagogische Führung*, *35*(6), 204–207.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D., & Calcagni, E. (2023). *Qualität von Lehrkräftefortbildungen einschätzen. Ein Arbeitsbuch aus dem Projekt IMPRESS*. https://doi.org/10.25656/01:26502

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (3. Auflage). Jossey-Bass.

Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. *SHIP Working Paper Reihe* (Vol. 3). Universität Duisburg-Essen. https://doi.org/10.17185/duepublico/47202

Sweller, J., van Merrienboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*, *10*(3), 251–296. https://doi.org/10.1023/A:1022193728205

van Ackeren-Mindl, I., Bremm, N., Holtappels, H. G., & Hillebrand-Petri, A. (2023). Schulen in sozial herausfordernder Lage. Forschungs- und Entwicklungsvorhaben für eine kontextsensible Schulentwicklung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale erkennen – Talente entwickeln. Bildung nachhaltig gestalten. Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 153–172). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996675

Wanitschek, I., Katschnig, T., Auferbauer, M., & Prorok, J. (2020). Die Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3*(1), 739–760. https://doi.org/10.4119/hlz-3505

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *1*(1), 1–9. https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.

Zumpe, E. (2024). School Improvement at the Next Level of Work: The Struggle for Collective Agency in a School Facing Adversity. *Journal of Educational Change*, *25*, 485–529. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09500-x

Designbasierte Schulentwicklungsstrategien als Möglichkeit gelingenden Transfers

Beispiele aus der *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Barbara Cushing Rodriguez & Christine Becks

1 Einleitung

Die Zusammenarbeit zwischen Schulpraxis und Wissenschaft im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* (*SchuMaS*)

Der Forschungsverbund *Schule macht stark* (*SchuMaS*) ist Teil der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage. Primäres Ziel der Initiative ist die Verbesserung von Bildungschancen von Schüler*innen durch Entwicklungsangebote der vier Inhaltscluster – Deutsch & Mathematik, Professionalisierung, Schulentwicklung & Führung, Außerunterrichtliches Lernen –, die jeweils anhand ihrer Angebote von Schulentwicklungsmaßnahmen eng mit den beteiligten Schulen zusammenarbeiten. Mitarbeiter*innen der vier *SchuMaS*-Regionalzentren flankierten und vertieften diese Angebote durch ihrerseits regelmäßige Austausche, Beratungen und Workshops zu den Themen der Inhaltscluster. Über den Projektzeitraum von fünf Jahren (2021–2025) wurden so thematische Ansätze und Angebote für 200 Schulen aus 16 Bundesländern in Zusammenarbeit zwischen Schulpraktiker*innen, Bildungswissenschaftler*innen und -administrator*innen entwickelt. Praxisrelevante Konzepte und Produkte wurden an den teilnehmenden Schulen von Schulleiter*innen erprobt und durch die Arbeit der Inhaltscluster begleitet. In dieser Entwicklung und Begleitung von Schulentwicklungsmaßnahmen an und für Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage stellt *SchuMaS* eines von mehreren Bund-Länder-Initiativen bzw. vom Bundesministerium geförderten bundesweiten Kooperationsprojekten dar, die Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungsverwaltung durch Kooperation fokussieren.[1]

Wissenschafts-Praxis-Kooperationen dieser Art und Anlage nehmen in deutschen Bildungssystemen immer mehr zu (z.B. Diekmann, 2022; Hartmann

1 Dazu zählt auch das Startchancen-Programm, das die Ergebnisse und die fachliche Expertise von *SchuMaS* integriert. Mit dem Abschluss der ersten *SchuMaS*-Phase (2021–2025) wird die Bund-Länder-Initiative beendet und vollständig in das Startchancen-Programm überführt (BMFSFJ, 2024).

et al., 2016). Ihr Ziel besteht vor allem darin, nachhaltige Kooperationsstrukturen zu etablieren, um die schulpraktische Rezeption und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu befördern. In diesem Kontext bezieht sich Nachhaltigkeit auf die Fähigkeit und Bereitschaft von Schulen, wissenschaftlich geleitete Innovationen langfristig in der schulischen Praxis aufrechtzuerhalten (Hartmann et al., 2016) und die anschlussfähige Überführung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die schulische Praxis zu unterstützen.

In den deutschen bildungspolitischen und -administrativen Diskursen der vergangenen Jahre rückte der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse von Bildungswissenschaft in die Bildungspraxis vermehrt in den Mittelpunkt. Hier wurde beispielsweise durch die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (2016) seitens der Kultusministerkonferenz mehr Datennutzung und Transfer von Forschungsergebnissen für die Akteure des Bildungssystems gefordert. Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder formulierten dazu in ihrem Positionspapier von 2018 Transfer für sich als zentrale Aufgabe (Bieber et al., 2018).

Vor diesem Hintergrund gibt der vorliegende Beitrag zunächst einen prägnanten Einblick in den Forschungsstand zur Wissenschaft-Praxis-Kooperation und zu Transfer mit Fokus auf den Konzepten des *boundary crossing* und der Ko-Konstruktion als Idealvorstellung der Ausgestaltung von Wissenschafts-Praxis-Kooperationen (Kapitel 2). Im Anschluss wird ein analytischer Bezugsrahmen – in Orientierung an Holtappels (2019) – vorgestellt, um die Entwicklungs- und Transferarbeit der designbasierten Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ im Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung“[2] anhand von Beispielen der Umsetzung und Interaktionen einzuordnen (Kapitel 3). Diese Beschreibung und Zuordnung der schulischen Entwicklungs- und Transferarbeit im Rahmen der designbasierten Werkstatt erfolgt aus der subjektiven Perspektive der Autorinnen auf Grundlage ihrer projektbezogenen Mitwirkung und zielt auf eine reflexive Aufarbeitung und theoretische Einordnung der gewonnenen Erfahrungen. Abschließend werden in Kapitel 4 zentrale Erkenntnisse und Perspektiven zur Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kooperation im Rahmen der Werkstatt zur designbasierten Schulentwicklung (DBSE) diskutiert und die wesentlichen Implikationen für die Umsetzung zukünftiger Kooperationen dieser Art formuliert.

2 Zum Konzept und zur Umsetzung der designbasierten Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ im Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung“ vgl. Czaja et al. in diesem Band.

2 Wissenschafts-Praxis-Kooperation und Transfer

Insbesondere zur Entwicklung und Sicherung von Qualität im Bildungswesen arbeiten Wissenschaft und Praxis oftmals zusammen. Idealerweise wird dabei aus der Forschung gewonnene Evidenz in einem wechselseitigen Transferprozess mit den Bedarfen der Praxis in Abstimmung gebracht. Grundlage solcher Transferprozesse sind Kooperationsbeziehungen zwischen Bildungsforscher*innen und Schulpraktiker*innen, für die unter anderem Fragen der Rollen, Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen relevant sind. Für die Ausgestaltung erfolgreicher Kooperationsbeziehungen werden u.a. Empfehlungen und (Qualitäts-)Kriterien diskutiert (Holzer et al., 2025).

Die Kooperationen zwischen der Bildungsforschung und der Schulpraxis der letzten Jahre werden bislang überwiegend kritisch in der Literatur beschrieben. Oftmals wird von einem Spannungsverhältnis ausgegangen und dieses unter anderem als distant und diskrepant dargestellt (vgl. Gräsel, 2019). Mohajerzad et al. (2021, S. 2) gehen hierbei von einem *„much cited and multifaceted gap between research and practice, [which] has led to a controversial debate about evidence-based approaches in education"* aus. Diese Diskrepanz lässt sich auf verschiedene Ursachen zurückführen. Dazu zählen in erster Linie die Klagen über fehlende praktische Relevanz von Forschungsfragen und -ergebnissen für schul-professionelles Handeln vonseiten mancher Schulpraktiker*innen (Monsen & Woolfson, 2012; Prenzel, 2020; Gräsel, 2010). Dieser Umstand kann partiell auf Vermittlungsschwierigkeiten zurückgeführt werden, die sich nicht nur auf die Vermittlung von Forschungsbefunden zu pädagogischen Fragestellungen seitens der Wissenschaftler*innen beziehen, sondern auch auf die Voraussetzungen und Handlungskontexte von Schulpraktiker*innen, um solche Vermittlungsaktivitäten gewinnbringend zu gestalten.

Damit hängt auch wissenschaftlich generiertes Wissen zusammen, dem vorgehalten wird, *„in der Praxis nicht […] verständlich, evident, anschlussfähig oder zumutbar"* zu sein (zusammenfassend: Diekmann, 2022, S. 2; auch: Mohajerzad et al., 2021; Spoden & Schrader, 2021). Während schulische Akteure nicht immer ausreichend in die Forschungs- und Transferprozesse eingebunden werden, bleibt zu fragen, wo die Aufgaben und Verantwortungen der jeweiligen Zuständigkeiten liegen: Wissenschaftler*innen, die ihre Arbeit grundlagenforschend, und damit wissensgenerierend und theoriebildend verstehen, sind hier bewusst anders positioniert als anwendungsbezogen arbeitende Forscher*innen, die Entwicklungsfragen leiten. Dieses Verhältnis wird nicht zuletzt auch aufgrund häufig ausbleibender Transfererfolge hinterfragt. Wenn Vermittlung als beidseitiger Prozess zu verstehen ist, in dem Partner*innen gleichermaßen Verantwortung für das Gelingen zukommt, dann ist die schulpraktische Seite der Kollaboration und ihr Anteil ein interessantes Forschungsdesiderat.

Im Zusammenhang vom Verhältnis von Wissenschaft und Praxis wird das Konzept *(Wissens-)Transfer* üblicherweise und viel verwendet (Fischer & Kolleck, 2023, S. 185). Unter dem klassischen Transferbegriff wird die Verwendung wissenschaftlich fundierten Wissens verstanden, das zu Problemlösungen, Anwendungen und Innovationen in der (Schul-)Praxis beiträgt (vgl. Prenzel, 2020; Gräsel, 2010). Im schulischen Kontext versteht man darunter einen interaktiven Prozess, bei dem fundierte und bewährte Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze etc. für Schulsysteme oder Einzelschulen von einem Kontext in einen anderen (beispielsweise von einer Schule auf eine andere), übertragen werden (Holtappels, 2019, S. 10). In der Regel sei dies mit der Absicht verbunden, pädagogische und organisatorische Qualität der schulischen Arbeit zu verbessern oder Innovationen erfolgreich umzusetzen. Kritisch wird an diesem klassischem Transferverständnis insbesondere gesehen, *„dass [ihm] ein unidirektionales Verständnis der Bildungswissenschaft als Transfergeberin und der Bildungspraxis als Transferadressatin zugrunde liegt"* (Schuster et al. 2024, S. 8).

Neben der zuvor geschilderten, eher kritischen Perspektive auf Wissenschafts-Praxis-Kooperationen werden sie von einigen Bildungsforschern*innen auch positiv bewertet und dieser Form der Kooperation Potenzial zugesprochen. So gehen Fischer und Kolleck (2023, S. 185) davon aus, dass die Wissenschaft die Bedürfnisse der Gesellschaft erfassen und mit den verschiedenen Akteuren*innen interagieren müsste, um auf neu aufkommende gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren und zur fortlaufenden Weiterentwicklung der Bildungsarbeit beizutragen. Sie schlussfolgern, dass *„auch wenn Praxis und Forschung oft institutionell und personell getrennt sind, brauchen sie einander, um solche Veränderungsprozesse mit anzustoßen und zu bewirken"* (ebd.). Aus Positionen wie dieser ergeben sich zentrale Fragen zu Brückenakteuren*innen, die diese Vermittlung leisten können und im Zwischenraum zwischen wissenschaftlicher Wissensgenerierung und schulpraktischer Anwendung des jeweils Passenden professionell agieren können. Als zentrale Brückenakteure*innen gelten vor allem die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen, denen eine Vermittlerrolle zwischen Wissenschaft und Praxis zugeschrieben wird. Sie unterstützen vor allem die schulische Praxis, beraten die ministerielle Steuerungsebene und tragen durch Kooperationen und Austausch (bspw. mit den Institutionen der Lehrkräftebildung) zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des gesamten Schulsystems bei. Darüber hinaus nehmen sie eine Schlüsselrolle im Transfer zwischen Wissenschaft, Schulpraxis, Bildungsadministration, Bildungspolitik und zivilgesellschaftlichen Akteuren ein (Bieber et al., 2018).

Eine ertragreiche, reziproke Sichtweise auf Wissenschaft-Praxis-Kooperationen im Bildungsbereich bietet das Konzept des *boundary crossing*. Aufbauend auf den Arbeiten von Coburn und Stein (2010) schlagen Penuel et al. (2015) vor, derartige Kooperationen als Gelegenheiten für wechselseitige Lernprozesse zu begreifen. Dieser Ansatz hat seinen Ursprung in der kulturhisto-

rischen Lerntheorie und rückt insbesondere die Heterogenität der beteiligten Akteursgruppen – Wissenschaft und Praxis – sowie die daraus resultierenden Herausforderungen für eine gelingende Zusammenarbeit in den Fokus. Solche *„Herausforderungen bestehen immer dann, wenn Unterschiede in Form von Grenzen zwischen den beiden Gruppen sichtbar werden, die überwunden werden müssen, um miteinander in Austausch zu treten“* (Hartmann et al., 2016, S. 186). Den Prozess der Überschreitung solcher Grenzen – die typischerweise professionsspezifische Zuständigkeitsbereiche markieren – sowie das wechselseitige Vortasten bzw. -dringen in den Handlungsbereich der jeweils anderen Akteursgruppe, das von Unsicherheit der Akteure begleitet wird, bezeichnen die Autor*innen als *boundary crossing*. Solche Grenzübertritte können auf verschiedenen Ebenen erfolgen, etwa im Rahmen dialogischer Aushandlungen oder gemeinsamer Reflexionsprozesse. Aus der Reflexion und Überwindung dieser Grenzen resultieren Lernpotenziale. Beide Seiten können von diesen unterschiedlichen Erfahrungen profitieren, einen Mehrwert für sich sehen und neue Routinen (gemeinsam) implementieren (*boundary practices*) (zusammenfassend: Hartmann et al., 2016; Akkerman & Bakker, 2011; Penuel et al., 2015).

Als Idealvorstellung der Wissenschafts-Praxis-Kooperationen im Bildungsbereich wird immer wieder die ko-konstruktive Zusammenarbeit sowie entsprechende Ansätze und Formate genannt (z.B. Walber & Jütte, 2015). Ko-konstruktive Ansätze und Formate orientieren sich am bidirektionalen Transferverständnis (Farley-Ripple et al., 2018) – auf diese Weise sollen sowohl die Wissenschaft als auch die Bildungspraxis gleichberechtigte Partner*innen in solchen Kooperationen darstellen und auch ein Mehrwert soll für beide Seiten daraus entstehen (Penuel et al., 2015). Ein weiteres zentrales Merkmal einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit stellt die gemeinsame Abstimmung bzgl. Inhalte, Ziele und Wege eines Projekts sowie die Nutzung von Wissensbeständen sowohl aus der Wissenschaft als auch Praxis dar (vgl. Bremm et al., 2018). In der Literatur besteht Konsens darüber, dass ko-konstruktive Zusammenarbeit sowie Prozesse voraussetzungsreich und komplex sind (Fußangel & Gräsel, 2012). Sie erfordern u.a. die Integration unterschiedlicher Logiken der Akteursgruppen und Wissenssysteme als eine wesentliche Voraussetzung, wofür bspw. gemeinsame Kommunikationssettings und spezifische Diskussions- und Aushandlungsprozesse erforderlich sind (Manitius & Bremm, 2021).

Ko-Konstruktive Ansätze finden sich auch in dem designbasierten Schulentwicklungsansatz mit dem Ziel, die Expertisen von Bildungswissenschaft und -praxis enger zusammenzuführen (Mintrop et al., 2022). Designbasierte Schulentwicklung basiert auf Ko-Konstruktionsprozessen zwischen Schulpraktiker*innen und Wissenschaftler*innen sowie auf einem interaktiven Prozess. Dabei sollen individuelle Lösungen für ein schulisches Praxisproblem entwickelt und dieser Schulentwicklungsansatz idealerweise wiederholt und verstetigt werden. Dieser Prozess – der wissenschaftlich angestoßen und auch durch

z.B. Schulentwicklungsberater*innen begleitet sein kann – zielt auf die Professionalisierung aller beteiligten schulischen Akteure sowie auf organisationales Lernen.

3 Einordnung der Erfahrungen aus der *SchuMaS*-Werkstatt

Die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis sowie der daraus resultierende Transfer lassen sich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven (z.B. soziologisch, lern-theoretisch) betrachten und einordnen. Besonders im Kontext schulischer Entwicklung erweist sich der konzeptuelle Bezugsrahmen von Holtappels (2019) als gewinnbringend – besonders entlang designbasierter Schulentwicklungskonzepte, da sie das organisationale Lernen in Schulen gezielt fördern können (ebd.).

Erfolgreicher Transfer erfordert in diesem Zusammenhang ein designorientiertes Vorgehen, das sowohl auf Seiten der Wissenschaft als auch bei schulischen Akteuren geeignete strukturelle und kulturelle Voraussetzungen für die Umsetzung von Innovationen schafft. Zentrale Elemente sind differenzierte Kommunikations- und Entwicklungsstrategien, durch die förderliche Bedingungen für die Aufnahme, Anpassung und Weiterentwicklung innovativer Inhalte im schulischen Kontext geschaffen werden. Dabei ist zwischen singulären und multiplen Transfer- bzw. Entwicklungsstrategien zu unterscheiden. Eine gezielte Kombination verschiedener Formate – etwa Beratung, Fortbildungen, Trainings, Prozessbegleitung und Netzwerkarbeit – kann eine systematische und nachhaltige Schulentwicklung wirksam unterstützen. Organisations- und innovationstheoretische Ansätze liefern hierfür eine tragfähige theoretische Grundlage und ermöglichen die Identifikation zentraler Gelingensbedingungen für erfolgreiche Transferprozesse.

Für den Schulbereich existieren optimistische Auffassungen über Veränderungen durch Transfer und Schulentwicklung. Jedoch würde Transfer in der schulischen Praxis nicht als reine Übernahme von bspw. Inhalten, Konzepten, Verfahren in der Schule (Adoption) funktionieren, sondern es wird eher die Anpassung an die jeweilige individuelle Schule (Adaption) als erfolgversprechend eingeschätzt (ebd., S. 282). Chancen für Transfer werden hier nur bei passender Organisationsentwicklung, partizipativer Gestaltung und der eigenen Entwicklung von Lern- und Erneuerungskapazitäten seitens der Schulen gesehen. Zu den Gelingensbedingungen für Transfer im schulischen Kontext zählt außerdem, dass Veränderungen und Adaptionsleistungen eher in Situationen gelingen, in denen Schulen nach externer Hilfe aktiv fragen. Dies kann beispielsweise bei wahrgenommenen Zielkonflikten oder auch durch Probleme im Unterricht erfolgen. Für erfolgreichen Transfer seien gleichzeitiges individuelles und kollektives Lernen notwendig. Schließlich haben Transfer und

Innovation Grenzen, die vor allem von der Bildungsadministration und Wissenschaft nicht unterschätzt werden sollten (vgl. Holtappels, 2019).

Neben der Bandbreite der Komplexität, die sich von der bloßen Weitergabe von Informationen bis hin zu anspruchsvollen Entwicklungsprozessen erstrecken, können auch unterschiedliche Transferniveaus differenziert werden (Jäger, 2004). Die Niveaus unterscheiden sich hinsichtlich der Komplexität der Transfergegenstände:

- *Diffusion* wird als einfache Form gesehen, die sich in ungeplanter Verbreitung von Wissen ohne gezielte Steuerung in einem sozialen (Sub-)System zeigt (Makro- oder Meso-Ebene).
- *Dissemination* entspricht einer geplanten und gesteuerten Form von Transfer. Hier wird Wissen gezielt und geplant an bestimmte Akteure weitergegeben und gestreut (Makro- oder Meso-Ebene).
- *Transfer als Übertragung und Adaption von Wissen und Neuerungen* gilt als elaborierte und komplexeste Form. Sie impliziert die Phasen Intervention, Implementation und Entwicklung und entspricht einer partizipativen bis hin zu einer designbasierten Prozessform (Meso- und Mikro-Ebene) (vgl. auch Holtappels, 2019, S. 276).

Eine lineare Vorstellung und Logik von Transfer, die davon ausgeht, dass externe Innovationen problemlos auf die schulische Praxis übertragbar sind, würde die Eigendynamik und -logik schulischer Routinen und deren Kontextgebundenheit verkennen: Vielmehr sei Implementation als komplexer Adaptationsprozess zu verstehen, der durch institutionelle Rahmenbedingungen, professionelle Deutungsmuster und organisationale Kulturen beeinflusst würde. Transferprozesse entsprechen in dieser Logik keiner bloßen Replikation der Inhalte von einem Kontext. Sie sind vielmehr eine rekonstruktive Übernahme, also eine neu ausgestaltete Form, die jeweils im Zusammenspiel von Akteur*innen, Strukturen und Kontexten entsteht (vgl. Holtappels, 2019).

Beispiele der Umsetzung und der Arbeitsweise der designbasierten Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Holtappels Ansatz bietet einen konzeptuellen Rahmen, um einige Schlaglichter der Anlage und Arbeitsweise der designbasierten Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ (vgl. Czaja et al. in diesem Band), sowie Formen der Umsetzung und der Interaktionen beispielhaft zu veranschaulichen.

Die folgende Darstellung der schulischen Entwicklungs- und Transferarbeit stützt sich auf die subjektiven Wahrnehmungen und Beobachtungen der Autorinnen während der Werkstatt. Die Analyse erhebt somit keinen Anspruch auf eine objektivierende Bewertung, sondern folgt einer reflexiv-interpretativen Perspektive.

Ziel der insgesamt fünf Werkstätten war es, den etwa 40 Schulleitungsmitgliedern aus etwa 20 *SchuMaS*-Schulen den designbasierten Schulentwicklungsansatz konzeptuell sowie praktisch näherzubringen (im Sinne von *Dissemination*). Während die Teilnehmer*innen den Ansatz und den Ablauf schrittweise in den Werkstätten erarbeiteten, waren sie gleichzeitig eingeladen, das Gelernte an ihrer jeweiligen Schule mit dem Kollegium zu erproben. Dies entspricht dem Transferniveau der *Adaption*, da es über Wissensweitergabe hinaus um die Anpassung der Inhalte auf die Kontexte der jeweiligen Schule ging. Die Planung jeder Werkstatt fokussierte diese niederschwellige und konkret anwendbare Vermittlung der designbasierten Schulentwicklung: Anhand von Fallstudien wurden Inhalte und Schritte erschlossen, auf die schulischen Bedingungen der Teilnehmenden angewandt – also adaptiert – und gemeinsam vor Ort geübt, wie die Instrumente eingesetzt werden können. Dieser Ansatz der Vermittlung war erfahrungsgeleitet, indem er einerseits das gemeinsame Einüben und Ausprobieren fokussierte und andererseits die Umsetzungserfahrungen der Teilnehmer*innen wieder als Inhalt aufnahm. Er war gleichzeitig konstruktivistisch, indem die Teilnehmer*innen darüber entschieden, welche Inhalte sie in welcher Form und zu welcher Zeit in ihren Schulentwicklungsprozess einbringen würden. Über die Werkstätten hinweg wurden die Teilnehmer*innen so zu einem kollegialen Netzwerk, in dem sie sich die Inhalte miteinander zu eigen machten und immer wieder von den Erfahrungen der Anwendung lernten dazu. Dieser Austausch vertiefte sich über die Werkstätten hinweg und wurde wiederholt als zentraler Mehrwert von den Teilnehmenden benannt. Mit Blick auf das Transferniveau zeigt sich die Adaption von Wissen und Neuerung, da hier ein partizipativer Prozess angestoßen wurde: Der DBSE-Ansatz und seine Methoden wurden flexibel und je nach Problemlage und schulischen Kontext angewendet, die Anwendung in der Gruppe der Teilnehmer*innen berichtet und als Ausgangspunkt für weitere Werkstätten genutzt.

Für die Gestaltung der fünf Werkstätten ging das Forscher*innen-Team ebenso erfahrungsgeleitet und konstruktivistisch vor: Auf Basis der jeweils vorangegangenen Werkstätten, der Rückmeldung der Teilnehmenden, der Eindrücke des Forscher*innen-Teams und der Nachfragen in den Sparring-Sessions zwischen den Werkstätten wurde jedes Mal neu überlegt, welches inhaltliche Angebot die Bedarfe und den Stand der Umsetzung und Anwendung aufnehmen und erweitern könnten. Es wurden bereits *boundary crossings*, also Grenzübertritte beider Systeme, sichtbar, die sich in unterschiedlichen Dialogformaten und gemeinsamen Reflexionsprozessen (z.B. im gemeinsamen Austausch zur Werkstattplanung) zeigten (*boundary practices*) und sogar teilweise in neuen Routinen mündeten *(boundary routines*): Informelle Austausche und Rückmeldungen der Teilnehmenden auf *SchuMaS*-Netzwerktagungen wurden ebenso in die Planung und Gestaltung miteinbezogen wie Ergebnisse aus

den vertiefenden Erhebungen mit einigen Werkstattschulen. Nach und nach wurden bereits inhaltlich fortgeschrittene Teilnehmer*innen dazu eingeladen, dem Forscher*innen-Team Rückmeldung auf die Vorbereitung der kommenden Werkstatt zu geben. Artefakte aus den laufenden Umsetzungsprozessen der einzelnen Schulen wurden als Inhalte in der Werkstatt gezeigt, gemeinsam gesichtet und diskutiert. Dieses Vorgehen führte dazu, dass bereits gelingende Umsetzung sichtbar wurde, Teilnehmer*innen zunehmend zu Expert*innen des Ansatzes und kollegialen Ansprechpartner*innen für die Gruppe wurden. Gerade diese kollegiale und partizipative Umsetzungsprozesse lassen auf eine komplexe und elaborierte Form von Transfer, d.h. als *Übertragung und Adaption* von Wissen und Neuerungen, durch den designbasierten Schulentwicklungsansatz schließen.

Die aktivitätsgeleitete, teilnehmer*innenzentrierte Interaktion stand im Mittelpunkt jeder Werkstatt und ließ die Inhalte vor dem Hintergrund der jeweiligen Kontexte der Teilnehmenden erfahrbar werden. Nach einem knappen inhaltlichen Input waren Teilnehmer*innen eingeladen, sich anhand einer Reihe von Aufgaben gemeinsam der konkreten Umsetzung der Inhalte auf ihre schulischen Gegebenheiten und jeweiligen Ziele zu widmen. Erwartungsgemäß forderte das viele heraus: Einerseits waren nun die zwei anwesenden Mitglieder eines Schulleitungsteams aufgefordert zu überlegen, welches Vorgehen für das gesamte Kollegium passend sein könnte. Zweitens stellten sich ihnen dadurch praktische Fragen nach ihren jeweiligen Schulentwicklungskapazitäten, -zielen und -prozessen, die sich teils erst in Entwicklung und Diskussion befanden – und auch innerhalb des Schulleitungsteams an manchen Stellen strittig wurden. So wurden die Inhalte und Instrumente der designbasierten Schulentwicklung zum Anlass, die bisherige Schulentwicklungsstrategie – oder ihr Ausbleiben – zu thematisieren, zu diskutieren und zu reflektieren. Innerhalb der Gruppe entstanden so erwartungsgemäß sehr heterogene Arbeits- und Entwicklungsprozesse, die jeweils neue – und alte – Fragen aufriefen und neue Anfragen an die Schulleitungen stellten.

Dieser explorative, fluide Zugang zum Design der Werkstatt und ihrer jeweiligen Ausgestaltung steht den klaren Inhalten und den Lernzielen der Werkstatt gegenüber: Schulleiter*innen sollten den designbasierten Schulentwicklungsansatz sowie die Schritte seiner Durchführung als kollegiales Netzwerk erarbeiten und kontextsensibel mit Blick auf die Bedarfe und Bedingungen der eigenen Schule über die Laufzeit der Werkstätten hinweg umsetzen lernen. Eine starr vorformulierte Umsetzung hätte riskiert, den Gestaltungsfreiraum und damit die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer*innen im Umgang mit dem Ansatz zu schwächen. Ebenso hätten standardisierte Zielerwartungen für alle Teilnehmer*innen deren jeweilige Lern- und Entwicklungsprozess einschränken können und damit die kontextsensible Anpassung des Gelernten auf die jeweiligen Schulkontexte erschweren können. Die Kombination klarer

Inhalte und Lernziele mit explorativer und fluider Umsetzung scheint im Rückblick ein empfehlenswertes Modell zu sein.

4 Zentrale Erkenntnisse und Ausblick

Im Rückblick auf die Werkstatt der designbasierten Schulentwicklung erscheinen die jeweiligen Kontexte der Teilnehmer*innen wenig ausschlaggebend: Weder verschiedene Schulformen, Schulgrößen, Spezifika des Bundeslandes oder die thematische Ausrichtung der Schulen standen dem kollegialen Austausch der Teilnehmer*innen entgegen. Im Gegenteil: Interessante Inhalte, drängende Fragen und Herausforderungen charakterisierten die Austausche und formten eine zwar heterogene, aber sich intensiv im Austausch begegnende Gruppe, die ihre diversen Vorerfahrungen gegenseitig nutzbar machte. An manchen Schulen zeigten sich bezüglich der Umsetzung des DBSE-Ansatzes in den Schulen spezifische Dynamiken, die auf die Komplexität von Adaptionsprozessen – wie von Holtappels (2019) beschrieben – verweisen. Die Umsetzung der Werkstattinhalte gelang jenen Schulleiter*innen besser, die einerseits den Inhalten und dem Prozess gegenüber offen waren und sich andererseits der Gruppe und dem kollektiven Lernprozess gegenüber öffnen konnten. Mehrjährige Erfahrung in (gemeinde-)politischer und kultureller Gremienarbeit zeigte sich ebenso als Ressource, sich die Werkstatt und ihre Inhalte mithilfe des entstehenden Netzwerks zu eigen zu machen. Im Gegensatz dazu war es vor allem zu Beginn für einige Teilnehmer*innen herausfordernd, das Erleben ihrer Arbeitsbelastung, ihren Unmut über Rückschläge und Kritik aus dem Kollegium hintenanzustellen. Aus diesen schwierigen Situationen auch wieder herauszufinden und die Zeit in der Werkstatt als geschützten Raum abseits des Täglichen zu konstruieren, war eines der zentralen Ziele der Werkstatt, das manche Teilnehmer*innen erreichten. Generell konnte man beobachten, dass es den Teilnehmer*innen über die Zeit hinweg leichter zu fallen schien, die schulische Arbeit ruhen zu lassen und sich abseits schulischer Nachrichten und Aufgaben für die Zeit der Werkstatt auf die Inhalte und Aufgaben zu fokussieren.

Mit Blick auf den Anspruch der Ko-Konstruktion erscheint die Vermittlung von Orientierungen und Handlungslogiken der jeweiligen handelnden Personen als eine der zentralen Herausforderungen im Zwischenraum von Schulpraktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen. Beispielsweise ließe sich fragen, wie die Schulleiter*innen in ihrer Diversität und mit Blick auf ihre verschiedenen Expertisen und Erfahrungen in der Vorbereitung der Werkstatt bedacht wurden und an welcher Stelle homogenisierende Vorstellungen die Auswahl von Inhalten, die Anlage von Übungen und die Gestaltung von Lernmaterialien prägten. Verwunderung und Irritation geben hier wichtige Hinweise: Die Tatsache, dass den Forschenden einige Schulleiter*innen als be-

sonders (z.B. besonders engagiert, belesen, erfahren, umtriebig, offen, etc.) erschienen, verweist im Umkehrschluss auf deren implizite Annahmen darüber, wie Schulleiter*innen vermeintlich sind. Dieser Moment ist einer der Vermittlung: Das Bewusstmachen eigener Annahmen und deren Wirkung ist ein erster selbstreflexiver Schritt, um hinter die eigenen Annahmen zurückzutreten und sie zu überdenken.

Die Teilnehmer*innen in die Planung der Werkstatt und ihre Gestaltung einzubeziehen war ein wichtiger und klarer Schritt hin zur Ko-Konstruktion. Hinweise wurden umgesetzt und Teilnehmer*innen waren eingeladen, ihre Erfahrungen einzubringen und Werkstatteinheiten zu gestalten. Einer der nachhaltigen Effekte im Forscher*innenteam war die veränderte Sicht auf die zunächst als relativ homogen wahrgenommene Gruppe von Schulleiter*innen zur Wahrnehmung einer im besten Sinne heterogenen, diversen Gruppe von Personen, die ihre Aufgaben individuell und kontextgebunden verstehen und innerhalb der spezifischen Lebenswelten – ihrer eigenen und der der Schule – ausgestalten. Weder als Rolle (Schulleitung) abstrahiert noch privat (außerhalb der Rolle) verstanden, formte sich ein differenziertes Verständnis der Schulleiter*innen selbst, ihrer schulischen Kontexte und ihrer Erfahrens- und Wissensbestände. In dieser Weise entstand sowohl zwischen den Teilnehmer*innen als auch zwischen Teilnehmer*innen und Mitgliedern des Forschungsteams ein neues Netzwerk. Als besonders gewinnbringend für Wissenschaft und Praxis gleichermaßen erwiesen sich dabei Formate wie Netzwerkveranstaltungen, Sparring-Sessions, Interviews, Professional Learning Communities (PLCs) und Feedbackgelegenheiten, da sie einen strukturierten (intermediären) Rahmen für dialogischen (Erfahrung-)Austausch sowie die wechselseitige reflexive Wahrnehmung boten. Dies ermöglichte bis zu einem gewissen Grad die gemeinsame Erweiterung von Perspektiven und Weiterentwicklung theoretischer Ansätze und praktischer Handlungskonzepte.

In Kooperationen wie dieser können jene Situationen aufschlussreich sein, in denen Rollendoppelungen auftreten oder Expert*innen mit spezifischem Wissensvorsprung – bspw. als Impulsgeber*innen oder zusätzliche Teilnehmer*innen wie Regionalzentrums-Mitarbeiter*innen – in bestehende Arbeitsgruppen integriert werden. Im Rückblick auf die vorliegenden Erfahrungen waren gruppeninterne Dynamiken und Routinen zu klären (z.B. in der Vorbereitung, der Absprache zu Materialverwendung, der Aufteilung der Aufgaben im Ablauf, etc.) sowie professionelle Deutungsmuster mussten sichtbar gemacht werden (etwa im Hinblick auf Rollenverständnisse oder pädagogische Zielsetzungen). Dies ging nicht selten mit Irritationen einher und machte an einigen Stellen zusätzliche Abstimmungsprozesse sowie einen erhöhten zeitlichen Aufwand im Team erforderlich. Solche Irritationen können jedoch aus systemtheoretischer Perspektive als Anlässe für Selbstbeobachtung und -reflexion sowie strukturelle Anpassung aufgefasst werden, die zur Weiterentwick-

lung dieses Systems beitragen. Das heißt, eine Weiterentwicklung entsteht genau dort, wo ein System auf Irritationen aus seiner Umwelt reagiert, diese kommunikativ verarbeitet und daraus neue Formen der Selbstbeschreibung und Handlungskoordination hervorbringt. In der designbasierten Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" erwiesen sich diese Irritationen als produktive Momente, da sie Reflexionen, Anpassungen und Weiterentwicklungen auf individueller wie auch kollektiver Ebene anregten. In diesen Konstellationen zeigte sich exemplarisch, dass die Einführung neuer Perspektiven und Expertisen nicht als lineare Erweiterung bestehender Strukturen verstanden werden kann, sondern vielmehr als ein Aushandlungsprozess, in dem unterschiedliche Erfahrungs- und Wissensbestände miteinander in Beziehung gesetzt werden und dadurch Lern- und Veränderungsprozesse innerhalb der Gruppe initiiert werden.

Diese Dynamik wurde in Situationen deutlich, in denen einzelne Beteiligte in ihrer doppelten Rolle agierten: Eine der Autor*innen dieses Textes agierte einerseits als „Critical Friend" (Becks, 2026, in diesem Band) außerhalb und als Zusatz zum eigentlichen Projektteam und wirkte andererseits an einigen Werkstätten als Gestaltende mit. Diese Doppelrolle traf – in abgewandelter Weise – auch auf die Forscher*innen des Projektteams zu, die einerseits den Ansatz weiterentwickeln und in die Breite tragen wollten, und dieses Vorhaben gleichzeitig beforschten. Diese Doppelrollen erforderten ein hohes Maß an Reflexivität, um ergebnisoffen zu arbeiten und zu forschen. Gleichzeitig können auf diese Weise die intendierten Entwicklungsziele vorangetrieben werden, um den DBSE-Ansatz als praxisorientierte und wirksame Methode zu etablieren.

Auch im Sinne des *boundary crossing* wurde deutlich, dass die Kooperationsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis dort besonders produktiv verlaufen, wo institutionelle, professionelle und organisationale Grenzen bewusst überschritten werden. Zugleich zeigte siche in diesem Zusammenhang, dass eine stärkere Begleitung und Präsenz vor Ort – wie sie von einigen Schulen angeregt wurde – das *boundary crossing* zusätzlich intensivieren und damit die Entstehung gemeinsamer Lern- und Entwicklungsprozesse weiter fördern könnte. Solche Grenzüberschreitungen manifestierten sich z.T. in *boundary routines* – also regelmäßig und strukturell verankerte Kooperationsformate zwischen Wissenschaft und Schulpraxis, die den grenzüberschreitenden Austausch sichern. Dazu zählen bspw. Fallgespräche, Sparring-Sessions, Interviews und die Teilnahme an Netzwerktagungen oder an intensiven Reflexionsformaten. Diese intermediären Räume ermöglichten es, unterschiedliche Deutungsmuster, Erfahrungen und Handlungslogiken zwischen Wissenschaft und Praxis in Beziehung zu setzen, wechselseitig zu irritieren und weiterzuentwickeln.

Die enge Verknüpfung bildungswissenschaftlicher Forschungs- und Entwicklungsstränge, wie sie sich in der Anlage dieses Projekts zeigt, eröffnet

weitreichende Perspektiven für die zukünftige Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schule. Formate wie die *Research-Practice Partnerships* (RPP) (vgl. Farrell et al., 2021) schaffen dafür geeignete Rahmenbedingungen, um diese Verbindung systematisch zu vertiefen und in denen beide Systeme miteinander in Austausch treten können, ohne ihre Eigenlogik aufgeben zu müssen. Durch diese wechselseitigen Irritationen können neue Perspektiven auf bestehende Routinen entstehen – sowohl im wissenschaftlichen als auch im schulischen Kontext. Insbesondere für Schulen, die sich bewusst für eine Öffnung gegenüber wissenschaftlicher Begleitung entscheiden oder sich in herausfordernden Lagen befinden, bieten sich hier produktive Anknüpfungspunkte. Für einige Teilnehmer*innen der Werkstatt zeichnete sich bereits in den Gesprächen ab, dass eine solche Fortsetzung der Kooperation als konsequente bzw. logische Weiterführung des begonnenen Prozesses verstanden werden kann: Sie bietet die Möglichkeit, die entstandenen Reflexions- und Entwicklungsimpulse langfristig in die Praxis zu tragen und die Verbindung von wissenschaftlicher Erkenntnis und schulischer Praxis langfristig produktiv zu gestalten.

Erkenntnisse und Hinweise für ähnlich angelegte Wissenschafts-Praxis-Kooperationen

- Die Inhalte und Lernziele sollten klar definiert, transparent kommuniziert sowie praxisrelevant und praxisorientiert gestaltet sein.
- Die Aufgaben sollten erfahrungsbasiert, stärkenorientiert und konstruktivistisch-offen ausgerichtet sein, um Teilnehmenden die Möglichkeit ihres individuellen, kontextsensiblen Lernprozesses zu ermöglichen.
- Die Lernprozesse sollten fluide und flexibel gestaltet werden, um kontinuierlich angepasst und iterativ weiterentwickelt werden zu können.
- Die explorative und fluide angelegte Planung und Durchführung hat den Vorteil, sich an den individuellen Bedarfen und Entwicklungen der Teilnehmenden orientieren zu können.
- Rückmeldungen sollten regelmäßig eingeholt und sichtbar in die weitere Gestaltung des Lernprozesses integriert werden.
- Stärken und Erfahrungswissen der Teilnehmer*innen sollten erkannt und gezielt in den Lernprozess einbezogen werden.
- Eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre entsteht durch psychologische Sicherheit in einem geschützten Raum für Teilnehmende, einer gelebten Fehlerkultur und den bewussten Verzicht auf Vergleiche oder Bewertungen zwischen Teilnehmenden oder ihren Schulen.
- Wenn Ko-Konstruktion ein deklariertes Ziel ist, sollte sie schrittweise vertieft werden und es den Wissenschaftler*innen wie den Teilnehmenden ermöglichen, ihre jeweiligen Expertisen einzubringen und Grenzen im Sinne des *boundary crossing* dort zu überschreiten, wo es dem Arbeitsziel nach

sinnvoll und angemessen erscheint. Dieser Prozess sollte möglichst auf einen längeren Zeitraum ausgedehnt werden. Daraus ergibt sich – in letzter Konsequenz – die Empfehlung, externe Moderation und Anleitung einzubeziehen.
- Ein systematisch angelegtes *boundary crossing* dient als grundlegendes Element der Kooperation und ermöglicht den produktiven Austausch, beidseitig über institutionelle und fachliche Grenzen hinweg.
- Im Sinne der Nachhaltigkeit und Verstetigung sollten verschiedene Formate (Foren, Sparring-Sessions, Netzwerktagungen etc.) weitergeführt werden, in denen auch Wissenschaftler*innen die Möglichkeit – bspw. durch Feedback – zur kontinuierlichen Reflexion der Rolle und Perspektive erhalten.
- Aus der Erfahrungsperspektive der Forscher*innen bleibt festzuhalten, dass eine wissenschaftlich-erfolgreiche Kooperation, wie die hier beschriebene, dann für Forscher*innen erfolgreich ist, wenn sie die Forschungsstränge klar im Blick behält: Unabhängig davon, ob grundlagen- oder anwendungsorientiert gearbeitet wird, scheint die Rollenklarheit der Forscher*innen – auch in Momenten des *boundary crossing* – ein zentrales Kriterium für wissenschaftliche Qualität und praktische Wirksamkeit zu sein.
- Insgesamt verdeutlichen die Erfahrungen in der Werkstatt sowohl auf der wissenschaftlichen als auch der schulpraktischen Seite, dass Rollenklarheit, kontinuierliche Abstimmung und die strukturierte Gestaltung von dialogischen und kooperativen Prozessen zentrale Voraussetzungen für das Gelingen von forschungsbasierten Entwicklungsprojekten an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis darstellen. Zugleich zeigt sich, dass ein systematisch gestaltetes *boundary crossing* wesentliche Impulse für den gemeinsamen Entwicklungsprozess liefern und den produktiven Austausch über institutionelle Grenzen hinweg ermöglichen kann.

Literatur

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, *81*(2), 132–169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435

Becks, C. (2026). Bestärken, bereichern, ergänzen: Eine Critical Friend Perspektive auf die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext". In S. J. Czaja, B. Cushing Rodriguez, E. D. Klein, I. van Ackeren-Mindl, N. Bieler & S. Farwick (Hrsg.), *Designbasierte Schulentwicklung. Konzept, Erfahrungen und Materialien einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation* (S. 213–226). Waxmann.

Bieber, G., Egyptien, E. L., Klein, G., Oechslein, K., & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen* [Positionspapier]. Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1235815622/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%

20Bildungsforschung / Schwerpunkte / Wissenschaftstransfer / Positionspapier _ Transfer_31.10.18.pdf. Zugriff am 19. 12. 2025.

Bremm, N., Hillebrand, A., Manitius, V., & Jungermann, A. (2018). Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner. (Hrsg.), *transfer Forschung – Schule Heft 4* (S. 133–141). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:20485

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2024). *Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034.* https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/276258/b4e8f163f7d708ab819383eba5dc9584/startchancenprogramm-vereinbarung-2024-2034-data.pdf. Zugriff am 20.03.2026.

Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2010). *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide*. Rowman & Littlefield. https://doi.org/10.5040/9798216385493

Czaja, S. J., Klein, E. D., & van Ackeren-Mindl, I. (2026). Schulische Führungskräfte als Multiplikator*innen der designbasierten Schulentwicklung. Konzeption und Umsetzung der SchuMaS-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext". In S. J. Czaja, B. Cushing Rodriguez, E. D. Klein, I. van Ackeren-Mindl, N. Bieler & S. Farwick (Hrsg.), *Designbasierte Schulentwicklung. Konzept, Erfahrungen und Materialien einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation* (S. 41–58). Waxmann.

Diekmann, D. (2022). Praxisbericht: Mit Metavorhaben die Kommunikation und Kooperation zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis unterstützen. *Bildungsforschung*, (2), 1–16. https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.899

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, *47*(4), 235–245. https://doi.org/10.3102/0013189X18761042

Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniel, J., & Steup, L. (2021). Research-*practice partnerships in education: The state of the field.* William T. Grant Foundation.

Fischer, L., & Kolleck, N. (2023). Dialog für kulturelle Bildung – Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. In E. Harnisch-Schreiber, A. Hartmann, V.-I. Reinwand-Weiss, J. Scheuer & L. Unterberg (Hrsg.), *Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung* (S. 183–205). kopaed. https://doi.org/10.25656/01:26108

Fußangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *13* (1), 7–20. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8

Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 2–11). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_1

Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(1), 179–199. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4

Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule, 111*(3), 274–293. https://doi.org/10.25656/01:20597

Holzer, J., Grützmacher, L., Ludwig, S., Bacher, J., Dumont, H., Kampa, N., Krainer, K., Lüftenegger, M., Maaz, K., Pant, H. A., Prenzel, M., Spiel, C., & Schober, B. (2025). Bildung gemeinsam gestalten: Empfehlungen für Projekte in Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28*(1), 151–179. https://doi.org/10.1007/s11618-024-01273-0

Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten.* VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2016). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring [Broschüre]. Carl Link. Zugriff am 21.12.2025. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf

Manitius, V., & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? In I. van Ackeren-Mindl, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken."* (S. 73–106). Belz Juventa.

Mintrop, H., Bremm, N., & Kose C. (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext: Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *DDS – Die Deutsche Schule, 114*(4), 389–396. https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.06.

Mohajerzad H, Martin A., Christ J., & Widany S. (2021). Bridging the gap between science and practice: Research collaboration and the perception of research findings. *Front. Psychol.* 12:790451. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790451

Monsen, J. J., & Woolfson, L. M. (2012). The role of executive problem-solving frameworks in preparing for effective change in educational contexts. In B. Kelly & D. F. Perkins (Hrsg.), *Handbook of Implementation Science for Psychology in Education* (S. 132–149). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139013949.012

Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 20*(1–2), 182–197. https://doi:10.1080/10824669.2014.988334

Prenzel, M. (2020). „Nützlich, praktisch, gut": Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BzL – Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung, 38*(1), 8–20. https://doi.org/10.36950/bzl.38.1.2020.9308

Schuster, J., Hugo, J., Bremm, N., Kolleck, N., & Zala-Mezö, E. (2024). Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Einleitung. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck & E. Zala-Mezö (Hrsg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung*

von Wissenschaft und Praxis (S. 7–12). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:28302

Spoden, C., & Schrader, J. (2021). *Gestaltungsorientierte Forschung zu digitalen Lern- und Bildungsmedien: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen.* Bonn. https://doi.org/10.57776/gyqa-3g07

Walber, M., & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (S. 49–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08869-9_4

Gemeinsam forschen

Über die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule

Jens Lischka-Beermann

1 Einleitung

Kooperationen zwischen Forschungseinrichtungen und Schulen waren ein wichtiger Bestandteil der Projektinitiative *Schule macht stark*. Solche Kooperationen waren der Ernst-Reuter-Schule II nicht unbekannt. Sie entstanden häufig durch Netzwerke oder Anfragen zu einzelnen Aspekten unserer pädagogischen Arbeit. Das Neue war eine systematische Zusammenarbeit, die den allgemeinen Schulalltag in den Fokus nahm und alle Lehrkräfte mit einbezog. In diesem Artikel soll dargestellt werden, wie dieser Prozess verlaufen ist und was ihn von den anderen Kooperationserfahrungen unterschieden hat.

1.1 Vorstellung der Schule

Die Ernst-Reuter-Schule II in Frankfurt am Main ist eine integrierte Gesamtschule für ca. 1200 Schüler*innen. Die ca. 120 Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Mitarbeiter*innen arbeiten auf der Grundlage eines inklusiven Selbstverständnisses: Vielfalt ist willkommen und der Unterschiedlichkeit wird mit individuellen Angeboten Rechnung getragen. Es gibt also keine räumlich getrennten Kurse für die verschiedenen Niveaustufen. Stattdessen findet die Leistungsdifferenzierung durchgängig binnendifferenziert statt. Der individuellen Persönlichkeitsentwicklung genauso wie die Vorbereitung auf selbstständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird dabei Rechnung getragen. Die Familien der Schüler*innenschaft leben größtenteils in wirtschaftlich prekären Verhältnissen. Häufig haben die Familien einen bildungsfernen Hintergrund. Um dieser Benachteiligung zu begegnen, kümmert sich das Personal intensiv um die individuelle Unterstützung und Begleitung der Schüler*innen. Wir praktizieren ein durchgängiges Klassenlehrer*innen-Prinzip von der 5. bis zur 10. Klasse, um die Bezugspersonen konstant zu halten. Schüler*innen melden uns zurück, dass diese persönliche Verbindung für sie am wichtigsten ist; jemanden zu haben, der an sie glaubt und der sie bestärkt. Mit dieser Ausrichtung der pädagogischen Arbeit auf Beziehung und persönliche Verbindung ermöglichen wir gut 50 Prozent der Schüler*innenschaft den Übergang in die gymnasiale Oberstufe oder in die Fachoberschule. Bei Aufnahme im Jahrgang Fünf liegt die Quote der Schüler*innen mit einer Prognose für das Abitur bei

ca. 10 Prozent. Diese individuelle Zuwendung erfordert viel Zeit und Engagement und durch die wachsenden Unterstützungsbedarfe der Schüler*innen führt dieser Ansatz zu hohem Belastungsempfinden der Lehrkräfte. Aus dieser Dynamik entwickelte sich eine Stagnation der Schulentwicklung, da Schulentwicklungsaufgaben als etwas Zusätzliches empfunden wurden und als nicht unmittelbar hilfreich für die Lösung der alltäglichen pädagogischen Probleme. Durch das Bewältigen der ständigen Herausforderungen war es nicht möglich, an den Ursachen dieser Herausforderungen zu arbeiten.

1.2 Ausgangslage der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis

Die kontinuierliche Schulentwicklung gewinnt durch die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis, und Schulen können dabei auf zwei Ebene profitieren: Zum einen bietet die Kooperation einen objektiven Außenblick aus der nötigen Distanz an, der im schulischen Alltag häufig fehlt, um den Ist-Stand und die Entwicklungsvorhaben adäquat und realistisch einzuschätzen. Entwicklungsbedarfe wie auch eigene Qualitäten werden häufig durch die herausfordernde Praxis und die Sicherstellung eines reibungslosen Schulbetriebes verstellt. Der professionelle Blick von außen ist eine bereichernde und notwendige Ressource für die qualitative Weiterentwicklung von Schulen. Zum anderen ist auch eine Innovationskraft und evidenzbasierte Planung und Umsetzung von schulischen und unterrichtlichen Maßnahmen für ihre erfolgreiche Weiterentwicklung notwendig. All das geht im Schulalltag oftmals aufgrund von vielen Aufgaben und Herausforderungen verloren und führt zu einem permanenten Reagieren auf Missstände. Die Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen kann hier wichtige Impulse setzen und Prozesse zielführend begleiten.

In Deutschland gibt es für die Kooperation von Forschung und Praxis im Bildungsbereich kaum Strukturen, anders als zum Beispiel im nordamerikanischen Raum. Wenn Schulen an einer Zusammenarbeit interessiert sind, müssen sie sich in der Regel eigenständig auf die Suche nach Kooperationspartner*innen machen oder für ein Forschungsprojekt angesprochen werden, das in die aktuelle Schulentwicklung passt. Doch die verschiedenen Kooperationserfahrungen mit wissenschaftlichen Akteuren, die wir in diesem Rahmen gemacht haben, waren insgesamt nicht erfolgreich. Im Gegensatz dazu wurde in der Initiative *Schule macht stark* versucht, ein Netzwerk von an einer Kooperation interessierten Forschungseinrichtungen und Schulen zu schaffen, in dem es möglich war, passende Kooperationspartner*innen zu finden und mit diesen über einen längeren Zeitraum zusammenzuarbeiten.

2 Vorerfahrungen aus Wissenschafts-Praxis-Kooperationen der Schule vor *SchuMaS*

Die Zusammenarbeit in der Lehre, die Mitarbeit an empirischen Studien, die Umsetzung bestehender Programme zur schulischen Qualitätsentwicklung und die Anfangserfahrungen in der Initiative *Schule macht stark* haben uns gezeigt, dass es bestimmte Bedingungen braucht, damit beide Seiten – Wissenschaft und Schule – von der Kooperation profitieren können. Aus dem Vergleich der Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen und der TU Dortmund mit den Kooperationen anderer Forschung- und Wissenschaftsbetriebe ergeben sich Kriterien, die eine Grundlage für gelungene Zusammenarbeit bieten können.

2.1 Kooperation in der Lehre

Bei der Kooperation in der Lehre hat sich gezeigt, dass Aufwand und Nutzen in keinem sinnvollen Verhältnis standen. Die Vorbereitungen haben sehr viel Zeit in Anspruch genommen. Dem gegenüber standen eine geringe Teilnahme und Verbindlichkeit. Außerdem haben wir keine brauchbaren Rückmeldungen und Ergebnisse von universitärer Seite erhalten. Es machte dabei keinen Unterschied, ob es sich um die Zusammenarbeit mit Seminaren[1], um Gastbeiträge an der Universität oder um Master- oder Promotionsarbeiten handelte. Für unsere Schule wurde deutlich, dass die Kooperation nur dann erfolgreich verlaufen kann, wenn Forschungseinrichtung und Schule den Rahmen der Zusammenarbeit gemeinsam festlegen. Dazu braucht es die Bereitschaft zur Flexibilität auf beiden Seiten. Schulen würden dadurch konkrete Ergebnisse für die Praxis erhalten, mit denen sie evidenzbasiert steuern könnten, und Forschungseinrichtungen hätten genauere und verlässlichere Daten, da sie umfangreicher und zielgenauer erhoben werden könnten.

2.2 Empirische Untersuchungen

Häufig erreichen die Schulleitung Anfragen zur Teilnahme an wissenschaftlichen Studien, bei denen sowohl die Themen, als auch die Forschungsfragen bereits vorgegeben sind, z. B. Inklusion, psychische Gesundheit von Schüler*innen und Arbeitsbelastung von Schulleitungen. Aus Sicht der Schule ist die Teilnahme selten erkenntnisreich, da die Ergebnisse in den seltensten Fällen

1 Wir haben (neben den Schulpraktika und den schulpraktischen Studien im Rahmen des Lehramtsstudiums) mit drei verschiedenen Universitäten zu den Themen „Inklusion im schulischen Kontext“, „Wissenschaftliche Methoden“ und „Vorbereitung für das Praxissemester“ zusammengearbeitet. Unsere Erlebnisse waren unabhängig vom Thema oder der Lehreinrichtung.

kommuniziert und für die Schule anwendbar gemacht werden. Nur in einem Fall war ein Institut bereit, die Forschungsfragen an die schulischen Gegebenheiten anzupassen: Die Befragung hatte sich mit der Zugänglichkeit von Beratungsangeboten für Jugendliche in Notlagen beschäftigt. Die Schule betreibt ein solches Programm, bei dem alle Jugendlichen am Ende der 7. Klasse eine Beratungseinrichtung besuchen. Die Befragung wurde an diesem Ansatz ausgerichtet, so dass konkrete Ergebnisse zur Wirksamkeit unseres Projektes erhalten konnten. Dabei wurde deutlich, wie leicht sich wirksame Forschung mit der Praxisrelevanz verbinden lassen, sofern die Forschungsfrage auf die spezifischen Gegebenheiten der Schule angepasst wird. Die Verbindlichkeit bei der Teilnahme an Befragungen und die Qualität der Daten steigen. Den Forschungsgegenstand gemeinsam festzulegen, bedarf und entwickelt Offenheit und Vertrautheit zwischen allen Beteiligten. Diese Verständigung und Kooperation benötigen Zeit und Erfahrung, weshalb nur eine Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum ein gutes Ergebnis erzielt.

2.3 Programme des Landes und der KMK

Landesweite Programme zur Qualitätsverbesserung von Unterricht beabsichtigen die Verbindung von Wissenschaft und Praxis. Die Inhalte und der Ablauf dieser Programme werden in der Regel in Forschungseinrichtungen erarbeitet und erprobt, und die Beteiligung der Schulen zielt auf die Umsetzung dieser Maßnahmen. Unsere Erwartungen durch die Teilnahme war, passgenaue Impulse für die Schulentwicklung zu erhalten. Leider mussten wir auch hier feststellen, dass wir von dieser Zusammenarbeit trotz des hohen Aufwandes nicht profitieren konnten, da die Unterrichtssequenzen und Fördervorschläge nicht zu unseren Rahmenbedingungen passten (Schulcurriculum, Unterrichtsorganisation, Ausstattung etc.). Auf das Vorwissen der Lehrkräfte oder inhaltsähnliche Programme unserer Schule wurde keine Rücksicht genommen. Im Ergebnis konnten wir keinen Baustein des Programms umsetzen. Mit einer kontinuierlichen und gestaltungsoffenen Begleitung wäre eine Adaption des Programms unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage unserer Schule möglich gewesen. Davon hätten beide Seiten profitiert: Wir hätten unseren Unterricht qualitativ weiterentwickeln und die Forschungseinrichtung wichtige Erkenntnisse zur Umsetzung des Programms in der Praxis gewinnen können.

2.4 Wissenschaftliche Begleitung und Fortbildungsangebote des Verbundprojekts *Schule macht stark*

Mit der Bewerbung für die Teilnahme an *Schule macht stark* erhoffte sich die Schulleitung, wissenschaftliche Kooperationspartner zu finden, mit denen

eine kollaborative, gegenseitig bereichernde Art der Zusammenarbeit umsetzbar wäre, z.B. Möglichkeiten, die Förderungen für Deutsch als Zweitsprache unterrichtsintegriert zu organisieren, sie damit effizienter zu gestalten und evidenzbasiert zu lenken. Die sehr lange Phase der Vorbereitung beinhaltete Netzwerktreffen und eine umfangreiche Ausgangserhebung, die auf Unverständnis im Kollegium stießen. Schulische Entscheidungen wurden zu Schulbeginn notwendig – z.B. die Unterrichtsplanung – noch bevor es möglich war, individuelle schulische Fragestellung einzubringen. Das Kollegium war so in der Situation, neue konzeptionelle Entscheidungen treffen zu müssen, ohne das schulisch spezifische Problem erarbeitet zu haben. Passende Angebote und Kooperationspartner standen erst mit der Zeit zur Verfügung. Alle Angebote im Bereich Bildungssprache Deutsch bezogen sich leider auf externe und individuelle Förderung der Sprachkompetenz, und so kam die gewünschte Kooperation zur Entwicklung von unterrichtsintegrierter Förderung nicht zustande.

2.5 Herausforderungen der Kooperationen

Die dargestellten Kooperationsverläufe machen deutlich, dass die Herausforderungen unter anderem in der mangelnden Flexibilität der Forschungsvorhaben und den unterschiedlichen Arbeitszyklen von Wissenschaft und Schulpraxis liegen. Die Arbeitsweisen müssen in Einklang gebracht werden, um Planen, Agieren und Reflektieren in sinnvollen Zeitabständen zu ermöglichen. Bedauert haben wir die mangelnde Bereitschaft, schulpraktisch relevante Problemfelder mit in den Forschungsprozess aufzunehmen. Dass es auch anders geht, haben wir in der Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen und der TU Dortmund erfahren.

2.6 Kooperation im Inhaltscluster „Schulentwicklung im Kontext“

Innerhalb des Projektes *Schule macht stark* nahmen wir in der Hoffnung, Impulse für die Schulentwicklung zu erhalten, an der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ teil. Ausgangspunkt dieser Werkstatt war die Fragestellung, ob das in den USA entwickelte designbasierte Schulentwicklungsverfahren auch für deutsche Schulen produktiv sein kann. Und schon in dieser Fragestellung zeigte sich der grundlegende Unterschied zu den bisherigen Erfahrungen. Ziel dieser Werkstatt war es, gemeinsam herauszufinden, ob und wie ein wissenschaftlich basiertes Verfahren auf die Praxis übertragbar wäre. Statt ein anhand wissenschaftlicher Maßstäbe wirksames Instrument in den Schulalltag zu implementieren, sollte es darum gehen, sich beidseits auf einen ergebnisoffenen Prozess einzulassen. Verbunden mit diesem Ansatz war die kollaborativ angelegte Zusammenarbeit von Experten*innen – pädagogischen und wissenschaftlichen – die gleichberechtigt nach gemeinsamen Lösungen suchen.

Das wurde gleich zu Beginn durch die Anerkennung der spezifischen Herausforderungen jeder Schule und ihren komplexen Ausgangslagen deutlich. Maßstab für die gelungene Kooperation war die These, dass Forschungswissen nur dann erfolgreich in der Praxis erprobt werden kann, wenn es akute und relevante Probleme von Lehrkräften lösen oder zumindest bearbeiten könnte. Von Rick Mintrop entwickelt und eingebracht, wurde der *Design Based School Improvement* (DBSE)-Ansatz als partizipatorischer Ansatz vorgestellt, der die wertschätzende Zusammenarbeit auf Augenhöhe auf zwei entscheidenden Ebenen angelegt: Bei der Vermittlung, Planung und Erprobung des Ansatzes durch die Kooperation von Wissenschaft und Schule (meistens vertreten durch die Schulleitung) genauso wie bei der Durchführung, Konkretisierung und Anwendung in der schulischen Praxis durch die Kooperation von Schulleitung und Kollegium. Den Ausgangspunkt stellt die Problemsammlung, -ordnung und -gewichtung sowie die Konkretisierung der zu bearbeitenden Problemlage in der Schule dar.

Im Folgenden wird nachgezeichnet, wie die Schule diesen Ansatz erfolgreich für ihre Schulentwicklung nutzen konnte. Anschließend werden Kriterien vorgelegt, die eine Orientierung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit bieten können.

3 Die Erprobung des Ansatzes der designbasierten Schulentwicklung (DBSE)

Wir haben den DBSE-Prozess mit allen seinen Phasen mit dem gesamten Kollegium ohne primäre inhaltliche Vorgaben durchgeführt. Bei der Planung, Durchführung und Evaluation wurden wir durchgängig von Mitarbeiter*innen der Universität Duisburg-Essen und der TU Dortmund begleitet.

3.1 Ausgangssituation

Der Zeitpunkt des ersten Workshops traf auf eine Phase der Stagnation unser Schulentwicklungsprozesse. Das Schulleitungsteam hatte bis dahin auf zwei verschiedenen Wegen versucht, den Prozess zu beleben: Zuerst haben wir probiert, über die Entwicklung von gemeinsamen Visionen zu neuen Schulentwicklungsimpulsen zu kommen. Dieser Prozess verlief produktiv und energetisch, scheiterte aber daran, dass alle daraus resultierenden Innovationsvorschläge vom Kollegium als zusätzlicher Aufwand wahrgenommen wurden, für den die Ressourcen fehlten. Das Kollegium meldete zurück, andere und drängendere Probleme im Schulalltag zu haben, als neue Unterrichtsformen zu entwickeln. Auch mit der Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen waren die

Kolleg*innen für den Schulentwicklungsprozess nicht zu gewinnen. Deshalb haben wir uns im Anschluss dazu entschieden, als Schulleitung Unterrichtskonzepte (z.B. „Fachbüros“ oder „Lernen durch Herausforderungen“) einzubringen, von denen wir der Meinung waren, dass sie den aktuellen Lernbedingungen gerechter werden und somit auch zur Entlastung beitragen würden. Diese stießen seitens der Lehrkräfte zwar auf Interesse, wurden aber als nicht passend für unsere Schüler*innenschaft eingeschätzt. So blieb unklar, wie der Schulentwicklungsprozess belebt werden könnte.

3.2 Einführung des DBSE-Ansatzes

Das Tandem unserer Schule für die Werkstatt des Inhaltsclusters bestand aus der stellvertretenden Schulleiterin und dem Schulleiter. Schnell sah diese Delegation im DBSE-Ansatz eine Möglichkeit, die Stagnation unseres Schulentwicklungsprozesses aufzubrechen, da unsere aktuellen Probleme in den Fokus gerückt wurden. In den ersten beiden Workshops wurde das Verfahren vorgestellt und auf unsere Schule direkt angewandt, wodurch erste Ideen zur Lösung akuter Probleme auf anderen Ebenen entstanden. Als Nächstes haben wir das Schulleitungsteam mit einbezogen, indem wir das Verfahren mit allen Mitgliedern des Teams durchführten. Die Resonanz war positiv und der Ansatz wurde als passend rückgemeldet. Um Widerständen vorzugreifen, bezogen wir auch den Personalrat ein. Auch mit diesem Gremium führten wir das Verfahren exemplarisch durch und überzeugten die Mitglieder. Vor der Umsetzung des Verfahrens wurde der DBSE-Ansatz in einer Konferenz dargestellt und die Zustimmung des Kollegiums für die Durchführung eingeholt. Dabei achteten wir auf ein Höchstmaß an Transparenz. So wie uns die Werkstatt ernst genommen hatte, so nahmen wir die Sichtweisen der Kolleg*innen an der Schule ernst. Dadurch entstand die Bereitschaft zur Veränderung und breite Offenheit für Lösungen.

3.3 Problemsammlung

Zu Beginn schien wichtig, möglichst viele Kollegiumsmitglieder zu aktivieren und ins Gespräch zu bringen. Dazu diente ein Fragebogen, der sich als Interviewleitfaden genauso gut eignete wie zur Selbstreflexion. Diese umfangreiche Sammlung wurde geordnet, zusammengefasst und vor dem Hintergrund der Frage reflektiert, ob wir mit dieser Zusammenführung und Verdichtung nicht schon zu viele Vorgaben machen würden. Deshalb wurden in einer kurzen Konferenz die Zusammenfassungen erläutert, um die Richtigkeit bestätigen zu lassen. Dabei kam es zu folgender Zusammenstellung auf folgenden Ebenen:

– Schüler*innen: Es gibt zu viele Disziplinprobleme im Unterricht durch herausforderndes Verhalten. Viele Schüler*innen sind demotiviert und unselbst-

ständig. Konflikte zwischen den Schüler*innen werden nicht nachhaltig gelöst.
- Unterricht: Die Unterrichtsorganisation passt nicht zu den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler*innen. Auf die Bedürfnisse und Heterogenität der Schüler*innen wird nicht adäquat eingegangen. Die Hauptfächer spielen eine zu große Rolle. Die Organisationsaufgaben neben dem Unterricht kosten zu viel Zeit.
- Zusammenarbeit: Es fehlt die gemeinsame Zielrichtung. Die Zusammenarbeit ist zu ineffizient oder findet nicht statt. Es gibt zu wenig verbindliche Absprachen (Unterrichtsthemen, Führung der Lerngruppe).
- Lehrkräfte: Keine ausreichende Arbeitszufriedenheit.

3.4 Priorisierung

Im nächsten Schritt wurde das Kollegium um Abstimmung zur Frage gebeten, mit welchem Bereich gearbeitet werden sollte. Das Thema „Angemessenes Verhalten der Schüler*innen" wurde am häufigsten gewählt, wobei „Zusammenarbeit" auch viele Stimmen erhielt. Aus dem Kollegium wurde vorgeschlagen, zwei Gruppen einzurichten, die sich mit je einem Thema beschäftigen würden. Der Schulleitung war es an diesem Punkt aber wichtig, dass sich alle Kolleg*innen nur mit einem Thema beschäftigen würden, da schon häufiger die Erfahrung gemacht wurde, dass durchdachte Konzepte von Arbeitsgruppen am Großteil des Kollegiums scheiterten. Deshalb war es uns wichtig, alle in den Diskussionsprozess einzubeziehen, um die Akzeptanz der daraus resultierenden Maßnahmen zu erhöhen. Schlussendlich konnte anknüpfend an den Beschluss der Gesamtkonferenz erreicht werden, dass das Kollegium sich auf ein Thema festgelegt hat.

3.5 Konkretisierung

Nach dem gemeinsamen Beschluss war das gesamte Kollegium aufgefordert, das Problem entlang des „Wer-macht-was?"-Schemas zu konkretisieren. Damit war die konkrete Handlungsebene angesprochen und diese Form der Beschäftigung löste Motivation aus, nach Lösungen zu suchen. An einem Pädagogischen Tag wurden Gedanken zur Passung und Wirksamkeit entwickelt, Konkretisierungen geordnet und drei Überschriften gefunden, die das Problem in Form von Handlungen zusammenfassend widerspiegeln: „Die Schüler*innen akzeptieren die Lehrkraft nicht als Autoritätsperson.", „Die Schüler*innen gehen nicht gut miteinander um.", „Die Schüler*innen halten sich nicht an die Unterrichtsregeln".

3.6 Ursachenforschung

Wir verwendeten einen Großteil des Pädagogischen Tages für die Sammlung der Ursachen und deren Gewichtung. Dazu nutzten wir das Fischgräten-Schema als eine Methode des DBSE-Ansatzes (Abbildung 1).

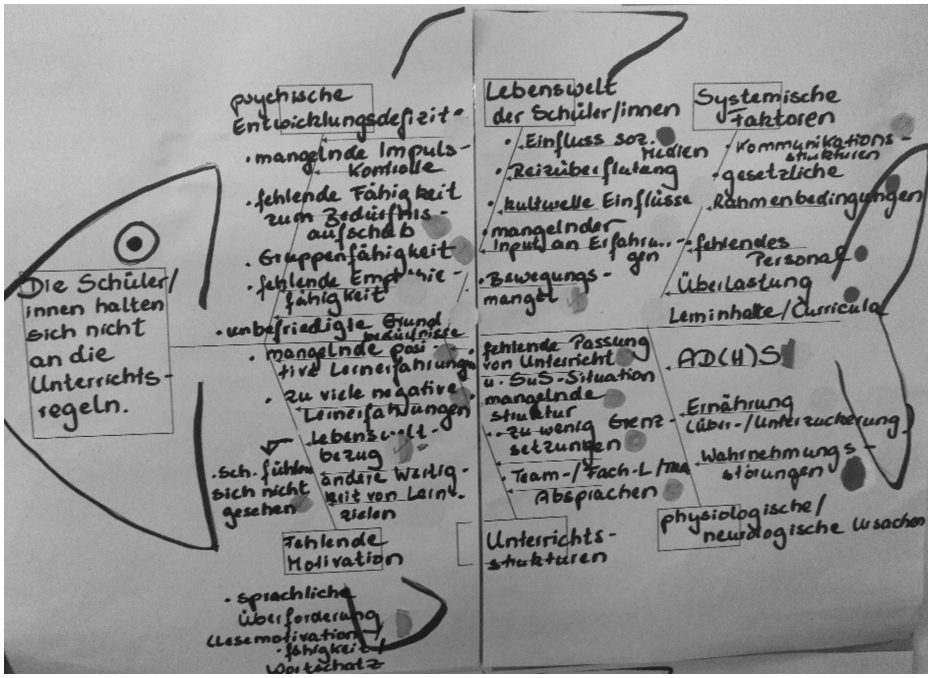


Abbildung 1: Ursachensammlung mit dem Fischgräten-Schema (mit Gewichtung) (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an© ERSII, Frankfurt)

Mit diesem Ansatz erarbeiteten die Lehrkräfte in Kleingruppen Ursachen und sammelten Gründe für das Verhalten der Schüler*innen sowie seiner Ursachen, die im schulischen Rahmen beeinflussbar waren. Die Sammlung der nicht beeinflussbaren Ursachen war genauso wichtig, denn häufig werden Widerstände gegen neue Ideen damit begründet, dass wir an den eigentlichen Ursachen nichts ändern könnten. Mit dieser Sammlung wurden solche Argumentationslinien schon im Vorfeld entkräftet.

Alle sechs Schulleitungsmitglieder und ein externer Berater fungierten als temporäre Moderator*innen in den Kleingruppen. Wir wechselten von Zeit zu Zeit und achteten darauf, dass die Teilnehmer*innen die Struktur beibehielten, möglichst viele Ursachen sammelten und sich nicht in Diskussionen verfingen, welche Ursachen wichtiger wären oder welches die „eigentliche“ Ursache sei. Wir haben gemerkt, wie wichtig die Moderation in den Gruppen zu diesem Zeitpunkt war, um nicht in alte Verhaltens- und Kommunikationsmuster zu

verfallen. Darüber hinaus meldeten uns Kolleg*innen zurück, wie wichtig es war, entlang einer Struktur zu arbeiten und jemanden zu haben, der auf die Einhaltung achtete.

In der Zusammenführung der Ergebnisse wurde ein großes Abbild des Fischgrätenrasters mit allen Ursachen erstellt, die als beeinflussbar bewertet wurden. Mit diesem Überblick wurde die Fülle an Ansatzpunkten in beeindruckender Weise deutlich.

3.7 Maßnahmen und Ressourcen

Im zweiten Teil des Pädagogischen Tages nahmen sich die Kleingruppen der Planung möglicher Maßnahmen an. Dabei wählten sie eigenständig die beeinflussbaren Ursachen. In diesem Prozess wurden zeitgleich Ressourcen gesammelt und Maßnahmen entworfen. Die Kleingruppen erstellten geeignete Maßnahmen in einem Projektplan, um die Schritte zur Umsetzung der Maßnahme, die Zuständigkeiten und Bearbeitungszeiträume zu klären. In dieser Phase war es uns bei der Begleitung der Gruppen wichtig, vor allem jene Maßnahmen herauszustellen, die schnellen Erfolg und unmittelbaren Mehrwert für die einzelne Lehrkraft versprachen.

Die Ergebnisse der Kleingruppen wurden zusammengeführt und als ‚Ausstellung' präsentiert, bei der sich alle frei im Raum bewegen und in Diskussion treten konnten. Auch hier wurde das Potenzial einer gemeinsamen pädagogischen Arbeit durch die Vielzahl und Qualität der Vorschläge auf beeindruckende Weise deutlich.

3.8 Umsetzung der Maßnahmen

Der Beschluss über die umzusetzenden Maßnahmen wurde bewusst auf die nächste Gesamtkonferenz verlegt, damit jede*r Kollege*in den Prozess mit etwas Abstand bewerten konnte. In der Gesamtkonferenz stellten wir die verschiedenen Vorschläge vor; die favorisierte Maßnahme formulierten wir so, dass möglichst viele zustimmen konnten. Letztlich entstand ein Beschluss, der sowohl eine Verbindlichkeit in Bezug auf die Reaktion auf Beleidigungen als auch das Aufgreifen der dahinterliegenden Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen festschrieb:

> Jede Lehrkraft der ERS II reagiert immer auf eine Beleidigung, wenn sie selbst mitbekommt, dass ein*e Schüler*in beleidigt wird. Dabei bestehen folgende Reaktionsmöglichkeit: Unmittelbares Unterbinden der Beleidigung mit Hinweis, dass wir diesen Umgang nicht wünschen, ausführliches Gespräch mit der*dem Schüler*in, Mediationsgespräch mit allen Beteiligten, Nachricht an die Klassenlehrkraft, Elternbenachrichtigung, Missbilligung. Parallel wird in jeder Klasse das Thema Kommunikation bearbeitet, um herauszustellen, dass hinter jeder

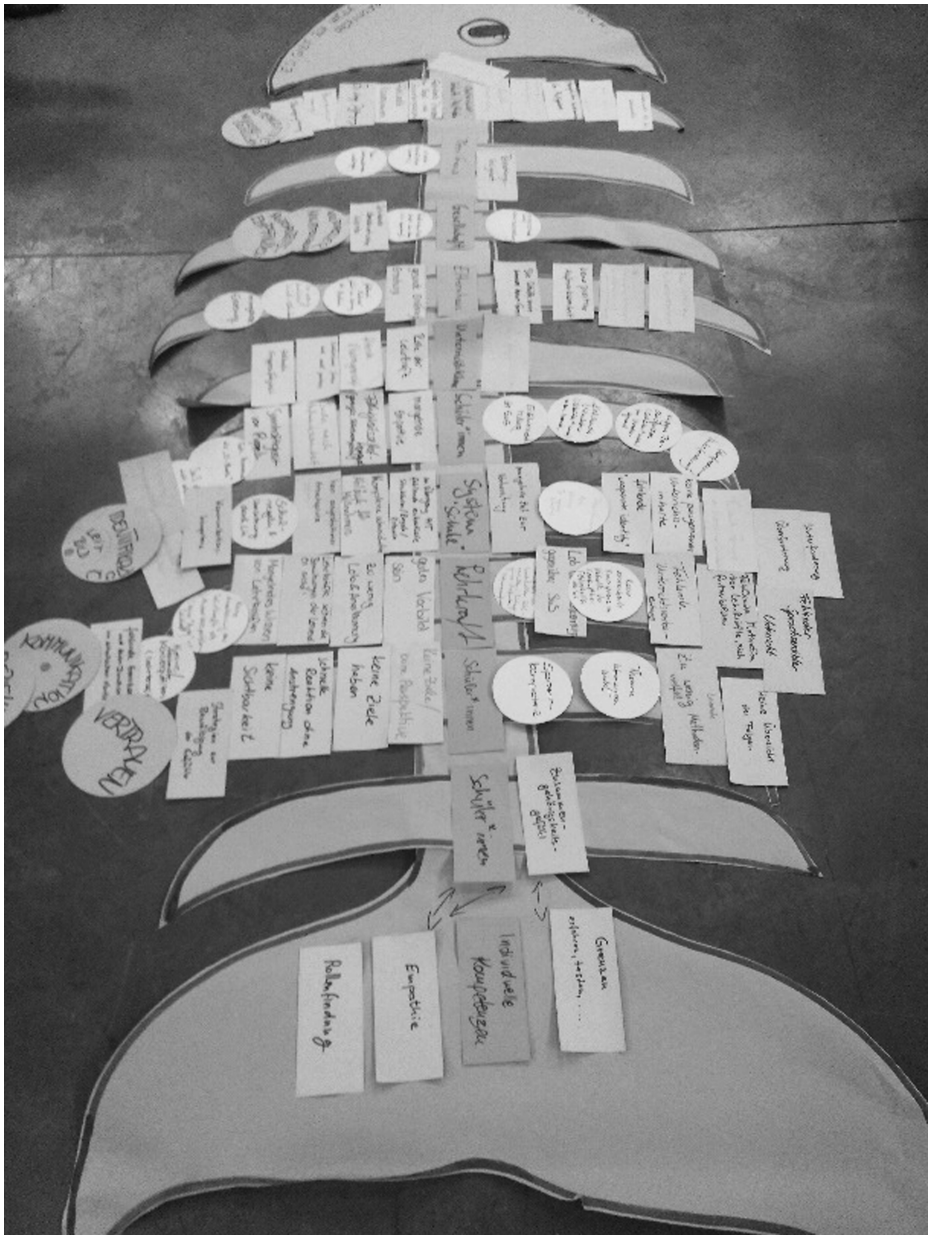


Abbildung 2: Sammlung der veränderbaren Ursachen im Fischgräten-Schema (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an© ERSII, Frankfurt)

Beleidigung ein Bedürfnis steht. Dabei sollen die Schüler*innen lernen, ihre Emotionen besser mitzuteilen. Mögliche Inhalte dabei sind Botschaften einer Nachricht, Mitteilen über Ich-Botschaften, Wahrnehmen und adäquates Ausdrücken von Gefühlen, Empathie. Die Maßnahme startet am ersten Schultag. Alle Klassen werden am ersten Schultag darüber informiert.

3.9 Weiteres Vorgehen und Evaluation

Im Rahmen der Umsetzung der Maßnahme erhöhten wir die Sichtbarkeit der Aufsichtführenden Lehrkräfte und boten Fortbildungen in „Gewaltfreier Kommunikation“ an, die von der Mehrheit der Kolleg*innen wahrgenommen wurden. Die Evaluation wurde nach anderthalb Jahren anhand von Kleingruppendiskussionen durchgeführt. Besprochen wurden dabei folgende Fragestellungen:

- Was hat sich an der Problemlage verändert?
- Welche Auswirkungen hatte der Beschluss auf meine Praxis und auf die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen?
- Welche Teile der Maßnahme werden als wirksam empfunden und welche nicht?

Die überwiegende Mehrheit des Kollegiums schätzte die Maßnahme als erfolgreich ein, indem Schüler*innen besser orientiert waren, da das Vorgehen einheitlich war. Zum anderen stärkte der gemeinsame Prozess jeder Lehrkraft den Rücken und entlastet den pädagogischen Alltag.

4 Zusammenarbeit von Forschung und Praxis

Die Umsetzung der verschiedenen Phasen des DBSE-Ansatzes vollzog sich über einen Zeitraum von etwa zwei Jahren. Parallel dazu fanden weitere Werkstatttreffen mit den beteiligten Schulen und den Mitarbeiter*innen aus den beiden Universitäten statt. Die Werkstatttreffen wurden dabei zunehmend an den Bedarfen der beteiligten Schulen ausgerichtet, wodurch wir passende Impulse und individuelle Beratung erhielten. Außerdem war es möglich, uns mit den anderen beteiligten Schulen auszutauschen und voneinander zu lernen. Neben den Werkstatttreffen konnten wir eine schulspezifische Betreuung für die Umsetzung des Ansatzes an unserer Schule in Anspruch nehmen. Dies war enorm hilfreich in Phasen, in denen der Prozess ins Stocken geriet, wie zum Beispiel bei der Herausforderung, die Sammlung der Probleme zusammenzufassen und dabei behutsam zu fokussieren, ohne zu direktiv einzugreifen, oder bei der Planung des Pädagogischen Tages.

Bei der Evaluation der Maßnahmen zeigte sich die Wirksamkeit auf zwei Ebenen. Zum einen half die Struktur des Ansatzes, pädagogische Herausforderungen professioneller zu bearbeiten. Zum anderen hatte der Prozess selbst auch große Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Kollegium, denn durch das strukturierte und fokussierte Teamwork konnte eine Grundlage für ein gemeinsames Vorgehen geschaffen werden. Diese professionelle Zusammenarbeit trug dazu bei, dass Lehrkräfte ihre Praxis änderten.

Rückblickend war die Beteiligung an der Werkstatt ein sehr intensiver und gewinnbringender Prozess für unsere Schule und stand im starken Kontrast zu bisherigen Forschungskooperationen. Die Reflexionsmöglichkeit der schulischen Praxis führte zu Mehrwert und Impuls für die Schulentwicklung. Durch die gleichberechtigte Zusammenarbeit konnten wir unseren schulischen Alltag offen und kritisch darlegen, und gemeinsam Wege für die Weiterentwicklung suchen.

Aus den hier dargestellten Überlegungen lassen sich Kriterien einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Forschung und Praxis aus Sicht schulischer Praxis ableiten:

- **Offenheit**: Wenn Forschende meinen, das richtige Instrument zu kennen und schulische Akteure denken, wissenschaftliche Arbeiten setze nicht an den konkreten Problemen schulischen Alltags an, dann fehlt die Grundlage für eine gewinnbringende Zusammenarbeit. Es bedarf der beidseitig grundlegenden Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen.
- **Wertschätzung**: Die gegenseitige Anerkennung der Kompetenzen und Kenntnisse des jeweils anderen schafft die Grundlage für eine vertrauensvolle Kooperation. Das Ernstnehmen der Alltagsproblematik und der schulischen Akteure als Expert*innen ihrer Schule war für uns ein wichtiger Faktor zur Entwicklung der Bereitschaft des Kollegiums für die Suche nach Umsetzungsmöglichkeiten. Die Ernsthaftigkeit bei der Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Impulsen aus der Forschung und das Bestreben, Anwendungsmöglichkeiten zu entwickeln, war für uns eine Form der Wertschätzung der Ergebnisse und Interessen wissenschaftlicher Arbeit.
- **Kooperation**: Der Wissenschaft näherte sich mit dem Fokus auf die Frage, ob der DBSE-Ansatz auch an deutschen Schulen, in unserem Schulkontext funktionieren könnte. Für uns als Schulleitung stand die Frage, wie wir den Stillstand in puncto Schulentwicklung überwinden und den Prozess nutzbringend wieder in Gang setzen können. Mit diesen Sichtweisen näherten wir uns bei der gemeinsamen Erarbeitung von schulindividuellen Lösungen in einem gemeinsamen Forschungsprozess an.
- **Flexibilität**: Jede Schule konnte den DBSE-Ansatz an die Gegebenheiten der eigenen Schule anpassen. Wir haben ihn bei uns in der ‚idealtypischen' Abfolge und mit allen Kolleg*innen durchgeführt. Andere Schulen haben

sich auf spezifische Gremien oder einzelne Phasen konzentriert. Dies war nur möglich, weil der DBSE-Ansatz offen in seiner Umsetzung angelegt ist und die Forschenden flexibel auf die Spezifizierungen und Erfahrungen der unterschiedlichen Schulen eingegangen sind.

- **Spezifizierung**: Nur durch die Erarbeitung schuleigener Umsetzungskonzepte konnten wir in die erfolgreiche Praxiserprobung gehen. Wichtig war, dass wir zwischen den halbjährlichen Werkstatttreffen jederzeit nach Bedarf eine individuelle Betreuung abrufen konnten. So wurden die komplexen Umsetzungsschwierigkeiten evidenzbasierter Verfahren auch für die Forschung unmittelbar sichtbar. Wir konnten unsere Planungen kontinuierlich weiterentwickeln und dem Abbruch des Prozesses durch fehlende Passung oder Widerstand im Kollegium vorbeugen.
- **Zeit:** Hätten wir einem engen Zeitplan folgen müssen, wären wir nicht zur Anwendung des Ansatzes gekommen. Planen, Verwerfen, Ausprobieren, Reflektieren, Suchen – all das benötigt Zeit**.** Wichtig war auch die Synchronisation der unterschiedlichen Arbeitszyklen von Praxis und Forschung und die fest terminierten Werkstatttreffen, die immer eine produktive Phase der Reflexion und Anpassung ermöglichten.
- **Partizipation**: Schulen sind bei der Schulentwicklung auf die Mitbestimmung des Kollegiums angewiesen und auch gesetzlich darauf festgelegt, weshalb partizipative Verfahren passgenau die Grundlage für Kollegialität und Motivation ansprechen. Flexible Programme zur Qualitätsentwicklung sind aus der Perspektive erfolgreich, weil sie am Problemempfinden der Lehrkräfte und deren Mitarbeit ansetzen.
- **Beziehung**: Veränderungsprozesse legen Schwächen offen und machen verletzlich. Nur in einem Umfeld, in dem man sich vertrauensvoll aufgehoben fühlt, kann man Missstände und Fehler offen ansprechen. Und nur dann können diese auch bearbeitet werden. Und das wiederum ist die notwendige Grundlage für Veränderung. In Kontexten, in denen kein professionelles Vertrauen herrscht, geht es nur um Selbstdarstellung und Aufwertung der eigenen Schule und nicht um Arbeiten an den sensiblen Punkten der Schulentwicklung.

Diese Kriterien können als eine Orientierung für Kooperation von Forschung und Praxis gelesen werden und sollen Anregung bieten, Erfahrungen von Kooperationen systematisch zu erheben und mit den jeweiligen Erfahrungen der Partner abgeglichen werden, um eine wissenschaftliche Grundlage der Kooperationskriterien zu erarbeiten, die beide Seiten berücksichtigt. Derzeit scheint es noch an verlässlichen und verbindlichen Strukturen der Zusammenarbeit von Forschung und Bildungseinrichtungen zu mangeln. Es sollte für beide Seiten zur Selbstverständlichkeit werden, gemeinsame Forschungsvorhaben zu betreiben.

Die Formen der Zusammenarbeit brauchen institutionellen Charakter, um Ressourcen nicht für die Anbahnung von Kooperationen zu verbrauchen, sondern für die inhaltliche Arbeit zu nutzen. Denkbar wäre etwa die Einrichtung von institutionalisierten Forschungs-Praxisverbünden im Umfeld jedes Instituts der Bildungswissenschaft, in dem mehrere lokale Schulen mit dem Institut über mehrere Jahre zusammenarbeiten, ähnlich dem Modell der Laborschulen. Die Fragestellungen und Formate würden gemeinsam auf der Grundlage der Kooperationskriterien ausgehandelt und übergeordnete Zielsetzungen (z. B. Chancengleichheit, die Zukunftsfähigkeit schulischer Bildung) entwickelt werden. Räumlich und personell gesicherte Strukturen scheinen unverzichtbar, um eine vertrauensvolle und auf Zeit angelegte Zusammenarbeit zu unterstützen. Davon würden Forschung wie Praxis gleichermaßen profitieren. Schließlich ist – wie immer bei gelungener Zusammenarbeit – das Ganze mehr als die Summe seiner Teile.

Der Lernraum: Vom Pilotprojekt zum Schulprinzip

Designbasierte Schulentwicklung partizipativ gestalten

Martin Buhl

1 Einführung: Das Lernraumkonzept der Martin-Niemöller-Schule

Die Martin-Niemöller-Schule ist eine Integrierte Gesamtschule (IGS) ohne Oberstufe im südhessischen Riedstadt, die derzeit von etwa 1.000 Schüler*innen besucht wird. Die Schule bietet vielfältige Lern- und Betreuungsstrukturen und versteht sich als Ort des gemeinsamen Lernens und Lebens.

Ein zentrales organisatorisches Element des schulischen Alltags ist seit dem Schuljahr 2021/22 das sogenannte Lernraumkonzept, das zunächst als Pilotmodell eingeführt und seither sukzessive weiterentwickelt und ausgeweitet wurde.

Das Konzept sieht vor, dass für alle Jahrgänge täglich eine feste Unterrichtsstunde als Lernraumstunde auf einem gemeinsamen Zeitband liegt. Diese Lernraumstunde ist doppelt strukturiert und unterteilt sich in den individuellen Lernraum und den fachlichen Lernraum, die parallel stattfinden. Im *individuellen Lernraum (iLR)* verbleiben die Schüler*innen im Klassenraum. Dort bearbeiten sie Aufgaben, die zuvor von den Fachlehrkräften bereitgestellt wurden. Die Organisation erfolgt in Form von Wochenplanarbeit, die über unseren „Lernplaner" strukturiert und dokumentiert wird. Die Aufgabenbearbeitung findet in Eigenverantwortung innerhalb eines strukturierten Ablaufs statt, begleitet durch eine Lehrkraft. Parallel dazu besuchen einzelne Schüler*innen den *fachlichen Lernraum (fLR).* Hier finden zum einen fachbezogene Förder- und Forderangebote statt: Basiskurse in Deutsch und Mathematik für Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen, Unterstützungskurse in den Hauptfächern für schwächere Lernende, Sprachförderung für Schüler*innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Angebote für leistungsstarke Schüler*innen (z.B. english conversation). Zum anderen bieten wir überfachliche Unterstützungsmaßnahmen an: Strukturtraining, Methodentraining, Entspannungs- und Bewegungsangebote. Diese Angebote sind notwendig, weil wir zunehmend beobachten, dass vielen Schülerinnen und Schülern grundlegende Kompetenzen fehlen, um erfolgreich ins Lernen zu kommen. Die überfachlichen Maßnahmen schaffen hier wichtige Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse im Fachunterricht. Die Angebote im fachlichen Lernraum finden in Kleingruppen (maximal 12 Schüler*innen) statt und werden von Fachlehrkräften oder wei-

teren pädagogischen Personen (Förderschullehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpädagog*innen) durchgeführt. Die Kurszuteilung erfolgt durch die Klassenleitung in Abstimmung mit dem Jahrgangsteam. Die fachlichen Lernräume laufen in der Regel über ein Schulhalbjahr.

Um den Lernraum zu realisieren, geben die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Gesellschaftslehre je eine Wochenstunde in den Lernraum, so dass z.B. in Deutsch im Jahrgang 5 vier statt fünf Stunden durch die Fachlehrkraft unterrichtet werden. In unterschiedlichen Jahrgängen geben die Nebenfächer eine Stunde in den Lernraum: So findet z.B. Musik im Jahrgang 5 nur einstündig und nicht zweistündig statt; im Jahrgang 6 gibt das Fach Naturwissenschaften eine Stunde in den Lernraum, im Jahrgang 7 Religion. Die Inhalte der Nebenfächer, deren Regelstunden reduziert wurden, werden im Rahmen von Projekttagen kompensiert. Ressourcen für den fachlichen Lernraum werden durch den Wegfall der äußeren Differenzierung sowie durch Ganztagsstunden bereitgestellt.

Die (Weiter-)Entwicklung des Lernraumkonzepts ist eng mit dem Programm *Schule macht stark* und der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" verknüpft und wird im Folgenden näher beschrieben

2 Ausgangslage und Problemstellung: Der Lernraum als Antwort auf heterogene Lernvoraussetzungen

Im November 2020 bewarb wir uns an der Martin-Niemöller-Schule für die Teilnahme an der Initiative *Schule macht stark*. Auslöser war eine gemeinsame Überzeugung von Schulleitung und Teilen des Kollegiums, dass sich unsere Schule verändern muss. Die Erfahrungen nach den pandemiebedingten Schulschließungen hatten uns drastisch vor Augen geführt, dass die Heterogenität unserer Schüler*innenschaft noch größer geworden war – nicht nur in fachlicher Hinsicht, sondern auch in überfachlichen Bereichen wie Selbstorganisation, Konzentration, Motivation oder Frustrationstoleranz. An der MNS als Integrierter Gesamtschule, an der Schüler*innen unterschiedlicher Bildungsgänge in derselben Lerngruppe unterrichtet werden, weichen die Lernstände und Lernvoraussetzungen unserer Schüler*innen zum Teil massiv voneinander ab – durch die Pandemie hat sich das deutlich verstärkt. Gleichzeitig war uns bewusst, dass unsere bestehenden schulischen Strukturen diesen verstärkten unterschiedlichen Voraussetzungen nicht gerecht werden konnten. Ein erheblicher Teil unserer Schüler*innenschaft blieb hinter ihren Möglichkeiten zurück – und das entsprach nicht unserer Idee von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.

3 Zielsetzung und Entwicklung des Projekts

Mit der Bewerbung bei *SchuMaS* verbanden die Schulleitung und die Steuergruppe das Ziel, Wege zu finden, wie wir unsere Schule so weiterentwickeln könnten, dass sie allen Schüler*innen – unabhängig von ihrer individuellen Ausgangslage – erfolgreiches Lernen ermöglicht. Es war uns bewusst, dass wir die Bewältigung dieser Aufgabe nicht den einzelnen Lehrkräften überlassen können. Vielmehr braucht es schulische Strukturen, die gezielt, aber auch flexibel auf die differenzierten Lernbedarfe unserer Schüler*innen eingehen können. Der in der Ausschreibung von *SchuMaS* beschriebene Rahmen erschien uns geeignet für unseren Prozess: ein langfristig angelegtes Programm mit wissenschaftlicher Begleitung, Vernetzung und Unterstützung im Bereich der Schulentwicklungssteuerung.

Die konkrete Idee eines schulweiten Lernraum-Konzepts entstand erst nach der Bewerbung, aber noch vor dem offiziellen Start von *SchuMaS*. Wir erwarteten für unseren neuen Jahrgang 5, der im Schuljahr 2021/22 an unsere Schule kommen sollte, eine außergewöhnlich hohe Spannbreite an Lernvoraussetzungen bei den Schüler*innen. Diese Einschätzung beruhte nicht auf systematischen Daten, sondern auf Erfahrungen mit unseren Schüler*innen aus der Corona-Zeit und aus Planungsgesprächen mit den Grundschulen, deren Schüler*innen wir aufnehmen werden. Um der Diversität der Schüler*innen gerecht zu werden, entwickelten wir das Lernraum-Konzept als unser schulisches Fördermodell, das individuelles, eigenverantwortliches Lernen strukturell ermöglichen und unterstützen sollte. Die Pilotphase begann mit dem neuen Schuljahr 2021/22 im Jahrgang 5 – zu dem Zeitpunkt hatte auch unsere Arbeit mit dem *SchuMaS*-Projekt offiziell begonnen.

Nachdem deutlich wurde, dass der Lernraum das zentrale Schulentwicklungsvorhaben der Martin-Niemöller-Schule im Rahmen von *SchuMaS* sein würde, verfolgten Schulleitung und Steuergruppe das Ziel, die externen Ressourcen des Programms gezielt für dessen systematische Weiterentwicklung zu nutzen. Dabei stand nicht nur der fachliche Austausch oder die wissenschaftliche Begleitung im Fokus, sondern vor allem der Aufbau tragfähiger Beteiligungsstrukturen innerhalb des Kollegiums – immer in Verbindung mit der Programmbegleitung[1].

Die kurze Konzeptionsphase (März bis Juni 2020) und die rasche Umsetzung des Pilotprojekts (August 2020) hat zu spürbaren Widerständen geführt, weil das Kollegium, aufgrund der Kürze der Zeit, vornehmlich informiert und wenig inhaltlich beteiligt wurde. Die Widerstände waren aber auch darin be-

1 Die Programmbegleitung stand den hessischen Schulen zur Verfügung, um den Schulentwicklungsprozesse extern professionell zu begleiten – neben den Mitarbeiter*innen des regionalen *SchuMaS*-Zentrums.

gründet, dass zu Beginn der Pilotphase noch viele konzeptionelle und organisatorische Fragen offen waren und diese Offenheit für viele im Kollegium Unklarheit und Unsicherheit bedeuteten. Aber auch die Verlagerung von Fachinhalten aus dem klassischen, lehrkräftegesteuerten Fachunterricht in offene Lernkonzepte stellte für einen großen Teil der Lehrkräfte kein akzeptables Verfahren dar – vor allem, weil der Fachunterricht im Stundenplan um eine Stunde gekürzt werden sollte. Um die Akzeptanz des Lernraumkonzepts zu stärken und seine Weiterentwicklung langfristig zu sichern, war es notwendig – im Sinne eines bottom-up-Prinzips – die Perspektiven, Fragen und Bedenken aus dem Kollegium systematisch in den Entwicklungsprozess einzubeziehen. Das wollten wir auch mit der Unterstützung von *SchuMaS* angehen: Bestehende Gremien und Strukturen sollten bewusst weiterentwickelt und stärker dialogorientiert ausgestaltet werden – mit dem Ziel, „echte" Partizipation zu ermöglichen und eine Kultur gemeinsamer Verantwortung zu fördern. Die Weiterentwicklung des Lernraums sollte nicht von wenigen gestaltet, sondern als gemeinschaftliche Aufgabe der gesamten Schule verstanden werden.

Mitte 2022 haben wir uns nach einem Perspektivgespräch mit dem regionalen *SchuMaS*-Zentrum dazu entschieden, uns für die Teilnahme an der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" des Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung" zu bewerben. Die Ausschreibung versprach eine intensive Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulpraxis über einen Zeitraum von drei Jahren sowie konkrete Praxiserprobungsphasen, in denen schulische Entwicklungsinitiativen begleitet, reflektiert und weiterentwickelt werden. Besonders angesprochen fühlten wir uns durch die Formulierung, dass sich für die Werkstatt insbesondere dringliche, wiederkehrende Probleme eignen würden, für die bislang noch keine tragfähige Lösung existiert – eine Situationsbeschreibung, die in besonderer Weise auf die Entwicklung unseres Lernraumkonzepts zutraf.

In der Schulleitung, die aus sechs Mitgliedern besteht, war uns bewusst, dass Schulentwicklungsprozesse grundsätzlich komplex sind. Veränderung in Schule vollzieht sich nicht in linearen Abläufen, sondern ist ein vielschichtiger, oft widersprüchlicher Prozess, der auf unterschiedliche – gelegentlich widerstreitende – Interessenlagen, verschiedene kulturelle Prägungen und oft defizitäre strukturelle Rahmenbedingungen trifft. Gerade weil wir diese Komplexität klar vor Augen hatten, war uns ebenso bewusst, dass wir bislang nur begrenzte Erfahrungen darin gesammelt hatten, solche Prozesse strategisch und systematisch zu steuern. Schulentwicklung war für uns – im übertragenen Sinne – häufig ein vermintes Gelände, das geprägt war von Unsicherheiten, Reibungen und hoher Emotionalität. Unser zentrales Anliegen bestand daher darin, durch die Teilnahme an der Werkstatt unsere Steuerungs- und Implementierungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Wir wollten nicht nur bestehende Ideen umsetzen,

sondern gezielt lernen, wie sich komplexe Schulentwicklungsprozesse methodisch fundiert anleiten, begleiten und nachhaltig verankern lassen.

Ein weiterer Beweggrund war der Wunsch, von anderen Schulen zu lernen, die sich mit vergleichbaren Problemlagen und Entwicklungsprojekten auseinandersetzen. Der kollegiale Austausch innerhalb der Werkstatt versprach Impulse, die über die eigene Perspektive hinausreichen. Ebenso wichtig war uns die wissenschaftliche Begleitung – nicht als abstrakte Theorie, sondern als reflexive Unterstützung, die uns hilft, blinde Flecken zu erkennen, Hypothesen zu prüfen und Entwicklung evidenzbasiert weiterzudenken.

4 Maßnahmen und Umsetzung

Zum Zeitpunkt unseres Einstiegs in die Werkstatt lag bereits ein ganzes Schuljahr praktischer Erfahrung mit dem Lernraum hinter uns. Das Projekt Lernraum befand sich im zweiten Entwicklungsjahr und war inzwischen auf die Jahrgänge 5 und 6 ausgeweitet worden. Der Werkstatteinstieg fiel daher nicht mit dem Projektstart zusammen, sondern in eine Phase, in der der Lernraum längst Teil unseres schulischen Alltags war – mit etablierten Routinen, gelebter Praxis, Rückmeldeschleifen und ersten Anpassungen. Die Herausforderung bestand darin, dieses bereits bestehende Lernraum-Projekt im Licht der in der Werkstatt vermittelten Verfahren und Instrumente des designbasierten Schulentwicklungsansatzes (DBSE) neu zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Diese zeitliche Abfolge bedeutete, dass wir den designbasierten Schulentwicklungsansatz, mit dem in der Werkstatt gearbeitet wurde, nicht vollständig in seiner idealtypischen Abfolge anwenden konnten. Die für den DBSE zentrale Phase der gemeinsamen Problemdefinition, der Ursachenanalyse und der theoriebasierten Maßnahmenentwicklung hatten wir in weiten Teilen bereits hinter uns. Allerdings ist das Konzept nicht als Teil eines systematischen, datengestützten Verfahrens im gesamten Kollegium entstanden, sondern aufgrund einer Entscheidung der Schulleitung und der Steuergruppe sowie angesichts der praktischen Notwendigkeiten. Der DBSE-Ansatz kam für uns nicht als Ausgangspunkt zum Tragen, sondern als strukturierender Reflexionsrahmen zur Weiterentwicklung eines bereits begonnenen Veränderungsprozesses.

4.1 Ein gemeinsam geteiltes Problem: die Schüler*inneninventur

An der Werkstatt nahmen wir zu zweit teil: ich als Schulleiter und die Leitung der Steuergruppe. Nachdem wir vom ersten Treffen der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ im Leitungsteam und der Steuergruppe berichtet hatten, wurde uns deutlich, dass die Widerstände gegen das Lernraumkonzept auch daher rührten, dass es an einer kollegial geteilten Problemdefinition fehlte.

Eine solche Verständigung ist jedoch – so eine Erkenntnis aus dem ersten Werkstatt-Treffen – eine zentrale Voraussetzung für eine gemeinschaftlich getragene Schulentwicklung. Veränderung kann nur dann Wirkung entfalten, wenn sie auf einer kollektiv anerkannten Problemlage bzw. Herausforderung basiert.

Deshalb haben wir uns auf Leitungsebene entschieden, das schulweite Teilprojekt „Schüler*inneninventur" zu initiieren. Die Inventur sollte helfen, auf empirischer Grundlage sichtbar zu machen, welche Voraussetzungen und Bedarfe unsere Schüler*innen tatsächlich mitbringen, um damit eine gemeinsame Ausgangsbasis zu schaffen.

Ziel der Schüler*inneninventur war es, ein realistisches und differenziertes Bild unserer Schüler*innenschaft empirisch zu gewinnen. Im Zentrum stand die Frage: „Wen unterrichten wir hier eigentlich?" Diese Fragestellung zielte darauf, die pädagogische Arbeit nicht auf gefühlte Wahrheiten oder hypothetischen Annahmen zu stützen, sondern auf konkrete, beobachtbare Merkmale, die systematisch erhoben und kollegial reflektiert werden können. Die Schüler*inneninventur sollte nicht nur Erkenntnisse über unsere Schüler*innen liefern, sondern auch als Instrument dienen, um Verständigung im Kollegium herzustellen und schulische Handlungsfelder datenbasiert zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund wurde die Schüler*inneninventur nicht als Evaluation, sondern als kollegialer Diagnose- und Reflexionsprozess verstanden.

Methodisch griff das Projekt auf die DBSE-Methode „Wer-macht-was" zurück, die ursprünglich für gezielte Unterrichtsbeobachtungen konzipiert wurde. Ziel dieser Methode ist es, definierte Probleme im Unterricht sichtbar zu machen und pädagogische Wahrnehmungen durch konkrete Beobachtungen systematisch zu strukturieren. Wir haben diese Methode bewusst skaliert und auf die gesamte Schule übertragen. Anstelle von Unterrichtsbeobachtungen ging es nun darum, über alle Klassenstufen hinweg systematisch zu erfassen, welche Eigenschaften und Voraussetzungen Schüler*innen mitbringen, die für ihren Lernprozess bedeutsam sind.

In einem mehrstufigen Verfahren wurden zunächst Eigenschaften definiert, die aus Sicht des Kollegiums relevante Beobachtungskategorien darstellen. Dazu zählten unter anderem Merkmale wie mangelndes Selbstvertrauen, fehlende häusliche Unterstützung, geringe Eigenständigkeit, besondere Begabungen oder herausforderndes Verhalten. Am Anfang des Prozesses legte die Steuergruppe dem Kollegium 14 Merkmale vor. Die Gesamtkonferenz hatte die Möglichkeit, die Merkmale zu ergänzen und anzupassen. Schließlich verständigten wir uns auf zehn Merkmale, um den weiteren Prozess handhabbar zu gestalten. In Kleingruppen wurde im weiteren Verlauf gemeinsam erarbeitet, woran diese Eigenschaften im Schulalltag erkennbar sind. Die Ergebnisse dieser kollegialen Begriffsklärung dienten als gemeinsame Referenz, welche die Grundlage für die anschließende Datenerhebung bildete.

Tabelle 1: Ergebnisse der Schüler*inneninventur

Jahrgang	Geringe Eigenständigkeit		Herausfordernd. Verhalten		Keine häusliche Unterstützung		wenig Identifik. mit westl. demokr. Werten		„Verlorene" Kinder		Soziale Kinder		Körperliche / Motorische Einschränkungen	
5	43	31%	35	25%	21	15%	2	1%	4	2%	59	42%	19	14%
6	47	31%	40	27%	14	9%	8	5%	13	8%	41	27%	20	13%
7	42	34%	19	15%	21	17%	14	11%	15	12%	38	30%	16	13%
8	45	28%	37	23%	32	20%	12	8%	13	8%	28	18%	10	6%
9	38	23%	21	13%	20	12%	33	20%	8	5%	76	46%	15	9%
10	13	16%	2	2%	3	4%	2	2%	5	6%	31	38%	5	6%
DAZ	16	30%	6	11%	7	13%	5	9%	2	4%	26	48%	3	6%
	244	**28%**	**160**	**18%**	**118**	**13%**	**76**	**9%**	**60**	**7%**	**299**	**34%**	**88**	**10%**

Jahrgang	Mangelndes Selbstvertrauen		Mangelnde Sprachkenntnisse		Fleißig, kognitiv limitiert		Durchschnittlich begabt		Kognitiv leistungsfähig		Besondere Begabungen		psychische Probleme		SuS gesamt
5	38	27%	14	10%	18	13%	38	27%	10	7%	31	22%	14	10%	140
6	48	32%	18	12%	17	11%	63	42%	20	13%	33	22%	25	17%	150
7	32	26%	13	10%	13	10%	45	36%	8	6%	20	16%	15	12%	125
8	43	27%	27	18%	21	13%	69	43%	18	11%	18	11%	31	19%	160
9	41	25%	16	10%	32	19%	61	37%	17	10%	43	26%	26	16%	167
10	15	18%	4	5%	10	12%	44	54%	9	11%	19	23%	13	16%	82
DAZ	18	33%	54	100%	9	17%	26	48%	7	13%	16	30%	13	24%	54
	245	**28%**	**146**	**10%**	**115**	**13%**	**346**	**40%**	**89**	**10%**	**233**	**27%**	**154**	**18%**	**877**

Die numerische Erfassung erfolgte durch alle Klassenleitungen, unterstützt durch Fachlehrkräfte. Auf Strichlisten, die für die Auswertung dann anonymisiert wurde, wurde klassenweise vermerkt, welche Eigenschaften auf welche Schüler*innen zutrafen. Für einzelne Schüler*innen konnten mehrere Eigenschaften angekreuzt werden.

Die Steuergruppe wertete die Strichlisten zentral aus und bereitete die Ergebnisse grafisch auf (siehe Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.). Insgesamt wurden 877 Schüler*innen erfasst, denen insgesamt 2.364 Eigenschaften zugeordnet wurden. Besonders häufig genannt wurden Merkmale wie mangelndes Selbstvertrauen, fehlende häusliche Unterstützung und – im Hinblick auf das neue Lernraumkonzept besonders relevant – geringe Eigenständigkeit.

Auffällig war dabei, dass das Merkmal „geringe Eigenständigkeit" in nahezu allen Jahrgängen – mit Ausnahme der Jahrgänge 9 und 10 – bei etwa einem Drittel der Schüler*innen eines Jahrgangs dokumentiert wurde. Diese über Jahrgangsgrenzen hinweg gleichbleibende Häufigkeit verweist nicht nur auf die Relevanz des Merkmals, sondern legt auch nahe, dass bisherige schulische Maßnahmen zur Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung nicht die gewünschte Wirksamkeit entfalten konnten. Damit wurde deutlich, dass die Notwendigkeit der Förderung selbstgesteuerten Lernens nicht auf einem subjektiven Eindruck Einzelner beruht, sondern ein strukturelles, schulweit verbreitetes Entwicklungsfeld darstellt. Die Schüler*inneninventur machte diese kollektive Problemlage sichtbar und schuf damit eine belastbare

Grundlage für die sachliche Weiterentwicklung des Lernraumkonzepts sowie für gezielte, evidenzbasierte Maßnahmen im Rahmen der Schulentwicklung.

4.2 Ursachenanalyse zum individuellen Lernraum

Bereits während der ersten beiden Pilotjahre des Lernraumkonzepts rückte eine Problematik in den Mittelpunkt der schulischen Diskussion, deren Intensität wir so nicht erwartet hatten: Immer wieder wurde im Kollegium die pauschale Aussage laut, dass „die Schüler*innen im individuellen Lernraum nicht arbeiten" würden. Diese pauschale Wahrnehmung wurde von einzelnen Kolleg*innen zum Anlass genommen, das bestehende Konzept grundsätzlich infrage zu stellen.

Diese Erfahrung nahmen wir mit in das 2. Werkstatttreffen „Schulentwicklung im Kontext" am 13./14. März 2023 in Berlin. Im Rahmen der dortigen Arbeit im Schulteam entschieden wir uns, dieser schulischen Debatte eine fundierte und sachlich belastbare Grundlage zu geben. Inspiriert von der DBSE-Methode „Wer-macht-was?" formulierten wir als konkreten nächsten Schritt das Ziel, systematisch zu erfassen, wie viele Schüler*innen im individuellen Lernraum tatsächlich nicht arbeiten – jenseits subjektiver Eindrücke oder pauschaler Aussagen. Dazu entwickelten wir während der Werkstatt einen Beobachtungsbogen, mit dessen Hilfe das Verhalten der Schüler*innen im individuellen Lernraum durch eine Strichliste einfach dokumentiert werden konnte.

In der Folge führten wir mithilfe dieses Instruments gezielte Unterrichtsbeobachtungen in mehreren Klassen der Jahrgänge 5 und 6 durch. Dabei wurde das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler im Lernraum dokumentiert und ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Erhebung relativierten die bis dahin emotional geführte Debatte erheblich: Entgegen der weit verbreiteten Annahme zeigte sich, dass rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler konzentriert und zielgerichtet arbeiteten. Etwa ein Drittel hingegen hatte Schwierigkeiten, sich selbstständig zu organisieren und produktiv zu arbeiten.

Aufbauend auf dieser Erkenntnis suchten wir im nächsten Schritt nach einem vertiefenden Analyseinstrument, um die Hintergründe für das beobachtete Verhalten besser zu verstehen. Wir entschieden uns für die Methode der Fischgrätenanalyse (siehe Abbildung 2), mit deren Hilfe wir das zentrale Problem – „Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler arbeitet im individuellen Lernraum nicht selbstständig" – systematisch aufschlüsselten. Diese strukturierte Vorgehensweise ermöglichte es, potenzielle Einflussfaktoren aus unterschiedlichen Bereichen sichtbar zu machen und die jeweiligen Beiträge verschiedener Akteursgruppen – etwa Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler oder Erziehungsberechtigte – differenziert zu betrachten.

Die Analyse gliederte sich in fünf zentrale Akteur*innengruppen: Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern, Schule und Schulträger. Innerhalb dieser Katego-

rien wurden konkrete Verhaltensweisen, institutionelle Rahmenbedingungen und strukturelle Gegebenheiten gesammelt, die das beschriebene Problem mitverursachen. Das sind die zentralen Ergebnisse der Analyse für jede Akteur*innengruppe:

- Bei den Schüler*innen zeigte sich, dass viele der betroffenen Kinder Schwierigkeiten hatten, sich zu organisieren, Aufgaben zu strukturieren und über einen längeren Zeitraum konzentriert zu arbeiten. Diese mangelnde Selbststeuerung war häufig mit einer geringen intrinsischen Motivation gekoppelt.
- Die Lehrkräfte tragen insofern zum Problem bei, als Aufgaben vielfach nicht ausreichend motivierend oder differenziert genug gestaltet waren. Die reine Ausgabe von Arbeitsblättern reichte nicht aus, um Schüler*innen zur aktiven Auseinandersetzung zu bewegen. Zusätzlich wurde im Lernraum häufig zu wenig pädagogische Führung oder aktivierende Ansprache durch die Lehrkräfte wahrgenommen.
- Auch die Eltern wurden als Mitverursacher*innen identifiziert – allerdings weniger durch aktives Fehlverhalten, sondern durch fehlende Einblicke. Viele Eltern wussten nicht, welche Aufgaben ihre Kinder im Lernraum bearbeiten sollten und konnten sie daher zu Hause nicht zielgerichtet unterstützen.
- Auf Ebene der Schule wurde deutlich, dass es an einheitlichen Strukturen für den individuellen Lernraum mangelte. Die Schüler*innen erlebten in ihrer Klasse von unterschiedlichen Lehrkräften, die als Aufsicht im individuellen Lernraum eingesetzt waren, unterschiedliche Arbeitsweisen, was zu Unsicherheiten bei den Schüler*innen führte. Klare Rituale und ein verbindlicher, einheitlicher Rahmen fehlten weitgehend.
- Der Schulträger spielte in der Analyse eine untergeordnete Rolle, wurde jedoch insofern berücksichtigt, als Fragen der räumlichen Ausstattung und übergeordneter Konzeption angesprochen wurden.

Die Ergebnisse der Fischgrätenanalyse verdeutlichten, dass die Ursachen für die mangelnde Selbstständigkeit eines Teils der Schüler*innen, nicht monokausal zu verstehen sind. Vielmehr handelt es sich um ein Zusammenspiel individueller, didaktischer und institutioneller Faktoren. Für die Weiterentwicklung legten wir den Fokus auf die festgestellten Ursachen, auf die wir den größten Einfluss hatten und für die wir konkret Maßnahmen ableiten konnten:

- die Entwicklung motivierender, strukturierter und differenzierter Aufgabenformate,
- die Einführung verbindlicher Rituale und Abläufe im Lernraum sowie
- die gezielte Stärkung der pädagogischen Präsenz und Ansprache von Lehrer*innen im Lernprozess.

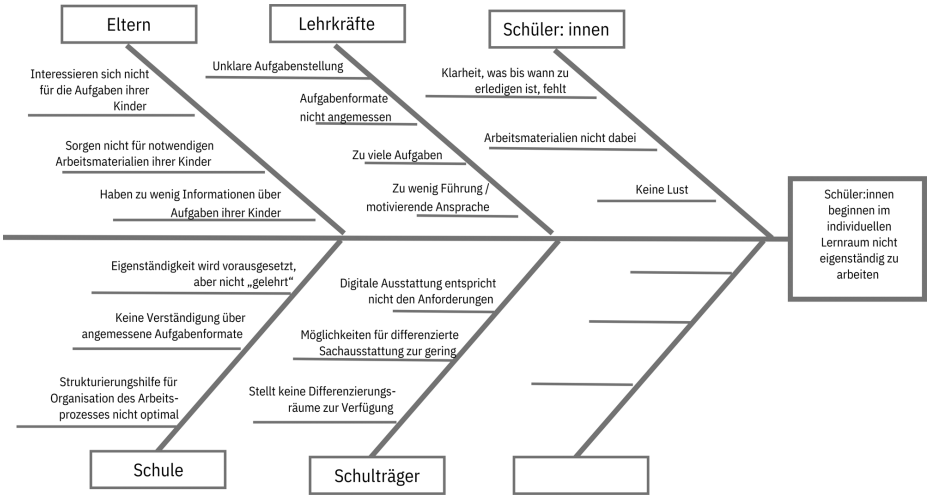


Abbildung 2: Ursachenanalyse mithilfe des Fischgrätendiagramms

Die Anwendung des Fischgrätendiagramms half dabei, das komplexe Problem der mangelnden Selbstständigkeit im individuellen Lernraum differenziert zu betrachten und pragmatische und nützliche Lösungsansätze zu entwickeln.

4.3 Ressourcen erkennen

Ein zentraler Aspekt der designbasierten Schulentwicklung ist das Erkennen und Aktivieren bereits vorhandener schulischer Ressourcen. In diesem ressourcenorientierten Ansatz geht es darum, nicht bei einem Defizitdenken anzusetzen, sondern systematisch sichtbar zu machen, worauf im Veränderungsprozess konkret aufgebaut werden kann. Ressourcen umfassen dabei weit mehr als materielle oder personelle Mittel. Auch bestehende Strukturen, funktionierende Kommunikationswege, etablierte Routinen oder Beteiligungskulturen gelten als Ressourcen im Sinne der Schulentwicklungsarbeit – sie sind die tragenden Elemente, die Entwicklung ermöglichen und beschleunigen können.

An der Martin-Niemöller-Schule haben sich in diesem Sinne die Gesamtkonferenzen als zentrale Ressource für die Schulentwicklung etabliert. Sie dienen nicht nur der formalen Information oder Abstimmung, sondern sind bewusst als Entwicklungswerkstätten konzipiert. Jährlich finden mindestens acht Gesamtkonferenzen statt – jede mit einem klaren inhaltlichen Schwerpunkt, meist in Form von Gruppenarbeit. Die Konferenzen sind inhaltlich und methodisch immer sorgfältig vorbereitet. Anfangs hat das Schulleitungsteam die methodische Gestaltung der Konferenzen übernommen. Inzwischen ist es selbstverständlich, dass die Verantwortlichen – Steuergruppe, Arbeitsgruppen

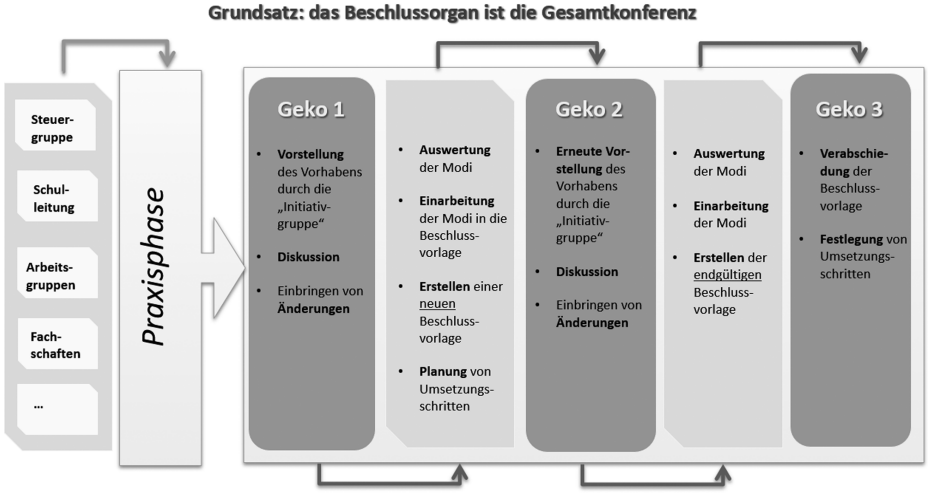


Abbildung 3: Verfahren zur Verabschiedung von Schulentwicklungsvorhaben

oder Schulleitung – ihre Tagesordnungspunkte so vorbereiten, dass die Themen partizipativ erarbeitet werden. Dabei orientieren wir uns an den Fragen, wie das Kollegium mit seiner Expertise für die aktuelle Fragestellung eingebunden werden kann und welche Methoden differenzierte Rückmeldungen und produktive Diskussionen am besten fördern.

Entscheidungen werden inzwischen im Rahmen eines offenen, argumentativen Austauschs gemeinsam vorbereitet. Im Zentrum steht das Bemühen, gut begründete, faire und konsensnahe Lösungen zu finden, die von möglichst vielen Beteiligten mitgetragen werden können. Je nach Thema erfolgt die abschließende Entscheidung entweder im klassischen Mehrheitsverfahren oder mithilfe konsensualer Verfahren (z.B. dem systemischen Konsensieren). Diese Formen der deliberativen Entscheidungsfindung schaffen Transparenz, stärkt die Verbindlichkeit und sorgt für eine breite Rückendeckung im Kollegium.

Im Rahmen des DBSE-Prozesses wurden diese Strukturen gezielt genutzt, um das Kollegium in die Analyse schulischer Herausforderungen, in die Entwicklung von Maßnahmen und in die Bewertung von Zwischenergebnissen einzubeziehen. So haben wir zum Beispiel gegen Ende des ersten Pilotjahres in einer Gesamtkonferenz zunächst zentrale Ergebnisse der internen Evaluation vorgestellt, um anschließend die Kolleg*innen in Gruppen an der gemeinsamen Reflexion und Einschätzung dieser Befunde arbeiten zu lassen, Erfahrungen aus dem ersten Pilotjahr zu teilen und Ansätze zur Verbesserung des Lernraumkonzepts zu sammeln.

Die Gruppen während dieser Konferenz bildeten sich dabei rund um die Klassenteams des Pilotjahrgangs 5, denen die übrigen Kolleg*innen nach dem Zufallsprinzip zugeordnet wurden. Dieses Format ermöglichte zum einen,

einen breiten Austausch über die Evaluationsergebnisse, zum anderen aber auch eine dialogische Rückmeldung an die Teams des Pilotjahrgangs, die ihre Erfahrungen aus der Praxis einbrachten. Kolleg*innen, die bisher nicht direkt am Lernraumkonzept beteiligt waren, nahmen die Funktion einer Resonanzgruppe ein: Sie formulierten Rückmeldungen, Fragen, ergänzten blinde Flecken und brachten eigene Perspektiven ein.

Wir haben dieses Vorgehen als vorteilhaft erlebt, da die Erfahrungen aus dem Pilotjahrgang nicht als exklusives Wissen Einzelner behandelt wurden, sondern im Kollegium transparent und gemeinsam bearbeitet werden konnten. Indem die Klassenteams ihre praktischen Erfahrungen einbrachten und die übrigen Kolleg*innen aktiv einbezogen wurden, entstand kein „Geheimwissen" weniger Beteiligter. Vielmehr wurde die Interpretation der Evaluationsergebnisse sowie der Erfahrungsberichte im offenen Diskurs mit allen Kolleg*innen bewertet. So konnten unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt, Rückfragen gestellt und Einschätzungen gemeinsam geschärft werden.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit wurden mithilfe eines digitalen Tools dokumentiert und anschließend vom Entwicklungsteam – bestehend aus den Klassenlehrkräften des Jahrgangs 5 – gemeinsam mit der Steuergruppe ausgewertet. Diese Rückmeldungen bildeten die Grundlage für gezielte Anpassungen am Lernraumkonzept im Übergang zum zweiten Jahr der Pilotphase. Auf diese Weise wurde kollektives Erfahrungswissen systematisch erfasst, in Entwicklungsentscheidungen eingebunden und im Sinne des DBSE-Ansatzes für die iterative Weiterarbeit fruchtbar gemacht.

Die Gesamtkonferenzen wurden so zu Resonanzräumen, in denen schulische Entwicklung nicht von wenigen initiiert, sondern von vielen getragen wurde.

4.4 Triebkräfte der Veränderung identifizieren

Im Rahmen der Entwicklung des Lernraums haben wir uns intensiv mit organisatorischen Fragen und der Ausgestaltung von Maßnahmen und Strukturen beschäftigt. Durch die Teilnahme an den Werkstatt-Treffen haben wir stärker in den Blick genommen, dass Schulentwicklung nicht allein über technische Planung gelingt, sondern dass auch die motivationalen, emotionalen und sozialen Dimensionen eine wichtige Rolle für gelingende Schulentwicklung spielen.

Ein zentrales Element des DBSE-Ansatzes ist daher die bewusste Auseinandersetzung mit den sogenannten Triebkräften der Veränderung – jenen Faktoren, die Menschen dazu bewegen, sich aktiv auf Entwicklungsprozesse einzulassen. Sie richten den Blick auf die Frage, was Lehrkräfte motiviert, was ihnen Sinn und Energie gibt und was sie – ebenso wie Schüler*innen – benötigen, um Veränderungen mitzutragen.

Diesen Aspekt griffen wir zu Beginn eines pädagogischen Tages im März 2023 auf, der sich inhaltlich mit der Auswertung der Schüler*inneninventur und den daraus abzuleitenden Konsequenzen befasste.

Als Einstieg tauschten sich die Kolleg*innen in vier Gesprächsrunden miteinander aus: In der ersten Runde reflektierten sie ihre eigene pädagogische Biografie und beantworteten Fragen wie: Wozu bin ich Pädagogin geworden? Was hat mich motiviert? Was gibt mir Kraft in meinem Beruf? Hier wurden zentrale persönliche Triebkräfte wie professionelles Verständnis, Sinnorientierung, Beziehungsarbeit, Lernfreude oder Gestaltungsmotivation sichtbar.

Die zweite Runde weitete den Blick auf die Schüler*innen: Wo holen wir unsere Schüler*innen ab? Was brauchen sie für ihre Lern- und Entwicklungsprozesse? In der Diskussion kristallisierten sich geteilte Beobachtungen heraus – etwa zur Notwendigkeit von Beziehungsklima, Verlässlichkeit und Struktur als Voraussetzung für Lernprozesse.

In der dritten Runde sammelte das Kollegium zunächst konkrete Erfahrungen: Was tun wir bereits, um unsere Schüler*innen zu unterstützen? Womit haben wir gute Erfahrungen gemacht? Hier zeigte sich der „positive Kern" der Schule – also jene Praktiken und Haltungen, die bereits als wirksam erlebt wurden und auf denen aufgebaut werden kann.

Die vierte Runde schließlich richtete den Blick auf Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven: Wo stoßen wir an Grenzen? Was ist uns (noch) nicht gelungen? Welche Ideen haben wir? Was würden wir gerne ausprobieren? Damit wurde der kollektive Wunsch verbunden, über das Bestehende hinauszudenken – und zugleich realistisch zu bleiben.

Diese Runden entfalteten eine spürbar positive Wirkung im Kollegium. Sie schufen einen offenen Raum, in dem persönliche Beweggründe, pädagogische Überzeugungen und gemeinsame Erfahrungen geteilt werden konnten. Viele Kolleg*innen berichteten, dass sie durch den Austausch an ihre ursprüngliche Berufsmotivation erinnert wurden – den Wunsch, junge Menschen zu begleiten, ihnen Orientierung zu geben und Lernprozesse sinnvoll zu gestalten. Gleichzeitig wurde deutlich, dass uns als Kollegium ein gemeinsames Grundverständnis verbindet: der Glaube an das Entwicklungspotenzial aller Schüler*innen, das Vertrauen in Beziehungsarbeit und die Überzeugung, dass Schule ein Raum für persönliche Entfaltung und soziale Teilhabe sein muss.

Auch in der Beschreibung der Herausforderungen zeigte sich eine bemerkenswerte Offenheit. Der Austausch darüber, wo wir an Grenzen stoßen und was uns bislang nicht gelungen ist, wurde nicht als Schwäche erlebt, sondern als Ausdruck von Verantwortung und Lernbereitschaft. Die vier Runden machten deutlich, dass im Kollegium eine hohe Bereitschaft besteht, gemeinsam zu reflektieren, voneinander zu lernen und neue Wege auszuprobieren – getragen von einem starken professionellen Selbstverständnis.

Im Ergebnis konnten wir nicht nur individuelle und kollektive Triebkräfte identifizieren, sondern auch das Gefühl stärken, als Kollegium in einer gemeinsamen pädagogischen Haltung verbunden zu sein. Diese Erfahrung bildete nicht nur eine tragfähige Grundlage für die anschließende Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Schüler*inneninventur, sondern auch für das gesamte Schulentwicklungsprojekt Lernraum, da sie deutlich machten, dass trotz unterschiedlicher Zugänge in der Umsetzung eine *grundlegende gemeinsame pädagogische Haltung und geteilte Zielvorstellungen* im Kollegium bestehen. Diese Vergewisserung stärkte das Vertrauen in den gemeinsamen Entwicklungsprozess und bildete eine tragfähige Grundlage für die weitere Zusammenarbeit.

5 Ergebnisse und Reflexion: Konkrete Veränderungen im Lernraum

Der DBSE-Ansatz hat uns vornehmlich dabei unterstützt, strukturelle und organisatorische Veränderungen am Lernraumkonzept gezielt anzugehen. Eine wichtige Voraussetzung dafür war, dass wir unsere vorhandenen schulischen Ressourcen – insbesondere die etablierten partizipativen Arbeits- und Entscheidungsstrukturen – bewusst in den Blick genommen und aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden haben. Ebenso bedeutsam war die gemeinsame Auseinandersetzung mit unserer pädagogischen Haltung: Die Reflexion über Werte, Ziele und Motivation hat dazu beigetragen, ein verbindendes Fundament für die inhaltliche Arbeit zu schaffen.

Auf dieser Grundlage gelang es uns, im – zum Teil auch mühsamen Ringen um praktikable Strukturen und tragfähige Verfahren – nicht nur technisch-funktionale Lösungen zu entwickeln, sondern solche, die von einer geteilten Überzeugung getragen werden.

5.1 Veränderungen in den Jahrgängen 5 bis 7

Vor diesem Hintergrund haben wir ausgehend von einer Ursachenanalyse und den vorangegangenen systematischen Beobachtungen das Lernraumprojekt weiterentwickelt. Ein zentraler Veränderungsschwerpunkt lag in der *Neugestaltung der Aufgabenformate*. Die reine Bereitstellung von Arbeitsblättern zum Abarbeiten wurde konsequent hinterfragt. Stattdessen wurde im Kollegium ein kontinuierlicher Prozess zur Qualitätsentwicklung von Aufgaben angestoßen. Aufgaben sollen künftig stärker problemorientiert, differenziert und motivierend sein – mit dem Ziel, Denkprozesse anzuregen und selbstständiges Lernen zu fördern. Dies erfordert ein *ständiges Überarbeiten und Weiterentwickeln* der Formate. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen, auch weil es uns bislang

nur unzureichend gelingt, feste Kooperationszeiten für kollegiale (Fach-)Arbeitsgruppen zu installieren.

Neben den angestoßenen Veränderungen im Bereich der Aufgaben für das individualisierte Lernen wurde ein zweiter Schwerpunkt auf die *Standardisierung des pädagogischen Handelns im Lernraum* gelegt. In Folge der Analyse verständigte sich das Kollegium auf gemeinsame *Standards für das Verhalten und die Aufgaben der Lehrkräfte* im Lernraum. Diese beinhalten u. a. eine aktive Begleitung der Schüler*innen, gezielte Impulssetzung, Überprüfung von Arbeitsständen und individuelle Unterstützung – mit dem Ziel, den Schüler*innen eigenverantwortliches Arbeiten zu ermöglichen, ohne diesen sich selbst zu überlassen.

Um den Schüler*innen eine bessere Orientierung zu bieten und dem Bedürfnis nach klarer Struktur Rechnung zu tragen, wurde ein *ritualisierter Ablauf jeder Lernraum-Stunde* eingeführt. Dieser gliedert sich nun verbindlich in drei Phasen: *Check-in* (Ankommen, Überblick verschaffen, Tagesziel setzen), *Arbeitsphase* (konzentrierte individuelle Lernzeit mit Unterstützung) und *Check-out* (Rückblick, Fortschritt dokumentieren, Ausblick auf den weiteren Arbeitsprozess). Die Rolle der Lehrkräfte ist in jeder dieser Phasen klar definiert und für alle transparent.

Ein weiterer, sehr konkreter Entwicklungsschritt war die Einführung einer *Orga-Stunde* zu Beginn jeder Woche. Montags in der ersten Stunde planen die Schüler*innen gemeinsam mit ihrer Klassenlehrkraft ihre Woche: Welche Aufgaben stehen an? Wann bearbeite ich welches Fach? Welche Unterstützung brauche ich? Die Ergebnisse dieser Planung werden im *Lernplaner* festgehalten – einem Instrument, das wir im Zuge der Analyse ebenfalls grundlegend überarbeitet haben.

Der Lernplaner dient nun nicht nur der Selbstorganisation der Schüler*innen, sondern erfüllt mehrere Funktionen: Er dokumentiert den Wochenplan, unterstützt die Tagesplanung, hält Reflexionen fest und fungiert zugleich als Kommunikationsinstrument zwischen Schule und Erziehungsberechtigte. Besonders letzteres war eine Reaktion auf die Erkenntnis der Analyse, dass Eltern zu wenig Informationen über den schulischen Alltag ihrer Kinder haben (siehe Abbildung 4). Der Lernplaner fungiert damit als ein „Fenster in die Schule" – eine Möglichkeit, Eltern aktiv einzubeziehen, ohne sie zu überfordern.

Alle Abläufe, Verfahren und Vereinbarungen wurden in einem „Lernraumordner" zusammengestellt, der in allen Klassenräumen zur Verfügung steht, so dass die geltenden Standards immer für alle einsehbar sind.

Insgesamt zeigen diese Veränderungen, wie auf Grundlage einer fundierten Analyse konkrete, praxisnahe und wirksame Maßnahmen im System Schule entwickelt werden können.

Im Hinblick auf die eingangs beschriebene Problematik – dass zu viele Schüler*innen im individuellen Lernraum nicht selbstständig arbeiten – zeigen

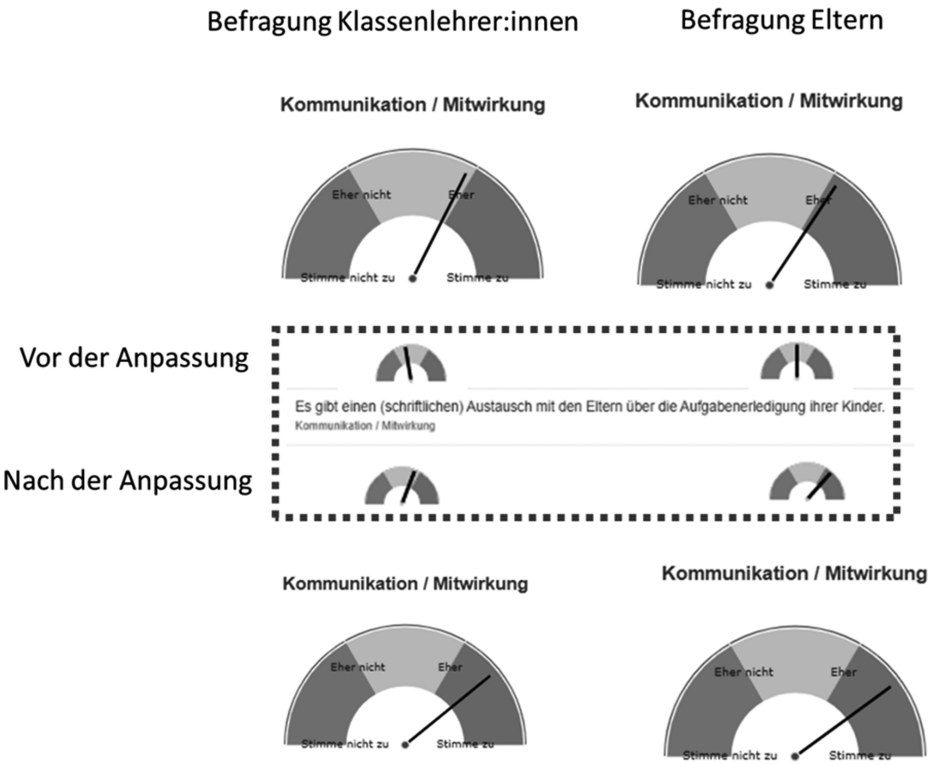


Abbildung 4: Vergleich der Ergebnisse aus der Evaluation zum Lernplaner (Teilaspekt Kommunikation über Erledigung von Aufgaben)

sich mittlerweile spürbare Fortschritte. Besonders im Jahrgang 7 berichten die Lehrkräfte von einer deutlichen Verbesserung: Die Zahl der Schüler*innen, die regelmäßig Schwierigkeiten haben, eigenständig ins Arbeiten zu kommen, ist signifikant zurückgegangen. Diese Entwicklung wird von den Jahrgangsteams als direkte Folge der eingeführten strukturellen und didaktischen Maßnahmen gewertet, insbesondere der Überarbeitung des Lernplaners als Strukturierungsinstrument des individuellen Arbeitens, der ritualisierten Abläufe und der intensivierten Begleitung durch die Lehrkräfte. Bemerkenswert ist auch der Wandel im kollegialen Diskurs: Forderungen nach einer Abschaffung des individuellen Lernraums werden heute nicht mehr lautstark vorgebracht – zumindest nicht mehr im öffentlichen schulischen Raum. Stattdessen richtet sich der Fokus zunehmend auf die Weiterentwicklung und qualitative Ausgestaltung dieses Lernsettings.

So wurde das Lernraumkonzept in den Jahrgängen 5 bis 7 gezielt und schrittweise weiterentwickelt – auf der Grundlage systematischer Rückmeldungen, kontinuierlicher Beobachtung und im Sinne eines iterativen Vorge-

hens, das sich an den konkreten Entwicklungsbedarfen der Schülerinnen und Schüler orientiert.

5.2 Veränderungen ab Jahrgang 8

Mithilfe des DBSE haben wir die entwickelten Maßnahmen nicht nur kontinuierlich reflektiert und auf ihre Wirksamkeit überprüft, sondern haben sie auch für den ursprünglichen Pilotjahrgang, der mittlerweile Jahrgang 8 erreicht hat, weiterentwickelt.

Während in den Jahrgängen 5 bis 7 der Schwerpunkt neben der Förderung fachlicher Basiskompetenzen insbesondere auf überfachlichen Fähigkeiten wie Selbstorganisation, Arbeitsmethodik und Ausdauer liegt, wurde mit Beginn des Schuljahres 2024/2025 für den Jahrgang 8 bewusst die Stärkung der Fachlichkeit in den Mittelpunkt gerückt.

Die Neuausrichtung trägt den steigenden fachlichen Anforderungen der höheren Jahrgänge ebenso Rechnung, wie den konkreten Bedürfnissen der älteren Schüler*innen. Eine solide fachliche Grundlage gewinnt zunehmend an Bedeutung – für den schulischen Erfolg ebenso wie für das Verständnis komplexer Inhalte, die Entwicklung fachbezogener Problemlösefähigkeiten und die Vorbereitung auf zentrale Abschlussprüfungen und weiterführende Bildungswege.

Der fachliche Lernraum wird ab Jahrgang 8 nun gezielt durch die jeweiligen Fachlehrkräfte gestaltet. Jede Lehrkraft verfügt über eine Stunde in der Woche mit ihrer Lerngruppe, in der sie mit einem Teil der Klasse intensiv an den Inhalten der aktuellen Unterrichtseinheit arbeitet. Der verbleibende Teil der Klasse nutzt die Zeit weiterhin für individuelles Lernen im Lernraum. Dieses hybride Format verbindet angeleitetes und selbstgesteuertes Lernen und ermöglicht so eine gezielte Förderung fachlicher Kompetenzen.

Diese Umgestaltung wurde im Schuljahr 2024/2025 erprobt, fortlaufend beobachtet und auf Grundlage von Rückmeldungen aus dem Kollegium sowie der Schüler*innenschaft evaluiert. In einer Online-Befragung im Januar 2025 äußerten sich viele Schülerinnen und Schüler positiv zum neuen Setting. Sie berichteten, dass sie sich in kleineren Lerngruppen mehr zutrauten und das konzentrierte Arbeiten im fachlichen Lernraum als hilfreich empfanden. Besonders geschätzt wurde die intensivere Begleitung durch die Lehrkräfte, die mehr Zeit für individuelle Fragen hatten. Die vertraute Atmosphäre erleichterte das Fragenstellen, stärkte das Selbstvertrauen und förderte die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.

Auch aus Sicht der Lehrkräfte wurde die Umgestaltung als Erfolg bewertet. In der Gesamtkonferenz im Mai 2025 berichteten viele Kolleg*innen von einer hohen Zufriedenheit mit der neuen Struktur. Besonders hervorgehoben wurde die Möglichkeit, in kleinen Gruppen differenziert auf fachliche Themen



Abbildung 5: Ergebnisse der Schüler*innen-Befragung zur Wirksamkeit des fachlichen Lernraums im Jahrgang 8

einzugehen, gezielt auf individuelle Lernstände zu reagieren und Kompetenzen gezielt zu stärken.

Die Wirkung der Umgestaltung zeigte sich deutlich: Die Arbeit in kleinen Gruppen ermöglichte ein individuelles Eingehen auf die fachlichen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler. Durch die enge Anbindung an die aktuellen Unterrichtsinhalte konnten fachliche Unsicherheiten gezielt bearbeitet, vorhandene Kompetenzen ausgebaut und ein kontinuierlicher Lernprozess etabliert werden, der die fachliche Sicherheit der Lernenden spürbar stärkte.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die positiven Entwicklungen im fachlichen Lernraum und die gezielten Anpassungen in den Jahrgängen 5 bis 8 verdeutlichen, wie wirksam ein strukturiertes und datengestütztes Vorgehen sein kann. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, welche grundlegende Bedeutung der designbasierten Schulentwicklung für unsere schulinterne Entwicklungsarbeit zukam.

Die Nutzung des datenbasierten Schulentwicklungsansatzes (DBSE) hat unsere Schulentwicklung auf eine neue Grundlage gestellt. Statt fachliche Diskussionen im Kollegium auf Meinungen oder individuelle Eindrücke zu stützen, rückten dabei gemeinsam erhobene als auch ausgewertete Daten in den Mittelpunkt. Daten stellen an unserer Schule nicht nur Zahlen und Fakten dar, sondern auch systematisch erhobenes Erfahrungswissen. Gerade diese Kombination eröffnete einen umfassenden Blick auf schulische Realität. So veränderte sich die Gesprächskultur spürbar: Nicht mehr persönliche Überzeugungen gaben die Richtung vor, sondern belastbare Beobachtungen, auf die sich alle Beteiligten beziehen konnten. Diese gemeinsame Datengrundlage schuf Klarheit, ermöglichte transparente Entscheidungen und trug wesentlich zur Vertrauensbildung im Kollegium bei.

Zudem führten die eingesetzten Instrumente der DBSE zu einer spürbaren Professionalisierung unseres methodischen Vorgehens. Schulentwicklung wurde planbar, überprüfbar und nachvollziehbar. Die iterative Struktur des Ansatzes erwies sich dabei als besonders wirkungsvoll: Maßnahmen wurden nicht nur eingeführt, sondern regelmäßig überprüft, angepasst oder bei Bedarf wieder verworfen – ohne das grundlegende Entwicklungsziel infrage zu stellen. Dies ermöglichte ein agiles Vorgehen und erhöhte die Akzeptanz im Kollegium.

Die durch die Werkstatt vermittelten Methoden und Instrumente wirkten sich maßgeblich auf den Umgang mit Widerständen aus. Der DBSE-Ansatz veränderte die Gesprächskultur grundlegend: Statt kontroverse Meinungen gegeneinanderzustellen, konnten wir uns auf eine gemeinsam erhobene und anerkannte Datengrundlage beziehen. Das schuf Klarheit und entlastete Diskussionen von persönlichen Zuschreibungen oder vermeintlichen Wahrheiten.

Fundamentale Opposition gab es nur noch wenig, vielmehr konnten Unsicherheiten, offene Fragen oder abweichende Perspektiven produktiv in die Weiterentwicklung des Lernraums eingebunden werden, weil sie Punkte markierten, an denen eine Verständigung über Prioritäten, über Machbarkeit oder über Erwartungen notwendig war. Damit gab es keine grundlegende Blockade der Entwicklungsarbeit mehr. Das wird auch am abschließenden Abstimmungsergebnis deutlich: Ende des Schuljahres 2023/2024 hat die Gesamtkonferenz mit einer Zweidrittel-Mehrheit über die dauerhafte Einführung des Lernraumkonzepts in allen Jahrgängen beschlossen. Diese eindeutige Mehrheit hätten wir am Anfang der Pilotphase nicht erreicht. Die schrittweise Erprobung des Lernraumkonzepts in drei Jahrgängen, die kontinuierliche Weiterentwicklung aufgrund der Rückmeldungen durch Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern, die intensive Arbeit mit dem Kollegium mit der Möglichkeit, alle Fragen und Anliegen konstruktiv einzubringen und die Nutzung des DBSE-Ansatzes haben zu diesem letztlich sehr eindeutigen Ergebnis geführt.

Auch wenn wir den DBSE-Ansatz nicht in seiner vollständigen, methodisch vorgegebenen Reihenfolge umgesetzt haben, konnten wir doch zentrale Elemente und Instrumente aufgreifen und flexibel für unsere Schulentwicklung einsetzen. Dabei war der eigentliche Lernprozess für uns nicht das strikte Befolgen eines linearen Modells, sondern das zunehmend tiefere Verständnis für das Grundanliegen des Ansatzes: Entwicklungsarbeit gemeinsam, lösungsorientiert, datenbasiert und iterativ zu gestalten.

Hilfreich war dabei auch, den Blick nicht auf Defizite zu richten, sondern vor allem Entwicklungskapazitäten in den Blick zu nehmen. Die Identifikation von Ressourcen und sogenannten „Treiber*innen der Veränderung“ – wie in der DBSE-Logik vorgesehen – hat uns ermöglicht, gezielter an bereits vorhandene Stärken anzuknüpfen und das Kollegium für Entwicklungsprozesse zu motivieren und es einzubinden. Damit wurde deutlich: Schulentwicklung

gelingt dann besonders gut, wenn sie nicht nur strukturiert, sondern auch anschlussfähig an die konkreten Bedingungen und Potenziale der eigenen Schule gedacht wird. Gerade in der Verbindung von systematischem Vorgehen und partizipativer Ausgestaltung liegt m.E. für uns das eigentliche Potenzial dieses Ansatzes.

Mit der institutionellen Lernerfahrungen der Schule hat sich auch mein eigenes Führungsverständnis durch die Arbeit mit dem DBSE-Ansatz erweitert und vertieft: Ich habe gelernt, dass wirksame Führung weniger darin besteht, Lösungen vorzugeben oder Überzeugungsarbeit zu leisten, sondern vielmehr darin, Prozesse so zu gestalten, dass Verständigung möglich wird – auf der Grundlage gemeinsamer Beobachtungen, klarer Verfahren und überprüfbarer Ergebnisse. Die Etablierung einer „Kultur der Überprüfbarkeit" hat mir gezeigt, wie entlastend es ist, Entscheidungen nicht auf persönliche Autorität zu gründen, sondern auf transparenten Kriterien und gemeinsam erhobenen und anerkannten Daten. Das hat nicht nur meine eigene Argumentation gestärkt, sondern auch die Verbindlichkeit im Kollegium erhöht. Ich habe gelernt, mit Ambivalenz umzugehen – Maßnahmen nicht als endgültige Lösungen zu präsentieren, sondern als Hypothesen, die überprüft und gegebenenfalls angepasst werden müssen. Dieser offene, lernende Zugang zu Führung war für mich ein entscheidender Perspektivwechsel.

Darüber hinaus habe ich erfahren, wie wichtig es ist, Räume für Beteiligung zu schaffen, in denen Kolleginnen und Kollegen ihre Erfahrungen, ihre Kritik und ihre Ideen einbringen können. Die Erfahrung, dass Schulentwicklung am besten gelingt, wenn sie nicht zentral gesteuert, sondern gemeinsam getragen wird, prägt mein Führungsverständnis jetzt noch deutlicher. Ich sehe mich heute weniger als Antreiber von Entwicklungen, sondern als Ermöglicher eines kollektiven Lernprozesses.

Schließlich habe ich gelernt, dass Widerstände nicht als persönliche Ablehnung verstanden werden dürfen, sondern als wichtige Rückmeldungen im Prozess. Mir ist bewusst, in solchen Momenten nicht in Rechtfertigung oder Verteidigung zu gehen, sondern in den Dialog – gestützt durch Daten, durch offene Fragen und durch den Willen, gemeinsam weiterzudenken.

7 Kritische Würdigung des DBSE-Ansatzes

Die Arbeit mit dem DBSE-Ansatz war für unsere Schule ein wichtiger Impuls, um Schulentwicklung strukturierter, datenbasierter und beteiligungsorientierter zu denken. In der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" wurde dabei von Beginn an betont, dass der Ansatz idealerweise von der gesamten Schule getragen werden sollte. In unserer Realität hat sich jedoch gezeigt, dass dies nur in Teilen gelungen ist. Die Anwendung des DBSE-Ansatzes spielte sich vor

allem auf der Steuerungs- und Leitungsebene ab – bei der Leiterin der Steuergruppe und mir als Schulleiter. Fragt man im Kollegium heute direkt nach dem „DBSE-Ansatz", erntet man vielerorts ein eher ratloses Kopfschütteln.

Das verweist auf eine zentrale Herausforderung: In seiner Reinform ist der DBSE-Ansatz komplex, voraussetzungsreich und nicht ohne Weiteres in wenigen Sätzen oder in einem kurzen Workshop vermittelbar. Dass sich die Werkstatt über drei Jahre erstreckte, ist ein deutliches Indiz dafür, wie tiefgreifend und vielschichtig das damit verbundene Veränderungsverständnis ist – und dass es sich letztlich um eine Form von Profiwissen handelt.

Und doch ist im Kollegium etwas Entscheidendes angekommen: die Grundidee des Ansatzes. Die Wirkung systematischer Datenarbeit auf die schulinterne Verständigung wurde spürbar – insbesondere durch die Objektivierung von Diskussionen, die dadurch deutlich entlastender wurden. Auch die partizipative, kollegial orientierte Arbeitsweise wurde als sinnvoll und tragfähig erlebt. So ist der DBSE-Ansatz zwar nicht explizit im Kollegium verankert, aber seine Praxis hat eine kollektive Erfahrung ausgelöst, die wirksam war.

Gleichzeitig zeigt unsere Erfahrung auch die Grenzen auf. Neben dem Lernraum beschäftigten uns als Schule zahlreiche weitere Themen: die Diskussion um einen veränderten Tagesrhythmus mit 60-Minuten-Stunden, das Differenzierungskonzept, die Handy- und Kleiderordnung – um nur einige zu nennen. Für all diese Themen hatten wir auf Leitungsebene nicht die Kapazitäten, sie ebenfalls im Sinne des DBSE-Prozesses systematisch zu bearbeiten. Der Ansatz ist in seiner Durchführung ressourcenintensiv und verlangt – vor allem in der Anfangsphase – Zeit, Energie und Koordination, die nicht für alle Projekte so vorhanden ist, wie wir sie für den Lernraum hatten /haben.

Ein positiver Nebeneffekt dieses Spannungsverhältnisses, war jedoch eine zunehmende Klarheit im Umgang mit schulischen Entwicklungsprozessen insgesamt: Die Fokussierung auf den Lernraum hat uns gezeigt, dass weniger oft mehr ist. In der Vergangenheit hatten wir im Bereich der Unterrichts- und Organisationsentwicklung immer zu viele „Bälle in der Luft", was die Koordination erschwerte und die Belastungssteuerung im Kollegium und in der Schulleitung regelmäßig an Grenzen brachte. Die gezielte Konzentration auf ein gemeinsam geteiltes, drängendes Entwicklungsfeld – den Lernraum – war ein wichtiger Schritt hin zu realistisch steuerbarer und wirkungsvoller Schulentwicklung.

Gerade im schulischen Alltag, der häufig von multiplen Anforderungen und gleichzeitigen Herausforderungen geprägt ist, ist es aus meiner Sicht entscheidend, Ressourcen gezielt zu bündeln und sich auf das zu konzentrieren, was für die Mehrheit relevant ist. Diese Fokussierung ist nicht nur im Sinne eines effizienten Ressourceneinsatzes sinnvoll, sondern auch im Hinblick auf die emotionale und organisatorische Entlastung aller Beteiligten.

Mir wird in diesem Zusammenhang immer bewusster, dass wir – bei allem pädagogischen Ethos und Engagement – die Defizite des Systems Schule nicht dauerhaft durch individuellen Einsatz auf der Ebene der konkreten Schule kompensieren können. Was wir aber tun können, ist, Entwicklung bewusster, gemeinsamer und tragfähiger zu gestalten. Der DBSE-Ansatz bietet dafür eine gute Grundlage und schafft auch Entlastung. Dieser Ansatz ist aber kein Selbstzweck, sondern ist dann gewinnbringen, wenn wir ihn mit Augenmaß, in Anpassung an unsere schulische Realität und mit dem klaren Ziel einsetzen, nicht alles auf einmal zu verändern, sondern gezielt das, was für unsere Schule am wirkungsvollsten im Blick auf den Lernerfolg unserer Schüler*innen erscheint.

Von Unterrichtsstörungen zur Haltung gegenüber dem Kind

Wie Störungen zu Impulsen wurden

Annette Stähler & Christin Bröckelmann

1 Die Marienschule in Senden – idyllisch gelegen, vielfältig gefordert

Unsere Schule, die Marienschule in Senden, ist eine dreieinhalbzügige Grundschule mit knapp 350 Kindern, eingebettet in idyllischer, naturnaher Lage im Münsterland, Nordrhein-Westfalen. Da unsere Kinder von extrem unterschiedlichen sozialen und wirtschaftlichen Ausgangslagen geprägt sind, begegnen wir täglich einer stark heterogenen Schüler*innenschaft mit all ihren verschiedenen Lebensrealitäten, Bedürfnissen und Potenzialen. Diese Vielfalt prägt unser schulisches Miteinander und stellt zugleich hohe Anforderungen an unser pädagogisches Handeln.

Im Rahmen der Initiative *Schule macht stark – SchuMaS* hatte unsere Schule das Glück, Anfang 2023 nach einem Platz auf der Warteliste nachträglich in die Werkstatt zur Förderung designbasierter Schulentwicklung aufgenommen zu werden.

Auch wenn der Einstieg mitten im Verfahren für uns zunächst mit einigen Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten verbunden war, fühlten wir uns aufgrund der Offenheit der Gruppe und der Struktur der Werkstatt schnell aufgefangen. Die designbasierte Schulentwicklung mit ihrem kreativen, benutzerzentrierten Ansatz erschien uns von Anfang an als eine verhältnismäßig einfache, konstruktive und erfolgsversprechende Methode, um die Herausforderungen des Schulalltags gezielt anzugehen.

Durch unseren späten Einstieg konnten wir dem ersten Schritt der gemeinsamen Problemfindung – das Identifizieren eines größten gemeinsamen ‚Leidens' – nicht so viel Raum geben, wie eigentlich vorgesehen war. Um dennoch zielgerichtet in den Prozess einsteigen zu können, entschieden wir uns in enger Abstimmung zwischen Schulleitung und Steuergruppe für ein Thema, das uns schon seit längerem intensiv beschäftigte und mit dem nach unserer Einschätzung der größte Entwicklungsdruck an unserer Schule einherging: die Darstellung des Schulalltags und Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit, um sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schulgemeinschaft das Verständnis für unsere schulische Identität und unser pädagogisches Handeln zu erhöhen.

Denn wir arbeiten bereits seit Jahren kontinuierlich daran, die individuelle Förderung zu professionalisieren und das Kind konsequent in den Mittelpunkt unseres pädagogischen Handelns zu stellen, was auch innerhalb der Elternschaft – gerade im Vergleich zu der Arbeit der umliegenden Schulen – immer wieder zu Irritationen und kontroversen Diskussionen führte. Es war uns daher ein großes Anliegen, im Rahmen der Werkstatt daran zu arbeiten, unsere Identität stärker sicht- und begreifbar zu machen und ein gemeinsames Verständnis für unsere Arbeit zu fördern – innerhalb des Kollegiums als auch darüber hinaus.

Wir nutzten die zur Verfügung gestellten Tools, erforschten Ursachen und entwickelten erste Maßnahmen. Einige davon bewährten sich später nicht, andere stellten sich jedoch als besonders wirkungsvoll heraus; so z.B. unser Instagram-Account: Durch ihn bekamen wir erstmals spürbare Rückmeldungen von außen. Eltern und auch externe Akteur*innen nahmen plötzlich Anteil am Schulalltag, den wir durch diesen Kanal sichtbar machten. Der Kreislauf funktionierte, denn der Ansatz war einfach in der Anwendung und hatte eine positive Wirkung. Wir waren davon überzeugt, nun zu wissen, wie die Umsetzung des designbasierten Schulentwicklungsansatzes aussehen kann.

2 Mit Rückenwind voran

Ermutigt durch die ersten Erfahrungen mit dem designbasierten Schulentwicklungsansatz und bestärkt durch das verbesserte Wir-Gefühl im Kollegium, wagten wir uns motiviert und mit klarem Fokus an das nächste Thema: „Unterrichtsstörungen“. Dieses Thema war zum einen Gegenstand von Rückmeldungen aus der Schulpflegschaft, dem Gremium der gewählten Elternvertreter*innen, zeichnete sich zum anderen aber auch aus unseren alltäglichen Beobachtungen im Schulleben deutlich ab.

Unterrichtsstörungen stellen ein komplexes und vielschichtiges Thema dar, das sicherlich an allen Schulen immer wieder im Zentrum pädagogischer Interventionen steht. Um der Bandbreite an unterschiedlichen Störungen gerecht einen umfassenden Überblick über die vorhandenen Formen von Unterrichtsstörungen zu erhalten und mögliche Ursachen zu diskutieren, widmeten wir uns der Thematik im Rahmen einer Ganztagskonferenz (Abb. 1), an der neben den Lehrer*innen auch das gesamte pädagogische Personal unserer Schule engagiert teilnahm. So konnten vielfältige Perspektiven einbezogen und ein gemeinsames Verständnis entwickelt werden.

Ausgehend von der Frage „Wer macht was?“ arbeiteten wir mit Papierstreifen, auf denen konkrete Beobachtungen oder Situationen notiert wurden, die vom Kollegium als störend empfunden wurden. Die Vielzahl und Bandbreite der eingebrachten Beispiele waren bezeichnend: Sie reichte von hungri-



Abbildung 1: Tagesordnung zur Ganztagskonferenz

gen Kindern, die ohne Frühstück in der Schule erscheinen, über Provokationen oder Ignoranz gegenüber Lehrkräften bis hin zu verbalem oder handgreiflichem Verhalten.

Der Vielschichtigkeit des Themas entsprechend entstand eine große Zahl solcher Streifen, die wir zunächst thematisch sortierten und anschließend gemeinsam nach Relevanz gewichteten. Dieser strukturierte Austausch half uns, erste Muster zu erkennen und vor allem zu begreifen, dass sich hinter die Schulgemeinschaft störendem Verhalten oft tiefere Themen verbergen.

Im Kollegium wurde der Aspekt „Gewalt zwischen Kindern“ als besonders dringlich bewertet. In der weiteren Auseinandersetzung mit diesem Thema wurde deutlich, wie sehr uns dieses Verhalten im Schulalltag beschäftigte – nicht nur in Bezug auf die betroffenen Kinder, sondern auch im Hinblick auf das gesamte soziale Klima in den Klassen und auf dem Schulhof (s. Abb. 3 & 4).



Abbildung 2: Gemeinsames Sortieren der Papierstreifen (auf denen belastende Situationen notiert worden waren)



Abbildung 3: Ergebnis der Priorisierung

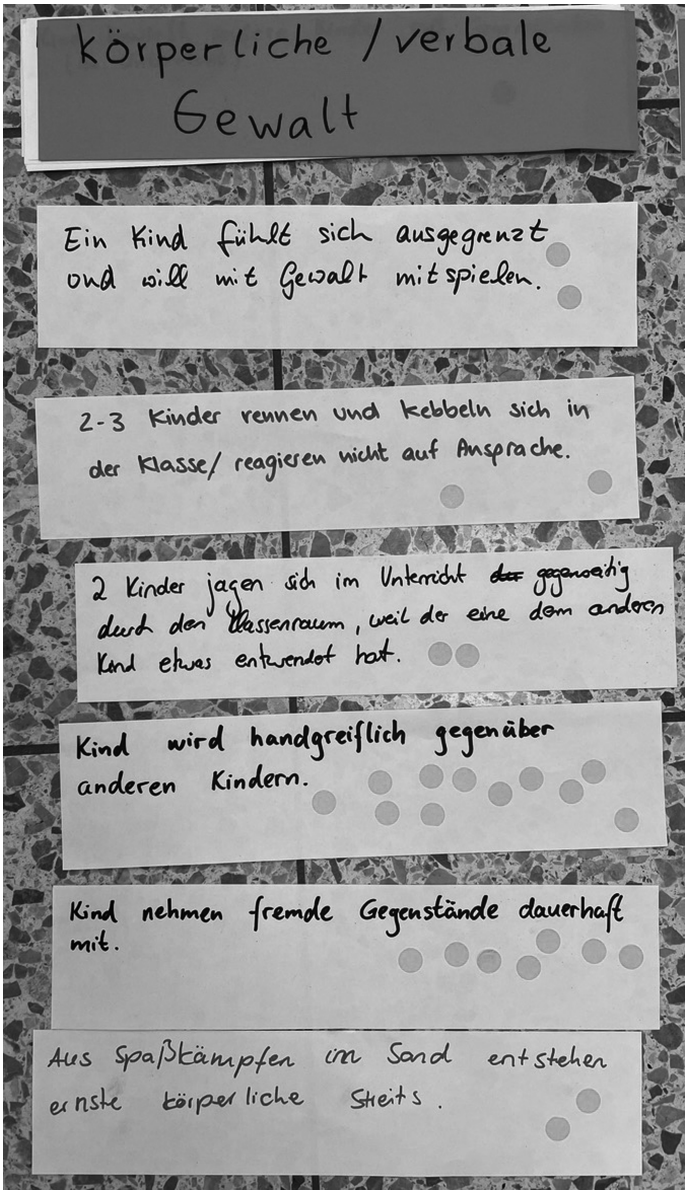


Abbildung 4: Gemeinsame Priorisierung des Praxisproblems

3 Große Ziele – harter Zwischenstopp

Anschließend wurden in Kleingruppenarbeit mithilfe des Fishbone-Diagramms mögliche Ursachen für die Gewaltphänomene identifiziert (Abb. 5). Die Ergebnisse wurden im Plenum vorgestellt und dabei reflektiert und diskutiert.

Dabei wurde schnell deutlich, dass viele der identifizierten Einflussfaktoren außerhalb unseres unmittelbaren schulischen Handlungsspielraums lagen – beispielsweise familiäre Belastungen, gesellschaftliche Entwicklungen oder strukturelle Rahmenbedingungen. Das Ziel der Konferenz war es jedoch, konkrete und realisierbare Handlungsansätze zu entwickeln, die dazu beitragen, gewalttätiges Verhalten an unserer Schule deutlich zu reduzieren – im Sinne der Kinder, des Miteinanders und einer positiven Lernatmosphäre.

Ausgehend von der Ursachenanalyse im Bereich „Lernort Schule – Struktur und Konsequenz“ offenbarte sich in der Diskussion zunehmend der Wunsch

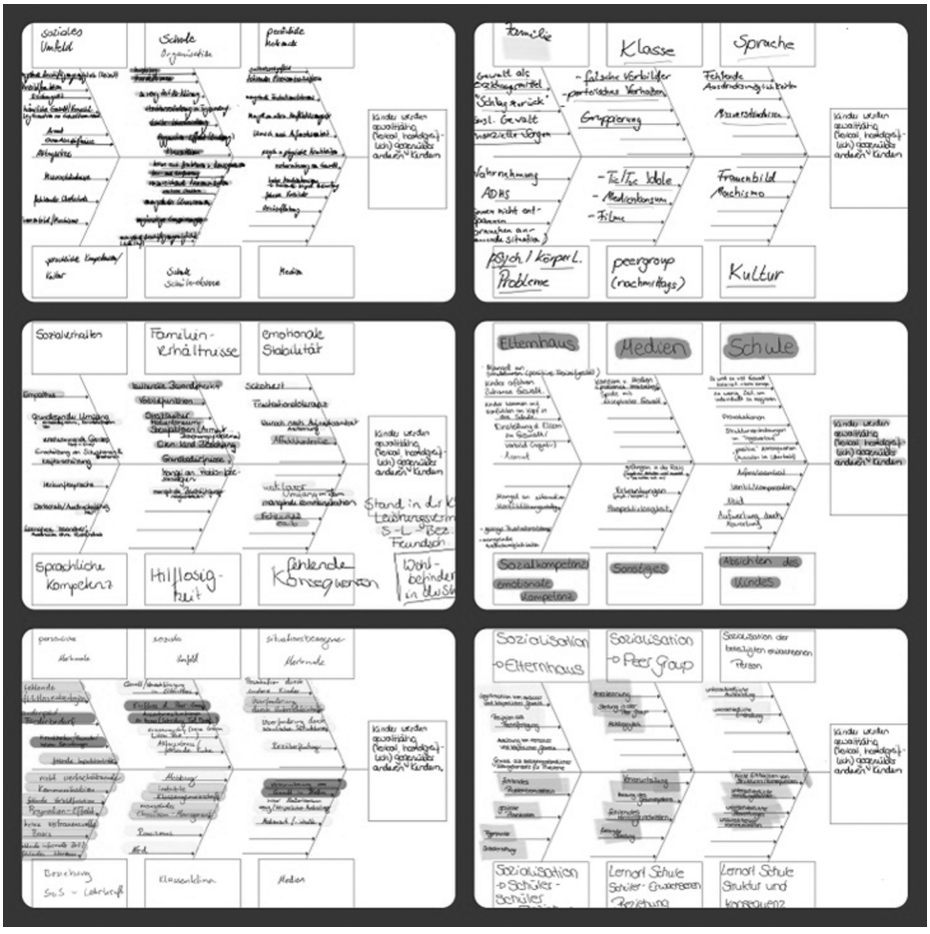


Abbildung 5: In den Gruppen bearbeitete Fishbone-Diagramme

nach mehr Verbindlichkeit und Klarheit im Umgang mit Regelverstößen und grenzüberschreitendem Verhalten. Dahinter stand das Bedürfnis nach einer gemeinsamen Linie, um Sicherheit im Handeln zu gewinnen, Transparenz für alle Beteiligten zu schaffen und als Kollegium geschlossen auftreten zu können. In diesem Zusammenhang wurde – mehrfach – die Idee eines einheitlichen Strafenkatalogs geäußert, wobei die Meinungen zur konkreten Ausgestaltung teils auseinander gingen.

4 Ein Katalog, der keiner werden durfte

Die Forderung nach einem einheitlichen Strafenkatalog spitzte die Diskussion zu. Für uns als Schulleitungsteam stand die Vorstellung eines einheitlichen Strafenkatalogs in extremem Widerspruch zu der Haltung, für die unsere Schule seit Jahren steht. Eine Schule, die sich konsequent auf den Weg gemacht hat, Kinder individuell zu fördern, ganzheitlich zu begleiten und in den Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen zu stellen, kann und darf nach unserem Verständnis nicht mit einem standardisierten Sanktionskatalog reagieren. Ein solcher Strafenkatalog wäre nicht nur unvereinbar mit unseren pädagogischen Überzeugungen, sondern hätte unser zentrales Anliegen, nämlich tragfähige Beziehungen aufzubauen und die kindliche Persönlichkeit zu stärken, grundlegend infrage gestellt. Denn wir betrachten jedes Kind in seiner eigenen Entwicklung und seiner individuellen Situation: Wir setzen individuelle Ziele, treffen passgenaue Absprachen und erkennen persönliche Fortschritte an. Einheitliche, starre Instrumente und Reaktionsmuster würden diesem Anspruch widersprechen, da sie kaum Raum für notwendiges pädagogisches Feingefühl, Beziehungsgestaltung und entwicklungsfördernde Differenzierung lassen.

Am Ende eines langen, intensiven Arbeitstages beendeten wir die Konferenz mit einer spürbaren Frustration bei allen Beteiligten. Eine Erklärung dafür fiel uns zunächst selbst schwer.

Rückblickend vermuten wir, dass der Wunsch nach schnell greif- und umsetzbaren Lösungen eine zentrale Rolle spielte; insbesondere bei Kolleg*innen, die zu dieser Zeit mit Kindern arbeiteten, die sich besonders herausfordernd verhielten. Gleichzeitig hatten wir den Eindruck, uns im Dickicht der Details verloren zu haben. Durch die Vielzahl einzelner Ursachen und Beobachtungen hatten wir das große Ganze aus dem Blick verloren: unser Leitbild, unsere pädagogische Zielsetzung, unseren gemeinsamen Rahmen.

Wir entschieden uns daher als Schulleitung bewusst für eine Pause, um die Vielzahl an Eindrücken zu sortieren und unsere Haltung als Schulleitung noch einmal klar zu reflektieren. Zugleich erschien uns ein gewisser zeitlicher Abstand sinnvoll, um gemeinsam mit dem Kollegium später mit mehr Ruhe und einem geschärften Blick auf die Thematik zurückkommen zu können.

5 Rückbesinnung – zurück zu unserem Rahmen

Im Rahmen einer Dienstbesprechung rückten wir als Schulleitung das Thema noch einmal aus einem anderen Blickwinkel in den Fokus: Was wollten wir eigentlich erreichen? Weniger gewalttätige Auseinandersetzungen, ja – aber was bedeutete das konkret? Und was war das übergeordnete Ziel hinter all dem?

Wir erinnerten uns an die Webseite ‚Zaubereinmaleins' von Susanne Schäfer, einer Schulleiterin aus NRW, die alle ihre Schulregeln in vier Adjektiven subsummiert: ‚langsam & leise, friedlich & freundlich'. Rückbesinnung – das war es, was auch wir angesichts der durchaus emotionsgeladenen Auseinandersetzung brauchten, um uns nicht in den Problemdetails und Projektionen zu verlieren. Statt weiterhin reaktiv auf Defizite zu schauen, wollten wir uns auf unsere ressourcenorientierte Haltung gegenüber der Schüler*innenschaft besinnen und wieder stärker in den Blick nehmen, wofür wir als Schule stehen: unsere Werte, unser Leitbild und unser Ziel, Kinder in ihrer Entwicklung zu stärken. Diese Haltung sollte wieder zum Ausgangspunkt unseres gemeinsamen pädagogischen Handelns werden – spürbar, sichtbar und als Vorbilder vorgelebt.

‚Langsam & leise, friedlich & freundlich' – dieser Verhaltenskodex fand schließlich seinen Eingang in das Zentrum unserer neuen Mindmap (Abb. 6).

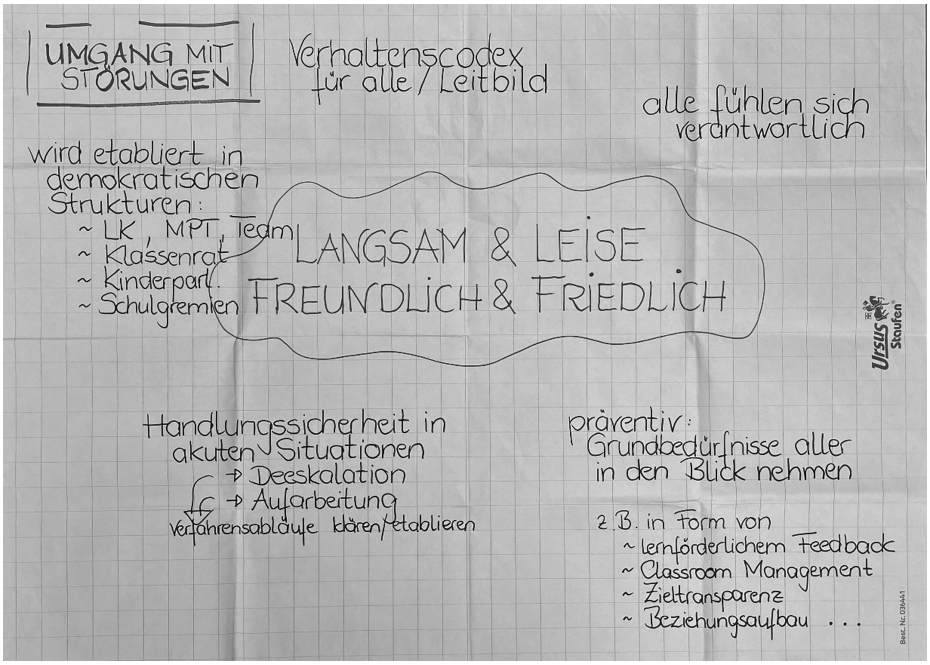


Abbildung 6: Mindmap zur Strukturierung des weiteren Vorgehens

Und damit war er wieder da, unser Rahmen, der uns Orientierung bringen sollte.

Was brauchten wir also als Team, um uns diesem großen Ziel anzunähern? Für uns als Schulleitungsteam war klar: Der Bereich der präventiven Maßnahmen muss den Großteil unserer pädagogischen Bemühungen ausmachen. Aber für eine partizipative Schulentwicklung und ein wirksames Miteinander konnten wir auch den Wunsch nach einem einheitlichen Strafenkatalog nicht einfach abtun. Es galt also herauszufinden, welche konkreten Bedürfnisse aus dem Kollegium sich hinter diesem Wunsch verbargen.

Wir vermuteten, dass es dabei weniger um das Bestrafen an sich, sondern vielmehr um den Bedarf nach Klarheit und (auch rechtskonformer) Sicherheit im Handeln ging, was später auch vom Kollegium so bestätigt wurde. Dies betraf vor allem den Umgang mit akuten Eskalationen sowie die anschließende Aufarbeitung von Vorfällen.

Wir benötigten verbindliche Verfahrensabläufe – transparent, klar und gemeinsam getragen. Zugleich war uns klar, dass ein gelebter Verhaltenskodex nicht ‚von oben' kommen durfte, sondern möglichst breit in der Schulgemeinschaft erarbeitet und in demokratischen Strukturen verankert werden musste: im Team, im Klassenrat, im Kinderparlament, in den Elterngremien.

Aus diesem Prozess entwickelten sich mehrere konkrete Handlungsstränge, an denen wir in den folgenden Monaten weiterarbeiteten.

6 Konkrete Schritte – viele Wege

Die Vorstellung der in der Schulleitungsdienstbesprechung entwickelten Mindmap fand in der nächsten Konferenz breite Zustimmung. Damit einher ging zwar einerseits die Gewissheit, dass wir uns umfangreiche Arbeitspakete zu unterschiedlichen Handlungssträngen aufgeladen hatten, zum anderen aber auch das motivierende Gefühl, auf dem richtigen Weg zu sein.

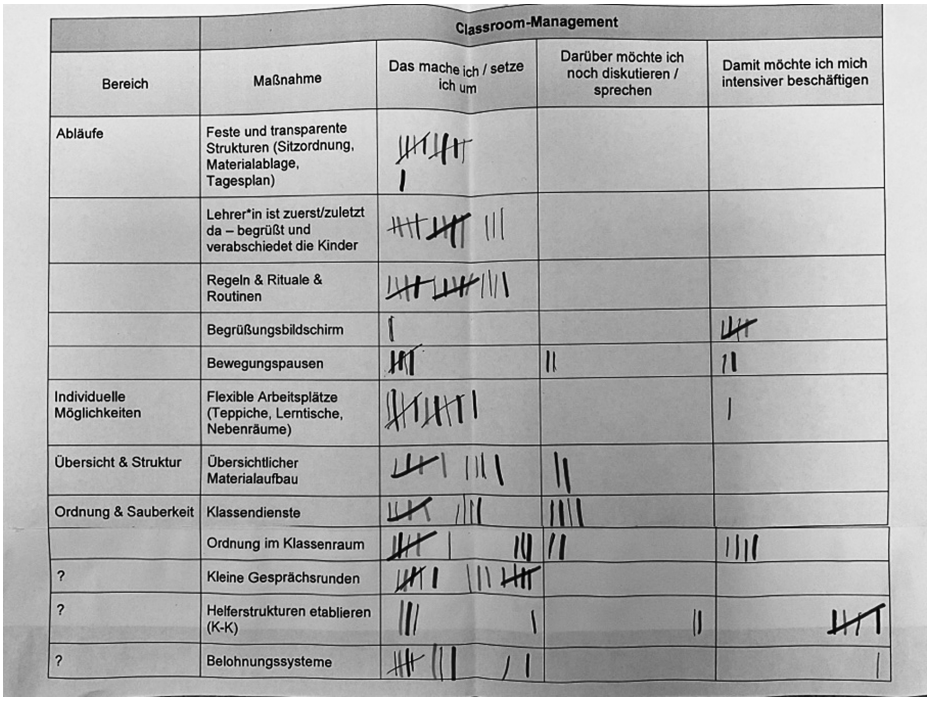
Der ursprünglich formulierte Verhaltenskodex des ‚Zaubereinmaleins' wurde schließlich in der Konferenz mit dem Kollegium nicht nur inhaltlich weiterentwickelt, sondern auch sprachlich verdichtet: „langsam & leise, friedlich & freundlich, zusammen & zufrieden". So standen nun sechs Adjektive als Beschreibung im Zentrum unseres pädagogischen Selbstverständnisses. Sie wurden zu unserem Motto, das uns auf unserem weiteren Weg leiten sollte – klar, verständlich und vor allem für Kinder, Eltern und Kollegium gleichermaßen anschlussfähig.

Vom Ablaufschema des designbasierten Schulentwicklungsansatzes hatten wir uns mit unserer Vorgehensweise ein Stück weit entfernt. Statt wie vorgesehen mit einer klar umrissenen Maßnahme zu starten, diese zu erproben und in Iterationsschleifen weiterzuentwickeln, hatten wir zunächst ein größe-

res Gesamtbild schulischen Handelns entworfen – mit vielen Teilaspekten, die nicht nacheinander, sondern parallel in Angriff genommen wurden. Die Phase der schnellen Erprobung konkreter Maßnahmen wurde zugunsten einer grundsätzlicheren Verständigung über Haltung und Werte zunächst zurückgestellt. Was uns jedoch als bedeutsame Basis blieb und uns trug war die offene, kreative und beteiligungsorientierte Grundhaltung des designbasieren Arbeitens.

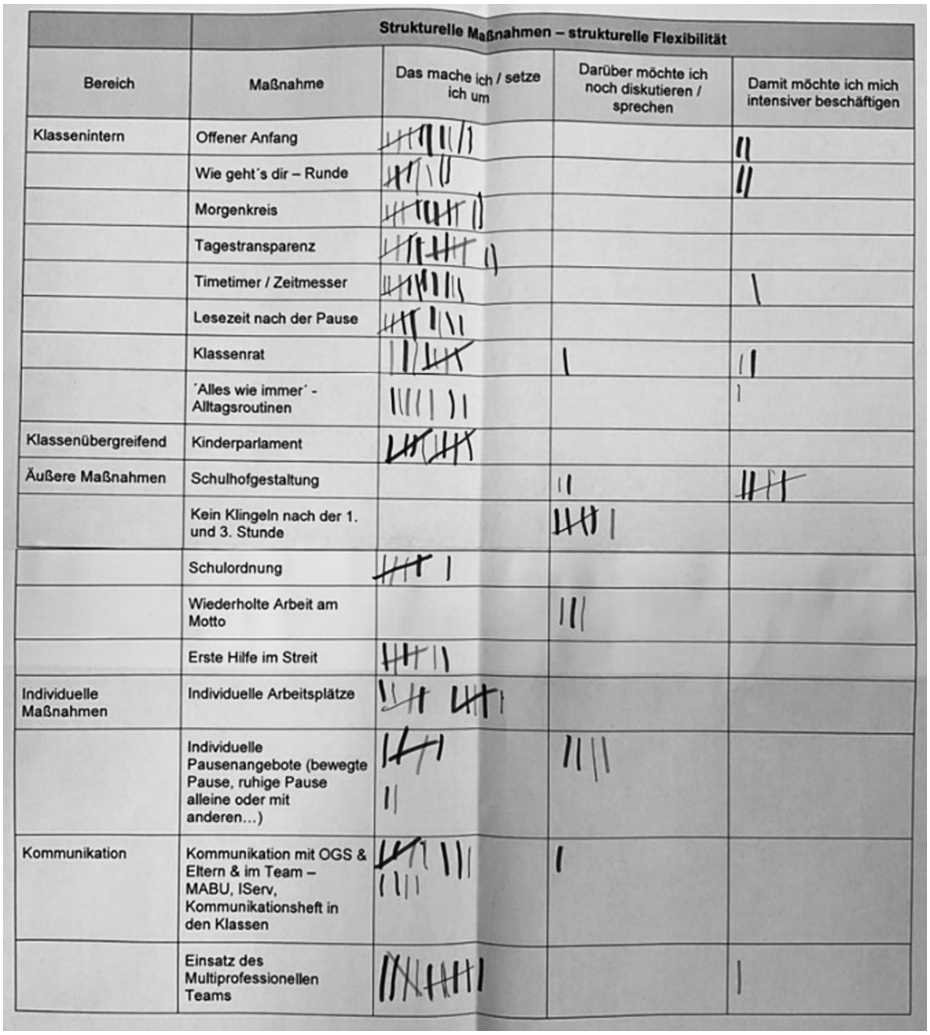
Um die Vielzahl der entstandenen Ideen, Ansätze und Arbeitsaufträge zu bündeln und in eine tragfähige Struktur zu überführen, wurde die Steuergruppe damit beauftragt, den weiteren Entwicklungsprozess zu organisieren. Sie übernahm die Aufgabe, Teilprojekte zu definieren, Verantwortlichkeiten zu klären und die Umsetzung in konkrete Schritte zu überführen – etwa zur Implementierung des neuen Mottos oder zur Etablierung von Deeskalationsstrategien.

Im Bereich der präventiven Maßnahmen sammelten wir mit dem Kollegium zunächst auf Moderationskarten alle Elemente und Strategien, die bereits im Handlungsrepertoire einzelner Kolleg*innen lagen oder konzeptionell an unserer Schule verankert waren. Diese Sammlung war überraschend umfangreich. Erstaunlich viele Maßnahmen wurden bereits umgesetzt – allerdings war nicht bei allen Kolleg*innen bekannt, was wiederum andere schon praktizierten. Hieraus entwickelte sich ein gleichermaßen lebendiger wie fachlich ein-



	Classroom-Management			
Bereich	Maßnahme	Das mache ich / setze ich um	Darüber möchte ich noch diskutieren / sprechen	Damit möchte ich mich intensiver beschäftigen
Abläufe	Feste und transparente Strukturen (Sitzordnung, Materialablage, Tagesplan)			
	Lehrer*in ist zuerst/zuletzt da – begrüßt und verabschiedet die Kinder			
	Regeln & Rituale & Routinen			
	Begrüßungsbildschirm			
	Bewegungspausen			
Individuelle Möglichkeiten	Flexible Arbeitsplätze (Teppiche, Lerntische, Nebenräume)			
Übersicht & Struktur	Übersichtlicher Materialaufbau			
Ordnung & Sauberkeit	Klassendienste			
	Ordnung im Klassenraum			
?	Kleine Gesprächsrunden			
?	Helferstrukturen etablieren (K-K)			
?	Belohnungssysteme			

Abbildung 7: Sammlung präventiver Maßnahmen, die bereits Einzug in den Schulalltag gehalten haben



	Strukturelle Maßnahmen – strukturelle Flexibilität			
Bereich	Maßnahme	Das mache ich / setze ich um	Darüber möchte ich noch diskutieren / sprechen	Damit möchte ich mich intensiver beschäftigen
Klassenintern	Offener Anfang			
	Wie geht´s dir – Runde			
	Morgenkreis			
	Tagestransparenz			
	Timetimer / Zeitmesser			
	Lesezeit nach der Pause			
	Klassenrat			
	´Alles wie immer´ - Alltagsroutinen			
Klassenübergreifend	Kinderparlament			
Äußere Maßnahmen	Schulhofgestaltung			
	Kein Klingeln nach der 1. und 3. Stunde			
	Schulordnung			
	Wiederholte Arbeit am Motto			
	Erste Hilfe im Streit			
Individuelle Maßnahmen	Individuelle Arbeitsplätze			
	Individuelle Pausenangebote (bewegte Pause, ruhige Pause alleine oder mit anderen…)			
Kommunikation	Kommunikation mit OGS & Eltern & im Team – MABU, IServ, Kommunikationsheft in den Klassen			
	Einsatz des Multiprofessionellen Teams			

Abbildung 8: Sammlung präventiver Maßnahmen, die bereits Einzug in den Schulalltag gehalten haben

drucksvoller Austausch, der von großer gegenseitiger Wertschätzung geprägt war. Es entstand die Idee, einen festen Best-Practice-Tagesordnungspunkt für jede Konferenz einzuführen, also ein kurzer, alltagsnaher Beitrag aus dem Kollegium für das Kollegium. Dieser Punkt begleitet unsere Sitzungen inzwischen seit vielen Monaten und bringt nicht nur neue Impulse, sondern auch viel Veranschaulichung und gegenseitige Anerkennung in unsere Zusammenarbeit.

Die Steuergruppe bereitete die gesammelten Maßnahmen für die nächste Konferenz so auf, dass sie thematisch sortiert und auf Listen ausgehängt wurden (Abb. 7 & 8). Jede Kollegin und jeder Kollege war eingeladen, jede Maßnahme dahingehend einzuschätzen, ob diese bereits im Alltag umgesetzt

werde, ob sie im Kollegium diskutiert werden solle oder ob man sich damit intensiver mit spezifischen Maßnahmen befassen wollte.

Die Auswertung dieser Rückmeldungen ergab mehrere Themenfelder, zu denen eine vertiefte Auseinandersetzung gewünscht wurde. Manche davon, so etwa die Idee, einen digitalen Begrüßungsbildschirm für jede Klasse zu gestalten, konnten in einem überschaubaren Zeitrahmen innerhalb einer Konferenz bearbeitet werden. Andere, wie zum Beispiel die Formulierung individueller Lernziele, erforderten deutlich mehr Zeit und weiterführende Diskussionen.

Besonders auffällig war, dass sich viele der Themen (im engeren oder weiteren Sinne) mit der Verlagerung von Verantwortung an die Kinder beschäftigten. Dabei wurde deutlich: Dieses Abgeben von Verantwortung, die Schüler*innen stärker mit in die Verantwortung zu nehmen, ist nicht nur eine methodische Entscheidung, sondern setzt eine bestimmte innere Haltung zum Kind voraus. Wer Kindern Verantwortung übertragen möchte, muss davon überzeugt sein, dass sie fähig und bereit sind, diese zu übernehmen – sei es im eigenen Lernprozess, im sozialen Miteinander oder bei der Mitgestaltung des schulischen Alltags. Dahinter steht ein entwicklungsorientiertes Verständnis des Kindes und von einem vertrauensvollen und dialogischen Miteinander.

Damit war unser Fokus für das kommende Schuljahr schnell klar: Unsere Haltung zum Kind sollte im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen – als Grundlage für unser pädagogisches Handeln und als Ausgangspunkt für unsere weitere Schulentwicklung, auf die wir uns bereits heute freuen.

7 Was es braucht – ein Blick auf die Schulleitung

Für uns als Schulleitungsteam bedeutete dieser Prozess vor allem Zuhören und Sortieren, Zulassen und gleichzeitig Orientierung geben. Es ging nicht darum, alles selbst zu steuern, sondern Räume zu eröffnen, in denen sich das Team einbringen und mitgestalten konnte. Das setzt Vertrauen voraus – in die Kolleginnen und Kollegen, in die gemeinsame Sache und in die Wirksamkeit von Prozessen, deren Ausgang nicht vorab feststeht. Gleichzeitig braucht es eine klare und kontinuierliche Kommunikation über Rahmen und Zielsetzung, gerade dann, wenn die Komplexität durch die grundsätzlich positive Vielfalt der Perspektiven zunimmt.

Nicht jede Entscheidung fiel uns als Schulleitungsteam leicht – vor allem dann nicht, wenn pragmatische Lösungswünsche mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Schule schwer vereinbar waren. Doch genau in solchen Momenten wurde deutlich, dass es von zentraler Bedeutung ist, die gemeinsame pädagogische Haltung immer wieder zu reflektieren und sichtbar zu machen. Die Bereitschaft, Verantwortung nicht nur selbst zu tragen, sondern sie in kollegialen Prozessen transparent und gemeinsam zu gestalten – ohne die

Führungsverantwortung aus der Hand zu geben – sowie selbst offen zu bleiben und gleichzeitig Orientierung zu geben, waren für uns grundlegende Voraussetzungen, um Schulentwicklung im besten Sinne möglich zu machen.

8 Unser Resümee – und ein Ausblick

Die Arbeit mit den DBSE-Tools wird uns auch in Zukunft begleiten. Sie stellen für uns eine einfach zugängliche und zugleich äußerst wirksame Strukturierungshilfe dar – sie geben Orientierung und Sicherheit, setzen Prozesse in Gang, fördern kreative Lösungen und ermöglichen eine Zusammenarbeit auf hohem inhaltlichem Niveau.

Besonders wertvoll war für uns, dass viele der mit den Tools entwickelten Maßnahmen unkompliziert umgesetzt werden konnten – verbunden mit der Möglichkeit, sie später zu reflektieren, weiterzuentwickeln oder auch wieder zu verwerfen. Diese Flexibilität und Dynamik haben uns überzeugt. Durch die kontinuierliche Weiterarbeit mit den Tools entstand ein spürbarer Teamgeist, der uns als Schulleitungsteam fasziniert und trägt.

Unser Fazit: Das Kennenlernen – und inzwischen sehr flexible und kreative Anwenden – des designbasierten Schulentwicklungsansatzes war für unser Team ein echter Wendepunkt. Durch den demokratischen Einbezug aller Blickwinkel, zum Beispiel über die Arbeit mit Moderationskarten und Visualisierungen, entstanden eine deutlich intensivere Mitarbeit im Kollegium, ein lebendiger und konstruktiver Austausch zu vielfältigen pädagogischen Themen im Schulalltag und eine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Themen als je zuvor.

Wir haben gelernt, die Tools flexibel einzusetzen, also je nach Bedarf wiederholt, anlass- und situationsbezogen. Das Fishbone-Diagramm etwa nutzen wir inzwischen auch im multiprofessionellen Team, um uns mit dem Lebensumfeld, den Stärken und den Herausforderungen einzelner Kinder auseinanderzusetzen.

Den größten Gewinn sehen wir im entstandenen Teamgeist. Der DBSE-Ansatz ermöglicht eine Schulentwicklung von *innen*, die durch aktive Beteiligung der Schulgemeinschaft Selbstwirksamkeit bei allen ermöglicht – im Gegensatz zu vielen von außen angestoßenen Reformideen. So entsteht eine nachhaltige, lebendige und förderliche Entwicklung – zum Wohle der Kinder, die uns anvertraut sind.

Und wir haben gelernt, Störungen nicht nur als Herausforderung, sondern als wertvolle Impulse zu begreifen – ganz im Sinne unseres eigenen Schulentwicklungsprozesses. Denn wo viele Perspektiven zusammenkommen, entsteht ein neues Bild – und manchmal sogar ein neuer Weg!

Vom Leidensdruck zur Haltungsänderung

Ein reflektierter Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulalltag

Susanne J. Czaja im Interview mit Gernot Günther und Manuela Meister

Wie die Hamburger Stadtteilschule Mümmelmannsberg den DBSE-Ansatz für sich nutzte – ein Gespräch mit dem Schulleiter Gernot Günther und der didaktischen Leiterin Manuela Meister. Redaktion: Nathalie Bieler.

Einleitung

Die Stadtteilschule Mümmelmannsberg im Hamburger Osten steht exemplarisch für viele Schulen in herausfordernden Lagen: komplexe pädagogische Situationen, strukturelle Spannungen und ein hoher Anspruch an Führung und Schulentwicklung. In diesem Interview berichten Schulleiter Gernot Günther und didaktische Leiterin Manuela Meister, wie sie im Rahmen der Werkstatt des *SchuMaS*-Projekts auf den *designbasierten Schulentwicklungsansatz (DBSE)* nach Rick Mintrop gestoßen sind – und welche Wirkung dieser für ihre Schule entfalten konnte.

Die beiden beschreiben, wie sie DBSE insbesondere im Umgang mit pädagogisch herausfordernden Situationen sowie zur Entwicklung einer gemeinsamen Haltung im Kollegium nutzten. Ein zentrales Ziel: die partizipative Entwicklung einer *Charta des Zusammenlebens* – ein Vorhaben, das derzeit weiter vorangetrieben wird. Das Interview zeigt praxisnah, wie Führungskräfte durch Struktur, Reflexion und Haltung Schulentwicklung auch in schwierigen Kontexten gestalten können.

Infokasten[1]*: Die Stadtteilschule Mümmelmannsberg*

Lage und Umfeld:Die Schule liegt am östlichen Rand Hamburgs im Stadtteil Mümmelmannsberg – ein Stadtteil, der durch eine besondere soziale Viel-

1 Hinweis: Dieser und alle weiteren Infokästen stammen von der Redaktion.

falt geprägt ist. Die geografische Lage am östlichen Rand Hamburgs führt dabei oft zu einer gefühlten Distanz zum Stadtkern.

Zahlen und Strukturen:

- ca. 1.200 Schüler*innen,
- rund 180 tätige Pädagog*innen,
- 50 Klassen inkl. Internationale Vorbereitungsklassen und Jahrgänge 5–13,
- alle Schulabschlüsse möglich.

Besonderheiten:

- *Schwerpunktschule:* Aufnahme auch von Schüler*innen mit körperlich-motorischem Förderbedarf.
- *Hoher Anteil an Kindern mit BuT-Berechtigung*[2]*:* je nach Jahrgang bis zu 50 Prozent.
- Endhaltestelle der öffentlichen Verkehrsmittel – „ein Ort ganz am Rand".

Vom Leid zur Haltungsänderung – Der Ausgangspunkt

Susanne J. Czaja: Bevor wir auf die Werkstatt und den DBSE-Ansatz eingehen – können Sie die Ausgangslage an Ihrer Schule zu Beginn des Projekts beschreiben? Was hat Sie damals besonders gefordert?

Manuela Meister: Es gab eine Notlage. Uns sind selbst Situationen aufgefallen, aber es sind auch Kolleg*innen an uns herangetreten. Das Kollegium sah sich mit einer Schülerschaft konfrontiert, die sich nach Corona augenscheinlich spürbar verändert hatte, so hieß es zu der Zeit zumindest oft. Es war deutlich spürbar, dass viele Kolleginnen und Kollegen nach Corona vor neuen pädagogischen Herausforderungen standen und zusätzliche Unterstützung sowie neue Impulse brauchten, um in Gruppenkontexten oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern pädagogisch sinnvoll zu agieren. Und aus diesem Grund bestand eine Zeit lang wirklich ein großes Leidgefühl. Nicht mehr die Leidenschaft, die lange Zeit den Umgang hier gekennzeichnet hat, sondern tatsächlich ein großes Leiden.

Gernot Günther: Wir haben damals kommissarisch die Abteilungsleitung der Jahrgänge 5 bis 7 übernommen und sahen große Schwierigkeiten im Um-

2 „BuT-Berechtigung" bezieht sich auf den Anspruch auf Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) für Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Familien. Vgl.: https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Grundsicherung-Buergergeld/Bildungspaket/Leistungen/leistungen-bildungspaket_art.html [Zugriff am 17.11.2025]

gang mit herausfordernden Situationen. Wir haben viele Ansätze ausprobiert, wie wir als Vorbilder im Bereich ‚Gesprächsführung' agieren können. Aber es übertrug sich nicht so richtig. Warum das so war, war uns zunächst nicht bewusst. Wir haben nach Möglichkeiten gesucht, wie wir eine Haltungsänderung im Kollegium anstoßen können.

Aus ‚Scheitern' lernen – wie eine misslungene Konferenz zum Wendepunkt wurde

Susanne J. Czaja: Wie kam es dann zum Kontakt mit dem designbasierten Schulentwicklungsansatz?

Manuela Meister: Unsere Auseinandersetzung mit dem Ansatz war nicht geplant. Wir haben uns im Rahmen von *SchuMaS* für die *ScheF-Werkstatt* angemeldet, weil uns klar war: Wir müssen uns sowohl im Bereich Schulentwicklung als auch im Leitungshandeln strategischer aufstellen. Gleich zu Beginn der Werkstatt hat uns Rick Mintrop persönlich den designbasierten Schulentwicklungsansatz vorgestellt – und der hat uns direkt angesprochen.

Gernot Günther: Ja, das war wirklich ein Aha-Moment. Wir sind nicht mit der Absicht gestartet, diesen Ansatz zu verfolgen – aber als wir ihn kennengelernt haben, war da sofort das Gefühl: Das passt. Uns wurde schnell klar, dass DBSE nicht einfach ein weiteres Steuerungsinstrument ist, sondern ein Denk- und Arbeitsrahmen, der Raum für Analyse, Irritation – und auch Scheitern lässt. Wir sind beflügelt nach Hause gefahren.

Manuela Meister: Denn was man dabei nicht vergessen darf: Wir hatten unmittelbar vorher eine Erfahrung gemacht, die wir intern gern als kleine Scheiternsgeschichte bezeichnen. Und ich meine das ganz positiv – weil wir aus dieser Situation viel gelernt haben.

Gernot Günther: Das war eine Ganztagskonferenz zum Thema „pädagogischer Umgang mit herausfordernden Situationen", die wir auf Grundlage der Methode des gezielten Nachfragens vorbereitet hatten.

Manuela Meister: Wir hatten die Funktionsträger*innen zwei Tage vorher gebrieft, ihnen erklärt, worum es gehen sollte: genaues Beschreiben statt schneller Erklärung, echtes Durchdringen statt vorschnellem Analysieren. Aber die Konferenz hat nicht die Ergebnisse gebracht, die wir uns erhofft hatten, da dort noch keine konkreten Ergebnisse oder zumindest Ansätze produziert werden konnten. Und das war frustrierend. In der Werkstatt wurde uns dann aber gespiegelt, wie wertvoll genau solche unklaren, sperrigen oder vermeintlich misslungenen Situationen sind. Das hat uns darin bestärkt, weiter an der Thematik zu arbeiten.

Gernot Günther: Ja, und was wir darüber hinaus auch noch gelernt haben, ist, dass man auch in der Zusammenarbeit mit Erwachsenen einen Lernprozess nicht ausschließlich über eine Instruktion initiieren kann, sondern dazu ein auch Erleben und Erfahren notwendig ist, und das über Wochen oder Monate.

‚Scheitern' als Erkenntnisquelle – Perspektive aus Wissenschaft und Praxis In wissenschaftlichen Prozessen gilt ‚Scheitern' als normaler und wertvoller Bestandteil des Erkenntnisgewinns. DBSE überträgt diese Haltung auch auf Schulentwicklung:

- Probleme werden zunächst systematisch durchdrungen.
- Scheitern bedeutet nicht Versagen, sondern Versuche. Sie liefern Informationen und Hinweise, wo Prozesse noch angepasst werden müssen, weil sie nicht ausreichend zur Behebung eines Problems beitragen.
- Lösungen entstehen aus Analysen und Umsetzungserfahrungen, nicht aus schnellen Eingriffen.
- Die gemeinsame Reflexion (auch über Misserfolge) fördert Teamlernen.
- Der Prozess ist ergebnisoffen – und kann auch bedeuten, alte Annahmen zu verwerfen.

„Das Leid war größer als die Skepsis" – Der Start der Entwicklungsgruppe

Susanne J. Czaja: Wie seid ihr konkret vorgegangen, um den designbasierten Schulentwicklungsansatz an eurer Schule zu implementieren?

Gernot Günther: Direkt nach der Werkstatt haben wir mit unserem Schulentwicklungsbegleiter vom Landesinstitut gesprochen. Auch ihn hat der Ansatz sofort überzeugt. Er hat sich eingelesen, Videos geschaut, Literatur besorgt – und gesagt: Das könnte gerade genau das Richtige für euch sein. Damit war unsere „Keimzelle" geboren – er, Manuela und ich.

Manuela Meister: Nach der gescheiterten Ganztagskonferenz wollten wir dennoch an der Thematik dranbleiben – aber mit einem anderen Blickwinkel: Nicht die Schüler*innen sind das Problem, sondern wir alle stehen vor herausfordernden Situationen. Daraus entstand der Wunsch, eine neue Schulentwicklungsgruppe zu gründen – erstmals seit langem wieder. Mit klarer Unterstützung: externe Expertise, feste Leitung, institutionelle Rückendeckung.

Gernot Günther: Wir wollten den Prozess bewusst nicht „von oben" steuern, sondern lediglich die Auftragslage klären: „Das ist unser Problem. Dafür stellen wir euch Zeit und Ressourcen zur Verfügung."

Susanne J. Czaja: Wie war die Resonanz auf der Ankündigung der neuen Schulentwicklungsgruppe?

Manuela Meister: In der darauffolgenden Gesamtlehrerkonferenz haben wir die Gründung angekündigt – offen, transparent, freiwillig. Und es gab eine ungeahnte Euphorie: Rund 25 Kolleg*innen meldeten sich spontan. Das war ein starkes Signal und zeigte, wie groß der Veränderungswunsch war. Das Leid war größer als jede anfängliche Skepsis.

Gernot Günther: Die inhaltliche Arbeit hat dann unser Schulentwicklungsbegleiter zunächst als Leiter der Gruppe aufgenommen, später hatte ein beauftragter Kollege diese Funktion inne. Wir haben dann über etwa ein Dreivierteljahr hinweg wöchentliche Sitzungen ermöglicht. Später sogar Ganztagsformate am Landesinstitut. Jede Sitzung wurde von unserem Schulentwicklungsbegleiter professionell vor- und nachbereitet – sowohl mit uns als auch mit dem Gruppenleiter.

Manuela Meister: Die Kolleg*innen durften und sollten regelmäßig auf Lehrerkonferenzen berichten, damit der Prozess sichtbar blieb.

Susanne J. Czaja: Hattet ihr selbst noch direkten Kontakt zur Gruppe?

Manuela Meister: Ja – gerade zu Beginn waren wir präsent. Drei Wochen hintereinander haben wir jeweils etwa eine Stunde in der Gruppe mitgearbeitet, Fragen beantwortet, die Zielrichtung geschärft. Später haben wir das fakultativ gehalten – wir standen auf Abruf bereit.

Gernot Günther: Es war wichtig, den Prozess regelmäßig zu kalibrieren: Richtung klären, Erwartungen abgleichen, Ergebnisse einordnen. Sonst verselbstständigt sich das Vorhaben; das mag engagiert sein, aber eben nicht zielführend.

Manuela Meister: Und natürlich haben wir auch Zwischenergebnisse angeschaut – zum Beispiel den „Fisch", den die Gruppe nach der Fischgrätenmethode entwickelt hat. Ein hervorragendes Beispiel für das, was der designbasierte Ansatz leisten kann: differenziertes, systematisches Denken in komplexen Problemlagen.

Gernot Günther: Die Arbeit der Gruppe lief insgesamt über zwei Jahre. Die Abteilungsleitungen haben wir dann punktuell einbezogen – denn auch für sie stellt sich ja die Frage: Wie nutze ich das Ergebnis in meinem Führungsalltag? Wie ermögliche ich es Kolleg*innen, mit den Grundsätzen zu arbeiten?

Die Wirkung: Der Weg zur „Charta des Zusammenlebens"

Susanne J. Czaja: Gab es Momente, an denen ihr gespürt habt: Jetzt verändert sich etwas?

Gernot Günther: Ja, mehrere. Ein besonders eindrücklicher war, als die Gruppe nach einigen Wochen begann, wirklich analytisch an ein Problem her-

anzugehen – ohne sofort in Lösungen zu springen. Wir saßen mit unserem Schulentwicklungsbegleiter zusammen, er berichtete von der Sitzung, und ich dachte: Genau das wollten wir damals in der Ganztagskonferenz erreichen. Es zeigt: Mit Zeit, Beharrlichkeit und den richtigen Fragen funktioniert es.

Manuela Meister: Ein weiterer Meilenstein war die Entwicklung unserer Grundsätze des Zusammenlebens – in einem hochgradig partizipativen Prozess. Das war das erste Mal, dass Schülerinnen und Schülern in einem solchen großen Prozess wirklich eine Stimme gegeben wurde. Dass sie – in gleicher Weise wie die Erwachsenen, nenne ich es mal – gehört wurden und mitarbeiten konnten. Das stärkt, weil man in Konflikten sagen kann: „Schau mal, das sind unsere Grundsätze. Da hast du direkt oder indirekt über deine Klassensprecher*innen mitgewirkt und dem zugestimmt. Das ist, worauf wir uns als Gemeinschaft geeinigt haben – und du bist Teil dieser Gemeinschaft."

Susanne J. Czaja: Welche Bedeutung hatte die Gruppe für das Ziel, die „Grundsätze des Zusammenlebens" zu entwickeln?

Manuela Meister: Eine zentrale. Die Idee einer Charta des Zusammenlebens trugen wir schon länger mit uns – als Fernziel. Doch uns war klar: Bevor wir eine solche gemeinsame Grundlage schaffen können, müssen wir erst analysieren, wo die Herausforderungen eigentlich liegen – individuell und systemisch. Und genau das war die Stärke des DBSE-Ansatzes. Er hat uns ermöglicht, mit der Gruppe tief in diese Analyse einzusteigen – ohne vorschnelle Deutungen. Diese Denkarbeit war das Fundament, wir nennen das gern den „gedanklichen Nährboden". Die Ergebnisse wurden dann in Konferenzen, Sitzungen und Gesprächen mit Kolleg*innen, Schüler*innen und auch Eltern weitergetragen. Das war echte Teilhabe – und gleichzeitig eine Vorbereitung für das, was wir später gemeinsam formulieren wollten.

Susanne J. Czaja: Welche Methoden aus dem DBSE-Ansatz haben euch dabei besonders unterstützt?

Manuela Meister: Ganz klar: die „Wer-macht-was"-Tabelle, die Fischgrätenmethode und die „5 Whys". Diese drei Werkzeuge haben uns durch den gesamten Prozess begleitet – und wir nutzen sie heute noch, auch in ganz anderen Kontexten. Sie haben unsere Kommunikations- und Denkkultur verändert.

Gernot Günther: Besonders die ‚Fischgräte' hat einen hohen Wiedererkennungswert. Wir haben sie Monate später in einem Gespräch wieder ausgepackt – und sofort hieß es: „Na klar – die Fischgräte!" Sie ist nicht nur strukturiert und visuell einprägsam, sie macht auch Spaß. Man kann Gedanken anheften, ohne gleich Texte zu schreiben. Und das Ergebnis ist ein sprechfähiges Produkt – mit dem sich hervorragend weiterarbeiten lässt.

Manuela Meister: Und die „5 Whys" – oder bei uns manchmal einfach die „fünf Warums" – sind wie Zwiebelschälen. Schicht für Schicht tiefer gehen. Nicht bei der ersten Erklärung stehen bleiben. Das ist im Schulkontext beson-

ders hilfreich, weil wir oft sehr schnell in Lösungen denken und dabei übersehen, was eigentlich los ist.

Drei DBSE-Methoden, die unsere Schulentwicklung verändert haben (Vorlagen verfügbar unter www.waxmann.com/buch200115)

1. *Fischgrätenmethode (Ishikawa-Diagramm)*
   Visualisiert komplexe Problemursachen systematisch.

– Eignet sich, um ein vielschichtiges Problem gemeinsam in Ursachenfelder zu zerlegen.
– Zeigt die Vielschichtigkeit von Problemursachen auf und lässt jene identifizieren, die im eigenen Handlungsradius liegen.

2. *Die „5 Whys" (oder: die fünf Warums)*
   Tiefenbohrung durch wiederholtes Nachfragen nach dem „Warum?"

– Hilft, vom Offensichtlichen zum eigentlichen Kern eines Problems vorzudringen.
– Ideal für Teams, die schnell zu Lösungen springen, aber lernen möchten, tiefer über Problemursachen nachzudenken.

3. *Wer-macht-was-Matrix*
   Klarheit schaffen über die genaue Ausgestaltung eines Problems.

– Unterstützt die konkrete Beschreibung von Verhaltensweisen, die als problematisch wahrgenommen werden – ganz ohne Wertung!
– Eignet sich als ‚Startpunkt' einer Problemauseinandersetzung, um ein Problem ‚fassbar' zu machen und den Status Quo sowie spätere Erfolge zu identifizieren.

Geduld, Haltung, Gruppendynamik – Herausforderungen im Umsetzungsprozess

Susanne J. Czaja: Welche Stolpersteine und Herausforderungen sind euch im Umsetzungsprozess begegnet?

Manuela Meister: Der erste große Einschnitt war sicher der Wechsel in der Gruppenleitung. Das hat viel Unsicherheit erzeugt. Außerdem erwies sich unsere anfängliche Idee, möglichst konträre pädagogische Haltungen in der Gruppe zu versammeln, als eher kontraproduktiv. Wir wollten einen möglichst „gemittelten Weg" finden und dachten, Vielfalt in der Haltung würde das Er-

gebnis verbessern. Doch es hat sich gezeigt: Stark voneinander abweichende pädagogische Haltungen machten die Zusammenarbeit in dieser Phase besonders herausfordernd.

Gernot Günther: Dass eine solche Gruppenzusammensetzung den Prozess eher verlangsamt, haben wir erst zu einem späteren Zeitpunkt wirklich realisiert. Für die Weiterarbeit an unserer „Charta des Zusammenlebens" heißt das nun: Wir werden die Thematik in Vier-Augen-Gesprächen ansprechen – offen, aber konsequent.

Manuela Meister: Und neue Gruppen haben wir bereits anders zusammengesetzt. Aber der Prozess bleibt arbeitsintensiv. Wir als Schulleitung müssen wieder stärker präsent sein. Immer wieder die gleichen Schleifen drehen. Beispielsweise immer wieder verdeutlichen, welche pädagogische Haltung hinter unseren gemeinsam beschlossenen Maßnahmen steht.

Gernot Günther: Und dann gibt es noch einen weiteren Punkt, der nicht unterschätzt werden sollte: die Kommunikation in das Kollegium hinein. Uns ist es gelungen, etwa 20 bis 25 Kolleg*innen auf diesen analytischen Weg mitzunehmen – das hat Energie gekostet, viele Gespräche, und nicht zuletzt die externe Begleitung. Aber: Ein Teil des Kollegiums war nicht in gleicher Intensität eingebunden, wodurch unterschiedliche Wahrnehmungen über den Stand des Prozesses entstanden. Dass es hier um eine tiefe, gedankliche Neujustierung ging – das blieb vielen verborgen und da helfen auch keine E-Mails. Irgendwann entstehen zwei Welten, die man wieder zusammenführen muss. Das ist echte Alltagsarbeit.

Susanne J. Czaja: Was ratet ihr anderen Schulleitungen in solchen Momenten?

Manuela Meister: Nicht die eigene Haltung verlieren. Das ist mein wichtigstes Learning. Wir machen das nicht für die Kolleg*innen, sondern für die Schülerschaft – besonders an einem Standort wie unserem. Und: Gespräche führen, Geduld haben. Man muss aushalten, dass nicht alle sofort in die Richtung folgen, in die man selbst gehen möchte.

Gernot Günther: Und Zeit einplanen. Der designbasierte Ansatz entfaltet seine Wirkung nur, wenn man ihn über längere Zeiträume trägt. Es braucht regelmäßige Treffen, wiederholte Impulse, stetige Präsenz – sonst bleibt vieles nur an der Oberfläche.

Unterstützende Bedingungen im designbasierten Schulentwicklungsprozesses

Susanne J. Czaja: Was sind aus eurer Sicht die wichtigsten Gelingensbedingungen, damit ein solcher Ansatz wirksam werden kann?

Manuela Meister: Zeit. Wirklich: Zeit zum Denken, zum Ausprobieren, zum gemeinsamen Verstehen. In unserem Arbeitsalltag ist das eine knappe Ressource – aber für echte Veränderung unverzichtbar. Und idealerweise schafft man Räume außerhalb des Konferenzrhythmus – mit vertrauten Menschen, ohne direkten Leistungsdruck. Die Werkstatt hat uns das ermöglicht – das war sehr wertvoll.

Gernot Günther: Und es braucht eine Begleitung – gerade am Anfang. Jemand, der die Fragen stellt, die man sich selbst nicht stellt. Der immer wieder zurückführt, Schleifen dreht. Denn die Arbeitsweise unterscheidet sich grundlegend von dem, was wir aus Unterricht oder klassischer Schulentwicklung kennen.

*Manuela Meister***:** Der Einbezug externer Expertise ist wirklich hilfreich. Wenn neue Impulse nur von innen kommen, heißt es schnell: „Ach, die Schulleitung hat wieder eine Idee." Aber wenn da jemand von außen ist, mit Erfahrung, mit anderen Beispielen, mit wissenschaftlichem Fundament – dann verändert sich der Blick.

Gernot Günther: Wobei das nicht heißt, dass es ohne externe Begleitung nicht geht. Eine kleinere Schule mit 25 Kolleg*innen kann das vielleicht auch intern leisten. Aber bei unserer Größe war die externe Unterstützung absolut notwendig – allein schon wegen der Kapazitäten.

Was bleibt – und was kommt? Perspektiven für Schulentwicklung und Führung

Susanne J. Czaja: Warum sollte man eurer Meinung nach den designbasierten Ansatz umsetzen – trotz des hohen Zeit- und Ressourcenaufwands?

Gernot Günther: Weil er neue Denkräume eröffnet. Er bringt uns dazu, anders und tiefer über Probleme nachzudenken – nicht sofort in Lösungen, sondern in Ursachen, Strukturen, Haltungen. Das ist ein Perspektivwechsel, den viele Schulen brauchen.

Manuela Meister: Und weil er pragmatisch ist. Anders als viele theoretisch überladene Schulentwicklungsansätze ist dieser hier konkret, nachvollziehbar und umsetzbar. Rick Mintrops Empfehlung, zum Beispiel kleine Erfolge in Strichlisten zu dokumentieren – das ist ein einfacher, aber wirkungsvoller

Impuls. Genau das brauchen viele Kolleg*innen: etwas, das greifbar und nicht überfrachtet ist.

Susanne J. Czaja: Wo steht eure Schule aktuell? Und wie sehen die nächsten Schritte aus?

Manuela Meister: Wir stehen vor einem neuen Schuljahr – mit vielen Herausforderungen. Eine davon ist die Weiterarbeit der Schulentwicklungsgruppe. Die Energie, mit der wir gestartet sind, ist etwas verloren gegangen. Jetzt geht es darum, sie neu zu entfachen: durch neue Köpfe, neue Impulse, vielleicht auch durch neue externe Begleitung. Die Charta des Zusammenlebens ist noch nicht fertig – aber wir wollen dort wieder hin.

Gernot Günther: Es gibt auch viele andere Themen, die aktuell drängen – nicht alle stehen in direktem Zusammenhang mit DBSE. Aber ein zentrales Thema, das uns begleiten wird, ist die Demokratieerziehung – und zwar nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für das Personal. Die Frage lautet: Wie gestalten wir echte Beteiligung auf allen Ebenen?

Manuela Meister: Und mit Blick auf unser neues Schulgebäude: Natürlich denken wir Raum und Pädagogik gemeinsam. Und auch wenn wir heute noch nicht sagen können, an welcher Stelle genau – wir werden wieder auf den DBSE-Ansatz zurückgreifen. Es ist einfach ein Teil unserer schulischen DNA geworden.

Susanne J. Czaja: Gibt es etwas, das ihr anderen Schulleitungen noch mitgeben möchtet?

Manuela Meister: Ja – teilt die Euphorie frühzeitig. Wenn ihr aus einem guten Workshop oder einer Veranstaltung kommt, nehmt euch die Zeit, das Gesehene und Gedachte nicht nur in kleinen Teasern ins System zu geben. Holt früh das Leitungsteam ins Boot. Nur wenn mehrere Köpfe mitdenken, kann die Idee wachsen.

Gernot Günther: Genau. Und haltet durch. Nicht alles funktioniert sofort. Aber wenn man dranbleibt, wird Veränderung möglich.

Susanne J. Czaja: Herzlichen Dank dafür, dass ihr eure Erfahrungen mit der Werkstatt und dem DBSE-Ansatz so offen geteilt habt. Wir wünschen euch alles Gute und viel Erfolg für eure weiteren Schulentwicklungsprozesse und hoffen, dass der DBSE-Ansatz und die Erkenntnisse aus der Werkstatt dabei auch in Zukunft stärken können!

Fazit

Die Stadtteilschule Mümmelmannsberg zeigt: Impulse wirken, wenn sie getragen sind von Haltung, Beteiligung und den richtigen Methoden. DBSE kann helfen, Schulentwicklung nicht lediglich zu managen, sondern gemeinsam zu gestalten – Schritt für Schritt, unter Einbeziehung aller Betroffenen.

Tipps & Learnings der Hamburger Stadtteilschule Mümmelmannsberg

- *Teilt die Euphorie mit dem Kollegium*
  Frühzeitig im Leitungsteam Begeisterung über neue Ansätze kommunizieren – nicht nur oberflächlich, sondern mit konkreten Beispielen, um weitere Träger*innen im Kollegium zu gewinnen.
- *Die Schüler*innen ins Zentrum rücken*
  Prozesse stets mit Blick auf das Wohl und die Entwicklung der Schüler*innen gestalten.
- *Geduld als Führungsaufgabe*
  Veränderung braucht Zeit – Wiederholung, Reflexion und Beharrlichkeit sind unerlässlich.
- *Strukturen zur gemeinsamen Arbeit am Thema schaffen*
  Feste Zeitfenster, kontinuierliche Treffen und das Angebot von Reflexionsräumen schaffen Stabilität und Tiefe.
- *Methodische Vielfalt nutzen* (Vorlagen verfügbar unter www.waxmann.com/buch200115)
  Werkzeuge wie das Fischgrät-Diagramm, 5 Whys oder ‚Wer-macht-was' bringen Struktur, fördern analytisches Denken und stärken ein gemeinsames Verständnis.
- *Externe Expertise sinnvoll einbinden*
  Externe Expertise, z.B. in Form von Schulentwicklungsbegleiter*innen, Fortbildungen, Wissenschafts-Praxis-Kooperationen können dabei unterstützen Inhalte zu vertiefen, am Thema dranzubleiben und dem Prozess Legitimität zu verleihen.
- *Regelmäßige Kommunikation mit und ins Kollegium*
  Austauschformate, Zwischenergebnisse und offene Berichterstattung verhindern, dass Silos entstehen und die Entwicklung nur von einem Teil des Kollegiums wahrgenommen und nachvollzogen werden.
- *Mit Enthusiast*innen starten*
  Zu Beginn von Change-Prozessen kann es hilfreich sein, zunächst mit den Enthusiast*innen zu starten – aber auch anderen Perspektiven Raum zu geben.

Mit Verantwortung wachsen

Schulentwicklung zwischen Mut, Beteiligung und Systemgrenzen

Susanne Farwick im Interview mit Uta Winternheimer

Ein Gespräch mit Schulleiterin Uta Winternheimer über den langen Weg zu einem neuen Unterrichtskonzept, die Rolle von *SchuMaS* und die Kunst, dem Schulsystem pragmatisch zu begegnen. Redaktion: Nathalie Bieler.

Einleitung

Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* nahm die Schulleiterin bzw. das Schulleitungsteam der *Kanonikas-Kir-Realschule plus* in Mainz an der *ScheF-Werkstatt* teil. Am Tag des Interviews blickt die Schulleiterin Uta Winternheimer bereits auf einen entscheidenden Termin: Die nächste Gesamtkonferenz, nur wenige Tage entfernt, soll nicht nur einen neuen Stundenplan für die 5. Klassen beschließen, sondern auch den Startschuss für ein schulisches Kernprojekt geben – das im Stundenplan verankerte „Verantwortungsband". In diesem Band übernehmen Schüler*innen ab Klasse 5 verbindlich Aufgaben, entwickeln eigenständig Projekte und arbeiten in Organisationsformen wie Werkstätten, Lernräumen und Start-ups jahrgangsübergreifend zusammen.

Das Interview zeichnet den Weg dieser Schule im Kontext der Werkstatt von anfänglicher Skepsis über erste Analysen, einen strategischen Durchbruch auf einer zweitägigen Klausurtagung – bis hin zum Mut, Widerständen zu begegnen und unkonventionelle Wege zu gehen.

Einführung in den Schulentwicklungsprozess – Zwischen Skepsis und Aufbruch

Susanne Farwick: Das SchuMaS-Projekt neigt sich dem Ende zu – ein guter Anlass, um zurückzublicken. Was hat sich durch das Projekt und die Teilnahme an der ScheF-Werkstatt bei Ihnen verändert?

Uta Winternheimer: Vor mir liegt gerade die Beschlussvorlage für die nächste Gesamtkonferenz– mit dem Schwerpunkt „KKR – Kanonikus-Kir-Realschule Plus: Im Aufbruch und mit Verantwortung wachsen". Das ist für uns ein

Höhepunkt unserer Arbeit der letzten Jahre. Wir stimmen ein neues Unterrichtskonzept für die 5. Klassen ab, das erstmals das Verantwortungsband enthält. Das Verantwortungsband ist ein Bestandteil des Plans, in dem soziales Lernen durch die Übernahme von Aufgaben in kleinen Verantwortungs-AGs im Vordergrund steht. Daran haben wirklich alle mitgewirkt: Kolleg*innen, Schulsozialarbeiter*innen, der Hausmeister, Schüler*innen und Eltern. In den Steuerkreisen bzw. -gruppen haben wir gemeinsam Leitziele entwickelt, Ziele geklärt und überlegt, wie wir das im neuen Schuljahr umsetzen können. Das ist der Wind der Veränderungskraft, der kräftig weht – und den hätte ich vor unserer Teilnahme am *SchuMaS*-Projekt nicht für möglich gehalten. Mit den jetzigen 5. Klassen merken wir erstmals, dass Familien uns bewusst als Schule wählen. Das ist neu. Das zeigt uns, dass wir wahrgenommen werden und auf dem richtigen Weg sind. Der neue Stundenplan ist nicht bei einer Sitzung am Tisch entstanden, sondern Ergebnis eines langen Prozesses – und der begann mit der *SchuMaS*-Werkstatt.

Susanne Farwick: Wie hat dieser Prozess begonnen – und mit welcher Erwartung sind Sie in die ScheF-Werkstatt gestartet?

Uta Winternheimer: Am Anfang habe ich das Projekt so eingeschätzt wie viele andere Projekte: schnell gestartet, ohne gründliche Vorüberlegung und direkte Begleitung, breit über die Schulen ausgerollt. Wir haben damals gesagt: „Wir nehmen uns das Beste daraus mit." Unsere Schule befand sich schon immer in einer kontinuierlichen Entwicklung und ich dachte anfangs: „Schulentwicklung, das machen wir doch schon. Was ist jetzt neu?"

Aber wir haben uns für die Werkstatt angemeldet, weil es dort die Möglichkeit gab, in Ruhe über Schulentwicklung zu sprechen, neue Methoden kennenzulernen, die wissenschaftlich fundiert sind, und nicht nur aus dem Bauch heraus zu entscheiden – denn wir sind sehr entscheidungsfreudig und machen

Infokasten[1]*: Die Kanonikus-Kir-Realschule plus*

- Schulart: Kooperative Realschule Plus und Fachoberschule (Mainz)
- Kontext: starker Wettbewerb um Schüler*innen im Stadtgebiet (neun Gymnasien, vier IGS, vier Realschulen); heterogene Schüler*innenschaft
- Größe: ca. 80 Lehrkräfte, mehrere Bildungsgänge
- Profilentwicklung: Kreative Unterrichtspraxis in allen Fächern; Stärkung von Verantwortung als Leitidee („Mit Verantwortung wachsen")

1 Hinweis: Dieser und alle weiteren Infokästen stammen von der Redaktion.

vieles intuitiv. Aber das ist auch unsicher und stressig, weil man sich am Ende fragt: „Führt das zum Erfolg oder nicht?“

Ich habe eine Weile gebraucht, um mich damit auseinanderzusetzen und die Vorteile zu sehen, insbesondere im Kontext der täglichen Arbeit. Sich Zeit zu nehmen, mal einen Schritt zurückzugehen, durchzuatmen und zu sagen: „Okay, lass es auf dich wirken, sei nicht so gestresst. Du musst nicht alles vorantreiben, sondern kannst innehalten, Luft holen und schauen, was sich dahinter verbirgt.“ Das ist etwas, das im Schulalltag fehlt – und die Werkstatt geboten hat.

Kreativität, Kultur und der Weg zur systematischen Schulentwicklung

Susanne Farwick: Welches Thema sind Sie konkret angegangen und wie sahen die ersten Entwicklungsschritte aus?

Uta Winternheimer: Wir sind in unserer Schulentwicklung bereits im Vorfeld in Richtung ‚Kulturschule‘ gegangen. Das bedeutet nicht, nur die künstlerischen Fächer in den Vordergrund zu stellen, sondern in allen Fächern eine kreative Unterrichtspraxis zu etablieren. Wir haben dazu mit verschiedenen Künstler*innen und einzelnen Kolleg*innen Unterrichtsprojekte erstellt und durchgeführt. Das war ein sehr wertvoller Input, aber eher für einzelne ‚Leuchttürme‘. Das, was unsere Schüler*innen in einem kreativen Ansatz gebraucht hätten, blieb punktuell. Wir haben daher überlegt, wie wir unser Vorhaben verstetigen können, beispielsweise durch ein ‚Kulturfenster‘ in jeder Unterrichtsstunde.

Nach der ersten Werkstatt haben wir beschlossen, einen Schritt zurückzugehen und deshalb eine große Konferenz einberufen. Unsere Konferenzen sind übrigens nie rein informativ, denn Informationen geben wir über andere Wege weiter, zum Beispiel über die wöchentliche Infopause im Lehrerzimmer. So können wir in Konferenzen praktisch arbeiten. In diesem Fall haben wir Profile von Schüler*innen erstellt. Die Leitfragen waren: „Sind wir nah genug an unseren Schüler*innen dran? Stellt euch eure Klassen in den verschiedenen Jahrgängen vor – was bewegt sie? Welche Entwicklung durchlaufen sie aktuell? Was können sie? Nutzen wir das schon oder nicht? Was können wir verändern – und was nicht?“

In den anschließenden Diskussionen ging es darum, die Ergebnisse zu reflektieren und Feedback zu geben. Viele Kolleginnen und Kollegen sagten: „Es macht das Unterrichten leichter, weil ich sehe: Es liegt nicht nur an mir. Ich muss mich zwar anpassen und bewegen, um Schüler*innen besser zu erreichen, aber ich habe nicht mehr den Anspruch, bei allen auf die gleiche Art erfolgreich sein zu müssen.“ Es begann also ein erstes Umdenken und ein Perspektivwech-

sel, der entlastet hat und zu Klarheit führte. Mit diesen Ergebnissen haben wir dann den Entwicklungsprozess fortgesetzt.

Von der „Traumschule" zum Strategiewechsel – Wie eine Steuergruppe Veränderung vorantreibt

Susanne Farwick: Wer verantwortete die Entwicklung im Kollegium?

Uta Winternheimer: Unsere seit zehn Jahren bestehende Steuergruppe, die wir „Steuergruppe Traumschule" nennen. Wir haben sie später in „Steuerkreis" umbenannt, da das offener klingt und besser zu den Attributen dieser Gruppe passt. Die Zusammensetzung ändert sich immer mal wieder: Manche Mitglieder wollen zwischendurch pausieren oder treten aus, andere kommen neu dazu, weil sie Ideen und Lust haben, an der Entwicklung mitzuwirken. Das Schulleitungsteam ist auch dabei und wir diskutieren offen, manchmal auch hitzig. Aber ich bin dort nicht in der Rolle der Schulleiterin, und ich leite die Gruppe auch nicht. Hinzu kommt, dass die Gruppe auch während der *SchuMaS*-Zeit immer offen für andere interessierte Akteur*innen war. Wir haben die Themen vorab bekannt gegeben und Kolleg*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder auch Eltern konnten dazukommen, wenn sie zu einem Thema etwas beitragen oder auch nur die Entwicklung beobachten wollten.

Wir haben also auf Basis unserer Ergebnisse der Konferenz weitergearbeitet und zunächst kleine Veränderungen angestoßen, was uns gut gelungen ist. In jeder Konferenz gibt es einen festen Tagesordnungspunkt, an dem der Steuerkreis dem gesamten Kollegium gegenüber transparent berichtet. Und in jeder großen Konferenz haben wir reflektiert: „Was brauchen unsere Schüler*innen, um gut wachsen zu können? Welche Kompetenzen sind entscheidend, damit wir sie optimal auf die Zukunft vorbereiten?" Wir haben gesammelt, geclustert und immer wieder überlegt, was das neue „Herzstück" unserer Schule werden könnte. Und irgendwann war klar: Jetzt ist es an der Zeit, aus diesen vielen kleinen Projekten etwas Großes zu machen. Wir haben gesagt: „Lasst uns mutig sein!" Alles, was wir unseren Schüler*innen abverlangen – Kommunikation, Entscheidungsfreude, Kreativität – wollen wir jetzt konsequent mit einer neuen Struktur unterstützen. Dabei wurde noch einmal deutlich, dass uns die bisherigen Arbeitspläne einengen. Sie passen nicht zu unseren Zielen. Wir brauchen mehr Zeit und Mut, auch Dinge wegzulassen.

Susanne Farwick: Das klingt nach einem anspruchsvollen Prozess. Welche Herausforderungen sind Ihnen dabei begegnet?

Uta Winternheimer: Zunächst haben wir überlegt, ob wir diesen Wandel wieder langsam und induktiv gestalten. Aber genau das hatten wir in den Jahren zuvor schon versucht und es hat nicht funktioniert. Die großen Verände-

rungen blieben aus, weil es einfacher war, wieder in den gewohnten Rahmen zurückzufallen. Und auch, weil es zu unverbindlich war. Wer wollte, konnte sich einbringen – aber genauso gut auch jederzeit wieder aussteigen.

Das führte zu Reibungen und emotionalen Diskussionen, auch innerhalb des Schulleitungsteams. Wir merkten: Wenn schon wir uns so schwertun, gemeinsam mit einer Stimme zu sprechen – wie soll es dann beim Kollegium mit über 80 Lehrkräften funktionieren?

Mut zum eigenen Weg – Verantwortung als Entwicklungsimpuls

Susanne Farwick: Was war der Wendepunkt?

Uta Winternheimer: Wir sind mit der gesamten Steuergruppe und weiteren Schlüsselpersonen (u. a. der Ganztagskoordinatorin und der Kulturbeauftragten) für zwei Tage auf eine Burg gefahren – ohne von mir vorgegebenes Programm, dafür mit einem externen Schulentwicklungsbegleiter. Das war zentral: Ich wollte auf Augenhöhe mitentwickeln und jemanden mitnehmen, der Struktur gibt, bremst, nachfragt. Ich würde jeder Schule raten: Holt euch eine externe Begleitung dazu. Kreative Ideen allein reichen nicht – dahinter muss eine Struktur stehen, die zu Ergebnissen führt. Als Lehrkräfte neigen wir manchmal dazu, uns in endlosen Diskussionen zu verlieren – oft ausgehend von der persönlichen Sichtweise. Deshalb braucht es jemanden von außen, der andere Impulse setzt. Vielleicht nicht mal unbedingt eine pädagogische Fachkraft, sondern beispielsweise jemanden mit wirtschaftlichem Hintergrund.

Susanne Farwick: Welche Erkenntnisse brachten die beiden Tage auf der Burg mit sich?

Uta Winternheimer: Diese zwei Tage waren entscheidend, denn danach war unser Weg klar(er). Wir haben festgestellt: Immer, wenn wir unseren Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe und damit auch Verantwortung übertragen – egal ob als Lernhelfer*innen, in der Pausenaufsicht oder bei Projekten wie einer Ausstellung in der Kunsthalle Mainz – verändert sich etwas. Sie treten anders auf, gewinnen an Selbstbewusstsein. Unsere Schüler*innen wachsen, wenn sie Verantwortung übernehmen dürfen.

Ein Beispiel: Ein hoch belasteter, aggressiv auftretender Schüler bekam im Ganztag die Aufgabe, dem Hausmeister zu helfen. Daraus entstand die AG „Bob der Baumeister". Er plante Projekte, besorgte Material und leitete andere an. Seitdem hat sich sein Verhalten und auch unser Verhältnis deutlich verändert. Statt fünfmal pro Woche bei mir im Büro zu sitzen, ist er stolz, motiviert und entwickelt sich persönlich weiter, auch unabhängig von seinen Noten.

Deshalb heißt unser neuer Stundenplan: *Mit Verantwortung wachsen.* Und deshalb gibt es ab sofort in jedem Stundenplan am Vormittag ein festes Band – das sogenannte *Verantwortungsband.* Dort werden auch außerschulische Ak-

teure mitwirken. Neben sozialem Lernen, das wir hier einbinden, übernehmen die Schülerinnen und Schüler in kleinen Verantwortungs-AGs Aufgaben. Die Umstellung ist weitreichend: Wir haben die klassische Fächerlogik aufgebrochen und der Plan enthält Werkstätten, Lernräume und Start-ups. Und ja: Der Tag geht bis 15:10 Uhr. Das wird nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt, weil der Sinn erlebbar ist. Wir sind jetzt ein bisschen wie ‚Revoluzzer' oder ‚Robin Hood' und machen das, was der Schulgemeinschaft hilft, weil wir es gut begründen können.

Infokasten: Das Verantwortungsband als Herzstück

- Fester Bestandteil des Stundenplans ab Klasse 5
- Schüler*innen übernehmen konkrete Aufgaben, organisieren Projekte
- Integration von sozialem Lernen, Berufsorientierung, Engagement
- Beteiligung von externen Partner*innen
- Ziel: Selbstwirksamkeit, Verantwortungsübernahme, Kulturwandel in der Schule

Schulentwicklung braucht Mut – und ein Kollegium, das mitzieht

Susanne Farwick: Wie hat das Kollegium auf das Verantwortungsband und die Aussicht auf den neuen Stundenplan reagiert?

Uta Winternheimer: Es gab große Zustimmung und der Kerngedanke motivierte das gesamte Kollegium, aber natürlich gab es auch Debatten darüber. Dafür haben wir spezielle Formate an unserer Schule: Vor jeder Gesamtkonferenz gibt es eine Beschlussvorlage und eine Woche vorher den „heißen Stuhl". Da werde ich kritisch befragt. Wir diskutieren die Beschlussvorlage und dazugehörige Vor- und Nachteile aus verschiedenen Perspektiven und finden Lösungen.

Susanne Farwick: Wie gehen Sie mit Widerständen um?

Uta Winternheimer: Wir beobachten Emotionen, werten im Leitungsteam aus: Woran liegt es, dass da so viele Emotionen aufkamen? Wer rudert noch mit? Wer hat pausiert? Wer steigt aus? Dann entscheiden wir: Klären, zuhören, Kompromisse finden, ohne dabei das Ziel aus den Augen zu verlieren.

Susanne Farwick: Was half, die Belegschaft mitzunehmen?

Uta Winternheimer: Ehrliche Kommunikation, Transparenz und Zeit. Wir haben gezielt Arbeitstage genommen; offiziell sind zwei Studientage erlaubt, wir haben aber vier genutzt, mit Homeoffice-Aufgaben für die Schüler*innen und kreativer Organisation. Grundsätzlich gilt bei uns: Zugeständnisse und Humor helfen. Zudem nehme ich auch die Bedarfe aus dem Kollegium ernst

und erfrage ihre Wünsche (in Form eines Wunschzettels), die in der Regel zu 95 % erfüllt werden. Es ist also immer ein gegenseitiges Entgegenkommen.

Mut zu unkonventionellen Wegen: Strategien für den Ganztag

Susanne Farwick: Sie sprechen von „Robin-Hood-Momenten". Was meinen Sie damit?

Uta Winternheimer: Wir wollten einen flexiblen Ganztag, weil wir davon ausgehen, dass es nicht nur Halbtags- oder Ganztagskinder gibt, sondern je nach Tag unterschiedliche Bedarfe. Die Eltern sollen flexibel sein und wir als Schule müssen es auch sein – aber formal passte das nicht. Also gilt: Alle Schüler*innen werden angemeldet, Bedarfe regeln wir flexibel. Ähnlich bei den Jahrgängen 7/8: Wir arbeiten auch ohne entsprechende Zuordnung verstärkt integrativ. Gerade als kooperative Realschule Plus haben wir festgestellt, dass diese Systeme nicht immer optimal sind, und unsere Haltung ist inzwischen, dass wir bei interner Einigung möglichst pragmatisch mit dem System umgehen.

Auch in Bezug auf den neuen Stundenplan haben wir noch Arbeit vor uns: Es gibt noch viele Aspekte, die wir noch nicht abschließend geklärt haben. Zum Beispiel: Wie sieht eigentlich ein Zeugnis aus, wenn die einen Noten geben wollen, die anderen Kompetenztests und wieder andere eine Beurteilung? Das Zeugnis muss noch weiterentwickelt werden. Aber das ist erst einmal nicht entscheidend – zunächst ist es wichtig, den Versuch zu wagen.

Infokasten: Prozessformate und Tools aus der Praxis der Kanonikus-Kir-Realschule plus

- *Werkstattarbeit:* Strukturierte, moderierte Entwicklungsrunden
- *Schüler*innenprofile:* Systematische Erfassung von Kompetenzen und Bedarfen der Schüler*innen
- *Steuerkreis:* Offenes, transparentes Steuerungsgremium zur Beförderung der Schulentwicklung
- *Reflexionskonferenzen:* Kollegiale Analyse und Zielfindung
- *Beschlussvorlage:* Schriftliche Entscheidungsgrundlagen für Gesamtkonferenzen, die dem Kollegium im Vorfeld zugänglich gemacht werden
- *„Heißer Stuhl":* Offener, kritischer Q&A-Slot mit der Schulleitung, z.B. zur Besprechung von Beschlussvorlagen
- *Wunschzettel:* Schriftliche Erfassung individueller Präferenzen beim Einsatzplan (Bindung, Fairness)

Wissenschafts-Praxis-Kooperation – ein Traum?

Susanne Farwick: Wenn Sie heute auf SchuMaS und die ScheF-Werkstatt zurückblicken – welches Feedback möchten Sie an uns richten?

Uta Winternheimer: Ich bin dankbar, dass wir an der *ScheF-Werkstatt* teilnehmen konnten. Die Inhalte und Tools waren wirklich inspirierend und der Austausch anregend. Aber ich hätte mir mehr Kontinuität und engere Zusammenarbeit gewünscht, beispielsweise durch eine feste Ansprechperson aus dem Werkstatt-Kontext, die unsere Entwicklung über längere Zeit begleitet. Das hätte viele Impulse noch vertieft. So blieb einiges oberflächlich, was vermutlich auch mit der ausbaufähigen regionalen Vernetzung und fehlenden nachhaltigen Strukturen zusammenhängt. Inzwischen ist die Unterstützung regelrecht weggebrochen und wurde durch den Beginn von Startchancen überlagert.

Susanne Farwick: Wo hakte die Vernetzung aus Ihrer Sicht?

Uta Winternheimer: Es gab viele Verantwortliche oder Zuständige, aber zu wenig Abstimmung. Die Vernetzung untereinander hat nicht ausreichend funktioniert. Der regionale Verbund wusste nicht, was der Schulverbund macht. Und der Schulverbund wusste nichts über die Werkstatt. Ich war sogar im Schulverbund eines anderen Bundeslandes, weil meine Schulform vor Ort nicht vertreten war.

Susanne Farwick: Wie stellen Sie sich eine gut funktionierende Kooperation vor?

Uta Winternheimer: Ich denke, eine Art Laborschule wäre meine Vision. Schulen als freie Werkstätten, die teilhaben an universitärer Lehre, sodass man voneinander profitiert: Die Universität bringt aktuelle Forschung, die Schule bietet Praxis. Studierende könnten Einblicke gewinnen, Projekte umsetzen und Daten erheben, und wir würden unterstützt. Das wäre ein echter Gewinn für alle. So stelle ich mir Schule für alle vor – vielleicht sogar auf Bundesebene. Aber ich glaube, das bleibt noch lange ein Traum. Der Föderalismus steht dem teilweise auch entgegen.

Zwischen Idealismus und Pragmatismus: Schulentwicklung im System

Susanne Farwick: Wie könnte eine Schulentwicklung der Zukunft Ihrer Meinung nach aussehen und was braucht es dafür?

Uta Winternheimer: Eine Schulentwicklung, die nicht nur an einer Schule bleibt, sondern eben auch übergreifend ist, benötigt aus meiner Sicht viel Bewegung und deutlich bessere Vernetzung zwischen allen beteiligten Akteur*innen. Ich wünsche mir wertvolle Synergieeffekte zwischen Schulen, Universitäten, der Lehrkräftebildung und vielleicht auch der Berufsausbildung.

In erster Linie wünsche ich mir aber ein Schulsystem, in das jedes Kind passt und in dem alle Schüler*innen gesehen und begleitet werden, von der Grundschule über die weiterführende Schule hin zur beruflichen Orientierung. Wenn das zum Abitur führt, ist das gut – und wenn es nicht dazu führt, aber der/die Schüler*in eine praktische Aufgabe findet, ist das gleichwertig. Mir ist klar, dass ich eine Idealistin oder auch Träumerin bin. Und obwohl ich in diesem System meinen Idealismus auch schon etwas verloren habe, habe ich mir gesagt: „Okay, wenn ich es im Großen nicht schaffe, dann mache ich es im Kleinen." Ich habe das Glück, mittlerweile ein tolles Kollegium zu haben, das mit mir wirklich alles mit- und angeht. Und das ist schön. Und ich glaube, dieses Vertrauen braucht man auch.

Fazit

„Mit Verantwortung wachsen" ist für diese Schule mehr als ein neues Stundenplanelement – es ist ein Kulturprinzip: Verantwortung als Lernanlass, Transparenz als Führungsinstrument, Mut als Entwicklungsressource. *SchuMaS* und die Teilnahme an der *ScheF-Werkstatt* waren hier weniger „Projekt" als vielmehr Katalysator – der Impulse gab, Beteiligung organisierte und half, aus kleinen Projekten eine große Veränderung anzustoßen.

Infokasten: Tipps und Learnings aus Sicht der Schulleitung

- Mut zeigen: Strukturen anpassen, unkonventionelle Wege ausprobieren und gut begründen.
- Transparenz sichern: Kollegium früh und regelmäßig in Prozesse und Entscheidungen einbinden.
- Externe Begleitung nutzen: Struktur, Fokus und neutralen Blick sichern sowie gemeinsames Selbstverständnis erhöhen.
- Verantwortung fördern: Schüler*innen ernst nehmen, Aufgaben übertragen. Selbstwirksamkeit verändert Haltung und Lernen.
- Kompromissfähigkeit wahren: Widerstände als Entwicklungschancen sehen, kleine Zugeständnisse sichern große Linien.
- Humor und gegenseitiges Entgegenkommen im Kollegium.

Der Einsatz des DBSE-Ansatzes zur partizipativen Gestaltung von arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklungsprozessen

Reflexion von Rollen, Gelingensbedingungen und Grenzen an einem Praxisbeispiel

Anne J. Klein

1 Einführung

Die Schaffung von partizipativen Strukturen und Prozessen ist eines der insgesamt elf Elemente im Modell für Schulentwicklungskapazitäten nach Klein (2022), das im Rahmen von *SchuMaS* als eine der theoretischen Grundlagen verwendet wurde. D.h. Partizipation ist einer der entscheidenden Faktoren für die nachhaltige Wirkung von Schulentwicklungsmaßnahmen und für das Gelingen von Veränderungsprozessen (Reinhardt, 2009; Häbig et al., 2022; QUALiS NRW, 2024). Partizipative Strukturen und Prozesse sollen allen Beteiligten der Schulgemeinschaft bzw. einer Arbeitsgruppe ermöglichen, ihre Sichtweisen und Ideen einzubringen und gemeinsam demokratische Entscheidungen zu treffen. Durch ihre aktive Teilhabe kann potenzieller Widerstand vorweggenommen und das Zugehörigkeitsgefühl untereinander gestärkt werden. Dies geschieht insbesondere dadurch, dass allen niedrigschwellige Möglichkeiten gegeben werden, sich bereits zu Beginn, d.h. schon bei der Identifikation der Problemlagen und zu bearbeitenden Schulentwicklungsthemen, einzubringen. So haben sie einen Raum, ihre Anliegen und Bedürfnisse zu teilen. Zudem arbeiten alle Beteiligten gemeinsam an Lösungen, die sie untereinander aushandeln. Dadurch machen sie sich einerseits den Schulentwicklungsprozess zu eigen und andererseits wachsen sie als Team zusammen (ebd.).

Der designbasierte Schulentwicklungsansatz eignet sich besonders gut, um partizipative Strukturen und Prozesse in der Schule zu etablieren, da er die Beteiligung aller für den Entwicklungsprozess relevanten Akteur*innengruppen einer Schulgemeinschaft ermöglicht (Mintrop et al., 2022; Weber, 2022; Müller, 2021). Mithilfe partizipativer Methoden definieren die Schulgestaltenden gemeinsam ein konkretes Problem, analysieren die Ursachen, entwickeln passgenaue Lösungen, erproben sie und – nach der Überprüfung der Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen – leiten sie die nächste iterative Schleife mit der gleichen Vorgehensweise ein (Mintrop, 2022).

Inwiefern der designbasierte Schulentwicklungsansatz tatsächlich zur partizipativen Gestaltung von arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklungsprozessen geeignet ist, wird anhand eines nachfolgend dargestellten Praxisbeispiels diskutiert.

Die theoretische Rahmung bilden das Prinzip der doppelten Divergenz und Konvergenz in designbasierten Schulentwicklungsprozessen und der Ansatz der arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklung. Anschließend wird ein Praxisbeispiel von Schulgestaltenden vorgestellt, die im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* an der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" teilgenommen haben und dort in die Anwendung des designbasierten Ansatzes eingeführt wurden. Ihr Fallbeispiel bezieht sich auf eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe, in der mithilfe von designbasierten Methoden erfolgreiche Maßnahmen zur nachhaltigen Verbesserung der Lernatmosphäre in einer Schulklasse entwickelt und umgesetzt wurden. Abschließend werden die Rollen der verschiedenen beteiligten Akteur*innen und Gelingensbedingungen sowie Grenzen des designbasierten Schulentwicklungsansatzes für die Gestaltung von partizipativen arbeitsgruppengeleiteten Prozessen reflektiert.

2 Theoretische Rahmung

Das Prinzip der doppelten Divergenz und Konvergenz in der designbasierten Schulentwicklung umfasst eine zweifache methodengeleitete Öffnung und Fokussierung: einerseits zur Problemanalyse und andererseits zur Lösungsentwicklung. Diese divergenten und konvergenten Arbeitsschritte ermöglichen eine partizipative und strukturierte Prozessgestaltung (siehe Abschnitt 2.1).

Der Ansatz der arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklung sieht die Schaffung von Gremien vor, in denen ad-hoc oder fortlaufend an ausgewählten Schulentwicklungsthemen gearbeitet wird. An diesen Arbeitsgruppen werden so viele Mitglieder der Schulgemeinschaft wie nötig und so wenige wie möglich beteiligt, um gemeinsam Problemlagen ausreichend umfassend analysieren und nachhaltige Lösungen entwickeln zu können (siehe Abschnitt 2.2).

2.1 Doppelte Divergenz und Konvergenz in designbasierten Schulentwicklungsprozessen

Im Rahmen eines partizipativ gestalteten designbasierten Schulentwicklungsprozesses durchlaufen die Teilnehmenden zweimal einen divergenten und anschließend konvergenten Arbeitsschritt (Müller, 2021) – ein erstes Mal in der Phase der Problemdefinition und ein zweites Mal in der Phase der Lösungsentwicklung (Mintrop et al, 2022). Divergenz meint in diesem Zusammenhang eine Öffnung des Prozesses für eine Vielzahl von Impulsen. Konvergenz ist

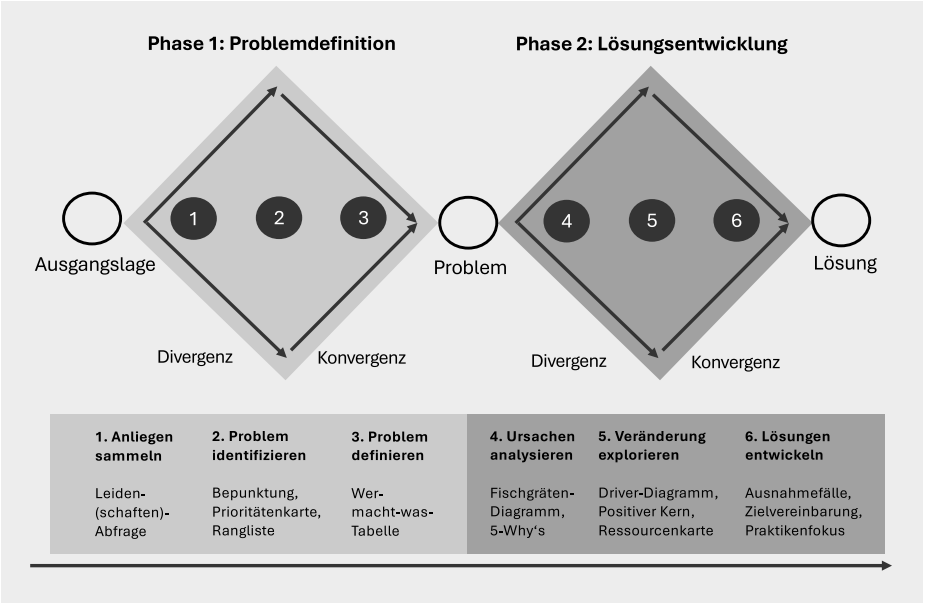


Abbildung 1: Doppelte Divergenz und Konvergenz in designbasierten Schulentwicklungsprozessen (eigene Darstellung, basierend auf Mintrop, 2022; Mintrop et al., 2022; Müller, 2021)

eine Fokussierung des Prozesses auf wenige Elemente oder nur ein Element. Abbildung 1 fasst die Arbeitsschritte der doppelten Divergenz und Konvergenz in designbasierten Schulentwicklungsprozessen zusammen.

Um das Problem zu definieren, das im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses bearbeitet werden soll, beginnen die Schulgestaltenden mit einem divergenten Arbeitsschritt. Mithilfe einer designbasierten Methode, z.B. der Leiden-Leidenschaften-Abfrage (Mintrop, 2022), äußern sie die aus ihrer Sicht wichtigen und dringenden Anliegen, sammeln und ordnen diese und machen somit die bestehenden Schulentwicklungsbedarfe transparent (siehe 1 in der Abbildung 1). Danach – im Übergang von Divergenz zu Konvergenz – identifizieren sie, z.B. durch eine Bepunktung, eine Prioritätenkarte oder eine Rangliste, das gemeinsame Problem, dem sie sich im weiteren Prozess vertieft widmen möchten (siehe 2 in der Abbildung 1). Mithilfe einer weiteren designbasierten Methode, z.B. der Wer-macht-was-Tabelle (Mintrop, 2022, siehe Vorlage unter www.waxmann.com/buch200115) oder auch einer einfachen Abfrage und Zählung von Vorfällen o.ä., erstellen sie in dem sich anschließenden konvergenten Arbeitsschritt einen Datensatz zu dem noch diffusen Problem. Die Beteiligten tragen dann die Daten aller zusammen, analysieren sie und leiten daraus eine klare gemeinsame Definition eines nun konkreten praktischen Problems ab (siehe 3 in der Abbildung 1).

In der Phase der Lösungsfindung durchlaufen die Schulgestaltenden erneut einen divergenten Arbeitsschritt. Sie sammeln die vielfältigen tieferliegenden Ursachen des ausgewählten Problems, wieder mithilfe von designbasierten Methoden, wie z.B. mit dem Fischgräten-Diagramm oder der 5-Why's-Methode (Mintrop, 2022). Dann analysieren sie die Wirkzusammenhänge zwischen den identifizierten Ursachen (siehe 4 in der Abbildung 1). Anschließend – am Übergang vom divergenten in den konvergenten Modus – durchdenken die Beteiligten gemeinsam verschiedene Aspekte des anstehenden Veränderungsprozesses, u.a. mithilfe der Methode des positiven Kerns, und richten einen stärkenorientierten Blick auf die Schule, das Kollegium, ein Team o.ä. (Mintrop, 2022). Zudem kann eine Ressourcenkarte entwickelt werden, um sich der für eine Problemlösung relevanten Ressourcen bewusstzumachen. Das Driver-Diagramm unterstützt zudem dabei, die Triebkräfte für Veränderung zu identifizieren und zu aktivieren (ebd.) (siehe 5 in der Abbildung 1). In dem finalen konvergenten Arbeitsschritt entwickeln die Schulgestaltenden gemeinsam Lösungen, die auf die Ursachen des definierten Problems fokussiert sind. Dafür nutzen sie designbasierte Methoden wie z.B. die Analyse von Ausnahmefällen, den Fokus auf die Veränderung von Praktiken sowie die Ziel-, Maßnahmen- und Messgrößenvereinbarung (Mintrop, 2022).

Diese sich wiederholende Dynamik von Öffnung (Divergenz) und Fokussierung (Konvergenz) im designbasierten Schulentwicklungsprozess ist notwendig, damit die Beteiligten tatsächlich gemeinsam passgenaue und nachhaltig wirkende Maßnahmen entwickeln, die nicht nur die Symptome, sondern die tieferliegenden Ursachen eines Problems adressieren. Beim Durchlaufen der sechs dargestellten Arbeitsschritte ist der Einsatz von spezifischen designbasierten Methoden hilfreich. Dadurch können die Beteiligten sowohl fokussiert als auch zielführend an ihren Schulentwicklungsthemen arbeiten.

2.2 Partizipation im Zusammenhang mit einer arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklung

Bei der arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklung wird das schulische Kollegium in die Gestaltung von Veränderungsprozessen eingebunden (Weber, 2022). Die Steuergruppe einer Schule ist das zentrale Gremium der Mitbestimmung für das Schulpersonal (Feldhoff, 2011). Darin organisieren sich an Schulentwicklung interessierte Kolleg*innen in professionellen Lerngemeinschaften, um sich zu – idealerweise zuvor in der weiteren Schulgemeinschaft abgestimmten – Entwicklungszielen zu beraten und deren Erreichung gemeinsam voranzubringen (Kansteiner et al., 2023). Der Steuergruppe sind in der Regel Arbeitsgruppen untergeordnet, in denen schulische Mitarbeitende zu einzelnen Entwicklungsvorhaben jeweils konkrete Maßnahmen planen, umsetzen und evaluieren (Brüsemeister, 2020; Berkemeyer et al., 2008). Dabei begünstigt der

Einsatz von designbasierten Methoden die Beteiligung der einzelnen Arbeitsgruppenmitglieder, denn sie ermöglichen einerseits, dass alle ihre Bedürfnisse äußern und Ideen einbringen können und sie schaffen andererseits einen Raum für demokratische Entscheidungsfindung, bei der die Stimmen aller das gleiche Gewicht haben (Weber, 2022; Mintrop, 2022; Müller, 2021).

Solche Arbeitsgruppen können, je nach Thema und benötigter Bearbeitungszeit, entweder ad-hoc gebildet und nach einer kurzen Bearbeitungszeit wieder aufgelöst werden. Das ist z.B. der Fall, wenn es der Erstellung oder Aktualisierung eines Konzepts bedarf oder wenn ein akutes Problem auftritt, das punktuell durch eine Schulentwicklungsmaßnahme zu lösen ist. Oder aber Arbeitsgruppen bleiben längerfristig bzw. dauerhaft bestehen, etwa wenn Themen wie Unterrichtsqualität oder datengestützte Evaluation, fortlaufend zu bearbeiten sind (Brüsemeister, 2020; Berkemeyer et al., 2008). Die Arbeitsstände der Arbeitsgruppen werden regelmäßig in der Steuergruppe vorgestellt und das weitere Vorgehen abgestimmt, sodass dort alle Fäden zusammenlaufen (ebd.).

Schulleitungen übernehmen in der Rolle als Change Agents einerseits Führungs- und Steuerungsverantwortung beim Zusammenführen und Koordinieren der Vorhaben (Kansteiner et al., 2023). Andererseits stellen sie die Partizipation der jeweils notwendigen Akteur*innen an Schulentwicklungsprozessen sicher. Das kann themen- und anlassbezogen über das Kollegium hinaus auch Mitglieder der Schüler*innen- und Elternschaft sowie Akteur*innen aus dem Sozialraum betreffen. Das ist z.B. der Fall, wenn neue Konzepte zum Umgang mit schulabstinenten Schüler*innen und zur Gewaltprävention erarbeitet oder wenn neue Formate des praxisbezogenen und berufsorientierenden Lernens ins pädagogische Angebot der Schule mit aufgenommen werden.

3 Krisenintervention durch Partizipation: Ein Praxisbeispiel für die gemeinsame designbasierte Lösungsfindung in einer Ad-hoc-Arbeitsgruppe

Der Ansatz der arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklung ermöglicht es, das Kollegium an Veränderungsprozessen zu beteiligen, indem passgenaue Arbeitsstrukturen und -prozesse etabliert, sowie designbasierte Methoden zur Problemanalyse und Lösungsentwicklung systematisch angewendet werden (Kansteiner et al., 2023; Mintrop, 2022; Weber, 2022; Müller, 2021; Brüsemeister, 2020; Feldhoff, 2011; Berkemeyer et al., 2008). Im folgenden Fallbeispiel wird geschildert, wie Mitglieder des Kollegiums der Beispielschule den Ansatz der arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklung genutzt haben, um in einer Schulklasse in einem partizipativen und designbasierten Prozess Maßnahmen zu einer nachhaltigen Krisenintervention und Lösungsfindung zu planen und

umzusetzen. Blankovorlagen einzelner verwendeter Tabellen sind verfügbar unter www.waxmann.com/buch200115.

3.1 Eckdaten zur Beispielschule IGS Erwin-Fischer

Die als Beispielschule für diesen Beitrag ausgewählte IGS Erwin-Fischer ist eine integrierte Gesamtschule in Greifswald, Mecklenburg-Vorpommern mit ca. 580 Schüler*innen in 26 Klassen der Stufen fünf bis zehn. Etwa 29 Prozent von ihnen haben einen Unterstützungsbedarf in Deutsch als Zweitsprache. Als Schwerpunktschule für Inklusion, insbesondere mit Fokus auf Lernende mit Seh- und Hörbeeinträchtigungen sowie mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen, wird sie vermehrt von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht. Insgesamt 47 Lehrkräfte sowie zwei Schulsozialarbeiter, ein Sonderschulpädagoge und vier weitere Personen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung, zehn Integrationshelfer*innen, ein Berufseinstiegsbegleiter und ein Alltagshelfer betreuen und unterstützen die Lernenden.

3.2 Ausgangslage

Im Schuljahr 2022/23 entstand in einer neu zusammengesetzten siebten Klasse ein zunehmend negatives Klassenklima. Zu Beginn traten vereinzelt verbale Anfeindungen und Beleidigungen unter den Schüler*innen auf; nach etwa einem halben Jahr meldeten alle in dieser Klasse eingesetzten Lehrkräfte nach den meisten ihrer Unterrichtsstunden schwerwiegende Zwischenfälle. Diese umfassten lautstarke und gewaltvolle verbale und körperliche Auseinandersetzungen zwischen den Lernenden, verwüstete Unterrichtsräume und beschädigtes Mobiliar. Dem Lehrpersonal fiel es zunehmend schwer, die Konflikte zu schlichten und es wurde unmöglich, eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre herzustellen. Die Lehrkräfte der Klasse verfolgten eine Vielzahl von Ansätzen, um die Situation zu deeskalieren und das Klassenklima zu verbessern, z.B. eine einheitliche Vorgehensweise aller Lehrkräfte der Klasse bei auftretenden Konfliktsituationen, offenes und transparentes Adressieren und Mediieren der Konflikte im Klassenverbund, beziehungsfördernde Aktivitäten mit den Lernenden und ein gemeinsames Erarbeiten von Umgangsregeln, ein gezielter und abgestimmter Einsatz von neuen Classroom-Management-Methoden, Führen von Einzelgesprächen mit den Schüler*innen und ihren Eltern und wiederholte Appelle an die Klasse, durch ihr Verhalten einen Beitrag zu der angestrebten Lernumgebung zu leisten. All diese Bemühungen blieben jedoch ohne Erfolg.

3.3 Zielsetzung

Die didaktische Leiterin und in dieser siebten Klasse eingesetzte Lehrkraft nahm die Krisensituation zum Anlass, den in der zweijährigen *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" erlernten Ansatz der designbasierten Schulentwicklung erstmals zu erproben. Sie setzte einen partizipativen Prozess auf, um mithilfe von designbasierten Methoden (Mintrop, 2022) gemeinsam mit allen Lehrkräften der siebten Klasse eine nachhaltige Lösung zu entwickeln. Durch an den Ursachen ansetzende Maßnahmen sollte der Entstehung von gewaltvollen Konflikten vorgebeugt und ein positives Klassenklima geschaffen werden.

3.4 Gestaltung des designbasierten Entwicklungsprozesses

Zur Krisenintervention gründete die didaktische Leiterin der Beispielschule eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe mit allen Lehrpersonen der siebten Klasse und organisierte einen eintägigen Workshop. In der ersten Workshophälfte (8:30 bis 11:30 Uhr) analysierten sie gemeinsam die potenziellen Ursachen für das dysfunktionale Verhalten pro Schüler*in und in dem zweiten Zeitfenster des Workshops (12:30 bis 15:30 Uhr) erarbeiteten sie schüler*innenspezifische regulierende Interventionen und Unterstützungsmaßnahmen. Die Leiterin der Ad-hoc-Arbeitsgruppe übernahm im Workshop die Rolle der Moderatorin und führte die Teilnehmenden durch den partizipativ angelegten, designbasierten Arbeitsprozess (siehe Abbildung 2).

Zuerst sammelten und visualisierten die Workshopteilnehmenden ihr schönstes Erlebnis mit Schüler*innen in der Klasse. Diesen stärkenorientierten Einstieg wirkte im weiteren Verlauf des Workshops als Anker, um trotz aller Herausforderungen im Umgang mit den Schüler*innen der Klasse diese Erlebnisse und die damit verbundenen positiven Gefühle erinnern zu können (siehe 1 in der Abbildung 2).

Danach vergegenwärtigten sich die Teilnehmenden das zu bearbeitende Problem, indem sie in einer Blitzlichtrunde sagten, warum sie anwesend waren (siehe 2 in der Abbildung 2). Zur Fokussierung des Problems füllten sie je eine Wer-macht-was-Tabelle aus, um das Klassenklima konkret darzustellen und Vorfälle in der Klasse zu beschreiben (siehe 3 in der Abbildung 2). Beim Vergleichen ihrer Eintragungen stellten die Teilnehmenden fest, dass die Ereignisse und die Eskalationsstufen deutlich zwischen den Lehrkräften variierten und, dass die anfänglichen Störungen, die zu einer späteren Eskalation führen, bei den unterschiedlichen Lehrpersonen jeweils von den gleichen drei Schüler*innen ausgingen.

Anschließend nutzten die Workshopteilnehmenden das Fischgrätendiagramm, um sich einen Überblick über die Motivationen, Bedürfnisse und Her-

ausforderungen aller Schüler*innen der Klasse zu verschaffen (siehe 4 in der Abbildung 2). Normalerweise erfolgt die Anwendung dieser Methode auf einem Arbeitsblatt, doch in diesem Fall hat die didaktische Leiterin das Fischgrätenschema mit Kreppklebeband auf den Boden des Workshopraums geklebt und die Enden, an denen die Kategorien einer Ursachenanalyse vermerkt werden, mit den Namen und Fotos der einzelnen Schüler*innen versehen (siehe Abbildung 3).

In einem Gruppendiskussionsprozess trugen alle Teilnehmenden zu jedem Klassenmitglied potenzielle Ursachen ihres Verhaltens in der Klasse zusammen, vermerkten diese auf Moderationskarten und ordneten sie dem Namen auf der Fischgräte zu. Dabei bemerkten sie, dass die drei Schüler*innen, von denen die Störungen und Eskalationen ausgingen, teilweise überfordert und hoch belastet waren und deshalb mehr Unterstützung von den Lehrpersonen benötigten.

Im Driver-Diagramm wurde anschließend für jeden der drei unterstützungsbedürftigen Lernenden zuerst verschriftlicht, welches Ziel sie im Umgang mit diesem Klassenmitglied verfolgten. Dann analysierten sie, was die Schüler*innen jeweils antreiben könnte, um sich in die gewünschte Richtung zu entwickeln und beschrieben diese Antreiber im Diagramm. Darauf basierend sammelten sie Vorschläge für potenzielle Aktivitäten und Maßnahmen pro Antreiber und notierten auch diese im Diagramm (siehe 5 in der Abbildung 2).

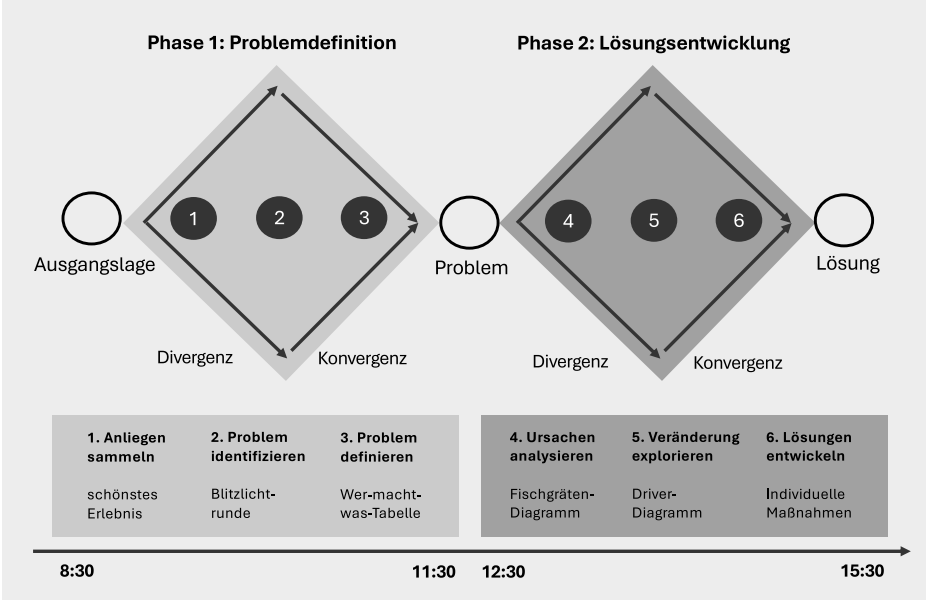


Abbildung 2: Ablauf des designbasierten Entwicklungsprozesses der Ad-hoc-Arbeitsgruppe der Beispielschule (Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Mintrop, 2022; Mintrop et al., 2022; Müller, 2021)

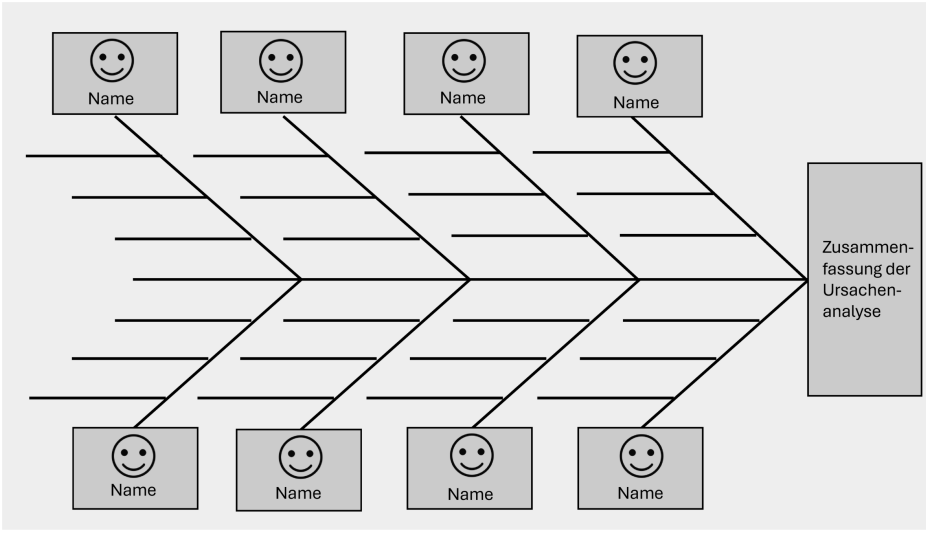


Abbildung 3: Beispielhafte Darstellung des Fischgrätenmodells, eingesetzt im Workshop der Ad-hoc-Arbeitsgruppe der Beispielschule (Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Mintrop, 2022)

Abschließend wählten sie aus den ausgefüllten Driver-Diagrammen gemeinsam die aus ihrer Sicht angemessensten und erfolgversprechendsten Maßnahmen aus und erstellten für jedes der drei Klassenmitglieder konkrete Pläne mit nächsten Schritten, Verantwortlichkeiten und Zeitplänen (siehe 6 in der Abbildung 2). Sie beschlossen beispielsweise, eine Schülerin in eine andere Klasse zu versetzen und mit einem Schüler ein Verfahren einzuleiten, um ggf. vorhandene Lernstörungen zu diagnostizieren.

3.5 Ergebnisse

Zum Ende des Schuljahres, d.h. ca. 6 Monate später, evaluierte die workshopleitende Lehrkraft die Wirkung der in der Ad-hoc-Arbeitsgruppe entwickelten und umgesetzten Maßnahmen. Zur vergleichenden Auswertung hat sie vor und nach den Interventionen Befunde aus verschiedenen Datenquellen zusammengetragen. Aufschluss über die Wirkung der erhobenen Maßnahmen gaben ihr u.a. die Dokumentationen der individuellen Entwicklungen von Einzelschüler*innen, die Anzahl sowie die Inhalte der durch die Lehrkräfte protokollierten Vorfälle in der siebten Klasse, die verschriftlichten Rückmeldungen der Schüler*innen und Lehrkräfte aus den Protokollen der Klassenräte und der Lehrkräftekonferenzen. Zudem füllten alle in der siebten Klasse eingesetzten Lehrpersonen vorher und nachher eine standardisierte Checkliste sowie eine Skalen-Abfrage zur Einschätzung des Klassenklimas aus. Die auf diese Weise generierten Evaluationsergebnisse belegen, dass die umgesetzten Maßnahmen

pro Einzelschüler*in tatsächlich die erhofften Wirkungen entfaltet haben. Seither herrschte ein für alle Beteiligten merklich positiveres Klassenklima in der siebten Klasse.

Das dargestellte Fallbeispiel zeigt, dass sich die Methoden des designbasierten Ansatzes (Mintrop, 2022) gut eignen, um Problemlagen in einer Schulklasse mit den Lehrpersonen in einer Ad-hoc-Arbeitsgruppe im Rahmen eines eintägigen Workshops zu analysieren und um darauf bezugnehmend entsprechende passgenaue und wirksame Lösungen zu entwickeln.

4 Reflexion des designbasierten Entwicklungsprozesses

Im Folgenden wird der designbasierte Entwicklungsprozess zur nachhaltigen Verbesserung der Lernatmosphäre in einer siebten Klasse der Beispielschule IGS Erwin-Fischer reflektiert; einerseits durch die Analyse der Rollen der verschiedenen Beteiligten und andererseits durch die Diskussion der Gelingensbedingungen und Grenzen des Einsatzes der designbasierten Methoden zur Gestaltung von partizipativen, arbeitsgruppengeleiteten Entwicklungsprozessen.

4.1 Rollen

Rückblickend lassen sich einige Herausforderungen im designbasierten Schulentwicklungsprozess identifizieren. Beispielsweise musste die didaktische Leiterin sowohl die Schulleitung davon überzeugen, die Lehrpersonen der Ad-hoc-Arbeitsgruppe für den Workshop von ihren Unterrichtspflichten zu befreien als auch ihre Freistellung im weiteren Kollegium legitimieren, da für einige Mehrarbeit dadurch entstanden war. Zudem fühlten sich vereinzelte Lehrkräfte aufgrund ihrer eigenen Bedarfe an einem derartigen Workshop benachteiligt. Der kollegiale Unmut offenbarte einerseits die Notwendigkeit eines sensiblen Vorgehens seitens der Initiierenden und andererseits eines Rückhalts und einer transparenten Kommunikation seitens der Schulleitung. In diesem Entwicklungsprozess befand sich die didaktische Leiterin folglich in einer Sandwichposition zwischen der Schulleitung, den Mitgliedern der Ad-hoc-Arbeitsgruppe und dem restlichen Kollegium. Zur Durchführung des Workshops und zu ihrem Einsatz als Workshop- und Prozessleiterin war die Zustimmung der Schulleitung von entscheidender Bedeutung. Durch ihre alleinige Entscheidungsbefugnis in diesem Vorhaben nahm die Schulleitung eine Schlüsselrolle als Ermöglicherin ein, d.h. sie verschaffte der didaktischen Leiterin gegenüber dem Kollegium die nötige Legitimation, um den Workshop durchführen zu können.

Sowohl bei der Teilnahme an der *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“, als auch bei der Vorbereitung des designbasierten Workshops mit der Ad-hoc-Arbeitsgruppe wurde die didaktische Leiterin von der zuständigen

Mitarbeiterin des regionalen *SchuMaS*-Zentrums unterstützt. Sie nahm an der Schnittstelle der Wissenschaftler*innen aus dem *SchuMaS*-Forschungsverbund und den Schulgestaltenden aus der an *SchuMaS* teilnehmenden Beispielschule eine vermittelnde Rolle ein. Beispielsweise wies sie das schulische Tandem auf konkrete Einsatzmöglichkeiten der designbasierten Methoden hin und bot in den Übungsphasen Beispiele aus ihrer Entwicklungsarbeit zur Illustration der designbasierten Prozessdynamiken an. Darüber hinaus wurde Feedback zur Anpassung und zum Einsatz der designbasierten Methoden und Rückversicherung zur Kohärenz des geplanten Prozesses gegeben. Diese Übersetzungsleistung zwischen der Wissenschafts- und Praxislogik war voraussetzungsreich: Die Mitarbeiterin des regionalen *SchuMaS*-Zentrums wandte sowohl ihr Fach- und Erfahrungswissen in beiden Kontexten als auch ihre Kenntnisse über die Entwicklungsziele und aktuellen Arbeitsstände an der IGS Erwin-Fischer an. Der Fall zeigt beispielhaft, wie die *SchuMaS*-Mitarbeitenden in ihrer Rolle als Prozessbegleitungen Triebkräfte für Schulentwicklungsprozesse erzeugen konnten. Die langfristig angelegte, engmaschige und vertrauensvolle Zusammenarbeit begünstigte dieses Ergebnis.

4.2 Gelingensbedingungen und Grenzen

Das Fallbeispiel illustriert, wie der designbasierte Schulentwicklungsansatz schulische Akteur*innen dabei unterstützen kann, die Mitglieder ihrer Ad-hoc-Arbeitsgruppe im Rahmen der Bearbeitung eines Schulentwicklungsvorhabens gezielt an der Ursachenanalyse und Maßnahmenentwicklung zu beteiligen. Die designbasierten Methoden erzielten im Workshop an der Beispielschule unter anderem ihre intendierte Wirkung, weil sie von der Arbeitsgruppenleitung in einen strukturierten Prozess der doppelten Divergenz und Konvergenz eingebettet wurden (Mintrop, 2022; Mintrop et al., 2022; Müller, 2021; siehe auch Abbildungen 1 und 2).

Darüber hinaus war die wertschätzende Kommunikation auf Augenhöhe förderlich für die erfolgreiche Prozessgestaltung, da durch sie alle Workshopteilnehmenden in die Lage versetzt wurden, sich sowohl unbefangen als auch freiwillig einzubringen. Dies setzte auf Seiten der Workshopleiterin eine Moderationskompetenz und eine Sensibilität für jene Teilnehmenden voraus, die sich üblicherweise eher zurückhalten.

Während des Workshops musste die didaktische Leiterin der Beispielschule gezielt zwischen ihrer Rolle als in der Klasse – und somit in den Entwicklungsprozess – involvierte Lehrperson und ihrer Rolle als prozessstrukturierende Moderatorin wechseln, was für sie selbst und für die anderen Workshopteilnehmenden herausfordernd war. Der Einsatz einer neutralen externen Moderation hätte dies erleichtert.

Bis auf eine erkrankte Lehrperson haben alle Lehrkräfte, die in der Klasse eingesetzt waren, an dem Workshop teilgenommen. Ihre multiperspektivischen Analysen der sozialen Dynamiken in der Klasse haben dazu beigetragen, dass sie die Ursachen ihres zuvor definierten Problems identifizieren und – weit über ihre bisherigen, eher symptombekämpfenden Aktivitäten hinaus – an eben diesen Ursachen ansetzende Maßnahmen entwickeln konnten. Deswegen kann die breite Einbindung von Lehrpersonen in diesem Fall als Gelingensbedingung gewertet werden. Gleichzeitig wird an dem Prozess auch eine Grenze der Partizipation sichtbar, denn Vertretende anderer Akteur*innengruppen, z.B. Schüler*innen oder Eltern, wurden explizit nicht beteiligt.

Die Workshopleiterin vermutete, dass die designbasierten Methoden bei weniger innovationsoffenen und experimentierfreudigen Kolleg*innen eine ablehnende Haltung auslösen und ggf. bereits vorhandene Widerstände gegen Veränderungsprozesse verstärken könnte. Um eine solche Reaktion zu vermeiden, entschied sie sich bewusst für die erstmalige Erprobung des designbasierten Ansatzes in einer kleinen Ad-hoc-Arbeitsgruppe, bestehend aus überwiegend schulentwicklungsaffinen Lehrpersonen. Erst nach einer sichtbar gewordenen positiven Wirkung wagte sie den Schritt, die Methoden im Rahmen eines anderen Entwicklungsprozesses im gesamten Kollegium einzusetzen.

Das Fallbeispiel verdeutlicht auch, dass Ressourcen entscheidende Herausforderungen und gleichzeitig Gelingensbedingungen für die Gestaltung von designbasierten Schulentwicklungsprozessen darstellen. Der systematische Einsatz von designbasierten Methoden und die strukturierte Prozesssteuerung benötigt vor allem Zeit. An vielen Schulen, die an *SchuMaS* teilgenommen haben, mangelt es aufgrund von chronisch unterbesetzten Kollegien jedoch genau daran, sodass designbasierte Schulentwicklung, wie sie in der Ad-hoc-Arbeitsgruppe im beispielhaft dargestellten Workshop an der IGS Erwin-Fischer durchgeführt wurde, nur schwer bis gar nicht realisierbar ist, auch wenn sie dort ggf. besonders dringend nötig wäre.

5 Zusammenfassung

Mit Blick auf positiv evaluierten Maßnahmen zur Verbesserung der Lernatmosphäre in einer siebten Klasse der Beispielschule IGS Erwin-Fischer zeigte sich, dass sich der designbasierte Schulentwicklungsansatz unter bestimmten Bedingungen sehr gut zur partizipativen Gestaltung von arbeitsgruppengeleiteten Schulentwicklungsprozessen eignet. Schulgestaltende benötigen sowohl von Entscheidungstragenden, wie z.B. der Schulleitung, als auch von den Beteiligten, wie z.B. Lehrpersonen, die Legitimation, einen partizipativ angelegten, designbasierten Prozess zu gestalten. Dieser Prozess sollte gemäß der Logik der doppelten Divergenz und Konvergenz strukturiert und sensibel moderiert wer-

den. Dies setzt voraus, das Schulgestaltende in der Anwendung des designbasierten Ansatzes geschult sind. All diese Gelingensbedingungen waren in dem dargestellten Fallbeispiel gegeben, sodass das im Rahmen der *SchuMaS*-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" vermittelte und in der Ad-hoc-Arbeitsgruppe angewandte Methodenwissen zu einem erfolgreichen designbasierten Schulentwicklungsprozess beitragen konnte.

Literatur

Berkemeyer, N., Feldhoff, T., & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?" Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 149–172). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91024-6_8

Brüsemeister, T. (2020). Steuergruppen. In T. Brüsemeister (Hrsg.), *Soziologie in pädagogischen Kontexten: Organisation Schule* (S. 103–109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04305-6_11

Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93384-9

Häbig, J., Zala-Mezö, E., Omlin, J., Totter, A., Brückel, F., & Müller-Kuhn, D. (2022). Schule gemeinsam mit Lernenden gestalten: Partizipative Prozesse in der Schulentwicklung. *#schuleverantworten, 2*(2), 7–17. https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a212

Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.

Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Kursmaterialien Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext"*, Essen: Universität Duisburg-Essen.

Mintrop, R. (2022). Designbasierte Schulentwicklungsbegleitung – Ein kommentiertes Fallbeispiel mit Materialien zu designbasierten Methoden. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Kursmaterialien Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext"*, Essen: Universität Duisburg-Essen.

Mintrop, R., Bremm, N., Kose, C., & bildung.komplex. (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *Die Deutsche Schule, 144*(4), 389–396. https://doi.org/10.25656/01:26187

Müller, J. (2021). *Design-basierte Methoden zur Begleitung von Schulen bei der Gestaltung von partizipativen Entwicklungsprozessen.* Materialsammlung, Initiative Neues Lernen e.V., Berlin.

Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). (2024). *Impulse zur partizipativen Schulentwicklung*. https://www.qua-lis.nrw.de/demokratie-schule-nrw/demokratiebildung-als-aufgabe-der-gesamten-schule/impulse-zur-partizipativen (zuletzt abgerufen am 13.12.2024).

Reinhardt, V. (2009). Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In W. Beutel (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag, 127–150.

Weber, M. (2022). Design-Thinking: Arbeitsgruppen der Schulentwicklung kreativ und partizipativ gestalten. *Lernende Schule, 97*, 22–24.

Begleitung der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ durch die regionalen *SchuMaS*-Zentren

Chancen und Grenzen wissenschaftsbasierter Schulentwicklungsbegleitung

Susanne Farwick

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren sind insbesondere aus Projekten heraus vielfältige Formate zur externen Begleitung und Unterstützung einzelschulischer Entwicklungsprozesse entstanden (vgl. Dedering et al., 2013). Unterscheiden lassen sich hierbei sowohl Ansätze einer individuellen Beratung einzelner Schulen als auch Begleitformate für mehrere Schulen, etwa im Rahmen netzwerkartiger Settings. Bei schulischen Netzwerken wird hierbei davon ausgegangen, dass sie unter den Teilnehmenden Wissen, Erfahrungen und Lösungsansätze austauschen sowie Entwicklungskapazitäten ausbauen (können) (Berkemeyer et al., 2011; Jungermann et al., 2018). Gleichzeitig werden Netzwerke auch als Unterstützungssystem charakterisiert, etwa für schulische Akteur*innen an besonders belasteten Standorten (Chapman & Hadfield, 2010; Kalustian et al., 2026).

Begrifflich deutlich weniger eingegrenzt ist das Format der (Entwicklungs-)Werkstätten für Schulen. Eine stichwortbasierte Recherche im Fachportal Pädagogik ergibt ein heterogenes Bild.[1] Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch hier in der Regel eine größere Gruppe von Teilnehmenden gemeinsam an einem bestimmten Thema arbeitet und neue Ideen zur Lösung bestimmter Fragen oder Herausforderungen entwickelt. Anders als in Schulnetzwerken wird dort allerdings nicht zwangsläufig eine längerfristige (Zusammen-)Arbeit initiiert. Werkstätten können außerdem sowohl innerhalb einzelner Institutionen als auch mit Teilnehmenden mehrerer Schulen oder Institutionen, bspw. auch innerhalb einer Kommune o. ä. stattfinden.

1 Als Suchbegriff genutzt wurden „Werkstatt“, „Entwicklungswerkstatt“ und „Ideenwerkstatt“ in Kombination mit dem Begriff der „Schulentwicklung“. Die in den dort vorzufindenden Beiträgen beschriebenen Werkstätten folgen hierbei jeweils eigenen methodischen Ansätzen. Meist sind diese eingebettet in (einzelschulische) Entwicklungsprozesse, oftmals zu Beginn. Konkreter eingegrenzt ist lediglich die Methode der Zukunftswerkstatt (vgl. Jungk & Müller, 1989), die in ihrem Ablauf einem spezifischen Schema folgt.

Im Programm *Schule macht stark – SchuMaS* wurden die teilnehmenden Schulen bzw. Schulleitungen durch Mitarbeitende regionaler *SchuMaS*-Zentren sowohl individuell als auch im Rahmen so genannter Schulleitungsnetzwerke in ihrem Entwicklungsprozess begleitet. Ebenso wurden mit einem Teil der Schulen (Entwicklungs-)Werkstätten zu verschiedenen Themen durchgeführt (vgl. über die in diesem Band dargestellte Werkstatt auch Autor*innengruppe ALSO-Konsortium, 2024). Die Werkstattarbeit der Schulen wurde hierbei durch die Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren unterstützt. Im folgenden Beitrag werden die Ansätze der Schulentwicklungsbegleitung durch die regionalen *SchuMaS*-Zentren auch mit Blick auf die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" vorgestellt und die beiden Formate gegenübergestellt. Abschließend werden Potenziale und Grenzen dieser Formate für die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen diskutiert.

2 Wissenschaftsbasierte Schulentwicklungsbegleitung durch regionale *SchuMaS*-Zentren

Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der bundesweit vier regionalen *SchuMaS*-Zentren begleiteten in *Schule macht stark* sowohl die 200 teilnehmenden Schulen als auch die rund 30 Schulleitungsnetzwerke. Grundlegend für die Zusammenarbeit mit den Schulen waren hierbei

1) der Ausbau von Schulentwicklungskapazitäten der schulischen Führungskräfte als übergreifende Zielperspektive. Neben dem Blick auf die Relevanz von Visionen und Zielen ging es hierbei um die Gestaltung von Arbeitsprozessen und -strukturen sowie der Entwicklung einer positiven, ressourcenorientierten Perspektive in den teilnehmenden Schulen (vgl. Klein, 2022 für das zugrundeliegende Kapazitätenmodell),
2) eine daran anschließende Orientierung am *SchuMaS*-Entwicklungszyklus, der vier zentrale, sich wiederholende Schritte der Organisationsentwicklung umfasst: Bestandsaufnahme, Perspektivplanung, Durchführung und Evaluation. Ausgerichtet waren diese Schritte an durch die Schulen festgelegten Entwicklungszielen (vgl. Farwick et al., 2024);
3) eine systematische Nutzung von Daten, die teilweise im Rahmen des Programms übergreifend erhoben wurden, jedoch auch unterstützt durch die Netzwerkarbeit und die Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren von den Schulen selbst erfasst und ausgewertet wurden und schließlich
4) eine ko-konstruktive Arbeitsweise, d. h. dass Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis gleichermaßen einbezogen und für eine (gemeinsame) Arbeit an neuen Ansätzen genutzt wurden (vgl. zum ko-konstruktiven Ansatz in

Schule macht stark auch Klein et al., 2024 sowie mit besonderem Blick auf die Netzwerkarbeit Farwick et al., 2025a).

Daran anknüpfend lässt sich die der spezifische Ansatz der regionalen *SchuMaS*-Zentren als wissenschaftsbasierte Schulentwicklungsbegleitung beschreiben, die einen besonderen Fokus auf der systematischen Erhebung und Einbeziehung von Daten setzt (vgl. hierzu ausführlich Ringler et al., 2024). Wie sich dies sowohl in der Zusammenarbeit mit den einzelnen Schulen als auch im Netzwerk darstellt – auch im Hinblick auf die Begleitung der Schulen, die an der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ beteiligt waren – wird im Folgenden vorgestellt., auch im Hinblick auf die Begleitung der Schulen, die an der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ beteiligt waren.

2.1 Einzelschulische Begleitung

Jede*r Mitarbeiter*in der regionalen *SchuMaS*-Zentren war während seiner Tätigkeit für eine (in der Regel gleichbleibende) Gruppe von Schulen zuständig. Die Zuordnung erfolgte zu Beginn des Programms, so dass die Begleitung sich über einen Zeitraum von insgesamt vier Jahren erstreckte (Sommer 2021 bis Sommer 2025).[2] Nach einem Eingangsinterview im Herbst 2021 wurden zwischen den Schulleitungen und Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren jährliche datengestützte Perspektivplanungs- bzw. Reflexionsgespräche geführt, in der Regel kurz vor Schuljahresende oder zu Beginn eines neuen Schuljahres.

Eine wichtige Grundlage für die Gespräche stellten die im Programm durch Ausgangs-, Zwischen- und Abschlussbefragung erhobenen Daten dar, die für das Gespräch jeweils individuell durch die einzelschulische Daten ergänzt werden konnten. Dieser Blick auf Daten fungierte als Bestandsaufnahme. Gestützt wurde diese Bestandsaufnahme durch die Bereitstellung von Checklisten und Dokumentationsvorlagen, die einen systematisierenden Überblick über den Stand der schulindividuellen Entwicklungsprozesse ermöglichten. Ziel der Gespräche war es außerdem, die Schulen bei der Priorisierung und Konkretisierung ihrer Entwicklungsvorhaben zu unterstützen und diese mit konkreten Zielen und einer Perspektivplanung zu verbinden. Auch hierfür wurden entsprechende Materialien und Vorlagen zur Verfügung gestellt (vgl. zu diesem Gesprächsformat ausführlicher Farwick et al., 2024). Über diese jährlichen Gespräche hinaus waren je nach individueller Vereinbarung auch weitere (Beratungs-)Gespräche möglich. Insbesondere zur Gestaltung schulin-

2 Die Anzahl der begleiteten Schulen war individuell unterschiedlich und hing u.a. mit dem jeweiligen Beschäftigungsumfang zusammen. Auf eine Vollzeitstelle gerechnet sind pro Person ca. 12–15 Schulen begleitet worden.

terner Evaluationen wurden so genannte Check-In-Gespräche angeboten, im Rahmen derer die Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren beim Aufsetzen und Auswerten von Evaluationen beraten haben.

2.2 Netzwerkarbeit in *Schule macht stark*

Zu Beginn der Programmlaufzeit wurden in *SchuMaS* meist regionale Netzwerke aus ca. sechs bis acht Schulen gegründet, um die Schulen zusätzlich zu einzelschulischer Beratung durch netzwerkbasiertes Lernen in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen. Zur Teilnahme wurden insbesondere Mitglieder der Schulleitung oder andere pädagogische Führungskräfte eingeladen. Die Netzwerkmitglieder aus den 200 Schulen arbeiteten ab 2022 über einen Zeitraum von rund drei Jahren an unterschiedlichen Themen aus dem Bereich der Schulentwicklung und tauschten sich über Herausforderungen und Lösungsansätze aus der eigenen Praxis aus (vgl. ausführlicher Marx et al., 2024; sowie Kalustian et al., 2024).

Zeitlich war die Durchführung der einzelnen Netzwerktreffen orientiert an Schuljahres- und damit auch Planungs- und Entwicklungslogiken der Schulen. So wurden z.B. die Themen Bestandsaufnahme sowie Visionen & Ziele zum Start eines neuen Schuljahres bearbeitet, um die Teilnehmenden bei der Planung dieser Schritte zum passenden Zeitpunkt zu unterstützen.

Während der Entwicklungszyklus den zeitlichen Orientierungsrahmen bildete, stellte das Modell der Schulentwicklungskapazitäten (Klein, 2022) den inhaltlichen Rahmen für die Netzwerkarbeit dar. Auch hier stand die Perspektive auf eine möglichst passende Begleitung der schulindividuellen Entwicklungsprozesse im Netzwerk im Vordergrund. Um diese Entwicklungsprozesse an der eigenen Schule gut zu initiieren und durchzuführen, aber beispielsweise auch das gesamte Schulteam in diesem Prozess mitzunehmen, wurden Impulse u.a. zu den Themen Innovation und Transfer, Kommunikation, Kooperation und Wissensmanagement sowie zur Gestaltung einer positiven Schulkultur erarbeitet und in die Netzwerktreffen eingebracht.

Über das übergreifend erarbeitete Netzwerk-Curriculum hinaus wurden auch die thematischen Wünsche der Netzwerkteilnehmenden aufgegriffen und bearbeitet. Hierbei im Vordergrund standen Themen aus den Bereichen Schulentwicklung und Personalentwicklung mit Fokus auf das Team (z.B. gemeinsame pädagogische Grundhaltung, innerschulische Kooperation) (vgl. ausführlicher Farwick et al., 2025a und 2025b). Methodisch waren die Impulse aus dem Forschungsverbund jeweils verknüpft mit Diskussions- und Arbeitsphasen, im Rahmen derer auch Praxiserfahrungen der Teilnehmenden eine große Relevanz hatten.

Die Arbeit in den Schulleitungsnetzwerken wurde sowohl formativ im Rahmen mehrerer Befragungen der Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-

Zentren (2022–2025) und der Schulleitungen (2023) als auch summativ über eine abschließende Befragung der Netzwerkteilnehmenden im Frühjahr 2025 evaluiert. Ergebnisse der abschließenden Befragung liegen zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags noch nicht vor. Aus den formativ erhobenen Daten lässt sich jedoch bereits eine positive Einschätzung zur Netzwerkarbeit ablesen: Diese waren geprägt von einer durchweg positiven Arbeitsatmosphäre, die sich durch Vertrauen, Wertschätzung, Toleranz und Augenhöhe auszeichnete. Aus Sicht der Schulleitungen besonders gewinnbringend war hierbei der professionelle Austausch und die Zusammenarbeit mit Akteur*innen aus Schulen mit ähnlichen Herausforderungen (vgl. zusammenfassend Kalustian et al., 2025).

2.3 Begleitung der Werkstatt-Schulen durch die regionalen *SchuMaS*-Zentren

Die Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren waren seitens des Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung“ eingeladen, die Werkstatt zu begleiten und mitzugestalten. Dabei berieten sie zunächst (etwa im Rahmen der jährlichen Perspektivplanungsgespräche) im Hinblick auf Teilnahmemöglichkeiten und bestärkten Schulen mit den passenden Profilen sich für die Werkstatt zu bewerben.

An den Werkstatt-Treffen haben die Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren ebenfalls teilgenommen, sofern sie für eine oder mehrere Werkstattschulen in der Begleitung zuständig waren. Insbesondere in den Arbeitsphasen begleiteten sie ‚ihre‘ Schulen bei der Anwendung der Methoden und konnten sich im Rahmen ihrer Teilnahme auch selbst intensiv mit dem Ansatz der designbasierten Schulentwicklung vertraut machen. Auch die Materialien aus der Werkstatt wurden den regionalen *SchuMaS*-Zentren zur Verfügung gestellt.

Im Anschluss an die Werkstatt-Treffen wurden durch das Inhaltscluster jeweils ausführliche Gesprächsrunden zur Nachbereitung durchgeführt, im Rahmen derer Eindrücke gesammelt und systematisiert sowie im Hinblick auf die weitere Werkstattgestaltung und -begleitung gemeinsame Ideen gesammelt wurden. Für die Weiterentwicklung der Werkstatt brachten die Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren sowohl ihre individuellen Perspektiven als auch oftmals Feedback der Schulen aus ihren bilateralen Gesprächen ein.

Die Teilnahme an den Werkstatt-Terminen ermöglichte zudem eine inhaltliche Verknüpfung mit den ‚regulären‘ Begleitformaten der regionalen *SchuMaS*-Zentren, insbesondere den datengestützten Reflexionsgesprächen. Dort griffen die Mitarbeitenden die im Rahmen der Werkstatt bearbeiteten Themen jeweils mit den Schulen auf, thematisierten Arbeitsstände und dokumentierten nächste Schritte. Dadurch konnten die im Rahmen der Werkstatt angestoßenen Entwicklungsprozesse auch in den übergreifenden

(*SchuMaS*-)Entwicklungsprozess der Schulen eingeordnet werden (vgl. hierzu Klein und Schlösser in diesem Band).

Auch für die Netzwerkarbeit war es – zumindest punktuell – möglich, den Ansatz der designbasierten Schulentwicklung in die Arbeit mit den Schulleitungsnetzwerken einzubringen. Die damit eröffnete Transferperspektive war insbesondere dann sinnvoll, wenn eine oder mehrere Schulen auch an der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" teilgenommen haben und somit ihre praxisbezogenen Erfahrungen in ‚ihr' Netzwerk einbringen konnten, unterstützt durch die Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren.

3 Diskussion

Sowohl die Begleitung der Schulen durch die regionalen *SchuMaS*-Zentren als auch die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" zielten darauf ab, schulische Führungskräfte mit Blick auf Entwicklungskapazitäten zu stärken und den Entwicklungsprozess an den teilnehmenden Schulen zu begleiten. Dabei war die Werkstatt auf den Ansatz der designbasierten Schulentwicklung ausgerichtet, während die Netzwerkarbeit einen breiteren Qualifizierungsansatz verfolgte und (noch stärker) die thematischen Wünsche und Bedarfe der Teilnehmenden aktiv einbezog.

Die methodische Gestaltung der beiden Formate ähnelte sich insofern, als dass jeweils wissenschaftsbasierte Impulse und Arbeitsphasen für die teilnehmenden Schulen miteinander kombiniert wurden (vgl. zur methodischen Gestaltung der Werkstatt Czaja et al. in diesem Band). Verbindlichkeit für eine Anwendung bzw. Umsetzung der in den Treffen thematisierten Entwicklungsansätze in den teilnehmenden Schulen entstand hierbei zum einen durch gemeinsame Rückblicke und den Bericht von Praxiserfahrungen im Rahmen der jeweiligen Treffen, zum anderen jedoch auch durch die Begleitung der Schulen zwischen den Werkstatt- bzw. Netzwerktreffen. Im Kontext der Werkstatt wurden darüber hinaus durch das Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung" professionellen Lerngemeinschaften initiiert, im Rahmen derer gemeinsam konkrete Fragestellungen zur (designbasierten) Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgegriffen und vertieft wurden.

Die die Werkstatt-Schulen begleitenden Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren waren zu den Werkstatt-Treffen eingeladen und übernahmen insbesondere in den Arbeitsphasen eine begleitende Rolle ‚ihrer' Schulen. Auch in den über die Werkstatt-Treffen hinaus gehenden Begleitkontexten, wurden die dort verwendeten Materialien einbezogen, insbesondere im Rahmen der jährlichen datengestützten Reflexionsgespräche, aber auch in der Netzwerkarbeit. Dies ermöglichte teilweise eine vertieftere Begleitung der Werkstatt-Schulen.

Gleichwohl sind auch Grenzen der hier beschriebenen Ansätze einer wissenschaftsbasierten Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse zu benennen. Als herausfordernd beschrieben wurde von den teilnehmenden schulischen Akteur*innen in beiden Kontexten insbesondere das Mitnehmen bzw. das Einbeziehen des Kollegiums im Entwicklungsprozess: Sowohl die Angebote der regionalen *SchuMaS*-Zentren als auch die Werkstatt richtete sich (primär) an schulische Führungskräfte, deren Aufgabe es wiederum war, die Entwicklungsimpulse auch in ihre Teams zu tragen und dort umzusetzen. Als gut gelungen kann dies vor allem dann eingeschätzt werden, wenn – z. B. vermittelt über Methoden der Werkstatt – von Anfang an ein systematischer Einbezug des Kollegiums in die Bestandsaufnahme sowie Entwicklung von Zielen erfolgt ist (vgl. hierzu beispielhaft sowohl die Praxisberichte in diesem Band). Wichtige Voraussetzungen für die Konkretisierung und Umsetzung der eigenen Entwicklungsvorhaben in der Schule waren zudem die Bereitschaft zur Veränderung sowie ein (positiver) Blick auf die eigenen Ressourcen (vgl. Farwick 2024).

Auch der für die Begleitung vorgesehene zeitliche Rahmen führte zu Begrenzungen. So waren die jährlichen Gespräche zwischen den Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren und den Schulen zwar jeweils eine wichtige Gelegenheit der Reflexion laufender Entwicklungsprozesse, sie stellten jedoch keine kontinuierliche Prozessbegleitung dar. Dies gilt ebenfalls für die Begleitung im Rahmen der Werkstatt-Teilnahme: Mit kurzen Gesprächsangeboten zwischen den Werkstatt-Terminen sowie im Rahmen der professionellen Lerngemeinschaften konnten jeweils nur punktuelle Austauschmöglichkeiten geschaffen werden. Je nach Ausgangslage der einzelnen Schulen war eine solche kontinuierliche Prozessbegleitung allerdings durchaus sinnvoll und wurde in einigen Fällen auch zusätzlich zum Projektkontext von *Schule macht stark* durch externe Schulentwicklungsberater*innen übernommen.

Herausforderungen einer wissenschaftsbasierten Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse lagen schließlich auch in der Notwendigkeit, Wissenschafts- und Praxisperspektiven in eine (ko-)konstruktive Passung zu bringen, um daran anknüpfend Entwicklungsprozesse zu initiieren. Auch wenn mit dem Ansatz der ko-konstruktiven Zusammenarbeit in *Schule macht stark* ein Ansatz gewählt wurde, der explizit beide Perspektiven miteinander verbinden sollte, stellte sich dies als durchaus voraussetzungsreich dar: Zunächst war hier das Herstellen einer vertrauensvollen (Arbeits-)Atmosphäre sowohl im Kontext der einzelschulischen Begleitung als auch innerhalb des gruppenartigen Settings im Netzwerk und der Werkstatt notwendig. Anknüpfend daran ging es darum, die wissenschaftsbasierten Impulse und die jeweiligen Praxisperspektiven immer wieder miteinander zu verknüpfen und damit wechselseitig und gemeinsam neue Perspektiven zu entwickeln. Gleichzeitig lag die Hoheit über die Gestaltung der jeweiligen schulischen Entwicklungsprozesse stets bei den

Schulen, die somit auch selbstständig entscheiden konnten, ob und wenn ja in welchem Umfang sie Angebote der Begleitung wie etwa die Reflexionsgespräche oder Netzwerktreffen nutzen wollten, um ihre Anliegen gemeinsam zu reflektieren und diskutieren. Dabei zeigten sich zwischen den Schulen deutliche Unterschiede.

Wie der Rahmen für eine fruchtvolle wissenschaftsbasierte Schulentwicklungsbegleitung methodisch gestaltet werden kann, wurde innerhalb der vier regionalen *SchuMaS*-Zentren in verschiedenen Arbeitsformaten sowie gemeinsam mit den Inhaltsclustern reflektiert. Auch gemeinsam mit den schulischen Akteur*innen wurde die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis immer wieder zum Thema gemacht, etwa im Rahmen der zweiten *SchuMaS*-Netzwerktagung, die 2022 unter dem Motto „Starke Schulen von morgen gemeinsam gestalten" stattfand (vgl. hierzu auch vertiefend Klein et al., 2024). Wie die gewählten Ansätze der wissenschaftsbasierten Schulentwicklungsbegleitung von den beteiligten Schulen abschließend eingeschätzt wurden und inwiefern von ihnen ausgehend tatsächlich Entwicklungsprozesse initiiert und umgesetzt worden sind, wird über die hier bereits berichteten ersten Befunde aus der abschließenden Evaluation hervorgehen.

4 Fazit und Ausblick

Die im Beitrag beschriebenen Ansätze der wissenschaftsbasierten Schulentwicklungsbegleitung der regionalen *SchuMaS*-Zentren bieten großes Potenzial für eine Initiierung und Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse. Das gilt sowohl für die einzelschulischen Beratungsgespräche als auch für die Netzwerkarbeit. Besonders positiv hervorgehoben wurde von den Schulen die Möglichkeit des Austauschs und der wechselseitigen Inspiration, die insbesondere aus dem gruppenartigen Setting der Netzwerkarbeit sowie auch der Werkstatt hervorgehen kann. Darüber hinaus ermöglichen gruppenartige Settings bei begrenzten personellen Ressourcen eine parallele Begleitung und Unterstützung von mehr Schulen bzw. Schulleitungen als in individuellen Beratungsformaten.

Dies gilt auch für den Ansatz der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext", der ebenfalls bei vielen der teilnehmenden Schulen Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt hat, die in diesem Band eindrücklich beschrieben werden. Besonders wichtig erscheint in diesem Kontext die durch den Einbezug der regionalen *SchuMaS*-Zentren in die Werkstatt entstandene Kohärenz in der Begleitung der schulischen Entwicklungsprozesse. Gleichwohl bleiben die Voraussetzungen für das Gelingen einer solchen Begleitung zu berücksichtigen und kontinuierlich zu reflektieren, insbesondere, wenn mit einer ko-konstruktiven Ausrichtung stets Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis gleicher-

maßen einbezogen, aufeinander bezogen und mit Blick auf Weiterentwicklung verknüpft werden sollen.

Literatur

Autor*innengruppe ALSO-Konsortium. (2024). Bildungschancen für Schüler*innen durch außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO). In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *Schule macht Stark – Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Erste Erkenntnisse zu Aufbau und Arbeitsergebnissen des interdisziplinären Forschungsverbunds* (S. 271–281). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft.* https://doi.org/10.25656/01:7096.

Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research, 52*(3), 309–323. https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., Rauh, M. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5

Farwick, S., Klein, A. J., Kalustian, A., Kara, B., & Reiß, S. (2025a). Schulleitungsnetzwerke in Schule macht stark – SchuMaS: Ein Überblick über bearbeitete Themen & Inhalte. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 177–197). Waxmann.

Farwick, S., Bücher, S., Enssen, S., Kara, B., & Nunkesser, N. (2025b). Schulnetzwerke als Schulleitungs-Qualifizierung. *Journal für LehrerInnenbildung 25*(3), 34–43. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025-03

Jungermann, A., Pfänder, H., & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können.* Unter Mitarbeit von Stiftung Mercator, Institut für Schulentwicklungsforschung und Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:16556

Jungk, R., & Müllert, N. R. (1989). *Zukunftswerkstätten. Einführung ins Konzept, konkrete Hilfestellungen zur Umsetzung und Beispiele/Erfahrungsberichte.* Hoffmann & Campe.

Kalustian, A., Farwick, S., Michalla, J., Nunkesser, N., & Ohl, S. (2026). Schulische Netzwerkarbeit in der Praxis aus relationaler Perspektive. Eine praktisch-konzeptionelle Annäherung am Beispiel der Schulleitungsnetzwerke im Projekt „Schule macht stark – SchuMaS“. In M. Dick, S. Adejei Otuo & M. Gamper (Hrsg.), *Soziale Netzwerke in der Bildung* (S. 292–311). Beltz-Juventa.

Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In *Schule macht stark* – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (*SchuMaS*-IC-ScheF) (Hrsg.), *Kursmateria-*

lien Virtueller SchuMaS-*Raum „Schulentwicklung im Sozialraum“*. Universität Duisburg-Essen.

Klein, A. J., Michalla, J., van Ackeren-Mindl, I., & Haarmann-Handouche, U. (2024). Auf dem Weg zu ko-konstruktiven Triade von Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung – Exemplarische Ansätze und Entwicklungspotentiale. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *Schule macht Stark – Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Erste Erkenntnisse zu Aufbau und Arbeitsergebnissen des interdisziplinären Forschungsverbunds* (S. 67–80). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

Marx, A., Karst, K., & van Ackeren-Mindl, I. (2024). Potenziale schulischer Netzwerkarbeit für Schulen in herausfordernden Lagen. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *Schule macht Stark – Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Erste Erkenntnisse zu Aufbau und Arbeitsergebnissen des interdisziplinären Forschungsverbunds* (S. 51–66). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

Muslic, B., Farwick, S., Czaja, S., van Ackeren-Mindl, I., & Klein, D. (2025). Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Sozialraum“: Überblick über die Angebote entlang des Modells der Schulentwicklungskapazitäten und exemplarischer Blick auf den Transfer über die Arbeit der Regionalzentren in die schulische Praxis. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 199–228). Waxmann.

Ringler, J., Neuber, K., Yendell, O., & Karst, K. (2024). Schulentwicklungsbegleitung auf Augenhöhe – die Besonderheiten des Beratungsansatzes der regionalen SchuMaS-Zentren. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 124–137). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

van Ackeren-Mindl, I., Klein, E. D., Becks, C., Czaja, S., & Proskawetz, F. (2022). Schulentwicklung und Führung. In *Schule macht stark* – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (*SchuMaS*-IC-ScheF) (Hrsg.), *Kursmaterialien Virtueller* SchuMaS-*Raum „Schulentwicklung im Sozialraum“*. Universität Duisburg-Essen.

Doppler-Effekte im Wirkmodell

Die Werkstatt zur designbasierten Schulentwicklung

Christian Schlösser

Begleitungs- und Beratungsperspektiven eines Mitarbeiters des regionalen *SchuMaS*-Zentrums auf Transferergebnisse der DBSE-Werkstatt innerhalb des Projekts *Schule macht stark* (*SchuMaS*)

> „Entweder man hat Akteure, die Potentialitäten realisieren und demnach überhaupt keine Akteure sind, oder man beschreibt Akteure, die Virtualität aktuell machen (das ist übrigens Deleuzes Ausdrucksweise) und die sehr spezifische Texte erfordern. Die Beziehung, die man zu denen unterhält, die man erforscht, erfordert sehr spezifische Begegnungen, damit sie wirksam wird […]"
>
> *Bruno Latour*

Einleitung - *SchuMaS*, *SchuMaS*-Regionalzentren und die Begleitung der Schulen in Netzwerkstrukturen

In der internationalen Forschung wird seit einigen Jahren eine positive Wirksamkeit schulischer Netzwerkarbeit bei der Bearbeitung von Praxisproblemen angenommen. So wurde auch im Projekt *Schule macht stark* (*SchuMaS*) ein Unterstützungsangebot in Form von Schulleitungsnetzwerken konzipiert. Um diese regional orientierten, schulart- und gelegentlich auch bundeslandübergreifenden Netzwerke prozessorientiert und auf mehreren Ebenen des Bildungssystems kontextsensibel begleiten zu können, wurden in eigens eingerichteten Regionalzentren wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit der Organisation und Moderation der Netzwerkarbeit in diesen Schulleitungsnetzwerken beauftragt (siehe hierzu auch Farwick in diesem Band). Sie lassen sich als Mischung aus Professioneller Lerngemeinschaft (Senge, 2006 [1990]; Hord, 1997), Research-Practice-Partnership (Coburn & Penuel, 2016), Networked Improvement Community (Bryk, 2015) oder Schul(-leitungs)netzwerk (vgl. Berkemeyer et al., 2011; Berkemeyer et al., 2009) und vor allem als Mehrebenenkonstrukt konzeptionalisieren, da in ihnen bundeslandspezifische bzw. regionale Besonderheiten (vgl. Maag-Merki & Schwippert, 2008) ebenso einflossen wie die konkreten Schulentwicklungskapazitäten der Einzelschulen (vgl. Dedering, 2017).

Diese Netzwerkarbeit der Prozess- und Expert*innenberatung begleitete die *SchuMaS*-Schulen mit jährlich etwa vier Präsenzveranstaltungen zu Schulentwicklungsthemen an den jeweiligen Schulstandorten (Marx et al., 2024). Dabei wurden im Projektverlauf u.a. Vertreter*innen der Bildungsadministration bzw. der Unterstützungssysteme (in Bayern des StMUK, in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz Schulentwicklungsberater*innen des ZSL bzw. PI) zunehmend in die aktive Netzwerkarbeit einbezogen, um über diesen expliziten Einbezug verschiedener Akteur*innenperspektiven und Kontextbedingungen das Entstehen einer triadischen Ko-Konstruktion (Klein et al., 2024) anbahnen zu können.

Es gibt darüber hinaus Hinweise darauf, dass „erwartungswidrig" gut performende Schulen („improving schools") mehr Zeit und Anstrengungen in die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte investieren, insbesondere durch unterrichtsbezogene Fortbildung mit starkem Praxisbezug bei gleichzeitiger theoretischer Fundierung und individuellem Feedback (vgl. Henchey, 2001; Reynolds et al., 2001). Die einzelschulische Nutzung des DBSE-Ansatzes soll hier daher auch daraufhin untersucht werden, ob eine solche tiefgreifende Maßnahme zur Bearbeitung (oder ein dazu geeigneter thematischer Fokus der Einzelschule) vorlag.

Daneben finden sich auch Merkmale der Organisationskultur und Zusammenarbeit der Organisationsmitglieder, eine positiv-kooperierende Schulkultur, als zentrales Merkmal von solchen „erwartungswidrig" guten Schulen beschrieben (vgl. Muijs et al., 2004), was in der Analyse ebenfalls untersucht wird. Schließlich wird auch eine Sonderform der „Merkmale der Vernetzung im Umfeld" herangezogen (Racherbäumer et al., 2013, S. 229), nämlich die Arbeit in Schulleitungsnetzwerken, der Werkstatt und der bundesweiten *Professional Learning Community* (PLC), die daraus hervorgegangen ist.

In diesem Setting der „Grenzarbeit" (Gieryn, 1983; Torres & Steponavičius, 2022) wird darüber hinaus eine Lösung von klassischen Fragestellungen zu Umsetzungsstrategien und Implementationsproblemen erforderlich. Während diese immer auch ein Bild von Wissenschaft, Praxis und deren Verhältnis in sich tragen und die jeweiligen Felder damit definieren, wird hier nicht der Einsatz einer evident problemlösenden Maßnahme beforscht, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven die Frage bearbeitet, was wo für wen unter welchen Bedingungen und mithilfe welcher Anpassungen weiter und kontextspezifisch wirken kann (Cannata et al., 2017; Cohen-Vogel et al., 2015). Die dafür erforderlichen komplexen Prozesse der Aneignung, Passung bzw. „Nacherfindung" (Kussau, 2007, vgl. auch den Transferbegriff im nächsten Absatz) an den involvierten Einzelschulen werden im Folgenden anhand von Einzelfallanalysen, deren Raster aus den Angeboten und Nutzungen der Projektanlage destilliert werden, vergleichend dargestellt, um zu Aussagen bezüglich des Transfererfolges zu gelangen. Zuvor ist allerdings zu umreißen, was unter Transfer und was unter Erfolg verstanden werden soll.

Transfer – Theorie, Begriff und Reichweite

In der oben skizzierten Netzwerk- und Grenzarbeit und vor dem Paradigma eines erweiterten Transferbegriffs (Gräsel, 2019) kommt neben der designbasierten und evidenzorientierten Vorgehensweise eine weitere Besonderheit des Ansatzes in den Blick. Mit der Unterstützung des Schulentwicklungskapazitäten in *SchuMaS* wird eine Transfersituation nicht lediglich als unidirektionale Weitergabe von Wissen aus der Wissenschaft in die Praxis betrachtet, sondern als rekursiver Prozess einer Aneignung bzw. „Nacherfindung" (Kussau, 2007) und anschließenden Wiedereinspeisung des so gemeinsam neu gewonnenen Wissens, also eines mehrdirektionalen Geschehens, erarbeitet. Dies verändert nicht nur die Praxis, sondern auch die Wissensbestände der beteiligten Disziplinen sowie das Systemwissen der Bildungsadministration und des Unterstützungssystems. Trifft dabei wissenschaftliches System- und Orientierungswissen auf praxisgesättigtes Kontext-, Erfahrungs- und Anwendungswissen, so entsteht im Besten Fall Problemlösungskompetenz für die Praxis, die zudem für die Wissenschaften ein quasi-experimentelles Bedingtheitswissen generiert (Neidhardt et al., 2008), das wiederum transdisziplinär und multidirektional aufbereitet werden kann (Defila & DiGuilio, 2019; Schäpke et al., 2017). Über diese Verarbeitungsstufen kann u.a. Steuerungswissen für das Unterstützungssystem gewonnen werden, wobei sich auch die wechselseitigen Transferleistungen von Wissenschaftskommunikation über Beratung hin zu kooperativer Forschung kategorial wandeln können (vgl. Gonser & Zimmer, 2022).

Neben den Gelingensbedingungen und der besonderen Reichweite sind allerdings auch Hemmnisse und Verhinderungsgründe beachtenswert. An Schulen mit kumulierten negativen Kompositionseffekten (in „herausfordernder Lage") kann nicht immer umstandslos auf erforderliche Ressourcen (z.B. Zeit bzw. Personalausstattung) zurückgegriffen werden. Zudem bestehen bei sämtlichen (!) Projektbeteiligten die erwartbaren kognitiven und affektiven Barrieren im Sinne von *skill* und *will* (Bauer et al., 2017). In Anknüpfung an ein pragmatistisches Evidenz-Paradigma (Weiland, 2013) ist die Anerkennung und auch die handlungsunterstützende Reichweite von Evidenz sowie das zu ihrer gemeinschaftlichen Erzeugung bzw. „Genese" erforderliche Vorgehen zu plausibilisieren und zu vermitteln und sind bei Einbezug mehrerer Systemebenen schließlich auch deren spezifische Funktionslogiken zu berücksichtigen. Schließlich ist entsprechend begleitende Sozialdiplomatie zu leisten, um in der Anbahnung bereits diverse Begriffsdiffusitäten hinreichend moderieren und zu einer gemeinsamen Problemidentifikation übergehen zu können – solchermaßen findet sich der DBSE-Prozess im *SchuMaS*-Prozess in mehrfach iterativer Schleife vermittelt und „aufgehoben". Im Folgenden sollen die zugrundeliegende Wirklogik und in einer Bewegung *gemeinschaftlicher Evidenzgenese* die

vermittelnden Prozesse genauer in den Blick genommen, zunächst aber sollen die Projektstrukturen umrissen werden.

Beschreibungen I – Ausgangslagen und Kontexte

Bei den durch das regionale *SchuMaS*-Zentrum an der Universität Mannheim begleiteten Werkstatt-Schulen handelte es sich um vier *SchuMaS*-Schulen aus den Bundesländern Bayern und Rheinland-Pfalz, darunter eine Sekundarschule und drei Grundschulen, sämtlich in öffentlicher Trägerschaft, zwei städtisch (in Kommunen mit 145 Tausend bzw. 225 Tausend Einwohnern), zwei eher ländlich gelegen (etwa 20 bis 30 Tausend Einwohner), eine davon im Einzugsgebiet einer nahegelegenen Großstadt. Hinsichtlich der rahmenden Strukturbedingungen lässt sich pauschal festhalten, dass es um Schulen mittlerer Größe (drei bis vierhundert Schüler*innen) mit Schwerpunkt Inklusion und einem Migrationsanteil zwischen 60 und 85 Prozent geht. Die Förderbedarfe der Schüler*innenschaft werden zumeist im Bereich Lernen und sozial-emotionale Entwicklung gesehen.

Beschreibungen II: Theorie der Veränderung und Wirklogik der *SchuMaS*-Regionalzentren

Die Begleitung der Schulen erfolgte in *SchuMaS* in zwei simultan eingesetzten Modi, der periodisch-punktuellen Begleitung in Gruppensettings, den sogenannten Schulleitungsnetzwerktreffen (SLNT), und in einer kontinuierlichen Begleitung im Einzelsetting. Die beiden Modi der Begleitung werden im Folgenden genauer beschrieben. Anschließend wird die Nutzung dieser Begleitungsangebote durch die Schulen vergleichend dargestellt.

SchuMaS – Regionalzentrum – Punktuelle Begleitung im Gruppensetting

Zu den erweiterten Strukturbedingungen gehört die Einbettung der Werkstatt-Schulen in die vom regionalen *SchuMaS*-Zentrum begleiteten Aktivitäten (Ringler et al., 2024). Diese bestehen im Kern aus der Organisation von Schulverbünden und der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von etwa vier Mal jährlich an den Schulen stattfindenden, ganztägigen Schulleitungsnetzwerktreffen, deren Themensetzung und inhaltliche Gestaltung von den teilnehmenden Schulleitungen beeinflusst werden konnte. Für dieses zentrale Element bestand die Möglichkeit der Teilnahme auch für (erweiterte) Schulleitungsteams, zu denen auch Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Fach-,

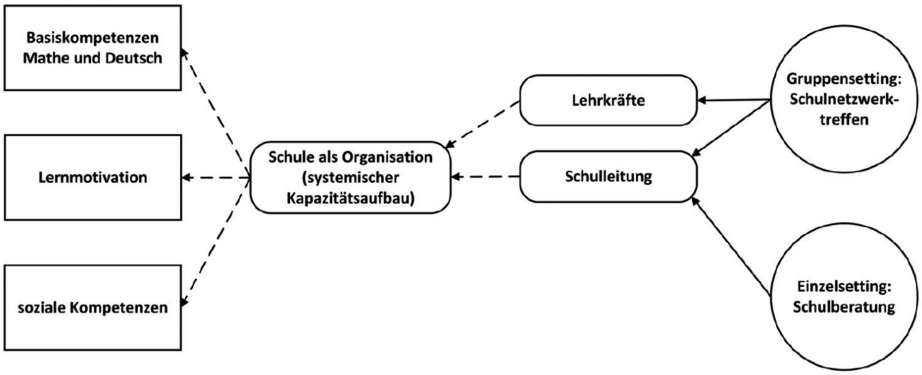


Abbildung 1: Vereinfachte Wirklogik der regionalen *SchuMaS*-Zentren (Ohl et al., 2024, S. 207)

Jahrgangsstufen- oder Klassenleitungen oder weiteres pädagogischen Personal gehören konnten. Außerdem wurde den Schulen in einigen Bundesländern die Möglichkeit geboten, eventuell bestehende externe Begleitung in diese Treffen zu integrieren bzw. die Schulentwicklungsangebote des jeweiligen Landes (auch über die unmittelbare Beteiligung in den Netzwerktreffen hinaus) zu nutzen. Die Verantwortung für oder gegen eine Einladung oblag dabei den Schulleitungen. In einem Bundesland nahm eine Repräsentantin des Kultusministeriums zeitweise regelmäßig an den Netzwerktreffen teil. Das zugrundeliegende Wirkmodell, die *Theory of Change* hinter diesem Ansatz, ist in Abbildung (1) veranschaulicht. Relevant sind für die Arbeit der Regionalzentren zunächst die Kontakte und Wirkungen auf Schulleitung und Lehrkräfte (rechts), die über den oben beschriebenen Transfererfolg unter anderem zum systemischen Kapazitätsaufbau beitragen sollen. Dieser wiederum begünstigt auf institutioneller Ebene der Einzelschule die im Projekt angestrebten Wirkungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern (links).

SchuMaS – Regionalzentrum – Kontinuierliche Begleitung im Einzelsetting

Neben diesen Maßnahmen im Gruppensetting bestand ergänzend das explizite Beratungsangebot der kontinuierlichen Begleitung im Einzelsetting mit den betreuenden Ansprechpersonen der *SchuMaS*-Zentren, in der Regel akademische Mitarbeiter der das Projekt *SchuMaS* tragenden Universitäten. Ähnlich wie in Bezug auf die Regelmäßigkeit und Intensität der Teilnahme an den (unterschiedlich ausgestalteten, da unterschiedliche Netzwerke und deren spezifische -dynamiken betreffend) Netzwerktreffen fiel die Nutzung dieses kontinuierlichen Unterstützungsangebotes sowohl qua Dimension wie qua Frequenz unterschiedlich aus, fluktuierte über die gesamte Projektphase hinweg und bildete die Bandbreite von organisatorischen Rückfragen über die Einladung zu

pädagogischen Tagen, Fragen zu und Beteiligung an konkreter Projektunterstützung (auch im Rahmen der DBSE-Werkstatt) oder Hilfe bei der Außendarstellung (z.B. bei der Bewerbung um den Deutschen Schulpreis) ab.

Wahrnehmung der RZ-Begleitungsangebote durch die Schulen

Aus Gründen der Übersichtlichkeit erfolgt die Darstellung der Nutzung beider Angebotsmodi durch die jeweiligen Schulen in Tabellenform. Diese konzentriert sich für die Schulleitungsnetzwerktreffen auf die Teilnahmerate, den Teilnehmer*innenkreis und dessen Stabilität über Zeit, das wahrnehmbare Engagement bei den Treffen und die zusätzlich verfügbare externe Expertise. Für die Begleitung im Einzelsetting wird die geschätzte Relevanz für den Schulentwicklungsprozess und der Grad der Einbindung aufgeführt. Die beiden letztgenannten Einschätzungen spiegeln, ebenso wie das Rating zum Engagement in der punktuellen Begleitung (in SLNT), die Einschätzung des Autors wider, der die Schulen zwischen 2022 und 2025 begleitete.

Tabelle 1: Vergleichsmatrix zur Wahrnehmung der RZ-Angebote

RZ-Angebot ▷		**Punktuelle Begleitung (SLNT)**				**Kontinuierliche Begleitung**	
Schule ▽	*Netzwerk-ID*	*Teilnahme*	*TN-Kreis*	*Engagement*	*Externe Expertise*	*SE-Relevanz*	*Einbindung*
Alpha	A	100 %	Stabil (SL, stellv. SL, Schulpsychologie)	Engagiert	KM	Sehr hoch	Ansteigend, sehr hoch
Beta	B	100 %	Wechselnd (SL, stellv. SL, Fachlehrkräfte, Schulpsychologie)	Passiv-Interessiert	KM	Keine	Gering, stabil
Gamma	A	100 %	Stabil (SL, stellv. SL, Schulsozialarbeit)	Engagiert	KM	Hoch	Ansteigend, hoch, nach 2024 abfallend
Delta	C	40 %	Stabil (SL)	Passiv	–	Anfangs sehr hoch (päd. Tag 2023)	Ab 2023 null

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die Nutzung des RZ-Angebots gemischt ausfiel: zwei Schulen nahmen die Angebote des regionalen *SchuMaS*-Zentrums sowohl in der kontinuierlichen als auch in der punktuell-intermittierenden Begleitung in Gestalt der Schulleitungsnetzwerktreffen (SLNT) frequent, engagiert und in stabiler Besetzung wahr, während eine andere Schule diese Treffen in breiter aber wechselnder Besetzung und mit gebremstem

Interesse verfolgte und von weitergehender SE-Begleitung keinen Gebrauch machte. Eine weitere Schule schied in der Initialisierungsphase 2023 aus den SLNT aus und kam nach einer anfänglich intensiven Begleitung der pädagogischen Tage im Februar 2023 auch nicht mehr auf das Angebot einer kontinuierlichen Begleitung zurück. Es ist in diesem Zusammenhang explizit darauf hinzuweisen, dass die Gründe hierfür nicht immer und ausschließlich in der Verfügbarkeit der Schulen selbst liegen oder diese nach freiem Ermessen handeln: Personalfluktuationen, sich verändernde Rahmenbedingungen, persönliche Umstände, aber auch die Zuschnitte/Chemie in den SLNT oder die Phasen, in denen sich die bereits vor Projektbeginn laufenden SE-Prozesse an den jeweiligen Einrichtungen befinden, begünstigen nicht immer die produktiv-reibungsfreie Integration aller Teilnehmenden, auch werden nicht alle Angebote des Forschungsverbundes und der Regionalzentren immer unbedingt als passgenau wahrgenommen. Wollte man jedoch auf der vorliegenden und zugegebenermaßen dürren Datenbasis die teilnehmenden Schulen in vorläufige Kategorien einteilen, dann könnte man hier von einer Dreiteilung in aktive, abwartende und sprunghafte Schulen sprechen.

Ein zusätzliches, möglicherweise entscheidendes Detail ist hier in der ersten Spalte abgebildet, die Zugehörigkeit zu einem spezifischen Schulleitungsnetzwerk. So gehören die Schulen Alpha und Gamma zu einem gemeinsamen, bundeslandübergreifenden, aber schularthomogenen Schulleitungsnetzwerk, in dessen Zuschnitt noch vier weitere Schulen aus der Region eingebunden sind.[1] Damit wäre ein erster Doppler-Effekt identifiziert, der sich aus der Dopplung der Zugehörigkeiten ergibt (identisches Schulleitungsnetzwerk und DBSE-Werkstatt) und aus Perspektive des Regionalzentrums als besondere Gelingensbedingung für Transfer beobachtbar werden kann.

Beschreibungen III – Prozesse: Von Problemen zu Lösungen

Eine geläufige Grundstruktur bei der Darstellung von Schulentwicklung ergänzt die Beschreibung struktureller Voraussetzungen der jeweiligen Systeme um einen dreigliedrigen Aufriss des Entwicklungsprozesses. In diesem folgt einer *Impulsphase* eine *Implementierungsphase, die* schließlich in eine *Institutionalisierungsphase* übergeht. Flankierend werden Gelingensbedingungen und Hemmnisse als Einflussfaktoren definiert, um so die jeweilige *Capacity for Change* kartographieren zu können (cf. Fullan, 2007 [1982]; Holtappels, 2019,

1 Die Schule Gamma gehört ebenfalls zu einem schularthomogenen Schulleitungsnetzwerk mit Beteiligten aus genau einem Bundesland, wohingegen die Schule Delta wiederum zu einem bundesland- und schulartübergreifenden Netzwerk gehört.

2014; Maag Merki, 2017). Diese beiden ersten Phasen des Ansatzes sollen im nächsten Abschnitt betrachtet werden, um über die Nutzung der alternierenden Werkstatt- und Wirkphasen die Anbahnungen eines Transferprozesses bzw. einer Institutionalisierung nachzuzeichnen.

DBSE-Werkstattphasen

Neben der internen Schrittigkeit der DBSE-Prozesslogik lassen sich vor allem die Rahmung durch die Werkstatt-Aktivitäten (siehe hierzu Kapitel von Czaja et al. in diesem Band) und deren Nutzung als Indikatoren einer positiven Involviertheit heranziehen. Hier kommen wiederum beobachtbare Verhaltenskomponenten zum Tragen, wie Häufigkeit der Nutzung, Zusammensetzung und Stabilität der Gruppe über Zeit sowie ihr beobachtbares Engagement in den insgesamt fünf Werkstatt-Phasen in Präsenz.

DBSE-Wirkphasen

Obige Beobachtungen aus den Werkstatt-Phasen erweiternd wird eine Erkenntnis der Forschung zu Schulentwicklungsprozessen ergänzend herangezogen. Diese rückt vier innerschulische Dimensionen (Breite, Durchdringung, Nachhaltigkeit und Ownership, Coburn, 2003) in den Fokus, um einen Erklärungsansatz für die Erfolgsaussichten von Schulentwicklungsbemühungen zu generieren. Da sich zudem One-Shot-Fortbildungen in Vergleichsstudien als weniger wirksam als mehrstufige und mit Erprobungsphasen versehene Weiterbildungspfade erwiesen haben (Lipowsky & Rzejak, 2019), soll hier auch die wahrgenommene Persistenz der Schulungseffekte aufgenommen werden. Diese ist vielfältig wahrnehmbar: als Umsetzung/Verankerung in schulisch relevanten Entwicklungsprozessen (*Breite* und *Durchdringung* als Indikator für *Schulentwicklungsrelevanz*) und als aktive Beteiligung an weiterführenden Formaten (sogar über das Auslaufen des Projekts hinaus und damit *nachhaltig* in Form der Teilnahme an einer bundeslandübergreifenden *Professional Learning Community* (Penuel et al., 2021), die sich aus freiwilligen Teilnehmerschulen der Werkstatt zusammensetzt). Die Darstellung erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit wiederum in einer Vergleichstabelle (Tab. 2), welche die schulische Gestaltung der Werkstatt- und der Wirkphase aus Perspektive des regionalen *SchuMaS*-Zentrums darstellt:

Tabelle 2: Vergleichstabelle zur Wahrnehmung und Umsetzung der DBSE-Werkstatt-Angebote

IC-Angebot ▷	**DBSE-Werkstattphasen**			**DBSE-Wirkphasen**	
Schule ▽	*Teilnahme*	*TN-Kreis*	*Engagement*	*SE-Relevanz*	*Persistenz (PLC)*
Alpha	100 %	Stabil (SL, stellv. SL, Schulpsychologie)	Engagiert	Hoch	Ja
Beta	60 %	Stabil (LK, Schulpsychologie)	Passiv	Keine	Nein
Gamma	100 %	Stabil (SL, stellv. SL, Schulsozialarbeit)	Engagiert	Hoch	Ja
Delta	100 %	Variabel (SL, stellv. SL, LK)	Interessiert	n.b.	Nein

Die Zusammenschau weist auch hier Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den schulischen Angebotsnutzungen aus, wobei die Varianz in der Teilnahmehäufigkeit, der Zusammensetzung des Teilnehmer*innenkreises und der aktiven Einbringung in die Werkstatt auf die jeweilige Verstetigung vorauszudeuten scheint: Hohe Teilnahmefrequenz mit stabilem Team und hohem Engagement geht in den begleiteten Schulen mit hoher Relevanz und hoher Persistenz des Schulentwicklungsansatzes in der nachfolgenden praktischen Wirkphase einher, während Drop-out, instabile Teamzusammenstellungen und/oder passive Haltung die Verankerung im Schulalltag unwahrscheinlich machen. Dabei scheint es bei den hier betrachteten Schulen nicht entscheidend zu sein, ob die Schulleitung persönlich teilnimmt oder sich (dauerhaft) vertreten lässt. Wichtiger als die anwesende Leitung sind hier womöglich nachgelagerte Merkmale der Organisationskultur, wie die Zusammenarbeit der Organisationsmitglieder, also positiv-kooperierende Schulkultur und wirkungsvolle Kooperation im Kollegium, die ein verbindliches Gerüst für die „Professional Capacity und/oder Community" bereitstellt (Hargreaves & Fullan, 2012; Bryk et al., 2010). Diese Verankerung des DBSE-Ansatzes in den Schulen soll daher im folgenden Abschnitt eingehender betrachtet werden.

Beschreibungen IV – Reflexionen und Perspektiven

Zur Begleitung der *SchuMaS*-Schulen auf ihrem Entwicklungsweg gehörten ein initiierendes Perspektivplanungsgespräch (2022), zwei datengestützte Reflexionsgespräche (2023 und 2024, die jeweils in erneute Perspektivplanungsgespräche für die folgenden Schuljahre mündeten) sowie ein Abschluss- und Reflexionsgespräch (2025).[2] In den Reflexionsgesprächen wurden die Daten aus der jeweiligen Projekterhebung, die intern erhobenen Daten der Schulen und die Eindrücke aus der Begleitung durch die jeweiligen regionalen *SchuMaS*-Zentren herangezogen, um die Wirksamkeit der bisherigen und die Planung der weiteren Maßnahmen mit den Schulen in einem dialogischen Verfahren zu überprüfen bzw. aufzugleisen (vgl. Farwick et al., 2024). Unmittelbar relevant sind im aktuellen Zusammenhang die Dokumentationen der datengestützten Reflexionsgespräche, da diese während der Laufzeit der DBSE-Werkstatt stattfanden und weil sich die hieraus mittels qualitativer Dokumentenanalyse zu gewinnenden Daten auf die bisherige Nutzung des Ansatzes (*Reflexionsteil*) einerseits, aber eben auch auf den zukünftigen Stellenwert von DBSE andererseits beziehen (*Planungsteil*). Um einen Eindruck der Dokumentationsschwerpunkte zu vermitteln, folgt hier eine Auflistung der zentralen Gesprächsinhalte aus dem zugehörigen Leitfaden. Die dem Prozessmanagement dienlichen Hervorhebungen finden sich so auch im Original:

- Um welches Thema geht es? (ggf. Vergleich zum Perspektiv-Planungs-Gespräch 2022 herstellen)
- Wie relevant erscheint das Thema im Hinblick auf Entwicklungsbedarfe und -potenziale Ihrer Schule? Auf welcher Basis wurde das Thema identifiziert? Z.B. interne Erhebung (Check-In), andere Daten, persönliche Einschätzung
- Welche Prozess- und Ergebnisziele möchten Sie bzgl. des Themas bzw. der Bedarfe und Potenziale in den nächsten Jahren erreichen?
- Wie schätzen Sie Ihre aktuelle Zielerreichung ein? Wo stehen Sie in Ihrem Entwicklungsvorhaben? Z.B. auf Basis der Ergebnisse der internen Erhebung (Check-In)
- Inwiefern arbeiten Sie in Ihrer Schule zu diesem Thema? (u.a. in welcher Struktur und mit welchen Maßnahmen?)
- Welche Akteur*innen innerhalb bzw. außerhalb der Schule sind betroffen?
- Welche Handlungsfelder von *SchuMaS* sind betroffen?

2 Zu den Erfahrungen vgl. Farwick, S., Klein, A., Reiß, S., Ringler, J., Thielmann, M. (2024). Ko-konstruktive Schulentwicklungsplanung: Erfahrungen und Gelingensbedingungen aus der Bestandsaufnahme und den Perspektivplanungsgesprächen im Rahmen von *SchuMaS*. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *Schule macht Stark – Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Erste Erkenntnisse zu Aufbau und Arbeitsergebnissen des interdisziplinären Forschungsverbunds* (S. 137–149). Waxmann.

Hier wird auf die Leitfadeninterviews und Perspektivplanungen aus den Jahren 2023 und 2024 zugegriffen, um aus diesen ein Maß für die Verankerung des DBSE-Ansatzes an den Schulen zu gewinnen, das die folgenden Indikatoren berücksichtigen soll:

Im Reflexionsteil lässt die Anzahl der Nennungen von „DBSE“ oder „Werkstatt“ in den datengestützten Reflexionsgesprächen ebenso Rückschlüsse auf die Verankerung des Ansatzes im Schulentwicklungsprozess zu, wie der je spezifische Kontext der Nennungen und die darin enthaltenen impliziten oder expliziten Bewertungen.

Aus dem Planungsteil kann neben der Anzahl der Nennungen und eventueller expliziter oder impliziter Bewertungen auch die Priorisierung der Handlungsfelder, in denen der DBSE-Ansatz eine Rolle spielt, als Gewichtung für den Stellenwert innerhalb der Schulentwicklung herangezogen werden, wenn man die These aufstellt, dass Schulleitungen in besonders relevanten Fragen nicht gern experimentieren oder ungeeignete Maßnahmen ergreifen: Soll DBSE in als besonders relevant bezeichneten Entwicklungsfeldern eingesetzt werden, kann demnach von einer stärkeren Verankerung ausgegangen werden, als wenn der Ansatz nicht genannt wird, negativ belegt wird oder nur in nachgeordneten Bereichen eingesetzt werden soll. Diese Auswahl wird zusätzlich legitimiert durch die Tatsache, dass die Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams diese Priorisierung der Themenfelder im Gespräch selbst vornahmen.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit erfolgt die Darstellung wiederum in Tabellenform, welche die Fundstellen in der Dokumentation für die Jahre 2023 und 2024 vergleichend aufführt.

Für Schule Alpha wird der DBSE-Ansatz 2023 in der Reflexion als mit dem Entwicklungsthema *Unterrichtsstörungen* verknüpft und als *sehr relevant* wahrgenommen. Die Planungsperspektive bezeichnet DBSE als „Potenzial“ und integriert den Ansatz in eine vernetzte Herangehensweise, bevor 2024 retrospektiv seine Bedeutung für das noch immer sehr relevante Thema *Unterrichtsstörungen* bestätigt und um den Hinweis auf die daraus hervorgegangene *PLC* (Professional Learning Community) erweitert wird. Die Perspektivplanung aus dem Jahr 2024 schließlich adressiert eine wünschenswerte „Verzahnung“ der auf verschiedenen Ebenen bestehenden „Schulentwicklungsansätze“, wobei DBSE wiederum explizit benannt wird.

Anhand dieser Aussagen aus den Reflexions- und Perspektivplanungsgesprächen mit Schule Alpha ist Kontinuität in der Nutzung des Ansatzes wahrnehmbar, die sich mit einem konkreten Entwicklungsthema verbunden weiß und gegen Werkstattende in anderen Netzwerken fortgeführt wird (PLC) oder mit anderen Ansätzen (Angebot Bundesland) verschmilzt.

Schule Beta kommt in der Reflexion des Jahres 2022/23 nicht auf die Werkstatt und den DBSE-Ansatz zu sprechen, will ihn allerdings perspektivisch im Schuljahr 23/24 nutzen, um *Kommunikationswege* zu verbessern. Die Ver-

Tabelle 3: DBSE-Verankerung – datengestützte Reflexionsgespräche (2023/2024)

Datengestützte Reflexionsgespräche ▷	**Datengestützte Reflexionsgespräche – Reflexionsteil**			**Datengestützte Reflexionsgespräche – Planungsteil**		
Schule ▽	*Nennungen*	*Kontext*	*Priorität*	*Nennungen*	*Kontext*	*Priorität*
Alpha 2023	1	Umgang mit Unterrichtsstörungen (E)	Sehr relevant	2	1. Netzwerktreffen 2. Schulentwicklung (P/S)	Sehr relevant
Alpha 2024	1	Umgang mit Unterrichtsstörungen, PLC	Sehr relevant	1	Verzahnung der SE-Ansätze (DBSE, Land, eigene Initiativen)	k.A.
Beta 2023	0	–	–	1	Kommunikationswege verbessern (Designbasierten Ansatz ausprobieren)	Sehr relevant
Beta 2024	1	Schulinterne Kommunikation	Sehr relevant	1	„Abbruch“	–
Gamma 2023	1	Unterrichtsstörungen (interne Erhebung)	Sehr relevant	0	–	–
Gamma 2024	4	Unterrichtsstörungen (kollegiale Beratung, Hospitationen, Teamprozesse, PLC)	Sehr relevant	2	Reflecting Team und kollegiale Fallberatung als Instrumente etablieren, PLC	Sehr relevant
Delta 2023	0	–	–	0	–	–
Delta 2024	0	–	–	1	Schul- und Unterrichtsentwicklung (Projekt *Schule der Zukunft*)	Sehr relevant

knüpfung mit diesem *sehr relevanten* Entwicklungsthema besteht auch in der Reflexion des Jahres 2024 weiterhin, hier wird allerdings festgehalten, DBSE habe „uns aufgrund von zwei Treffen, bei denen wir nicht dabei sein konnten nicht weitergebracht, daher [wurde sie, CS] zurückgestellt und Ausstieg aus der Werkstatt.“ Im Planungsteil, wo DBSE ansonsten keine weitere Rolle mehr spielt, findet sich dieser „Abbruch“ bestätigt.

Die Inhaltsanalyse der datengestützten Reflexions- und Perspektivplanungsgespräche legt für Schule Beta den Schluss nahe, der Ansatz habe sich aufgrund zweier verpasster Werkstatt-Termine trotz interner Einsatzplanung in einem als sehr relevant wahrgenommenen, konkreten Entwicklungsthema

nie in eine hinreichend konkrete Umsetzungsphase vor Ort entwickeln lassen, womit dann auch der „Abbruch“ der Werkstatt-Teilnahme motiviert wurde. Die verpassten Werkstatt-Termine betrafen im Übrigen das Auftakttreffen in Essen im September 2022 und das 1. Folgetreffen in Berlin im März 2023, die beide durch einen vom sehr engagierten Team des Inhaltsclusters angebotenen digitalen Nachholtermin zu „Einführung und Austausch“ im Juni 2023 aufgefangen wurden.

Schule Gamma nennt DBSE im Zusammenhang mit den Entwicklungsthema „Unterrichtsstörungen“, das als sehr relevant beschrieben wird. Hier wird der Ansatz mit einer „internen Erhebung“ in Zusammenhang gebracht, was auf einen schnellen, datengestützten Start hinweist. Umso überraschender ist dann, dass DBSE in den Perspektivplanungen für 2023/24 keine weitere Erwähnung findet. Ganz ohne Resonanz sind Ansatz und Werkstatt allerdings nicht geblieben, die Reflexion im Sommer 2024 verknüpft beide wiederum mit dem Thema „Unterrichtsstörungen“ und nennt außerdem konkrete Maßnahmen und Strukturen („kollegiale Beratung, Hospitationen, Teamprozesse, PLC“), die im zurückliegenden Jahr etabliert werden konnten. Rein quantitativ kommt Schule Gamma im Vergleichsfeld mit vier Nennungen auf die höchste Anzahl expliziter Erwähnungen des DBSE-Ansatzes in den Reflexions- und Perspektivplanungsgesprächen. Die für das Schuljahr 24/25 dokumentierte Absicht, die Methode „Reflecting Team und kollegiale Fallberatung als Instrumente etablieren“ und die PLC weiter pflegen zu wollen, stehen hier möglicherweise für eine Verankerung der Werkstatt-Inhalte und der Inhalte der Schulleitungsnetzwerktreffen gleichermaßen, da es hier im Jahr 2023 zu inhaltlichen Kongruenzen kam, welche die kollegiale Beratung und das Reflecting Team betrafen – einen ähnlichen Ansatz hatten die Schulen Alpha und Gamma mit dem Kollegialen Team Coaching bereits zuvor in einem der Schulleitungsnetzwerktreffen kennenlernen und erproben können.

Nach Datenlage hat Schule Gamma den DBSE-Ansatz intensiv genutzt, um Unterrichtsstörungen zu begegnen, Teambuildingprozesse anzustoßen und die Einbindung des Kollegiums in die weitere Schulentwicklung voranzutreiben. Hierbei spielte die Vernetzung im Schulleitungsnetzwerk und der PLC eine wichtige Rolle, was sich auch bei Schule Alpha bereits beobachten ließ.

Die Dokumentationen zu Schule Delta sind, was den DBSE-Ansatz und die Werkstatt-Aktivitäten betrifft, vergleichsweise unergiebig. In die Dokumentation zur Reflexion und in der Perspektivplanung der Schule Delta hat die DBSE-Werkstatt in den Jahren 2022–2025 keinen Eingang gefunden.

Aus der Dokumentenanalyse ergeben sich vorläufige Befunde:

Erstens haben die Schulen Alpha und Gamma ein identisches Themenfeld (*Unterrichtsstörungen*) mit dem DBSE-Ansatz adressiert. Zweitens haben sie, da sie zum gleichen Schulleitungsnetzwerk gehörten, identischen Input aus den Schulleitungsnetzwerktreffen erhalten und aufgegriffen. Drittens haben

sie den Impuls zur Vernetzung in einer PLC positiv beantwortet (und nehmen zum Zeitpunkt der Drucklegung noch immer an dieser teil).

So lässt sich anhand der Dokumentationen nachzeichnen, dass der DBSE-Ansatz

a) in den Schulentwicklungsprozess dieser Schulen integriert,
b) über die Projektlaufzeit dauerhaft genutzt,
c) im Kollegium verankert,
d) und schließlich durch die aktive Teilnahme an einer (bundesweit aktiven und mit und von Teilnehmerschulen der DBSE-Werkstatt bestückten und getragenen) PLC auf ein Next-Level „vernachhaltigt" wurde.

Hier lassen sich gleich zwei weitere Doppler-Effekte identifizieren, nämlich in der Dopplung der thematischen Orientierung der prioritären Schulentwicklungsthemen, die mithilfe von DBSE bearbeitet werden (Unterrichtsstörungen, sehr relevant) und der Dopplung von Inhalten aus DBSE-Werkstatt und Schulleitungsnetzwerktreffen (Kollegiale Beratung, Reflecting Team). So konnte die Hälfte der beteiligten Schulen die gedoppelten Impulse nicht nur aufgreifen, sondern auch in einem Sinne setzen, dass neue Wissensbestände und „Evidenzquellen" nachhaltig erschlossen werden konnten (van Ackeren et al., 2013).

Um zu überprüfen, ob es sich bei dieser Einschätzung um eine belegbare Vermutung handelt, soll abschließend eine weitere Datenquelle zur Triangulation herangezogen werden, die projektweite *SchuMaS*-Zwischenerhebung (ZE).

Triangulation – SchuMaS-Zwischenerhebung 2023/2024

Neben obigen Datenquellen können die Angaben der Schulen aus der projektweiten Zwischenerhebung (Erhebung von Mai bis Juli 2023) in die Darstellung einbezogen und der darin enthaltene Perspektivenabgleich zur Triangulation genutzt werden. Dabei werden auch solche Fragen herangezogen, welche die Datennutzungskultur an den Schulen betreffen. Die zu diesem Aspekt erhobenen Daten sind deshalb von Interesse, weil auch sie Aufschluss darüber geben können, wie tief verankert der DBSE-Ansatz an den Schulen ist, da dieser zur iterativen Lösungserarbeitung auch zu wiederholten Datenerhebungen, deren Rezeption und Reflexion – mithin zur Entwicklung einer kooperativen Datennutzungskultur und Evidenzgenese – anregt bzw. diese erfordert.

Bei der mittleren der drei projektweiten Datenerhebungen (vgl. Nagengast et al., 2024) bestand für die Schulleitungen u. a. die Möglichkeit, Angaben zu als hilfreich erfahrenen Angeboten aus *SchuMaS* zu machen (Freitext: „Welche Aspekte haben sich in Ihrer Schule als *hilfreich* erwiesen, um die von Ihnen definierten Leitziele zu bearbeiten?"). Zudem wurden Schulleitungen und Lehrkräfte zur netzwerkgestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung (Skala mit

vier Items, Beispielfrage „Wir nutzen die Treffen, um für aktuelle Probleme unserer Schule Lösungen zu erarbeiten.“) sowie zu Strukturen der kooperativen Nutzung von Daten befragt (Datennutzungskultur, eine sieben-Item-Skala, Beispiel: „An unserer Schule gibt es klare Regeln, wie mit Daten umgegangen wird“). Von den Schulleitungen wurde zur Arbeit mit Daten an ihren Schulen erfragt, wie es um das evidenzbasierte Schulleitungshandeln steht (Skala mit sieben Items, Beispielitem: „Wir setzen uns mit Daten unserer Schule intensiv auseinander. Wir nutzen Daten als Grundlage für die Ableitung von Schulentwicklungsmaßnahmen“). Auch wurde abgefragt, ob es ein Evidenzteam und/oder ein *SchuMaS*-Team an der Schule gibt, wie frequent und mit welcher Dauer es sich jeweils trifft und wie etwa die Zusammenarbeit in den Teams beurteilt wird (Zum *SchuMaS*-Team eine Batterie von fünf Fragen, z.B.: Gibt es ein festes *SchuMaS*-Team an Ihrer Schule?[3], zu *Evidenzteams* ebenfalls fünf Items, „Es herrscht ein vertrauensvolles Klima im Evidenzteam“). Die Antwortmöglichkeiten wurden als Grad der Zustimmung in einer vierstufigen Likert-Skala (gar nicht, eher nicht, eher schon, voll und ganz) vorgegeben.

Die bundesweite Zwischenerhebung erfolgte im Sommer 2023, die Ergebnisse wurden den Schulen zur Verfügung gestellt und fanden Eingang in die bereits oben erwähnten datengestützten Reflexionsgespräche des Folgejahres, die wiederum im Sommer 2024 stattfanden. Sie informieren also die Angaben oben, die Bezug auf die datengestützten Reflexionsgespräche 2024 haben und triangulieren die Daten, die aus der Interaktion zwischen Schulen und regionalen *SchuMaS*-Zentren und den Kontakten zwischen Schulen und DBSE-Werkstatt gewonnen werden, gleichermaßen.

Die hier fokussierten Teilergebnisse dieser digitalen Fragebogenerhebung sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

3 Im Fragebogen näher erläutert: „Anmerkung: Unter *SchuMaS*-Team verstehen wir im Folgenden alle schulischen Akteur*innen, die sich um die Organisation und Umsetzung von *SchuMaS* an Ihrer Schule kümmern?“

Tabelle 4: DBSE-Verankerung – Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung (Zwischenerhebung 2023/2024)

Zwischenerhebung (2023/2024) ▷	**Verankerung DBSE-Ansatz /datenbasierte SE**				
Schule ▽	**Evidenz-Team *SchuMaS*-Team**	**Evidenzbasiertes SL-Handeln**	**Datennutzungskultur**	**Netzwerkgestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung**	**Hilfreich**
Alpha	E: quartalsweise, 90' S: regelmäßig, anlassbezogen	Über dem theoretischen Mittelwert (nur SL befragt)	Über dem theoretischen Mittelwert	Über dem theoretischen Mittelwert	Workshop designbasierte Schulentwicklung
Beta	Kein E-Team S: 1–2 Treffen/ Monat k.A. zur Dauer	Über dem theoretischen Mittelwert (nur SL befragt)	Über dem theoretischen Mittelwert (LK) Unter dem theoretischen Mittelwert (SL)	Über dem theoretischen Mittelwert	Einsatz einer Steuergruppe
Gamma	E: 1–2 Treffen/ Monat S: quartalsweise, k.A. zur Dauer		Über dem theoretischen Mittelwert (große Streuung unter LK)	Über dem theoretischen Mittelwert	Methodenkompetenz
Delta	E: anlassbezogen S: keine festen Zeiten		Über dem theoretischen Mittelwert (SL) Unter dem theoretischen Mittelwert (LK)	Über dem theoretischen Mittelwert (mit Ausnahme der Umsetzungsmöglichkeiten)	Analyse der Schüler*innenschaft

Auffällig im Vergleich ist, dass die Werte für netzwerkgestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung bei allen Schulen überdurchschnittlich sind. Eine Einschränkung betrifft Schule Delta, aus der mangelnde Umsetzungsmöglichkeiten kolportiert werden. Außerdem rangieren die Schulen Alpha und Gamma in den daten- und netzwerkbasierten Feldern über dem theoretischen Mittelwert, haben Evidenz- und *SchuMaS*-Teams und geben als hilfreich entweder die Methodenkompetenz oder die Werkstatt selbst an, bewegen sich also auf Metaniveau, wohingegen die Schulen Beta und Delta entweder Selbstorganisation starten oder ihre primäre Zielgruppe kennenlernen.

Diskussion

Die vorliegende Datenbasis soll nicht überinterpretiert werden (kleine Stichprobengröße, fehlende Kontrollgruppe, Systematik der Datenerhebung, Qualität der Datenquellen und Beobachtungen, fehlende Exquisitionskriterien stehen dem entgegen). Auch eine reflektierende Beschreibung der internen Strukturen und Verhältnisse an den teilnehmenden Schulen durch die (erweiterten) Schulleitungen selbst, der Personalsituation und -qualität, die sich je nach Bundesland unterschiedlich gestaltet, und der neben *SchuMaS* möglicherweise bestehenden weiteren wirksamen Einflussfaktoren für den Aneignungs- und Transformationsprozess wie etwa die Freiwilligkeit der Teilnahme an *SchuMaS* oder die Gewinnung zusätzlichen Personals im *SchuMaS*-Prozess fehlt. Außerdem bleiben die Angebote der Länder oder weiterer Kooperationspartner unberücksichtigt und auch den Spuren eines etwaigen bidirektionalen Transfers in die regionalen *SchuMaS*-Zentren und den Forschungsverbund hinein wird hier nicht nachgegangen.

Hier wurde der Versuch unternommen, aus den verfügbaren Datenquellen Evidenz für den Transferprozess und -erfolg an beteiligten *SchuMaS*- und DBSE-Werkstattschulen aus der Perspektive eines begleitenden *SchuMaS*-Regionalzentrums zu gewinnen und Hinweise auf Hemmnisse und vor allem mögliche Gelingensbedingungen zusammenzutragen. Dabei wurden einige Doppler-Effekte identifiziert, die in einer ersten Bedeutung einfache Dopplungen meinen (etwa in der Netzwerkzugehörigkeit oder den bearbeiteten Schwerpunkten der Schulentwicklung), in einer weiteren Bedeutung allerdings auf Gegebenheiten verweisen, die im aktuellen Projektzuschnitt nur aus der Perspektive eines regionalen *SchuMaS*-Zentrums wahrnehmbar werden (Kontinuitäten in der periodisch-intermittierenden Begleitung, erweiterte Anwendungskontexte, Durchdringung und Nachhaltigkeit des Einsatzes, Reflexionen und Perspektivplanungen), weil diese Wahrnehmung der schulischen Entwicklungsaktivitäten aus mehreren und variablen Beobachtungsperspektiven über die Projektdauer erfolgt.

Fazit

Schulen mit stabilen Kooperations- und Arbeitsstrukturen, breitem Datenbegriff und evidenzgenese-affiner Kooperationskultur scheinen erfolgreichen Transfer zu begünstigen. Motivierte Schulleitungen helfen dabei, sind aber keine unabdingbare Voraussetzung. Wichtiger sind stabile Mehrpersonen-Konfigurationen und Persistenz in der Angebotsnutzung (Doppler-Effekt eins). Intermediäre Strukturen bzw. Akteure (Diedrich, 2020), hier in Gestalt der Netzwerktreffen der regionalen *SchuMaS*-Zentren und der eingesetzten Ver-

fahren, können unter Umständen zusätzlich katalytisch wirken (Doppler-Effekt zwei). So finden sich Hinweise darauf, dass der Multiplikator*innen-Ansatz nachhaltiger wirkt, wenn die Multiplikator*inneneinsätze gedoppelt werden, d.h. wenn diese Akteur*innen aus Netzwerk A sich in erweiterten Kontexten (Netzwerk A′) wechselseitig verstärken und unterstützen können, sobald diese den Erfahrungsraum der Werkstatt-, Fort- und Weiterbildungsumgebung verlassen. Können Sie diese gedoppelte Unterstützung auch in weitere Netzwerke einbringen, wo ihre sich thematisch-inhaltlich überschneidenden Schwerpunkte (Doppler-Effekt drei) relevant erachtet werden, nochmals erweiterten Akteur*innenkreisen zugänglich gemacht werden und in denen die ursprünglichen Teilnehmer*innendoppel oder -tandems als Expert*innen fungieren können, verstärkt und verstetigt das im untersuchten Anwendungsbeispiel die produktive Aufnahme des Ansatzes (Schulleitungsnetzwerke/PLC, Doppler-Effekt vier). Das mag als aufwändig und den Ertrag der Multiplikation verringernd erscheinen, begünstigt aber unter Umständen nachhaltigen Transfererfolg und die Übernahme eines evidenzbasierten, analytischen Verfahrens zur nachhaltigen Schulentwicklung.

Ausblick

Obige Beobachtungen könnten Konsequenzen für zukünftig zu entwickelnde „Theories of Change“ bzw. Wirkmodelle entfalten helfen (Ohl et al., 2024), wenn man auf ihrer Basis eine Konkretion der Prozesse vornähme und die „Theory of Change“ (TOC) zu einer „*Amplified* Theory of Change“ (ATOC) hin öffnete, welche die Indikatoren für Wirksamkeit von u.a. Schulentwicklungsansätzen, Research-Practice-Partnerships, aber auch generell von Fortbildungsmaßnahmen auch auf Basis der hier zusammengetragenen Beobachtungsdaten weiterentwickelte. Darunter fielen die Doppler-Effekte eins bis vier (Personen, Verfahren, Themen, Wirk-Kreise), Teilnahme-Konfiguration und -Stabilität, Engagement, Konkretionsniveau, Data Literacy, Datennutzungskultur und schließlich Vernetzungs- bzw. Netzwerkarbeitskompetenz. Diese wären in weiteren Projekten systematisch zu untersuchen und dahingehend zu befragen, ob sich hier eventuell Gelingensbedingungen oder gar ein Prädiktor für Transfererfolg generieren ließe, da anzunehmen ist, dass Schulen auch zukünftig in mehreren parallelen und einander kreuzenden (Teil-)Entwicklungsprozessen befindlich sein werden. Dazu bedarf es weiterer Evidenz unter mehrperspektivischer Genese. Dieser Bedarf lässt sich allerdings vorerst nur mit einer Aufforderung von Bruno Latour kurzschließen: „Um relevant zu werden, müssen Sie zusätzliche Arbeit leisten“ (Latour, 2007: 269). Also: Vernetzen wir uns und machen wir uns dran!

Literatur

Bauer, J., Berthold, K., Hefter, M. H., Prenzel, M., & Renkl, A. (2017). Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen? *Psychologische Rundschau, 68*(3), 188–192. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000363

Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K., & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(4), 667–689. https://doi.org/10.1007/s11618-009-0102-2

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (225–247). Beltz, https://doi.org/10.25656/01:7096

Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The ideal problem solver: A Guide to Improving Thinking, Learning, and Creativity*. Worth Publishers.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078014.001.0001

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.

Cannata, M., Cohen-Vogel, L., & Sorum, M. (2017). Partnering for Improvement: Improvement Communities and Their Role in Scale Up. *Peabody Journal of Education, 92*(5), 569–588. https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1368633

Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher, 32* (6), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032006003

Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher, 45*(1), 48–54. https://doi.org/10.3102/0013189X16631750

Cohen-Vogel, L., Tichnor-Wagner, A., Allen, D., Harrison, C., Kainz, K., Rose Socol, A., & Wang, Q. (2015). Implementing educational innovations at scale: Transforming researchers into continuous improvement scientists. *Educational Policy, 29*(1), 257–277. https://doi.org/10.1177/0895904814560886

Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–178), Waxmann.

Defila, R., & Di Giulio, A. (Hrsg.) (2019). *Transdisziplinär und transformativ forschen*, Band 2. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27135-0

Diedrich, M. (2020). Die veränderte Rolle der intermediären Akteure. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung, Kooperation, Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 45–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9

Farwick, S., Klein, A. J., Reiß, S., Ringler, J., & Thielmann, M.-S. (2024). Ko-konstruktive Schulentwicklungsplanung: Erfahrungen und Gelingensbedingungen

aus der Bestandsaufnahme und den Perspektivplanungsgesprächen im Rahmen von SchuMaS. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *Schule macht Stark – Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Erste Erkenntnisse zu Aufbau und Arbeitsergebnissen des interdisziplinären Forschungsverbunds* (S. 137–149). Waxmann.

Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung, 28*(4), 537–547. https://doi.org/10.25656/01:1629

Fullan, M. (2007) [1982]. *The Meaning of Educational Change. Teachers College Press.* Columbia University Press.

Gieryn, T. F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review, 48*(6), 781–795. https://doi.org/10.2307/2095325

Gonser, M., & Zimmer, K. (2024). Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck & E. Zala-Mezö (Hrsg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis* (S. 13–26). Verlag Barbara Budrich.

Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer, Jahrbuch Grundschulforschung 23* (S. 2–11). https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_1

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital transforming teaching in every school.* Routledge.

Henchey, N. (2001). *Schools that make a difference: Final report. Twelve Canadian secondary schools in low-income settings.* Society for the Advancement of Excellence in Education.

Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung, In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Waxmann.

Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule, 111*(3), 274–293. https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03

Hord, S. M. (1997). Professional Learning Communities: What Are They and Why Are They Important? *Issues about Change, 6*, 23–45.

Klein, E. D., & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis. Ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule, 112*(3), 257–276. https://doi.org/10.25656/01:21848

Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens". In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–304). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8

Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? - Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). wbv.

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Springer VS.

Maag Merki, K. & Schwippert, K. (2008). Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung. Editorial. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(6), 773–776. https://doi.org/10.25656/01:5167

Marx, A., Karst, K., & van Ackeren-Mindl, I. (2024). Potenziale schulischer Netzwerkarbeit für Schulen in herausfordernden Lagen. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 51–65). Waxmann

Messner, R. (2016). Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 95–114). Waxmann.

Mintrop, R. (2016). Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. *Die Deutsche Schule, 108*(4), 399–411.

Mintrop, R. (2023) [2016]. *Design Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Educational Publishing Group.

Mintrop, R., & Klein, E. D. (2017). Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 63–81). Waxmann.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A Review of the research evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2),149–175. https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433

Nagengast, B., Jacob, K., Pumptow, M., Neumann, M., Hericks, N., Fleischmann, M., Deribo, T., & Kroehne, U. (2024). Evaluation der Verbundarbeit und Forschungsdatenmanagement. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 113–122). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

Neidhardt, F., Mayntz, R., Weingart, P., & Wengenroth, U. (2008). Zur Einführung. In F. Neidhardt, R. Mayntz, P. Weingart & U. Wengenroth (Hrsg.), *Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit* (S. 9–38). transcript Verlag. https://doi.org/10.1515/9783839408346-intro

Ohl, S., Karst, K., Sliwka, A., & Dumont, H. (2024). Eine Theorie der Veränderung für Schumas. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Wirklogik. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 193–212). Waxmann.

Penuel, W. R., Allen, A., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing Research-Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 20*(1–2), 182–197. https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334

Penuel, W. R., Furtak, E. M., & Farrell, C. C. (2021). Research-practice partnerships in education. Advancing an evolutionary logic of systems improvement. *Die Deutsche Schule, 113*(1), 45–62. https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.05

Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. *Die Deutsche Schule, 12. Beiheft, Schulen in herausfordernden Lagen*, 226–254.

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.

Ringler, J., Neuber, K., Yendell, O., & Karst, K. (2024). Schulentwicklungsbegleitung auf Augenhöhe – die Besonderheiten des Beratungsansatzes der regionalen SchuMaS-Zentren. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 123–134). Waxmann.

Schäpke, N., Stelzer, F., Bergmann, M., Singer-Brodowski, M., Wanner, M., Caniglia, G., & Lang, D. (2017). *Reallabore im Kontext transformativer Forschung. Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand.* ETSR Discussion papers in Transdisciplinary Sustainability Research, Leuphana Universität, Lüneburg. https://epub.wupperinst.org/files/6629/6629_Schaepke.pdf (Zugriff: 15.12.2025)

Senge, P. (2006) [1990]. *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization.* Random House Books.

Torres, J. M., & Steponavičius, M. (2022). More than just a go-between: The role of intermediaries in knowledge mobilisation. *OECD Education Working Papers*, 285. https://dx.doi.org/10.1787/aa29cfd3-en

van Ackeren, I., Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A. R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuße, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Autorengruppe EviS) (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, *Beiheft 12*, 51–73.

Weiland, S. (2013). Evidenzbasierte Politik zwischen Eindeutigkeit und Reflexivität. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis, 22*(3), 9–15. https://doi.org/10.14512/tatup.22.3.9

Zourabichvili, F. (2003). *Le vocabulaire de Deleuze.* [Zu den von Latour Deleuze zugeschriebenen Begrifflichkeiten und den Verkettungen von Mittlern]. Ellipses.

Potenziale und Grenzen der Professionalisierung schulischer Führungspersonen durch designbasierte Schulentwicklung

Erste Ergebnisse der Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext'

E. Dominique Klein, Susanne J. Czaja, Barbara Cushing Rodriguez & Hanna L. Bronnert

1 Einleitung

Das Tätigkeitsprofil von Führungspersonen im Schulsystem ist geprägt durch eine Vielfalt an Aufgaben, die jeweils mit unterschiedlich hohem Aufwand und verschiedenen Komplexitätsgraden konnotiert sind (z.B. Meyer et al., 2019). Verschiedene Befunde verweisen dabei darauf, dass insbesondere Tätigkeiten im Bereich der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung als besonders belastend wahrgenommen werden und in diesem Bereich die größten Fortbildungsbedarfe bestehen (Brauckmann & Herrmann, 2013; Schwanenberg et al., 2018).

Im Rahmen des Projekts *Schule macht stark* wurde durch das Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung" die Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext' konzipiert. Neben dem Ziel, in den Schulen mit diesem Ansatz systematisch zur Lösung drängender Praxisprobleme beizutragen, bestand ein zentrales Anliegen der Werkstatt darin, durch die Vermittlung des Ansatzes auch das Führungshandeln weiter zu professionalisieren und die strategischen Handlungskompetenzen der Führungspersonen zu stärken. Der Beitrag analysiert vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern sich in den Aussagen der Teilnehmenden tatsächlich Hinweise darauf finden lassen, dass durch die Werkstatt eine Professionalisierung ihres Handelns im Kontext von Veränderungsprozessen festgestellt werden kann.

2 Problemlösung als professionelles und organisationales Lernen

Die Bearbeitung von drängenden Problemen in Schulen zu planen und umzusetzen bedeutet, professionelle und organisationale Lernprozesse zu gestalten. Zum einen müssen die pädagogisch Handelnden in der Schule in diesen Prozessen immer auch ihre Handlungspraxis verändern und dafür ihr bisheriges

Handeln reflektieren, ihr Professionswissen erweitern und neue Handlungspraxen erlernen. Zum anderen muss die Schule als Organisation lernen, sich die richtigen Ziele zu setzen und sowohl Arbeitsstrukturen und -prozesse, als auch schulkulturelle Merkmale so zu verändern, dass eine effektive Lernumgebung für das professionelle Lernen der pädagogisch Tätigen möglich ist (Klein, 2026).

2.1 Komplexität von Schulentwicklung

Diese Prozesse des professionellen und organisationalen Lernens sind durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet (Schaap & Vanlommel, 2024; Yurkofsky, 2022):

Die ‚Probleme', die Schulen bearbeiten wollen (oder sollen), sind vielschichtig, werden durch verschiedene Personen in der Schule (Pädagog*innen, Schüler*innen, Eltern) sehr unterschiedlich wahrgenommen, und sind in der Regel nicht nur auf eine einzige, sondern auf eine Vielzahl von Ursachen zurückzuführen. Viele dieser Ursachen liegen nicht im Einflussbereich der pädagogisch Tätigen und gerade bei einer hohen Belastung ist es herausfordernd, sich auf diejenigen Ursachen zu konzentrieren, die man beeinflussen kann.

Und selbst dann, wenn sich die schulischen Akteur*innen auf eine konkrete Ursache fokussieren, ist die Frage, wie diese bearbeitet werden kann, hoch komplex. Aus diesem Grund, und weil pädagogisches Handeln immer auch von situativen und personalen Faktoren abhängig ist, gibt es selten allgemeingültige Lösungen. Welche Wirkungen eine getroffene Maßnahme entfalten wird, lässt sich zudem kaum vorhersagen („Technologiedefizit", Luhmann & Schorr, 1979). Maßnahmen haben darüber hinaus nie nur Auswirkungen auf den einen Aspekt, der verändert werden soll, sondern immer auch auf andere Bereiche.

2.2 Komplexität von Führungshandeln

Veränderungsprozesse an Schulen werden dadurch zu einer hoch komplexen Angelegenheit. Diese Komplexität trifft im deutschen Schulsystem auf eine Situation, welche die systematische und zielgerichtete Gestaltung dieser Prozesse weiter erschwert.

Erstens sind Schulen durch flache Hierarchien gekennzeichnet: Die internationale Bildungsforschung zeigt, dass eine starke, zielorientierte Führung in der Schulentwicklung am wirkungsvollsten ist (z.B. Klein, 2018; Leithwood, 2021). Allerdings haben Lehrkräfte in Deutschland ein hohes Maß an Autonomie: Wollen sie nicht an Veränderungsprozessen teilnehmen, können sie sich dem leicht entziehen. Schulleitende sind deshalb häufig gezwungen, ihr Führungshandeln auf Ausgleichs- und Partizipationsprozesse zu fokussieren und den eigenen Führungsanspruch zu begrenzen (Lee et al., in Begutachtung).

Zweitens sind Schulleitende vielfach gar nicht konkret dafür ausgebildet, Veränderungsprozesse in einer solch komplexen Lage anzuleiten. Tatsächlich ist auch heute die Zahl an Schulleitenden, die keine verpflichtende Qualifizierung für ihr Amt durchlaufen haben, relativ hoch (Tulowitzki et al., 2023a). Schulleitungen geben zudem an, häufig mit Tätigkeiten beschäftigt zu sein, für die sie keine Routinen haben oder sich neue Kompetenzen aneignen müssen (ebd.). Schulleitende verwenden für Aufgaben im Bereich Organisations- und Personalentwicklung zwar im Schnitt einen eher geringen Teil ihrer Arbeitszeit, fühlen sich durch diese Tätigkeiten aber überdurchschnittlich stark belastet (Brauckmann & Herrmann, 2013). Die Akzeptanz gemeinsamer Ziele zu stärken, die Lehrkräfte dazu zu bewegen, über den eigenen Unterricht nachzudenken, oder eine Schulentwicklungsplanung zu erstellen und fortzuschreiben gehört zu den Tätigkeiten, in denen sich Schulleitende am wenigsten erfolgreich fühlen und in denen sie den größten Fortbildungsbedarf wahrnehmen (Schwanenberg et al., 2018).

2.3 Professionalisierung von schulischen Führungspersonen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen komplexen Ausgangslage stellt sich die Frage, wie man schulische Führungspersonen – und insbesondere jene an sozialräumlich benachteiligten Standorten – unterstützen und die Professionalisierung ihres Führungshandelns befördern kann.

Hericks et al. (2018) definieren Professionalisierung als „den berufsbiografischen Prozess, durch den die Professionellen in die Strukturen ihres Berufes hineinfinden und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben“ (S. 598).[1] Die Autor*innen beschreiben diesen Prozess (mit Blick auf Lehrkräfte) aus einer berufsbiografischen Perspektive: Lehrkräfte erwerben demnach Kompetenzen, indem sie in ihrer Biografie Herausforderungen (s.g. *Entwicklungsaufgaben*) bearbeiten, deren Lösung nicht in der Sache selbst festgelegt ist, und deren Bewältigung zu einer Veränderung von Handlungskompetenzen, aber auch Überzeugungen und Motiven sowie Facetten der beruflichen Identität führen kann.

Auf Schulleitung gewendet erscheint Schulentwicklung als relevanter Kontext für solche Entwicklungsaufgaben, etwa mit Blick auf die Rollenfindung als Führungsperson, die Wahrnehmung und Führung von Lehrkräften, das strategische und evidenzbasierte Planen von Entwicklungsprozessen oder die Vermittlung von Veränderungsimpulsen.

---

1 Inwiefern es sich bei Schulleitung tatsächlich um einen Beruf handelt, der die Kriterien einer Profession erfüllt, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Hericks et al. (2018) weisen darauf hin, dass der Begriff der *Professionalisierung* inzwischen auch für andere Berufe genutzt wird, weswegen es plausibel erscheint, ihn auch für Schulleitungshandeln zu nutzen.

Blickt man aus dieser Perspektive auf die Professionalisierung von Schulleitung, so ist es nicht verwunderlich, dass die wenigen Studien, die es zu diesem Thema im deutschen Sprachraum gibt, eher darauf hindeuten, dass klassische Fortbildungsformate (im Sinne von Kursen) oder Mentoring-Angebote insgesamt eher geringe Wirkungen haben (Syvertsen et al., 2024; Tulowitzki et al., 2023b). Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass umfangreichere Werkstattformate, die an der Praxis der Schulleitenden und deren konkreten Herausforderungen anknüpfen, positivere Wirkungen erzeugen könnten (Meyer et al., 2025; Meyer & Richter, 2024). Unklar ist gleichwohl, wie solche Werkstätten inhaltlich gestaltet werden können, um Schulleitenden Gelegenheiten zu bieten, im Rahmen von Entwicklungsaufgaben ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln.

2.4 Designbasierte Schulentwicklung als Möglichkeit der Professionalisierung

Vielversprechend erscheinen hier Ansätze, welche die Komplexität von Schulentwicklung durch ihre Systematik und ihr Instrumentarium für Schulleitende beherrschbarer machen. Ein möglicher Ansatz hierfür ist die *designbasierte Schulentwicklung* (DBSE; vgl. Beitrag von Mintrop in diesem Band). Im Rahmen der als Wissenschafts-Praxis-Kooperation angelegten Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext' (nachfolgend nur noch als Werkstatt bezeichnet) wurde insofern das Ziel verfolgt, den Teilnehmenden nicht nur eine Methode der Schulentwicklungsarbeit zu vermitteln, sondern auch einen Beitrag zur Professionalisierung ihres Führungshandelns zu leisten. Die Werkstatt wurde im Rahmen des Projektes *Schule macht stark* zwischen 2022 und 2024 umgesetzt (vgl. vertiefend Beitrag von Czaja et al. in diesem Band).

Der Ansatz bietet Schulleitenden aus unserer Sicht die folgenden Möglichkeiten zur Professionalisierung ihres Führungshandelns (vgl. vertieft Czaja et al., 2026):

(1) Den Teilnehmenden standen durch die DBSE-Werkstatt leicht anwendbare Instrumente zur Verfügung, die eine komplexe Herausforderung leichter bearbeitbar machten. Dadurch war die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Schulleitenden die Aufgabe tatsächlich systematisch angehen und sich als Führungspersonen wirksam erleben können. Durch die Instrumente konnten die Schulleitenden zudem die Kompetenz entwickeln, ein abstraktes Problem in konkret formulierte Aufgaben umzuwandeln und sich hier auf diejenigen zu fokussieren, die sie selbst bearbeiten können.
(2) Die DBSE-Werkstatt bot die Gelegenheit, ein Problem und seine Wirkzusammenhänge evidenzorientiert zu verstehen. Damit gestaltete die Werkstatt für die Teilnehmenden auch einen Kontext, innerhalb dessen sie unterschiedliche Wissensarten (evidenz- und erfahrungsbasiertes Wissen)

miteinander in Beziehung setzen sowie verknüpfen und diesen Prozess an ihr Kollegium vermitteln mussten.
(3) Die DBSE-Werkstatt setzte auf ein ausgeprägtes partizipatives Handeln. Auch in diesem Kontext bot der Ansatz insofern die Gelegenheit, die eigene Rollenidentität als Führungsperson im Kontext flacher Hierarchien weiterzuentwickeln.
(4) Zudem mussten verschiedene Interessen koordiniert und zusammengebracht werden, wofür der Ansatz wiederum Instrumente bereitstellte.

Die Teilnehmenden der Werkstatt wurden in fünf Präsenztreffen mit dem Ansatz vertraut gemacht; in ihrer Schule mussten sie diesen jedoch selbstständig umsetzen. Sie konnten hierfür Beratungsgespräche durch das Werkstatt-Team buchen, was allerdings nur im eher geringen Umfang in Anspruch genommen wurde.

3 Studiendesign

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, die Wahrnehmung des Entwicklungsprozesses durch die an der Werkstatt teilnehmenden Personen zu beschreiben und vor diesem Hintergrund das Professionalisierungspotenzial der Werkstatt zu analysieren.

3.1 Datenquelle

Die Werkstatt wurde über den gesamten Zeitraum multimethodal wissenschaftlich begleitet (vgl. auch Beitrag von Czaja et al., in diesem Band). Die in diesem Beitrag analysierten Daten entstammen einer im Längsschnitt angelegten Interviewstudie, wobei wir in diesem Beitrag auf Daten aus der zweiten Erhebungswelle im Frühjahr/Sommer 2024 – d. h. nach etwa 1,5 Jahren Laufzeit der Werkstatt – fokussieren, da davon auszugehen ist, dass eine realistische Einschätzung der Entwicklung an der eigenen Schule sowie der Potenziale des Angebotes für die eigene Professionalisierung erst zu diesem Zeitpunkt erfolgen konnte.

Zu diesem Zeitpunkt nahmen insgesamt 19 Schulen regulär an der Werkstatt teil. Vier Schulen konnten in den Interviews nicht berücksichtigt werden, da in ihren Bundesländern keine Genehmigung für die Aufnahme der Interviews im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erteilt worden war. Zwei weitere Schulleitungen konnten aufgrund personeller Herausforderungen nicht an den Interviews teilnehmen. Damit fließen insgesamt 13 reguläre Interviews in die Analyse ein. Daneben wurden in der gleichen Phase Off-Boarding-Interviews an zwei Schulen durchgeführt, welche die Werkstatt kurz vor

oder während der zweiten Erhebungswelle verlassen haben. Wenngleich diese Interviews in der Struktur von den regulären Interviews abweichen, wurden sie in der Analyse ebenfalls berücksichtigt, da sie insbesondere Aufschluss darüber geben, wo Herausforderungen oder fehlende Relevanz des Ansatzes für die eigene Tätigkeit als schulische Führungskraft bestehen könnten.

So konnten insgesamt Interviews mit 15 Schulen aus sechs unterschiedlichen Bundesländern realisiert werden, davon jeweils sieben Grundschulen und weiterführende Schulen sowie eine Schule einer anderen Schulform. Etwa zwei Drittel der Teilnehmenden an den Interviews waren Schulleitende oder stellvertretende Schulleitende; die restlichen Teilnehmenden waren Lehrkräfte mit Führungsfunktion.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Interviews wurden leitfadengestützt als problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit schulischen Führungskräften geführt. Der Leitfaden orientierte sich inhaltlich u. a. auf die Einschätzung der Interviewten hinsichtlich der folgenden Themen:

- Entwicklungsprozess der Schule im Rahmen der Werkstatt-Teilnahme
- Entwicklungsprozess der Führungsperson im Rahmen der Werkstatt-Teilnahme
- Erfahrung, als DBSE-Multiplikator*in ausgebildet zu werden.

Die Interviews wurden entsprechend den Standards der qualitativen Inhaltsanalyse transkribiert, kodiert, paraphrasiert und zusammengefasst. Die Kodierung erfolgte orientiert an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014). Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv-induktiv. Der Fokus der Analyse lag auf dem Professionalisierungspotenzial und Lerngelegenheiten durch die Werkstatt sowie den Grenzen und Herausforderungen für die eigene oder die schulische Professionalisierung. Die Analysekategorien umfassten die deduktiv entwickelten Kategorien Wahrnehmung der strategischen Problemlösekompetenz, Steuerung und Professionalisierung von Schulentwicklungsprozessen sowie Beförderung kollektiver Problemlöse- und Reflexionsprozesse. Im Rahmen der Codierung wurden die induktiven Kategorien Evidenzbasiertes Handeln, Rollenreflexion und Rollensouveränität, „Psychological Resources“ bzw. personale Ressourcen (Leithwood, 2023) sowie Förderung von Innovationsbereitschaft und Akzeptanz im Kollegium ergänzt. Nicht eindeutig zuordenbare oder klärungsbedürftige Kodierungen wurden im Rahmen von regelmäßigen Kodier-Treffen besprochen und anschließend konsensuell kodiert.

4 Ergebnisse

4.1 Strategische Problemlösekompetenz

Am häufigsten lassen sich in den Interviews Hinweise darauf finden, dass die Teilnehmenden durch das Erlernen des DBSE-Ansatzes ihre eigene Kompetenz mit Blick auf die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen erweitern konnten – auch deshalb, weil sie einen Ansatz erlernt haben, den sie selbstständig in ihrer Schule umsetzen konnten.

Die Interviewten berichten, dass die Methoden ihnen als strukturierende Werkzeuge dienen, die es ihnen erleichtern, Schulentwicklung bewusster zu gestalten und einmal angestoßene Prozesse aufrechtzuerhalten:

> „Also dass wir immer wieder zurück sind und gesagt haben: Okay, wo müssen wir die Kollegen wieder daran erinnern, dass wir das schon mal so abgesprochen haben? Wo müssen wir nachhaken? Wo sind Bedenken? Wie können wir die ausräumen? Und so weiter. Also dass der Prozess bewusster ablief, das sage ich mal." (S11_EZP2_Pos16)

Die Methoden werden dabei von den Interviewten nicht als starres Verfahren verstanden, sondern als flexibel einsetzbares Repertoire an Handlungsstrategien, das je nach Problem angepasst und auch auf neue Themenfelder übertragen werden kann, und ihre Führungstätigkeit somit vielseitig unterstützen. Auch Teilnehmende, die während der Werkstatt im Prozess des DBSE-Ansatzes wenig vorangekommen sind, betonen den Vorteil, aus diesem Ansatz einzelne Handlungsstrategien herausgreifen und im Bedarfsfall anwenden zu können.

Einzelne Interviews verdeutlichen darüber hinaus, dass die Schulleitenden in dem Handlungsrepertoire des DBSE-Ansatzes auch Potenziale sehen, häufige Herausforderungen an das Führungshandeln im Kontext von Schulentwicklung zu unterstützen. So wird gerade das partizipative, aber mit klaren Schritten und Abmachungen verbundene Vorgehen als Möglichkeit betont, typischen Konflikten im Kollegium zu begegnen. Eine weitere Person betont den Vorteil, dass der Ansatz gezielt Methoden nutze, die Aufmerksamkeit des Kollegiums auf Problemursachen zu konzentrieren, die in ihrem Einflussbereich liegen:

> „Und was ich halt wirklich eine tolle Geschichte finde, ist, dass ich mich frei machen kann von Dingen, die ich nicht beeinflussen kann. Das dort das Ganze bei uns wirklich im Schulhaus, ich glaube, das kam jetzt wirklich bei sehr vielen an: […] Ich muss mit dem arbeiten, wie er [der Schüler] kommt und da kann ich unterstützen." (S12_EZP2_Pos65)

Darüber hinaus verweisen die Schulleitenden teilweise auf das Potenzial des Ansatzes, sowohl im Kollegium, als auch in ihrem eigenen Führungshandeln ein besseres Verständnis des zu bearbeitenden Problems und seiner Ursachen

zu entwickeln, wo die Entwicklung eines solchen Verständnisses vorher häufig nicht Bestandteil ihrer eher intuitiven Vorgehensweise bei der Problemlösung gewesen ist:

> „Lehrer arbeiten ja gerne mit Bauchgefühl. Ja? Die sehen was und die wissen, woran es liegt. Und es kann halt was ganz anderes sein. Und das ist jetzt, glaube ich, mehr bewusster geworden." (S12_EZP2_Pos63)

4.2 Steuerung und Professionalisierung von Schulentwicklungsprozessen

Neben dem Potenzial des Ansatzes, das Repertoire an Handlungsstrategien für Führungspersonen zu erheben, wird von etwa der Hälfte der Interviewten auch auf das Potenzial des Ansatzes verwiesen, Schulentwicklungsprozesse besser langfristig steuern und professioneller aufstellen zu können.

Die Teilnehmenden beschreiben den DBSE-Ansatz als Leitfaden, der ihnen hilft, Probleme zu priorisieren, konkretisierbar und bearbeitbar zu machen und den Blick auf nachhaltige Veränderungen zu richten:

> „Hätten wir den Ansatz nicht gehabt und wir hätten uns nur über die Sache gestritten, dann wäre es nach hinten losgegangen. Da bin ich mir ganz sicher. So hielten wir uns dann halt an einem Design fest und das war gut. Daran haben wir uns abgearbeitet, richtig geknetet." (S7_EZP2_ Pos55)

Dadurch sei es möglich, nicht alles gleichzeitig anzugehen und sich auch über längere Zeiträume hinweg kontinuierlich und systematisch mit einem drängenden Problem auseinanderzusetzen:

> „Ich finde, wir sind strukturierter geworden. Und wir sind auch bereiter, Dinge liegen zu lassen. Wir machen nicht mehr hundert Sachen gleichzeitig. Wir nehmen uns eins und das läuft vielleicht parallel, bis das nächste Große aufpoppt, an dem man wieder arbeitet und irgendwann fällt vielleicht was wieder weg." (S12_EZP2_Pos135)

Die Schulleitungen betonen dabei zum einen die Möglichkeit, mithilfe des Ansatzes klare Vorgaben für das Vorgehen legitimieren und gleichzeitig genügend Freiräume für die beteiligten Lehrkräfte schaffen zu können. Steuergruppen und Kollegien werden den Interviewten zufolge in verschiedenen Phasen aktiv eingebunden – von der Problemidentifizierung bis zur Maßnahmenentwicklung. Die Strukturen des Verfahrens werden so nicht als Begrenzung, sondern als Unterstützung des professionellen Handelns der Lehrkräfte wahrgenommen:

> „Und da merke ich, wie dankbar Kollegen sind als Kollegium hier bei uns, dass wir Strukturvorgaben machen, im Rahmen dessen dann diese Entwicklungs-

> räume gegeben sind. Ja, und da spielt es eine große Rolle, dass wir diese Kompetenz haben." (S5_EZP2_Pos31-32)

Diese Klarheit erleichtere es in der Wahrnehmung einzelner Teilnehmender auch, ihre eigene Rolle im Prozess zu finden und das eigene Führungshandeln zu strukturieren.

4.3 Förderung kollektiver Problemlöse- und Reflexionsprozesse

Ebenfalls etwa die Hälfte der Teilnehmenden adressiert in den Interviews das Potenzial des DBSE-Ansatzes zur Förderung kollektiver Problemlöse- und Reflexionsprozesse.

Die Interviewten verweisen erstens auf die *Ownership* der Lehrkräfte, die entsteht, wenn – wie im DBSE-Ansatz vorgesehen – Herausforderungen bearbeitet werden, die von einer Mehrheit des Kollegiums als drängend empfunden werden. Gleichwohl wird problematisiert, dass es auch mit dem Instrumentarium des DBSE-Ansatzes herausfordernd sei, das Kollegium gerade bei schwierigeren Aufgaben mitzunehmen.

Zweitens erläutern mehrere Teilnehmende, mit dem Ansatz den kollegialen Austausch, der sonst teilweise weniger zielorientiert und systematisch erfolge, durch die klaren Strukturen und die Fokussierung auf die vertiefte Analyse von Problemen und deren Ursachen stärker strukturieren und professionalisieren zu können:

> „Also […] ich habe im Moment, wo wir die Wer-macht-was-Tabelle gemacht haben und die Konferenz und die Strichliste, habe ich schon gemerkt, im Lehrerzimmer wird anders geredet." (S13_EZP2_Pos46-47)

Es deutet sich zudem das Potenzial des Ansatzes an, über diese Kooperation an einem konkreten Problem auch die Entwicklung und Stärkung kollektiver Werte und Ziele zu unterstützen; so verweist eine Schulleitung darauf, dass die mit den DBSE-Instrumenten gerahmte Auseinandersetzung mit einem konkreten Problem an ihrer Schule einen längerfristigen Prozess zur Entwicklung gemeinsamer grundlegender Werte ausgelöst habe (S3_EZP2_Pos52-54).

4.4 Förderung von Innovationsbereitschaft und Akzeptanz im Kollegium

Einzelne Interviewte bringen an, dass der DBSE-Ansatz bzw. die Werkstatt ihnen dabei geholfen habe, insgesamt die Innovationsbereitschaft im Kollegium wieder anzufachen. So wird beispielsweise berichtet, dass die Lehrkräfte durch die Wirkungen der Werkstatt wieder offener seien, sich an Veränderungsprozessen zu beteiligen:

> „Wir haben bei uns, auch unsere Lehrer, sie sind williger geworden. Wieder williger, mehr zu tun. Williger, wieder mehr den Schritt in Fortbildungen zu gehen, williger, sich fortzubilden in diesem Bereich." (S12_EZP2_Pos47)

Als Grund für die Bereitschaft, sich zu engagieren, wird neben der Berücksichtigung der von den Lehrkräften wahrgenommenen Herausforderungen und dem ‚Neuen' auch die Systematik des Verfahrens benannt. So berichtet eine Person davon, das Kollegium habe sich grundsätzlich offen für einen Entwicklungsprozess gezeigt, weil es bei der Schulleitung ein planvolles Vorgehen beobachtet habe:

> „Und dadurch ist es auch möglich gewesen, eine Akzeptanz im Kollegium zu erzielen, weil die gesagt haben, ja Mensch, guck mal hier, die gehen ja strukturiert und analytisch an ein Problem ran. Das kann ja gar nicht mal so doof und falsch sein. Hören wir mal zu." (S7_EZP2_Pos16)

4.5 Evidenzbasiertes Handeln

Etwa die Hälfte der Teilnehmenden berichtet in den Interviews von einer Stärkung ihres evidenzbasierten Handelns im Zuge der Werkstatt. Sie berichten, neue Methoden der Erhebung von Daten ausprobiert und diese systematisch zur Gestaltung des Entwicklungsprozesses genutzt zu haben; teilweise geben die Teilnehmenden an, zum ersten Mal in einem größeren Entwicklungsvorhaben datenbasiert gearbeitet zu haben. Die Daten werden von den Teilnehmenden zum Beispiel als Vehikel zur Versachlichung des Prozesses betrachtet, „weil wir dann nicht über emotionale- sondern wir sprechen über Daten, Zahlen, Fakten" (S1_EZP2_Pos35).

Das Potenzial des datenbasierten Handelns wird von den Teilnehmenden vor allem darüber definiert, dass sie datenbasiert beschreiben und verstehen können, wie die Situation ihrer Schüler*innen sei und welche Herausforderungen es wirklich im Handeln der Lehrkräfte gebe. Nur vereinzelt verweisen die Schulleitenden darauf, durch die Werkstatt die *Wirkungen* getroffener Maßnahmen stärker im Blick zu haben.

4.6 Rollenreflexion und Rollensouveränität

Bei etwa der Hälfte der Interviewten deutet sich an, dass die Werkstatt für sie einen Anlass darstellt, die eigene Rolle innerhalb der Schule zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Diese Teilnehmenden geben beispielsweise an, sich durch die Auseinandersetzung mit dem DBSE-Ansatz dazu ermutigt gefühlt zu haben, eine stärker führende Rolle zu übernehmen, wo sie vorher eher zurückhaltend agiert hatten:

> „Mir ist auf jeden Fall klar geworden, dass/sie brauchen jemanden, der sie leitet. Und ich kann nicht die Augen zu machen und sagen, wir haben kein Problem. Ich muss manchmal sogar den Finger reintun und ein bisschen bohren, bis sie sehen, dass das Problem da ist. Und da haben wir eben […] durch diese Tools, die wir von euch gekriegt haben und die wir bedienen dürfen und auch haben, ist es so, dass du den Finger in die Wunde legst. Und das Machbare in den Vordergrund stellst. Und das ist schon was, was wir, finde ich, was wir uns, weil wir es noch nicht konnten, damit bewusster geworden ist oder wir es jetzt können." (S12_EZP2_Pos239)

Die Interviewten berichten, sich in dieser Rolle bestärkt und sich souveräner im Auftreten zu fühlen. Eine andere Person berichtet, dass die Arbeit in der Werkstatt zu einer Re-Fokussierung ihres Führungshandelns geführt habe:

> „Ja, also es war jetzt für mich, die Sachen der Werkstatt waren für mich eigentlich nichts Neues. Also ich bin ja schon seit Jahrzehnten Schulleitung. Aber es war noch mal so eine Rückbesinnung auf bestimmte Mechanismen, die ich mir eigentlich angeeignet hatte, aber dann im Laufe der Jahre irgendwo so auch ein bisschen verloren hatte." (S11_EZP2_Pos110-116)

4.7 Personale Ressourcen

Ein kleinerer Teil der Interviewten adressiert in den Interviews die Wirkungen der Werkstatt auf die Stärkung personaler Ressourcen, wie etwa ihre Selbstwirksamkeit und Resilienz. Sie geben beispielsweise an, sich durch die systematische und durch Methoden fundierte Herangehensweise des Prozesses selbstwirksam gefühlt und eine positivere Einstellung gegenüber Schulentwicklung und der Bearbeitung von Problemen entwickelt zu haben:

> „Also es hat, ja, vielleicht bei mir auch so ein wenig mehr Sicherheit ausgelöst oder so eine, dass ich sage: Na ja, wenn was ist, wissen wir jetzt, was wir mal machen können." (S13_EZP2_Pos79)

Diese Wirkung wird dabei von den Teilnehmenden vereinzelt auch im Kollegium beobachtet:

> „Und ich glaube tatsächlich so, wir stehen da, dass ich glaube, das Kollegium ist jetzt trotzdem – neben dem ganzen Stress, den wir jetzt auch einfach nur innerhäusisch haben – fühlen die sich nicht mehr so hilflos. Also die haben jetzt das Gefühl, wenn was ist, dann machen wir das wieder so und dann wird es schon gehen." (S13_EZP2_Pos73)

4.8 Grenzen des Ansatzes

Neben den Potenzialen der Werkstatt werden in den Interviews auch Grenzen benannt. Die Herausforderungen, welche die Schulleitungen berichten, erweisen sich dabei als sehr heterogen.

Zunächst wird deutlich, dass sich für einen Teil der Schulleitenden der DBSE-Ansatz zu zeitintensiv darstellte – sie geben an, keine ausreichenden Kapazitäten bei sich oder den Lehrkräften zu sehen, mit DBSE zu arbeiten. Ein kleiner Teil der Teilnehmenden berichtet, dass der Ansatz nicht als querliegendes Prinzip wahrgenommen werde, das grundsätzlich auf alle komplexen Herausforderungen der Schulentwicklung angewandt werden kann, sondern als ein ‚Projekt' neben anderen, die sie bereits angestoßen haben – und neben denen kein ausreichender Raum besteht, sich *zusätzlich* mit DBSE zu beschäftigen oder den Ansatz in bestehende Schulentwicklungsprojekte zu integrieren.

Nicht von allen Schulleitenden wird der Prozess zudem als hilfreich für die Fokussierung auf ein konkretes Problem angesehen; einige berichten stattdessen durch das partizipative Vorgehen und eine breite Diskussion von Problemursachen die Gefahr des ‚sich Verzettelns'.

Während für einzelne Teilnehmende der DBSE-Ansatz ein Weg ist, die Innovationsbereitschaft des Kollegiums zu erhöhen, berichten andere, dass die fehlende Innovationsbereitschaft des Kollegiums, die nicht auszuräumenden Bedenken oder das ‚Jammern' der Lehrkräfte sie davon abgehalten habe, den Ansatz systematisch umzusetzen.

Schließlich kristallisiert sich in den Interviews auch heraus, dass der eigentlich einfache Ablauf von DBSE gleichwohl sehr voraussetzungsreich ist – mit Blick auf die bereits bestehenden strategischen Kompetenzen der Führungspersonen, Kompetenzen im Umgang mit Daten, die vorhandenen innerschulischen Arbeitsstrukturen und -prozesse (und die Kompetenzen der Führungsperson mit Blick auf deren Veränderung), oder auch die Reflexionskompetenzen der anderen am Prozess beteiligten Personen.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Interviewstudie müssen mit Blick auf den Kontext des Projektes interpretiert werden. Zum einen ist anzumerken, dass die teilnehmenden Schulen sich für die Werkstatt bewerben mussten und insofern vermutlich eine hohe Motivation hatten, die Werkstatt als Lerngelegenheit zu nutzen. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die Interviews von den gleichen Personen geführt wurden, die auch im Kontext der Werkstatt als ‚Trainerinnen' in Erscheinung getreten waren und zu der weit überwiegenden Mehrheit der Teilnehmenden ein sehr positives Verhältnis entwickelt hatten. Dieser Umstand

kann eine Verzerrung der Befunde bedeuten. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass im Rahmen dieser Analyse ausschließlich die Perspektive der schulischen Führungskräfte erfasst wurde; inwieweit sich eine Erweiterung ihrer Handlungskompetenz tatsächlich in ihrem Handeln widerspiegelt und für das Kollegium wahrnehmbar ist, kann auf Basis der vorliegenden Daten deshalb nicht nachgezeichnet werden.

Diese Einschränkungen berücksichtigend, zeigt sich in den Ergebnissen durchaus, dass das Erlernen des DBSE-Ansatzes im Rahmen eines mehrjährigen Werkstatt-Formats Potenziale für die Professionalisierung von Schulleitenden haben kann. So lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass der Ansatz bei einem Großteil der Teilnehmenden nach eigener Einschätzung eine Erweiterung der strategischen Problemlösekompetenzen bewirken konnte. Daneben deutet sich zumindest für einen Teil der Teilnehmenden an, dass die Umsetzung der in der Werkstatt vermittelten Zugänge auch mit einer Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen bei der Vermittlung von Schulentwicklungsanlässen in das Kollegium hinein sowie bei der Erhebung und Nutzung evidenzorientierten Wissens einherging. Letztlich zeigen sich bei einem Teil der Schulleitenden auch Hinweise darauf, dass die Werkstatt bzw. die Nutzung des DBSE-Ansatzes sie auch in der Weiterentwicklung ihrer Identität und Rolle als Führungsperson unterstützen konnte.

Gleichwohl kristallisiert sich ebenfalls heraus, dass diese Einschätzung nicht von allen Schulleitenden geteilt wird; während die leicht einzusetzenden strategischen Instrumente für einen Großteil der Teilnehmenden mit positiven Wirkungen verknüpft sind, geht nur ein kleinerer Teil der Schulleitenden auf (konkrete) Lernprozesse mit Blick auf ihre Rolle oder weniger offensichtliche Handlungskompetenzen ein.

Dass schulische Führungspersonen ihr Führungshandeln im Rahmen einer DBSE-Werkstatt weiter professionalisieren können, erscheint insofern durchaus voraussetzungsvoll. Welche Merkmale und Bedingungen aufseiten der Person und der Organisation unterstützend oder hemmend für die Professionalisierung mit dem Ansatz sein können, lässt sich aus den Befunden nur bedingt ableiten. Grundsätzlich werfen die Ergebnisse aber die Frage auf, ob der Ansatz eventuell eine zu hohe Komplexität für Schulleitende hat, wenn sich diese z.B. noch in einem sehr frühen Stadium ihres Führungshandelns befinden oder aus anderen Gründen ein geringeres strategische Handlungsrepertoire in der Führung von kollektiven Veränderungsprozessen haben. Möglicherweise empfiehlt sich der Ansatz – zumindest ohne eine systematischere Begleitung, als es in einer solchen Werkstatt möglich war – insofern vor allem für solche Schulleitende, die in der Personal- und Organisationsentwicklung bereits über etablierte Routinen verfügen.

6 Fazit

Die Ergebnisse der Interviews zeigen trotz relevanter Einschränkungen ein ermutigendes Bild: Das mehrjährige Format einer DBSE-Werkstatt bietet offenbar zumindest für Schulleitende mit Vorerfahrung substantielle Ansatzpunkte, ihre strategische Problemlösefähigkeit, evidenzorientiertes Handeln sowie ihre Rollenentwicklung weiter zu professionalisieren. Um dieses Potenzial gezielter nutzbar zu machen, gilt es zu klären, welche individuellen und organisationalen Bedingungen Lernprozesse besonders fördern, welche Formen der Begleitung für verschiedene Erfahrungsstände notwendig sind und wie sich Kompetenzzuwächse langfristig im konkreten Führungshandeln niederschlagen.

Literatur

Brauckmann, S., & Herrmann, C. (2013). Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 12*, 172–197.

Czaja, S. J., Hoffmann, P., & Klein, E. D. (2026). Schulleitungshandeln durch angeleitete designbasierte Schulentwicklung professionalisieren. *SchulVerwaltung Bayern, 49*(2), 52–54.

Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 598–608). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:28310

Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung* (SHIP Working Paper Series, No. 02). Universität Duisburg-Essen. http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/45206

Klein, E. D. (2026). Kapazitäten organisationalen Lernens als Schlüssel kontinuierlicher Schulentwicklung an benachteiligten Standorten. In E. D. Klein, F. S. Proskawetz, I. van Ackeren-Mindl, N. Bieler & S. J. Czaja (Hrsg.), *Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 51–72). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783818851149

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Lee, E., Gronostaj, A., & Klein, E. D. (In Begutachtung). School Improvement Capacities in School Systems with Flat School Organizations – A Systematic Review of Qualitative Research from German-Speaking Contexts. In A. C. Townsend, M. Ehren & A. Florek (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (2. Aufl.). Springer.

Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*, *11*(8), 377. https://doi.org/10.3390/educsci11080377

Leithwood, K. (2023). The Personal Resources of Successful Leaders: A Narrative Review. *Education Sciences*, *13*(9), 932. https://doi.org/10.3390/educsci13090932

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *25*(3), 345–365.

Meyer, A., Kempert, S., & Richter, D. (2025). Führungs-Shadowing in Best-Practice-Schulen. *Journal für LehrerInnenbildung*, *25*(3), 44–57. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025-04

Meyer, A., & Richter, D. (2024). Longitudinal effects of a professional development program on principals' leadership practices: results of a baseline latent change score model. *Professional Development in Education*, *2024*(10), 1–18. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413119

Meyer, A., Richter, D., Marx, A., & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, *35*(2), 23–44.

Schaap, L., & Vanlommel, K. (2024). Why so many change efforts fail: using paradox theory as a lens to understand the complexity of educational change. *International Journal of Leadership in Education, 2024*(01), 1–14. https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2298210

Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor* (SHIP Working Paper Series, No. 03). Universität Duisburg-Essen. https://doi.org/10.17185/duepublico/47202

Syvertsen, I. M., Röhl, S., Pietsch, M., & Cramer, C. (2024). School leaders' innovation-related self-efficacy: professional development and learning networks make a difference. *Professional Development in Education, 2024* (online first, 06 Dec 2024), 1–14. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2434106

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Grigoleit, E., & Köferli, S. (2023b). Erfolgreicher dank Qualifikation und Mentoring? Analysen von Determinanten des beruflichen Erfolgs von Schulleitungen in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *13*(3), 457–478. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00404-7

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C., & Groß Ophoff, J. (2023a). *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Befragung 2022*. Wübben Stiftung Bildung.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *1*(1), 1–9. https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

Yurkofsky, M. (2022). Environmental, Technical, and Representational Uncertainty: A Framework for Making Sense of the Hidden Complexity of Educational Change. *Educational Researcher*, *51*(6), 399–410. https://doi.org/10.3102/0013189x221078590

Bestärken, bereichern, ergänzen

Eine *Critical Friend*-Perspektive auf die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Christine Becks

Ein wissenschaftliches Projektteam in seiner Zusammenarbeit mit der Schulpraxis als *Critical Friend* zu unterstützen war eine herausfordernde und gleichzeitig lehrreiche Aufgabe für mich: Es galt, die vorhandene Expertise durch meine Außenperspektive zu ergänzen, meine Expertise, wo gewünscht, einzubringen und das Projektteam in seinem Vorhaben zu bestärken und zu unterstützen. In der Regel sind es Kolleg*innen, die zu dieser Aufgabe des *Critical Friend* eingeladen werden; das lässt der konkreten Anlage und Ausgestaltung der Rolle des *Critical Friends* beidseitig Spielraum und macht sie ebenso beidseitig wertvoll. Der Beitrag systematisiert die Erfahrungen als *Critical Friend* der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ (2022–2025) des Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung“ innerhalb des Verbundprojekts *Schule macht stark – SchuMaS,* indem er vier grundlegende Charakteristika von *Critical Friends* – reziprok, kollaborativ, offen, intrinsisch motiviert – durch drei zentrale Aufgaben erweitert: bereichern, bestärken und ergänzen.

Was ist ein *Critical Friend*?

Critical Friend zu sein ist eine Aufgabe, die in der Regel aus persönlichen oder beruflichen Kontakten entsteht und aktiv angefragt wird (MacPhail et al., 2021, S. 608). Sie vereint zwei nur scheinbar widersprüchliche Aspekte: Einerseits soll kritisch (*critical*) und andererseits wohlwollend bestärkend (*friend*) begleitet werden, wobei die Wortbedeutung von ‚kritisch‘ nicht als negativ-kritisierender Blick, sondern als konstruktiv-analytisches Mitdenken im Sinne des Vorhabens verstanden wird. Ein *Critical Friend* verschreibt sich der Unterstützung jener, die diese Anfrage stellen, und bleibt dabei in absichtsvoller Außenperspektive zum Vorhaben und seinen Handlungslogiken, um alternative Sichtweisen und ergänzende Expertise anbieten zu können.

Die Rolle eines *Critical Friends* ist vertrauensvoll angelegt und von gegenseitigem Respekt und geteiltem Bemühen um das zu erreichende Ziel geprägt. Die Aufgabe besteht darin, bereits vorhandene Perspektiven konstruktiv zu ergänzen und gegebenenfalls zu hinterfragen, sie aber jedenfalls zu bereichern. In dieser Weise immanent-kritisch und zugleich zugewandt zu arbeiten

bedeutet, sich mit Blick auf das Vorhaben und die Kollegen*innen an deren jeweils eigenen Kriterien und Ansprüchen zu orientieren, ihren Argumenten und Sichtweisen innenliegende Widersprüche offenzulegen und diese zur Diskussion zu stellen. Auch das eigene Wissen und Können des *Critical Friends* kann zur weiteren Expertise des Projektteams werden. Ein *Critical Friend* leistet in dieser Weise einen engagierten Beitrag zum angestrebten Arbeitsziel und steht als beratende Kraft partnerschaftlich und fördernd bei (MacPhail et al., 2021, S. 597).

Diese Aufgabe ist flexibel angelegt: Ein interessantes Beispiel ist das Projekt „SEL4@ALL" (*Critical Friends,* o.D.), das die bestehenden *Critical Friends* namentlich benennt und eigeninitiative Meldungen einlädt, um das Projekt als *Critical Friend* zu unterstützen. Hier wird eine grundlegende Annahme sichtbar: Außenblicke und alternative Expertisen bereichern Projekte dadurch, dass sie andere sind als jene, die bereits vorliegenden. Solange sie anschlussfähig zum Vorhaben und bereichernd für die Beteiligten wirken, ist sekundär, aus welcher Außenperspektive gesprochen, und welche Expertise eingebracht wird. Der gewinnbringende Effekt ist die erlebte Erweiterung der vorhandenen Perspektiven.

Ungeachtet der jeweiligen Entstehung und Ausgestaltung versteht sich die Arbeit eines *Critical Friend* per se kontextabhängig, offen und eigeninitiativ: Sich responsiv auf die jeweiligen Gegebenheiten und Bedürfnisse einzustellen bedeutet zunächst, die Rollenerwartung zu klären: Für den *Critical Friend* kann es wichtig sein zu wissen, ob ein ausgewählter Aspekt, spezielle Fragen oder gezielte Beobachtungen gewünscht sind, oder es gewünscht ist, alles potenziell Relevante einzubringen. Für das Projektteam scheint relevant, wofür der *Critical Friend* zur Verfügung steht – und wofür vielleicht auch nicht. Vier zentrale Charakteristika von Kollaborationen mit *Critical Friends* lassen sich demnach herausstellen:

(1) Sie sind reziprok, also von gegenseitigem Mehrwert geprägt;
(2) Sie sind kollaborativ, arbeiten also zusammen an einem gemeinsamen Ziel;
(3) Sie sind offen und bereit für Herausforderungen;
(4) Sie sind intrinsisch motiviert. (MacPhail et al., 2021, S. 600)

Diese vier Voraussetzungen für die Arbeit mit *Critical Friends* lassen das konkrete Vorgehen, das *Wie*, und die konkreten Inhalte, das *Was*, offen. Wie sich diese Art der Zusammenarbeit darstellt, und was genau zu ihrem Inhalt werden kann, wird zunächst entlang der vier Charakteristika und im Anschluss anhand dreier zusätzlicher Aspekte – bestärken, bereichern, ergänzen – aus der Arbeit als *Critical Friend* in der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" dargestellt.

Die vier Charakteristika von *Critical Friends* im Kontext der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Mit dem Eintritt als wissenschaftliche Mitarbeiterin in die Arbeitsgruppe Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen – einer der projektbeteiligten Universitäten – wurde ich eingeladen, als *Critical Friend* des *SchuMaS* Inhaltsclusters „Schulentwicklung und Führung“ (IC ScheF) in den Jour Fixes an der Planung und Gestaltung der Werkstatt mitzuwirken. In insgesamt fünf Werkstatt-Treffen sollten 21 Schulleitungsteams des *SchuMaS*-Verbundes den *Design-Based School Improvement* (DBSE)-Ansatz kennenlernen und auf ihre Schulleitungsarbeit anwenden (vgl. das Kapitel von Czaja et al. in diesem Band). Die Planung war ko-konstruktiv im Team angelegt und sollte zunehmend ebenso ko-konstruktiv mit den Schulleitern*innen anhand deren Umsetzungserfahrung entwickelt werden. Jede Werkstatt war sowohl inhaltlich als auch mit Blick auf die Umsetzung in den einzelnen Schulen aufbauend angelegt.

So reziprok wie die Zusammenarbeit mit den Schulleitern*innen war, war auch meine kollaborative Arbeit als *Critical Friend* mit dem Projektteam: Die Einladung zur Mitarbeit stellte keinen formalen Eintritt in das Projekt als Projektmitarbeiterin dar, sondern war eine wertvolle Lerngelegenheit für mich als wissenschaftliche Mitarbeiterin ohne Großprojekterfahrung und ohne Projektstelle. Ich konnte flexibel und gestaltbar an der Arbeit des Inhaltsclusters mitwirken und mit Kolleg*innen im breiten Feld der Schulentwicklungsforschung über institutionelle Grenzen hinweg zusammenarbeiten. Neu in Deutschland und in der Qualifikationsstelle, neu im Feld der deutschen Schulentwicklungsforschung und in einem großen Verbundprojekt war mein Außenblick facettenreich: Als vormalige, österreichische Lehrperson (in Schule, Fachhochschule und Universitäten) brachte ich ergänzende Expertise (u.a. pädagogische Schulpraxis, Erwachsenenbildung, international und vergleichende Bildungsreformforschung, angewandte Phänomenologie) zu der des IC ScheF (Schulentwicklung, Schulleitungshandeln, Führung, etc.) ein.

Mein Interesse galt der Frage, wie Kontexte von Institutionen und Orten beschaffen sind und welchen Einfluss sie nehmen: Was wird als gegeben in öffentlicher Schule anerkannt? Was erscheint den schulischen Akteur*innen selbstverständlich? Was empfinden sie als relevante Frage und was als nebensächlich? Die Antworten auf diese Fragen können Hinweise darauf geben, welche Handlungslogiken bestehen und wie sie sich jeweils entfalten, also wie die Beteiligten das verstehen, was sie tun. Diese Herangehensweise ist somit kontextsensibel und anerkennend, weil sie die Perspektive derjenigen in den Vordergrund stellt, deren Lebenswelt Schule ist. Diese Art zu arbeiten hatte ich sowohl meiner Dissertation (über öffentliche Schule in Alabama) als auch meiner Lehre in verschiedenen Schulen, Fachhochschulen und Universitäten in verschiedenen Ländern (Österreich, Deutschland, USA) bereits so angelegt. Die

verschiedenen Verständnisse und Vorgehensweisen als natürlichen Zustand, als gegeben, anzunehmen, erweitert den verstehenden Zugang: Was mancherorts als Standard und als selbstverständlich gilt, ist anderenorts undenkbar und wird als falsch verstanden. Vergleichend zu forschen bedeutet demnach nicht, ‚das Richtige' zu finden oder etwas ‚zu korrigieren', sondern die alternativen Wege zu denselben Zielen als bereichernd und ergänzend anzuerkennen. Mein Interesse war darüber hinaus intrinsisch: Ich wollte die Vielfalt deutscher Schulen und deren Schulleiter*innen kennenlernen, ihre verschiedenen Handlungslogiken und ihre innovative Schulentwicklungsarbeit erleben und verstehen.

Für meine Mitarbeit an den Werkstatt-Treffen ergab sich der Mehrwert daher aus diesen Vorerfahrungen: ein geschärfter Blick auf die Besonderheiten der Werkstatt als soziale Lehr- und Lernsituation und das Interesse an den Erfahrungs- und Arbeitskontexten der Teilnehmenden. In der Konzeption der Werkstatt-Treffen stellte ich u.a. Rückfragen zur Dokumentation der kontextsensiblen Umsetzung (Wie wird die Entwicklung der Schulleiter*innen mit Blick auf die Inhalte und die Vernetzung dokumentiert?), zur Theorie der Veränderung bei den Schulleitern*innen und den konkreten Erwartungen an ihr Handeln (Woran machte das Projektteam die Wirkung der Werkstatt-Treffen fest?) Fragen wie diese wurden zum Anlass genommen, sich inhaltlich auszutauschen und sie im Team zu klären, zunächst zu meinem Verständnis, später auch als Gelegenheit für das Team, sich grundsätzlicher zu verständigen, Positionen auszutauschen und den Stand des Projekts zu reflektieren.

Die Offenheit des Teams zeigte sich, indem gemeinsames Wissen und geteilte Erfahrung (Erwachsenenbildung, interkulturelle Kommunikation, Visualisierungen, etc.) als die Expertise aller anerkannt und dialogisch miteinander verhandelt und eingebracht wurde. Das bedingte anerkennende Sprechweisen und gegenseitiges Vertrauen in die Einschätzungen anderer, deren begründete Meinung und bedachte Positionierung. So konnten Ideen und Bedenken gleichermaßen eingeladen und Vorschläge gemeinsam weiterentwickelt werden. Alle Teammitglieder machten wiederholt deutlich, dass sie Außenblicke schätzten und Rückfragen begrüßten; sie bedankten sich gegenseitig für bereichernde Beiträge und alternative Ideen. Auf den ersten Blick könnte diese Sprechform banal oder performativ wirken; tatsächlich sind es diese Mikrostrukturen, die die positive Kultur des gemeinsamen Arbeitens schaffen, und eine angenehme, fokussierte und produktive Arbeitsatmosphäre ermöglichen.

Bestärken, bereichern, ergänzen: Drei zentrale Aufgaben eines *Critical Friend*

Die vier Charakteristika der Zusammenarbeit mit *Critical Friends* – reziprok, kollaborativ, offen, intrinsisch motiviert – legen die Art der Zusammenarbeit fest und klären damit in groben Zügen, wie die beteiligten Personen miteinan-

der in der gemeinsamen Arbeit umgehen. Die konkreten Inhalte dieser Zusammenarbeit bleiben dann noch zu klären, also die Frage, woran man konkret gemeinsam arbeiten möchte. Besonders in der vermittelnden (Projekt)Arbeit mit Akteur*innen aus pädagogischen Praxisfeldern scheint es sinnvoll, die Vermittlung pädagogisch orientiert anzulegen: Einerseits sind Pädagog*innen selbst Expert*innen der Vermittlung und blicken als solche auf Lehr-Lern-Prozesse, die sie adressieren. Andererseits sind sie meist Multiplikator*innen und aufgerufen, das Gelernte mit anderen umzusetzen.

Diese pädagogische Orientierung wurde in der konkreten Herangehensweise an die Planung und Gestaltung der Werkstatt und ihrer Inhalte sichtbar: Das Ziel war, alle Aspekte der Werkstatt aus der Perspektive der Teilnehmer*innen zu denken (subjektorientiert), für deren konkrete Lebens- und Arbeitskontexte anwendbar zu machen (kontextorientiert) und in anerkennender Weise zu präsentieren, indem auf ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrung aufgebaut wurde (stärkenorientiert). Dieselbe pädagogische Orientierung hatte ich mir und meinem Tun als *Critical Friend* grundgelegt, die sich im Verlauf zu *bestärken, bereichern* und *ergänzen* verdichtete – drei zentrale Aufgaben, die nur analytisch getrennt, in der konkreten Arbeit allerdings nicht trennscharf zu fassen sind.

Bestärken

Als *Critical Friend* nutzte ich meine Außenperspektive, um das Projektteam in ihrer Arbeit und ihren Zielen zu bestärken, i. e. vorhandene Stärken hervorzuheben, sie sichtbar zu machen und weiter auszuformen. Etwas Besonderes als besonders anzuerkennen ist eine Form der Wertschätzung, eine Anerkennung und Würdigung dessen, was jemand in die Gruppe mitbringt, und bildet einerseits die soziale Grundlage der Zusammenarbeit und leistet andererseits einen Beitrag zur Produktivität der Gruppe. Das wiederum berührt die Frage nach Wirkungen: Statt die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Projektteams und seiner Mitglieder als gegeben vorauszusetzen, werden sie auch mit analysiert und eröffnen die Frage, wie die Inhalte, das Vorgehen und die Fähigkeiten der Beteiligten zum Projektverlauf beitragen. Damit gerät in den Blick, was die Projektmitglieder jeweils mitbringen und wie dadurch ein neuer Arbeitskontext entsteht. Am Beispiel der Werkstatt-Treffen zeigen sich diese Zusammenhänge aus meiner Sicht deutlich: Die Werkstatt-Treffen waren in ihrer Gesamtheit – mit Blick auf die unmittelbare Lernumgebung der Teilnehmer*innen, den Tagungsort und das Rahmenprogramm – absichtsvoll wertschätzend, handlungsorientiert und symbolträchtig angelegt (vgl. das Kapitel von Czaja et al. in diesem Band). Diese Sensibilität fokussierte die Erlebensperspektive der Teilnehmer*innen und nutzte diese, um die Werkstatt-Treffen als zwei Tage inhaltlicher Inspiration und Austausch mit anderen Schulleitungen zu gestalten.

Dieser Herangehensweise liegen das Wissen und die Erfahrung im Projektteam zugrunde, das u. a. durch die PERMA-Prinzipien der positiven Psychologie (Seligman, 2015) beschrieben werden können:

> Das PERMA-Prinzip im Konzept positiver Bildung legt Faktoren für ein gelingendes Lernen unter den fünf messbaren Elementen des Wohlbefindens vor: Positive Emotionen (P), Engagement (E), Beziehungen (Relationships – R), Sinn (Meaning – M) und Zielerreichung (Accomplishment – A). Diesem Prinzip folgend sind die Veranstaltungen wertschätzend, beziehungsfördernd, ressourcenorientiert, kooperativ und sinnstiftend gestaltet. (Becks et al., 2025, S. 5)

Aus meiner Außenperspektive schien der Aufwand dieser Anlage zunächst enorm, und gleichzeitig war die Absicht klar: Entlang des didaktischen Doppeldeckers ging es darum, das zu Lernende, die Inhalte, durch die Anlage und das Vorgehen im Workshop selbst schon erlebbar zu machen. Damit war der Workshop selbst ein praktisches Beispiel des zugewandten, absichtsvollen und potenzialorientierten Arbeitens, das den Teilnehmer*innen als eine der zentralen Grundlagen des DBSE-Ansatzes vermittelt werden sollte. Das modellhafte Handeln des Projektteams hatte zum Ziel, eine stärken- und subjektorientierte Erfahrung zu prägen. Dazu gehörten unter anderem:

- Symbolträchtige und gleichzeitig repräsentative Veranstaltungsorte: Es wurden bewusst Kulturorte gewählt, Orte der Teilhabe und der Öffnung, die für Vielfalt als gesellschaftlichen Wert standen. Gleichzeitig ging es um Irritation, im besten Sinne des Wortes, um Perspektivwechsel einzuladen, z. B. das Silent Green Kulturquartier in Berlin-Wedding, Veranstaltungsräume des Folkwang Museums in Essen im Ruhrgebiet
- Ansprechende Rahmenprogramme, u. a. Abendführungen durch das ehemalige Krematorium und das Dortmunder Fußballstation, eine thematische Führung zu Innovation und Veränderung durch die Dauerausstellung des Folkwang Museums
- Gesunde Erfrischungen, ausreichend Obst, Getränke und Zeit für Bewegung und Austausch
- Flexible online Sparring-Sessions online zur Unterstützung schulinterner Prozesse

Das Besondere dieses bedachten Vorgehens als besonders herauszustellen hatte ich mir als *Critical Friends* zur Aufgabe gemacht, um so vermeintlich Selbstverständliches für die Projektmitglieder sichtbar machen und manchmal auch zur Diskussion zu stellen. Mit Blick auf die Werkstatt-Treffen – und andere Angebote dieser Art – ist interessant zu überlegen, wieviel der positiven Resonanz und der inhaltlichen Wirkung auf die Herangehensweise zurückzuführen ist und wieviel am Inhalt, am vermittelten Material der Werkstatt-Treffen, verortet werden kann. Es wäre möglich, dass nicht zuletzt der sehr bedachte Zugang

es ermöglichte, sich inhaltlich so vertieft mit den Inhalten auseinanderzusetzen, in einer produktiven und ressourcenorientierten Arbeitsatmosphäre, mit wertschätzender Kommunikationskultur, die letztlich zu Netzwerken zwischen den Schulleiter*innen führte. Anders formuliert: Die inhaltliche Auseinandersetzung und ihre Rückführung auf die Lebenswelten der Schulleiter*innen wurden erst durch diese Art der Herangehensweise möglich.

Meine Gespräche mit den Teilnehmern*innen der Werkstatt waren oft von deren Begeisterung um die Anlage und die Inszenierung der Werkstatt-Treffen geprägt: Vom Ankommen bis zum Rahmenprogramm bis hin zu den Übergängen, dem Tempo, den professionell und ansprechend gestalteten Unterlagen und der Frage, wer begrüßen, verabschieden und moderieren soll – alle Aspekte waren im Vorfeld durchdacht. Nach jeder Werkstatt wurden die Teilnehmer*innen um Rückmeldung gebeten und den Beiträgen nach erlebte der Großteil diese Hinwendung zum Detail als Hinwendung zu ihnen selbst.

Bereichern

So wie die Projektmitglieder können auch *Critical Friends* ihre Expertise und Fähigkeiten mitbringen, einerseits für die Zusammenarbeit mit dem Projektteam und andererseits inhaltlich für das jeweilige Projekt. Für meine Mitarbeit an der Werkstatt scheint rückblickend meine Vorerfahrung im Gestalten und Anleiten von Lernprozessen für Erwachsene an mancher Stelle fruchtbar geworden zu sein, zumindest an den zwei Werkstatt-Treffen, an denen ich inhaltlich beteiligt war. Diese fluide Form der Zusammenarbeit, an manchen Stellen inhaltlich mitzuwirken und an anderen in der Außenperspektive zu bleiben, galt auch für andere Projektmitglieder und im Rückblick scheint diese Flexibilität bereichernd: Sie steht klaren Rollen- und Aufgabenprofilen – auch denen des *Critical Friends* – aus meiner Sicht nicht entgegen, sondern ermöglicht verschiedene Konstellationen, sodass Projektmitglieder dort mitwirken, wo sie Interesse und Kompetenzen einbringen können. Damit sind Rollen und Aufgaben nicht einmalig fixiert, sondern veränderlich, aber genauso klar und produktiv in der Zusammenarbeit.

Diese Dynamik passte organisch in die Vorbereitung der Werkstatt-Treffen: Von einer zur nächsten wurde jeweils vor dem Hintergrund der Entwicklungen der einzelnen Schulleiter*innen und ihrer Teams überlegt, was ihnen für den nächsten Schritt der Umsetzung des DBSE-Ansatzes hilfreich sein könnte. Flexibilität, agile Planung und Detailorientierung waren zentrale Merkmale der Planung der Werkstatt-Treffen und zugleich Ergebnis der Fähigkeiten der Beteiligten: Das Projektteam war geübt im Einbringen der jeweiligen Stärken, Expertisen und Fähigkeiten, die sich an der Verfügbarkeit einzelner Teammitglieder und den logistischen Rahmenbedingungen orientierten. Auch meine Beteiligung spiegelte diese Dynamik: Die erste Werkstatt begleitete ich

als ethnografischen Beobachterin und erstellte Feldnotizen zu allen Aspekten des Werkstattverlaufs (z.B. Planänderungen, Zeiten für Aktivitäten, spontane Änderungen des Ablaufes, situative Reaktionen, Beteiligungen der Teilnehmer*innen, ihren Austausch, etc.). In der zweiten Werkstatt gestaltete ich den Ablauf mit und leitete eine Arbeitsphase. In der dritten Werkstatt hielt ich einen Kurzvortrag zu Kulturresponsivität mit anschließender Übung. Aus zwei der verbleibenden Werkstatt-Treffen hatte ich mich wegen anderer Verpflichtungen zurückgezogen und eine weitere gestaltete ich mit, wenn auch nicht in anleitender Rolle. Als *Critical Friend* war ich fluide eingesetzt, teils weiter im Außen und teils aktiv im operativen Team, mit Innensicht auf ihre Arbeitsdynamik und die Inhalte – und gewann vertieften, ganzheitlichen Einblick.

Eine inhaltliche Diskussion verfolgte ich vor meinem Erfahrungshintergrund besonders interessiert: Zu Beginn war zu entscheiden, ob die erste Werkstatt und Rick Mintrops inhaltliche Einführung auf die Schulleiter*innen selbst und ihre Arbeit fokussieren, oder auf die Arbeit mit ihrem Kollegium ausgerichtet sein sollte. Die Frage war also, ob mit den jeweils dringenden Anliegen der Schulleiter*innen selbst gearbeitet werden sollte, oder ob die Schulleiter*innen als Multiplikator*innen zunächst die Inhalte des DBSE-Ansatzes erlernen sollten, um sie dann auf die Situation ihrer Schule und ihres Kollegiums zu beziehen und dort umzusetzen. In der Vorbesprechung zu dieser Frage überwog letztlich die Überzeugung, dass die zweite Variante bräuchte, um die Inhalte der Werkstatt und den DBSE-Ansatz nachhaltig in den Schulen zu verankern, ihn laufend in ihre Kollegien zu integrieren und den Fortschritt in die Werkstatt einbringen zu können. Letztlich fiel die Wahl auf diese Variante und so gestaltete das Projektteam die Werkstatt als Lernen und Anwenden des DBSE-Ansatzes auf die jeweiligen Schulen. Ein Argument für die erste Variante – die Fokussierung auf die drängenden Themen der Schulleiter*innen selbst – wäre aus meiner didaktischer Perspektive zu bevorzugen gewesen: Mit den Anwesenden konkret an deren drängendstem Problem anzusetzen, hätte die Werkstatt noch unmittelbarer mit den Erfahrungen der Anwesenden verbunden und von Beginn an eine kollektive professionelle Lerngemeinschaft angelegt, in denen Schulleiter*innen ihre eigenen Perspektiven und Arbeitsweisen verändern, um danach den Prozess mit ihrem Kollegium zu wiederholen. Diese Diskussionen steht beispielhaft für wiederkehrende Momente im Projekt, in denen unterschiedliche Perspektiven und Ideen im Team eingebracht und diskutiert wurden. Dieser selbstverständliche Umgang mit Argumenten verschiedener Sichtweisen und Beständen an Erfahrungswissen wurde interessiert geführt, als Bereicherung und Lerngelegenheit gerahmt, wodurch die Beiträge bedacht und aufeinander bezogen in die Entscheidung einflossen.

Ergänzen

Ein *Critical Friend* kann alternative Sichtweisen und Interpretationen aus der Distanz jener Person ergänzen, die weder die Inhalte noch die Zielerreichung zu verantworten hat. So kann die Frage danach, wie entsteht, was intendiert war – oder wie z.B. etwas ganz anderes entsteht – abseits von sogenanntem ‚Gelingen' oder ‚Scheitern' zur Diskussion gestellt werden. Die Rolle und die Wirkung von Rick Mintrop als Autor und Repräsentant des DBSE-Ansatzes (vgl. das Kapitel von Mintrop in diesem Band) war ein Beispiel einer solchen Diskussion: Wie würde diese Gruppe an Schulleiter*innen Rick Mintrops Inhalte, seine jahrzehntelange Erfahrung, seine einnehmende und charismatische Persönlichkeit und seinen fallbasierten Lehrstil aufnehmen?

Der DBSE-Ansatz und seine Einladung zum selbstwirksamen Tun kommen nicht zufällig aus den USA: Diese kulturell geprägte Arbeitsweise, charismatisch und kraftvoll getragen von erlebbarem Erfahrungswissen um die schulischen Lebensrealitäten und die vertiefte Kenntnis der Inhalte, hat Rick Mintrop anhand von Anekdoten und Erfolgsberichten zur Begeisterung vieler Teilnehmenden dargestellt. Einspruchslos geteilt wurde die Einschätzung, dass Ricks Beiträge in den ersten beiden und der letzten Werkstatt bei den Schulleiter*innen gut ankamen: Die Kraft der Veränderung war spürbar, wann immer er sprach.

Wie sich die Wirkung von Vortragenden zur Wirkung ihrer Inhalte verhält, ist eine schwierige Frage und in künftigen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu bearbeiten: Aus meiner Erfahrung scheint es, als könnten besonders nahbare, sympathische Vortragende die Aufmerksamkeit eher auf sich als auf die Inhalte und deren Rückführung auf die Teilnehmer*innen lenken. Besonders unter Pädagog*innen kann als ‚eine(r) von ihnen' zu gelten eine positivfokussierende Wirkung auf Zuhörer*innen entfalten und Offenheit herstellen. Solche Überlegungen bleiben zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch spekulativ, subjektiv und bedürfen der weiteren Ausarbeitung und Prüfung in kommenden Projekten dieser Art.

Aus meiner Perspektive und vor dem Hintergrund meiner Studien- und Lehrerfahrung in den USA bildete sich kulturelle Unterschiedlichkeit ab: Dem DBSE-Ansatz grundgelegt ist die Erwartung eigeninitiativen Ausprobierens, des selbstgesteuerten Reagierens auf konkrete Praxisprobleme durch die Beteiligten. Vor dem Hintergrund des U.S.-amerikanischen Schulwesens und seiner pragmatischen Tradition (Becks, 2023) ist das erwartbar, da es gängige Lehrpraxis ist, entlang von Fallstudien und den konkreten Lebenswirklichkeiten der Lernenden zu arbeiten: Erfahrungswissen wird als Grundlage jedes Lernens verstanden, der aktive Diskurs und das gemeinsame Lernen durch Tun stehen im Vordergrund. Für viele U.S.-Kolleg*innen ist das oft Ausdruck des konkreten, beispielhaften Lehrens Zeichen der selbstgesteuerten Entwicklung der

eigenen Verantwortung. Diese Herangehensweise kann Überraschung, manchmal Unverständnis bei deutschsprachigen Kolleg*innen aus der schulischen Praxis hervorrufen, denen ein verstehender, beobachtender und eher inhaltlicher, weniger persönlicher Zugang oft näherliegt. Diese Arbeitsweisen sind jeweils kulturell verschieden geprägt und diese kulturelle Differenz explizit zu machen – sowohl im Projektteam als auch zu Beginn mit den Teilnehmer*innen – hätte dem DBSE-Ansatz eine weitere interessante, didaktisch-interkulturelle Facette verliehen und ihn so weiter ausgeschärft, seinen Zugang selbst zur Diskussion gestellt und zum (expliziten) Lerninhalt werden lassen. Diese Ergänzung fand im Rahmen des Vorhabens keine Ausarbeitung, könnte künftige Vorhaben dieser Art und Anlage aber möglicherweise bereichern.

Auf dem Weg zur Ko-Konstruktion

Im Gesamtrückblick aus meiner Perspektive als *Critical Friend* entwickelte sich das Verhältnis zwischen dem Projektteam und den Teilnehmer*innen von der ersten bis zur letzten Werkstatt kontinuierlich weiter: Die Schulleiter*innen wurden zunehmend aktiver eingeladen, ihre Erkenntnisse und Überlegungen einzubringen, ihre Artefakte zu diskutieren und miteinander in den Austausch über ihre Umsetzung des *Design-Based School Developments* zu kommen. Einzelne Teilnehmer*innen wurden um Feedback zur Planung gebeten, Nachfragen und Veränderungsvorschläge aufgenommen. In der Methode fortgeschrittene Teilnehmer*innen wurden eingeladen, eine Arbeitsphase innerhalb der Werkstatt anhand ihrer Erfahrungen zu gestalten. Auch über die Werkstatt hinaus ergaben sich Anschlussperspektiven und Erweiterungen des Netzwerkes: ehemalige Werkstattteilnehmer*innen sind Gastdozierende in Seminaren, eingeladene Diskutant*innen bei *SchuMaS* Veranstaltungen, sie werden als Stimmen aus der Praxis für Events verschiedener Art angefragt und sind wiederholt Gäste im Kontext anderer Forschungsprojekte.

Der Begriff der Ko-Konstruktion blieb im Team umstritten und Einigkeit darüber, was er genau ein- und ausschließt, steht weiterhin aus. Folgt man der Idee, dass Bildungspraxis mehr als nur ein Forschungsgegenstand vielmehr als ein „Mit-Konstrukteur einer Erforschung von Innovationen, Verbesserungen und Problemlösungen“ (Kerres et al., 2022, S. 7) zu verstehen ist, so erscheint die Werkstatt in dieser Weise ko-konstruktiv. Das darf nicht als gleiche Aufteilung von Zuständigkeiten oder Aufgaben missverstanden werden; diese war zu jedem Zeitpunkt auf bestimmte Akteur*innen des IC ScheF-Teams verteilt und durch die substanzielle Mitwirkung der Teilnehmer*innen ergänzt. Die Werkstatt nahm konkrete Probleme der Praxis zum Anlass, um auf Basis eines wissenschaftlich grundgelegten Ansatzes zur deren Lösung beizutragen und gleichzeitig die Erkenntnisse in das Wissenschaftssystem zurückzuführen (Kerres et al., 2022). Die Schulleiter*innen haben aus der Werkstatt mitgenommen, was für sie und ihre Kontexte sinnvoll erschien. So bemisst sich der Erfolg der Werkstatt-Treffen in der individuellen, auf die Bedürfnisse der

Schulgemeinschaft abgestimmten Anwendung der Inhalte und Instrumente, wie auch im gemeinsamen Lösen derer konkreter Probleme. Eines der Ziele der Werkstatt-Treffen war es, aus dem kollaborativen Arbeiten, den inspirierenden Orten und dem entstehenden Netzwerk eine neue Kraft zur Veränderung zu schöpfen. Mit Blick auf die weiterhin bestehenden Verbindungen, die kontinuierliche Zusammenarbeit und die erste *professional learning community* einiger Teilnehmer*innen gemeinsam mit einer der Projektleiterinnen ist dieser Erfolg bereits zu erahnen.

Ausblick auf künftige Critical Friends und Projektteams

Critical Friend zu sein ist eine privilegierte Aufgabe, zumindest in der hier beschriebenen Anlage, eine flexible, frei gestaltbare Lerngelegenheit für neue Perspektiven auf bekannte Phänomene. Diese Beratungsfunktion ist in vielerlei Hinsicht entlastend und verantwortungsreich zugleich: Sie ist einerseits von unmittelbaren Entscheidungen abgerückt, beobachtend und reflektierend angelegt. Andererseits tendieren soziale Systeme zur Vereinnahmung und es erfordert Absicht und Kraft, das Team und sein Ziel zu fokussieren und deren Vorhaben nicht zum eigenen zu machen. Andere zu bestärken bedeutet, sich zu vergegenwärtigen, dass es um die anderen Personen und deren Ziele geht. So fragt die Aufgabe des *Critical Friend* die eigene Impulskontrolle und die Klarheit um die eigenen Anliegen, Expertise und Grenzen an. Dazu gehört auch Akzeptanz, manche Angebote nicht gehört oder nicht willkommen zu wissen, denn die Deutungshoheit, also die Entscheidung darüber, welche Angebote aufgenommen werden, bleibt bei jenen Personen, die ein *Critical Friend* unterstützt.

Künftige *Critical Friends* könnten ihre Aufgabe auch entlang der Kriterien von *generative discourse* orientieren, also von Gesprächsformen und -elementen, die charakteristisch für entwickelnde und sachlich voranschreitende Gespräche sind:

(1) Mobilisierung für die Zukunft,
(2) alternative Perspektiven anbieten,
(3) auf Ideen von anderen aufbauen,
(4) Verbindungen zu allgemeinen Grundsätzen herstellen,
(5) durch Belege gestützte Argumente,
(6) Bezugnahme auf Forschungswissen,
(7) Situationen/Probleme aus der Praxis identifizieren. (Zala-Mezö & Datnow, 2024)

Ursprünglich auf die Arbeit in *Research-Practice Partnerships* bezogen sind die Merkmale von Meetings, die inhaltlich Entwicklung aufweisen, auch für die

Austausche zwischen Projektteams und *Critical Friends* interessant, wenn es darum gehen soll, produktive Austausche von unproduktiven zu unterscheiden. Diese Generativität, also das produktive Vorankommen, sind Ergebnis kollektiver Ausrichtungen von Gruppen, deren kontextuellen Ressourcen und Einschränkungen. In ihrer Vergleichsstudie zwischen Team Meetings von *Research-Practice Partnerships* in den USA und der Schweiz konnten die Autor*innen zeigen, dass 46,2 % bzw. 40,3 % der Meetings keine Eigenschaften generativen Diskurses aufweisen (Zala-Mezö & Datnow, 2024, S. 3 ff). Mit Blick auf das weite Feld der Projektarbeit und deren Finanzierungsumfänge, wären höhere Raten generativer Gespräche wünschenswert. Eine interessante Aufgabe künftiger *Critical Friends* in der Arbeit mit Projektteams könnte es sein, einen möglichst hohen Anteil generativer Gespräche mit hervorzubringen, z. B. durch vertiefte Fragen, die zum Nachdenken anregen (statt einfacher, allgemeiner Fragen) (Zala-Mezö & Datnow, 2024, S. 5). Innerhalb der Werkstatt-Treffen fand das implizit immer wieder durch Reflexionsfragen einer Kollegin statt, die ihre Expertise aus der Supervisionsarbeit einbrachte, z. B. durch den Fokus auf Aufgaben und Ziele (statt ‚Jammerrunden'), die klare Fassung der bestimmten Situation der Werkstatt-Treffen mit klaren Erwartungen (‚nicht als Privatperson anwesend') und dem Hinweis, sich konkret auf die eigene Arbeit und deren Fortschritt zu konzentrieren. Das geschah durchgängig in allen Phasen der Werkstatt und formte letztlich eine positive und zielgerichtete Arbeitskultur.

Im Gesamtrückblick aus meiner Erfahrung und Perspektive als *Critical Friend* auf die Werkstatt zum Zeitpunkt ihres Abschlusses bleiben interessante Desiderate für künftige Anlagen der hier beschriebenen Art als Anregung offen:

- Künftige ko-konstruktive Zusammenarbeit der hier beschriebenen Art könnte verstärkt die Schulleiter*innen und deren konkrete Herausforderungen in ihrer Praxis in den Blick nehmen und durch eine Form von Werkstatt-Treffen begleiten.
- Für weitere Forschung bleibt die Frage offen, wie sich die Werkstatt und ihre Inhalte langfristigen und nachhaltigen Eingang in die Schulen findet und welche Impulse sie für dauerhafte Schulentwicklung setzen konnten.
- Der Weg zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit wurde in den Werkstatt-Treffen beschritten, wenngleich die Gestaltung und Verantwortung letztlich asymmetrisch blieben. Abseits der Werkstatt-Treffen entwickeln sich klar ko-konstruktive, beidseitig getragene Kollaborationen und Netzwerke. Diese Dynamik längerfristig zu beforschen könnte eine weitere Folge Werkstatt-Treffen aufzeigen und Dynamiken von Ko-Konstruktion schärfen.

Aus meiner Perspektive als *Critical Friend* haben die Werkstatt-Treffen gezeigt, wie voraussetzungsreich Entwicklungs- und Forschungsarbeit in der hier diskutierten Art und Anlage ist. Jeweils Vorhandene Kulturen – Arbeits- und

Fehlerkultur, das jeweils gelebte Maß an Offenheit und Vertrauen, bestehende Teamdynamiken und -assymetrien – brauchen ein hohes Maß an gegenseitiger Bedachtheit, Bereitschaft zum Austausch und zur Aufnahme neuer Aspekte in die eigenen Prozesse. Gleichzeitig scheint deutlich zu sein, welches Potenzial in bewusst gestalteter, reflexiver und kontextsensibler Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Expert*innen besteht. Für den Beitrag als *Critical Friend* hatten sich bestärken, bereichern, und ergänzen als ineinandergreifende Qualitäten gelingender Kollaboration erwiesen und die grundlegende Anerkennung von Subjektivität, Kontextgebundenheit und vorhandener Stärken als Ausgangspunkt verstanden. In deren Zentrum steht eine über die Zeit aufgebaute Beziehungskultur, eine Kultur der Resonanz, der gegenseitigen Wertschätzung und der professionellen Öffnung für Perspektivvielfalt. Ob in den Werkstatt-Treffen oder als *Critical Friend*: Sich konsequent an den Menschen zu orientieren bedeutet, ernsthaften Anteil an deren Lebenswelt zu nehmen und einen vertrauensvollen Rahmen zu gestalten, der Austausch, Reflexion und kritische Auseinandersetzung ermöglicht. Der Beitrag eines *Critical Friend* besteht neben der Außensicht und eigener Expertise ebenso in der Fähigkeit, Lern- und Entwicklungsräume eigeninitiativ und dialogisch mitzugestalten.

Literatur

Becks, C. (2023). Schooling as Community Service. Schule und Sozialraum in der U.S.-amerikanischen Tradition. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 189–208). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Becks, C., Proskawetz, F. S., & Schabinger, A. (2025). Erfahrungs- und Austauschräume für Schulleitungen gestalten: Erkenntnisse für Schulentwicklung in sozialräumlich herausfordernden Lagen in der Metropolregion Ruhrgebiet. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel & M. Ropohl, (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis im regionalen Kontext. Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung in der Metropole Ruhr* (S. 111–122). Waxmann.

Critical Friends. (o.D.). Universität Greifswald. Abgerufen am 24. Juli 2025 von https://ews.uni-greifswald.de/forschung/sel4all/critical-friends/

Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung, 2022*(2), 1–20. https://doi.org/10.25656/01:25457

MacPhail, A., Tannehill, D., & Ataman, R. (2021). The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. *Professional Development in Education, 50*(4), 597–610. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879235

McGeown, S., & Sjölund, S. (2025). Research-practice partnerships in education: Benefits, challenges, methodological considerations and key enablers for change. *British Journal of Educational Psychology*, 1–13. https://doi.org/10.1111/bjep.12785

Seligman, M. E. (2015). *Wie wir aufblühen: Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens*. Goldmann Verlag.

Zala-Mezö, E., & Datnow, A. (2024). Discourse in Research-Practice Partnership Meetings: A comparison of conditions across contexts. *AERA Open*, *10*(1), 1–18. https://doi.org/10.1177/23328584241230051

Zur Diskussion: Designbasierte Schulentwicklung an Schulen in benachteiligter sozialräumlicher Lage

Kathrin Racherbäumer

Vor dem Hintergrund der wenig zufriedenstellenden Ergebnisse in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien deutscher Schüler*innen, die insbesondere die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems aufzeigen, sind verschiedene Projekte und Programme auf Bundeslandebene initiiert worden. Den Programmen ist gemeinsam, dass Schulentwicklung als zentrales Instrument zur Verbesserung schulischer Qualität und zur Reduktion von Bildungsungleichheit konzeptualisiert wird. Zugleich wirft die Zusammenschau der Ergebnisse respektive Evaluationen jener Programme im deutschsprachigen Kontext die Frage auf, wie Schulentwicklung zu initiieren und zu verfolgen ist, um nachweislich zu einer Verbesserung der Schüler*innenleistungen zu gelangen. Hierzu fehlen bislang systematisch erhobene Prozessdaten zur Initiierung von Schulentwicklung, zu Akteurskonstellationen und Akteursbeteiligungen und nicht zuletzt auch zu eingesetzten Methoden bis hin zu dem Prozess rahmenden Programmatiken (z.B. Sendzik et al. 2023).

Der vorliegende Band, der Erkenntnisse des Inhaltsclusters Schulentwicklung im Projekt *Schule Macht Stark* (*SchuMaS*) zusammenträgt, perspektiviert die Anlage, Erfahrungen und Wirkungen einer designbasierten Schulentwicklung an Schulen in benachteiligten Kontexten. Der folgende Diskussionsbeitrag skizziert zunächst aktuelle Befunde zu Schulentwicklung an benachteiligten Standorten und relationiert diese dann mit Blick auf die Strategie Designbasierter Schulentwicklung sowie zu den hier vorgelegten Erkenntnissen in diesem Band.

1 Empirische Befunde zu Schulen in herausfordernden Lagen

Analog zu diskursiven Be- und Zuschreibungen benachteiligter Quartiere werden auch dort ansässige Schulen häufig mit besonderen Herausforderungen verknüpft. Schüler*innen werden dabei oftmals als leistungsschwächer oder deviant stigmatisiert, Eltern als wenig unterstützend wahrgenommen und die Arbeit als besonders herausfordernd gerahmt (Bremm et al., 2016; Bremm & Racherbäumer, 2020). Vor diesem Hintergrund fokussieren Schulen in benachteiligten Lagen ihre pädagogische Arbeit häufig auf die Herstellung von Ordnung und die Verbesserung des Sozialverhaltens der Schüler*innen, wäh-

rend fachliche Förderung eher in den Hintergrund tritt (Bremm et al., 2016). Entsprechend weisen Schüler*innen in sozial benachteiligten Räumen häufig überdurchschnittlich hohe fachliche Lernrückstände auf (Forell et al., 2024). Ein zentrales Ziel der Schulentwicklung an solchen Standorten ist daher die Verbesserung der Unterrichtsqualität, um die fachlichen Lernergebnisse, insbesondere in den Basiskompetenzen zu steigern. Als Positivbeispiele rücken sogenannte erfolgreiche oder resiliente Schulen in den Fokus, denen es trotz ungünstiger Rahmenbedingungen gelingt, überdurchschnittliche Leistungen zu erzielen (Bremm et al., 2016; van Ackeren et al., 2021). Diese Schulen stehen im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Interesse, da sie auf der Ebene der Einzelschule den Beweis erbracht haben, dass es möglich ist Benachteiligung zu überwinden oder zumindest abzumildern (vgl. hierzu kritisch Merl & Racherbäumer, 2023; Merl, 2025). Forschungsbefunde zu jenen Schulen identifizieren mehrere Merkmale, zu denen etwa eine wertschätzende Schulkultur, eine motivierende und kognitiv aktivierende Lernkultur, professionelles Lehrer*innenhandeln, systematische Datennutzung, Elternmitwirkung sowie eine unterstützende und lernorientierte Schulleitung gehört. Insbesondere wird dabei das Wohlbefinden der Schüler*innen und ein positives Schulklima als Grundlage erfolgreichen Lernens herausgestellt (Darling-Hammond & DePaoli, 2020). Demgegenüber verstärken defizitorientierte Deutungsmuster, niedrige Leistungserwartungen und punitive Disziplinierungspraktiken Bildungsungleichheit und beeinträchtigen Schulentwicklungsprozesse (Bremm 2020, Klein & Bronnert-Härle, 2022). Ein zentrales professionsbezogenes Ziel besteht daher in der reflexiven Auseinandersetzung mit kategorisierenden Zuschreibungen und einer stärkeren Fokussierung auf beeinflussbare Faktoren wie der Realisierung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts an einem Ort, an dem sich Schüler*innen willkommen und wertgeschätzt fühlen. Eng damit verbunden ist die Rolle der Schulleitung. Wirksames Leitungshandeln an benachteiligten Standorten zeichnet sich u. a. durch geteilte Führung, klare Zielorientierung, gezielte Personalentwicklung, eine gemeinsame Vision und die konsequente Ausrichtung auf Unterrichtsentwicklung aus (Klein, 2018). Konzepte wie *Leadership for Learning* rücken dabei das Lernen aller Beteiligten – Schüler*innen, Lehrkräfte und Organisation – in den Mittelpunkt und beziehen kognitive, soziale und emotionale Dimensionen ein (Brücher et al., 2021, Bremm & Racherbäumer, 2023). Für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung ist schließlich eine erweiterte, dateninformierte Perspektive zentral, die über standardisierte Leistungsergebnisse hinaus auch Prozessdaten wie Unterrichtsbeobachtungen oder Kooperationsstrukturen berücksichtigt (Klein & Hejtmanek, 2023). Solche Daten ermöglichen tiefere Einblicke in Schulkultur und Unterrichtspraxis und bilden eine wichtige Grundlage für systematische Entwicklungsprozesse. Insgesamt zeigen die Befunde, dass lernförderliche Bedingungen an Schulen in benachteiligten Lagen nur im Zusammenspiel mehrerer Faktoren entstehen

und nicht isoliert betrachtet werden können. Hierbei kann auch das externe Unterstützungssystem wie z. B. Schulentwicklungsberatung, Schulaufsicht und wie die Zusammenschau verschiedener Programme zeigt, auch Wissenschaft und Stiftungen eine wesentliche Rolle spielen.

2 Programmbasierte Unterstützung von sozial benachteiligten Schulen: Das Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung" in *SchuMaS*

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Herausforderungen gewinnen programmbasierte Unterstützungsansätze auf Bundes- und Länderebene zunehmend an Bedeutung (vgl. Tulowitzki et al., 2020). Das Bund-Länder-Programm *SchuMaS* zielt explizit auf die Unterstützung von Schulen in sozial benachteiligten Lagen. Das Inhaltscluster „Schulentwicklung und Führung" unter der Leitung von Esther Dominique Klein und Isabell van Ackeren-Mindl (IC ScheF) ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms und zielte darauf ab, Schulen in sozial herausfordernden Lagen bei der nachhaltigen Weiterentwicklung ihrer Organisations- und Führungsstrukturen zu unterstützen. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung stellte das Inhaltscluster verschiedene aufeinander abgestimmte Unterstützungsformate bereit, die im Rahmen der vorliegenden Veröffentlichung perspektiviert werden. Ein wesentlicher Schwerpunkt lag auf der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext", in der ausgewählte Schulen in einem designbasierten, kooperativen Entwicklungsprozess begleitet wurden. In diesem Rahmen entwickelten, erprobten und reflektierten die beteiligten Schulen gemeinsam mit wissenschaftlichen Akteur*innen der Universitäten Duisburg-Essen und Dortmund schulische Entwicklungsansätze, die passgenau auf ihre jeweiligen Kontextbedingungen zugeschnitten sein sollten. Die Werkstatt wurde dabei nicht als klassische Fortbildungsmaßnahme konzipiert, sondern als langfristig angelegter Entwicklungsprozess, der auf kontinuierliche Reflexion, kollegialen Austausch und evidenzbasierte Weiterentwicklung abzielte.

3 Designbasierte Schulentwicklung im Format von Wissenschaft-Praxiskooperation

Im Einleitungskapitel dieses Bandes legt Rick Mintrop den Ansatz der designbasierten Schulentwicklung dar. Hiernach ist designbasierte Schulentwicklung als ein iterativer, problemlösungsorientierter und kooperativ angelegter Gestaltungsprozess zu verstehen. Den Ausgangspunkt bilden konkrete, komplexe

Probleme der Akteur*innen, die gemeinsam methodisch gestützt analysiert und aus der Perspektive der Nutzer*innen verstanden werden. Ziel ist es, darauf aufbauend passgenaue Lösungen zu entwickeln, die sowohl kontextsensibel als auch praxisnah sind. Charakteristisch für designbasierte Schulentwicklung ist ferner ein zyklisches Vorgehen, das typischerweise Phasen der Problemdefinition, Ideenentwicklung, Prototypisierung, Erprobung und Reflexion umfasst. Diese Zyklen ermöglichen es, Innovationen schrittweise zu entwickeln und auf Basis von Feedback kontinuierlich zu verbessern. Fehler und vorläufige Lösungen werden dabei als notwendige Bestandteile eines lernorientierten Entwicklungsprozesses verstanden. Im Unterschied zu linearen Implementationslogiken betont die designbasierte Schulentwicklung die Bedeutung von Experimentieren, Offenheit und Kollaboration, sodass der Ansatz auf eine adaptive und lernende Schulkultur abzielt, die auf komplexe und dynamische Anforderungen des Bildungssystems flexibel reagieren kann. Im Folgenden möchte ich nun auf die in diesem Band berichteten Gelingensbedingungen und Herausforderungen eingehen und sie auch zu Forschungsbefunden zu Schulen in benachteiligter Lage perspektivieren.

Eine wesentliche Grundbedingung für diesen Ansatz, der auch in den Interviews und Praxisbeiträgen dieses Bandes sichtbar wird, sind Zeitgefäße und verlässliche Strukturen für die Zusammenarbeit in den Schulen. Dass Schul- und Unterrichtsentwicklung bislang nicht als selbstverständliches, strukturelles Element von Schule verankert ist, wird so deutlich sichtbar. Die hier zu Wort kommenden Einzelschulen können hier auf unterschiedliche bereits etablierte Strukturen und Zeiten zurückgreifen bzw. haben sich auf den Weg begeben, diese zu etablieren. Dies zeigt sich sowohl mit Blick auf die Ebene der Einzelschule als auch mit Blick auf die Erfahrung in der Zusammenarbeit mit anderen Schulen bis hin zur Zusammenarbeit mit der Wissenschaft.

Ein weiterer Gelingensfaktor ist das Beherrschen des methodischen Ablaufes designbasierter Schulentwicklung, des vertiefenden und konstruktiven Nachfragens und einer gewissen Beharrlichkeit im Prozess. Hier zeigt sich, dass auch wenn das von Rick Mintrop beschriebene Vorgehen auf den ersten Blick sehr eingängig erscheint, die hier zu Wort kommenden Schulen auf externe Unterstützung z.B. in Form von externen Berater*innen zurückgegriffen haben. Diese können sich stärker auf das methodische Vorgehen konzentrieren und bieten zudem die Möglichkeit externe Perspektiven einzubringen. Dies impliziert, dass im Unterstützungssystem selbst Akteur*innen wie z.B. Schulentwicklungsberater*innen bereitstehen sollten, die diesen Ansatz beherrschen.

Sichtbar wird in den Beschreibungen auch eine kooperative Problemlösepraxis, die möglicherweise auf die Kooperationspraxis in der Schule insgesamt ausstrahlen wird, vielleicht aber auch schon vorher vorhanden war und gleichsam eine Bedingung für diesen Ansatz darstellte. Hier verweisen Forschungsbefunde (z.B. Richter & Pant, 2016) darauf, dass Kooperation an Schulen eher

gering ausgeprägt ist hiervon nicht auszugehen ist, so dass eine designbasierte Schulentwicklung vermutlich zumeist eher als pädagogischer Doppeldecker funktioniert und somit idealtypisch die Kooperationspraxis der Einzelschule weiterentwickelt wird.

Die Zusammenschau der Befunde zu Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen verwies insbesondere auf die Bedeutung von Defizitorientierungen von Lehrpersonen und Schulleitungen an jenen Standorten. Die in der designbasierten Schulentwicklung inhärente Problemfokussierung kann, wie auch Mintrop hier herausstellt, in Kollegien mit starker Defizitorientierung eher kontraindiziert sein, da dieser Ansatz unbeabsichtigt dazu beitragen kann, jene Haltungen im Kollegium zu verstärken, wenn der Entwicklungsprozess primär problemzentriert angelegt ist. Dies liegt darin begründet, dass designbasiertes Arbeiten mit der systematischen Identifikation von „Problemen", „Schwächen" oder „Defiziten" in Unterricht, Organisation oder Lernergebnissen startet. Wird dieser Fokus nicht ausreichend durch eine ressourcen- und stärkenorientierte Perspektive ergänzt, kann sich im Kollegium der Eindruck verfestigen, dass ihre schulische Praxis vor allem durch Mängel gekennzeichnet ist. Lehrpersonen erleben sich dann zu wenig als kompetente Gestalter*innen von Lernprozessen, was den Weg zu einem ressourcenorientierten Blick auf die Schüler*innen auch nicht befördern wird. Zudem können iterative Designzyklen, in denen Lösungen getestet und wieder verworfen werden, als permanentes Scheitern wahrgenommen werden, wenn Erprobungen nicht explizit als Lerngelegenheiten gerahmt sind. In der Folge kann sich eine Kultur entwickeln, in der Fehler und Unzulänglichkeiten stärker sichtbar und thematisiert werden als gelingende Praxis. Ohne bewusste Reflexion dieser Dynamiken besteht somit die Gefahr, dass designbasierte Schulentwicklung defizitorientierte Narrative reproduziert und bestehende Unsicherheiten oder Widerstände im Kollegium weiter verstärkt. An dieser Stelle wird sichtbar, wie wichtig eine kompetente externe Unterstützung ist, die diese Prozesse mit fachlichem Wissen zu Schul- und Unterrichtsqualität stützen kann und rechtzeitig Reflexionsschleifen einbaut. Darüber hinaus können Methoden aus der Positiven Psychologie, wie sie etwa von Lichtinger (2022) als Positive Schulentwicklung beschrieben werden, hier zu einem ressourcenorientierten Blick beitragen. Dies impliziert jedoch, dass die Einzelschule selbst für sich erkennen muss, dass sie besser so als mit designbasierten Methoden startet. Abseits der Selbstverortung könnten hier externe Rückmeldungen durch externe Berater*innen, aber auch eine rahmende datengestützte Schulentwicklung nützlich sein.

Dass sämtliche Schulentwicklungsmaßnahmen von Anfang an auf ihre Wirkungen mit Blick auf das (über-)fachliche Lernen respektive die Bildung und Erziehung der Schüler*innen gedacht werden müssen, wurde in unterschiedlichen Arbeiten als essentiell insbesondere für Schulen in benachteiligter

Lage herausgestellt. Damit einher geht eine systematische Perspektive auf den Unterricht, was als unbequem beschrieben wird. Hier bietet der designbasierte Ansatz Möglichkeiten ein emotional besetztes Feld, methodisch strukturiert und professionell anzugehen. Wesentlich ist aber, dass genau dieser Fokus auf das Lernen der Schüler*innen im Schulentwicklungsprozess durch externe Unterstützer*innen (Wissenschaft, Schulentwicklungsberatung, Schulaufsicht) oder interne Führungspersonen (Schulleitungsmitglieder, Lehrpersonen mit Führungsaufgaben) immer wieder eingefordert wird.

Nicht thematisiert wurde in den Beiträgen, dass Schulen im Rahmen designbasierter Schulentwicklungsprozesse innerhalb bestehender Rahmenvorgaben agieren, was ihre Möglichkeiten zum Teil begrenzt und/oder kreative Lösungen erfordert, wie sie etwa von Schulpreisträgerschulen beschrieben werden. Hier bietet eine designbasierte Schulsystementwicklung – die in Schleswig-Holstein durch die Experimentierklausel ihren Ausdruck findet – hohes Potential.[1]

4 Designbasierte Schulentwicklung und Schulkultur

In der Schulentwicklungsforschung wurde Schulentwicklung anknüpfend an Rolff (2010) lange Zeit klassisch als systematischer, langfristiger Veränderungsprozess verstanden, der zwischen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung unterscheidet. Hier lag ein Fokus auf der Entwicklung von Strukturen (Steuergruppen) und internen Programmatiken (Leitbild, Schulprogramm), die Schulentwicklungsprozesse ebnen sollten. Neuere Ansätze betonen stärker die Kontextabhängigkeit schulischer Entwicklungsprozesse sowie auch die Einbettung der Einzelschule in das schulische Mehrebenensystem. Hier bietet etwa der Schulkulturansatz eine analytische Folie, der Schulen in einem umfassenden gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen begreift und die an Schule formulierte Veränderungserwartung als ein wechselseitig aufeinander bezogenes Spannungsverhältnis von Transformationserwartung einerseits und Veränderungspraxis andererseits begreift. Die theoretische Grundlage bildet das Verständnis von Schulkultur als fragmentierte Ordnung, das in Anlehnung an Lacans Unterscheidung von Realem, Symbolischem und Imaginärem von Helsper (2008) entworfen wurde. Diese drei Dimensionen sind wechselseitig aufeinander bezogen und können zur Erklärung des Spannungsverhältnisses von Transformationserwartung und Beharrung schulischer Pra-

1 Zur ausführlichen Darstellung der Experimentierklausel siehe: https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/III/Presse/PI/2024/Maerz/20240328_Experimentierklausel

xis beitragen. Das Reale bezeichnet die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems (z.B. Schulstruktur, bildungspolitische Steuerung). Diese realen Vorgaben sind akteursgenerierte Ordnungen, die durch Aushandlungsprozesse entstehen, auf der Einzelschulebene jedoch nicht grundlegend aufgehoben, sondern nur spezifisch bearbeitet und bewältigt werden können. Das Imaginäre umfasst die idealen pädagogischen Entwürfe, Zielvorstellungen und Selbstbilder einer Schule. Es besitzt ein kreatives Potenzial, das Schulen befähigt, gesellschaftliche Veränderungserwartungen eigenlogisch zu deuten und autonom zu reagieren. Damit fungiert das Imaginäre u.U. als kreativer Gegenpol zum Realen. Das Symbolische beschreibt schließlich die Ebene der alltäglichen Routinen schulischer Praxis, zum Beispiel die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts.

> Die jeweilige Schulkultur stellt die einzelschulspezifische Strukturvariante dar, in der die Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns – die selbst sinnkonstituiert sind – je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden. (Helsper, 2008, S. 67)

Dieser Ansatz trägt insofern besonders zum Verständnis von Schulentwicklung im Kontext von Bildungsungleichheit bei, als das Schulentwicklung hiernach nicht linear und automatisch aus gesellschaftlichen Erwartungen, Programmlogiken oder Strategien folgt, sondern in der Verarbeitung des Realen durch imaginäre Selbstentwürfe und symbolische Praktiken entsteht. Entsprechend erlaubt er zu verstehen, dass bei der einen Schule spezifische Ansätze und Strategien der Schulentwicklung funktionieren, während die gleichen Strategien oder Ansätze an anderen Schulen aufgrund anderer etablierter Haltungen und Routinen nicht oder nur verzögert aufgegriffen werden. Zugleich verweist dieses Verständnis auf die Relevanz unterschiedlicher Rahmenbedingungen etwa durch unterschiedliche gesetzliche Vorgaben oder Schulstrukturen in den Bundesländern. Darüberhinausgehend macht diese Perspektive deutlich, dass je nach einzelschulischer Verfasstheit des Imaginären bzw. des Symbolischem Herausforderungen und Probleme überhaupt wahrgenommen werden und pädagogisch – so wie es der designbasierte Ansatz vorsieht – kollektiv bearbeitet und gelöst werden können. Designbasierte Schulentwicklung bietet hier grundsätzlich das Potenzial in Designzyklen schulische Praktiken nicht nur „technisch“ zu optimieren, sondern kooperativ zu reflektieren, zu erproben und so weiterzuentwickeln. Aus einer schulkulturellen Perspektive bedeutet das, dass Designprozesse immer auch Irritationsmomente für bestehende Schulkulturen darstellen: Sie machen implizite Annahmen sichtbar, irritieren gewohnte Routinen und eröffnen neue Deutungsangebote für pädagogisches Handeln, insbesondere dann, wenn alternative Handlungspraxen auch tatsächlich umgesetzt werden. Damit kann designbasierte Schulentwicklung als ein Instru-

ment verstanden werden, das kulturelle Selbstverständnisse von Schule gezielt zum Gegenstand kollektiver Reflexion macht. Gleichzeitig verweist der Schulkulturansatz auch auf die Grenzen und Risiken designbasierter Ansätze. Da Schulkulturen wie in der Forschung vielfach beschrieben durch Stabilität, Traditionsbindung und latente Regeln gekennzeichnet sind, können designbasierte Innovationsimpulse auf Widerstände stoßen oder bestehende kulturelle Muster unbeabsichtigt reproduzieren. Insbesondere problemzentrierte Designprozesse können dominante Defizitnarrative einer Schulkultur verstärken, wenn sie nicht bewusst kulturell gerahmt und reflektiert werden. Entsprechend ist designbasierte Schulentwicklung vermutlich nur dann nachhaltig wirksam, wenn sie nicht nur auf funktionale, kurzfristige Problemlösungen zielt, sondern die kulturellen Sinnstrukturen des Kollegiums explizit einbezieht und verändert. Inwiefern dies tatsächlich von den Einzelschulen ohne externe Unterstützung geleistet werden kann, bleibt zumindest fraglich. Insgesamt ergänzt der Schulkulturansatz aus meiner Perspektive den Ansatz der designbasierte Schulentwicklung, indem er den Blick dafür schärft, dass Designprozesse nicht außerhalb der Schulkultur stehen, sondern diese zugleich Ausdruck, Produkt und möglicher Motor schulischer Entwicklung sind.

Dies ist in vielfacher Hinsicht voraussetzungsreich: mit Blick auf pädagogische Haltung und Kompetenz einschließlich der Fähigkeit zu einer organisationalen Selbstreflektion, die möglichst wenig emotional erfolgen soll. Anknüpfend an pädagogische Antinomien bleibt noch zu betonen, dass nicht alle Probleme auf der Ebene der Einzelschule gelöst werden können.

5 Fazit

Anknüpfend an diese Darstellung stellt sich die Frage, was daraus für Schulentwicklung bzw. besser Schulsystementwicklung, die über die Einzelschulebene hinausgedacht wird, zu schlussfolgern ist. Wesentlich erscheint mir, dass es notwendig ist, die jeweils unterschiedlichen schulkulturellen Ausgangsbedingungen, systematisch zu erfassen, um daran anknüpfend zu entscheiden, welcher Ansatz von Schulentwicklung ein geeigneter für diese Schule sein könnte und entsprechende Unterstützungsakteur*innen hinzugezogen werden könnten. Hierzu kann Wissenschaft einen substantiellen Beitrag leisten, indem Verfahren der Erfassung jener schulkulturellen, einzelschulischen Verfasstheit einerseits und unterschiedliche schulentwicklerische Modi andererseits systematisch weiterentwickelt und hinsichtlich ihrer Wirkungen beschrieben werden.[2] Dieses Wissen sollte für das Unterstützungssystem, z.B. für Schulent-

2 Zur Selbstbestimmung der einzelschulischen Schulentwicklungskapazitäten bietet das *SchuMaS*-Kartenset „Schulentwicklungskapazitäten identifizieren und stärken“ (Klein et al.,

wicklungsberatung und Schulaufsicht zugänglich und relevant gesetzt werden, um eine adaptive Schulentwicklungsberatung zu ermöglichen. Eine designbasierte Schulentwicklung ist hier ein Weg, der bei einigen Schulen – so wie in diesem Band beschrieben – mit der Unterstützung weiterer Akteur*innen des Unterstützungssystems sehr gut angenommen wird und aus Sicht der schulischen Akteur*innen auch Wirkungen entfaltet.

Literatur

Bremm, N. (2020). *Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen* (S. 106–127). https://doi.org/10.25656/01:20527

Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS–Die Deutsche Schule, 108*(4), (S. 323–339). https://doi.org/10.25656/01:20484

Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-) Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. „Langsam vermisse ich die Schule…". Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die deutsche Schule, Beiheft 16* (S. 202–215). https://doi.org/10.31244/9783830992318.13

Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2023). Leadership for Learning an sozialräumlich benachteiligten Schulen. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 233–244). hep-Verlag. https://doi.org/10.36933/9783035523010

Brücher, L., Holtappels, H. G., & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 205–243). Beltz Juventa.

Darling-Hammond, L., & DePaoli, J. (2020). Why school climate matters and what can be done to improve it. *State Education Standard, 20*(2), 7.

Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Bellenberg, G., & Klein, E. D. (2024). *Woher und Wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien. Überarbeitete und erweiterte Fassung*. Düsseldorf: Wübben Stiftung Bildung.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), (S. 63–80). https://doi.org/10.25656/01:4336

Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus

2023) einen ersten Zugang für schulische Akteur*innen, um eine Standortbestimmung ihrer Schule eigenständig vorzunehmen.

der nationalen und internationalen Bildungsforschung; Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Reihe, 2*. https://doi.org/10.17185/duepublico/45206

Klein, E. D., & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik, 68*(5), (S. 691–710). https://doi.org/10.3262/zp2205691

Klein, E. D., & Hejtmanek, R. A. (2023). „Data Richness" als Merkmal erfolgreicher Schulen. Ein Systematisierungsversuch. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und-administration: Neue Befunde zu alten Problemen. Educational Governance, vol 55* (S. 197–220). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_10

Lichtinger, U. (2022). *Positive Schulentwicklung: Positive Psychologie in der Schulentwicklung für die Beratung und Prozessbegleitung* (S. 29–40). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37035-0_3

Merl, T. (2025). Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage. In A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg), *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen* (S. 60–75). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:33487

Merl, T., & Racherbäumer, K. (2023). Der abweichende Sozialraum als Kategorie der Schulpädagogik. In N. Bremm, K. Racherbäumer, I. Dean & T. Merl (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum* (S. 118–138). W. Kohlhammer GmbH. https://doi.org/10.17433/978-3-17-034279-8

Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Hrsg. von Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.

Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838584430

Sendzik, N., Edelstein, B., Hermstein, B., & Racherbäumer, K. (2023). Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung). *Die Deutsche Schule, 115*(3), (S. 177–188). https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.01

Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick.* Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. https://doi.org/10.26041/fhnw-3412

van Ackeren, I., Holtappels, H. G., & Kamski, I. (2021). *Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld* (S. 14–37). https://doi.org/10.25656/01:21382

Materialien aus der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Wie Schulen sich entwickeln

Ein designbasiertes Fallbeispiel[1]

Rick Mintrop

1 Designbasierte Schulentwicklung (DBSE) und die Herausforderung, ein Segelboot flott zu machen

Stellen Sie sich ein Segelboot auf hoher See vor. Das Boot hat zwei Anker, die sich in den Sand am Meeresboden eingegraben haben. Das Ziel ist eine Insel, die am Horizont schemenhaft zu erkennen ist. Die Segel sind nicht gesetzt. Die Mannschaft und ihre Kapitänin vertreiben sich lustlos die Zeit. Das Boot wird von den Wellen hin und her geschaukelt. Die Kapitänin ist frustriert und gibt das Kommando, die Segel zu setzen und die Anker zu heben. Sie ist ungeduldig und will ans Ziel. Sie steht am Steuerrad und beäugt die Karte und den Kompass. Die Segel sind nun gesetzt. Die Mannschaft hebt missmutig die Anker. Warum die Anstrengung, sagen sie sich. Aber die Kapitänin besteht darauf. Das Boot kann sich nun frei bewegen, aber es wird ohne klare Richtung von den Meeresströmungen hin und her geschoben. Es gibt keinen Wind.

Ohne Wind sind die Segel zwecklos, und das Boot ist verankert sicherer. Die Kapitänin ordnet die Mannschaft an, wieder zu ankern. „Kein Wind!" sagt sie. In der Mannschaft schlägt die Stimmung um. Missmut wird zu Irritation. „Nun mussten wir schon wieder durch das Manöver. Segel setzen und Anker lichten. Die Kapitänin sollte doch wissen, dass ohne Wind nichts geht". Das Segelboot kann eben nur vorwärtskommen, wenn Kapitänin und Mannschaft zusammenarbeiten, Karte und Kompass den Kurs bestimmen, die Anker gehoben werden, die Segel gesetzt werden und das Boot den Wind einfängt. Nur so kann es sich bewegen und auf Kurs bleiben.

Stellen Sie sich das Segelboot als eine Schule vor. Schulleitungen und Steuergruppen sind dafür verantwortlich, die Schule nach vorne zu bewegen. Der

---

1 Das Fallbeispiel wurde ähnlich veröffentlicht als *Designbasierte Schulentwicklungsberatung – Ein kommentiertes Fallbeispiel* von Rick Mintrop (2022), verfügbar unter https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/schulqualitaet/designbasierte-schulentwicklung, basierend auf: Mintrop, R. (2018). *Martha L., A Teaching Case for Design-based School Improvement; empirische Basis: Schulen in den USA und Chile.* In Kooperation mit Miguel Ordenes und Elizabeth Zumpe, University of California, Berkeley, übersetzt und als deutsche Fassung überarbeitet. Grafische Gestaltung: Tanja Behrendt | Zentrum für Informations- und Mediendienste der Universität Duisburg-Essen. Strichfiguren – stock.adobe.com. Blankovorlagen einzelner Tabellen und Diagramme sind verfügbar unter www.waxmann.com/buch200115.

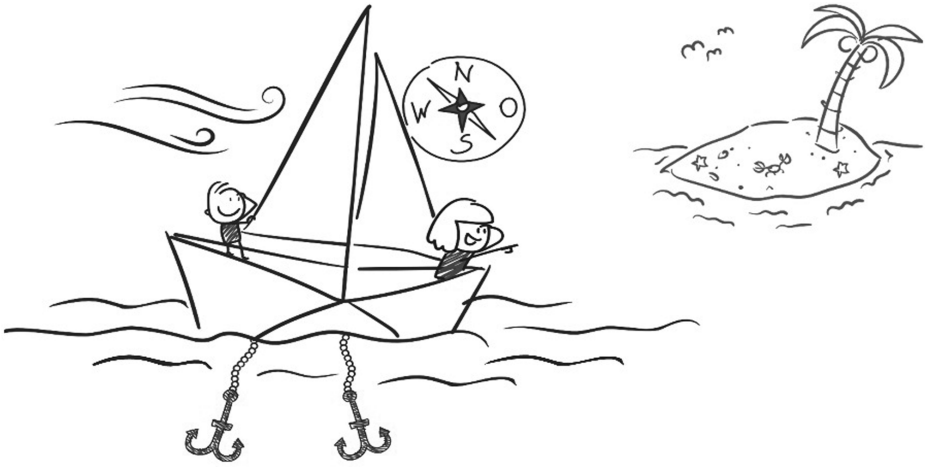


Abbildung 1: Segelboot-Metapher

Standort des Bootes ist Punkt A. Die Insel ist das Ziel, Punkt B, und die Messgrößen sind Karte und Kompass. Der Kurs, den das Boot nimmt, ist das Design der Veränderungsmaßnahmen. Die Anker, die das Boot fest am Standort halten, sind die Ursachen, die die problematischen Verhaltensweisen, Überzeugungen und Einstellungen verstetigen oder die Schule davon abhalten, ihre Leidenschaften zu verfolgen. Die Schule ist immer Spielball von gesellschaftlichen Kräften, sowie das Boot den Strömungen des Wassers ausgeliefert ist.

Die Ressourcen und positiven Kapazitäten der Organisation sind die Segel. Die Segel sind nötig, aber sind nichts ohne den Wind, die Triebkräfte der Veränderung (drivers of change). Es ist der Wind, die Energie und Motivation zur Veränderung, die die Ressourcen zum Tragen kommen lässt. Der Unterschied zwischen dem Kapitän und einem/r Schulleiter/in ist, dass für den Kapitän der Wind vom Wetter abhängt, von Naturkräften also, über die er keine Kontrolle hat. Der Wind der Veränderung in Organisationen kann jedoch von Leitungen oder Leaders erzeugt werden, weil menschliches Handeln von Menschen selbst generiert wird. Menschen schaffen ihren eigenen Wind, d.h. ihre eigene Motivation und ihre eigenen Triebkräfte der Veränderung. Aber diese Triebkräfte sind nicht beliebig, sondern eingebettet in unsere natürlichen Veranlagungen, kulturellen Bedürfnisse und sozialen Institutionen, also das Wasser, in dem wir schwimmen. Ein Leader muss die Strömungen kennen.

Fragen zur Reflexion:

– Inwieweit könnte Ihnen die Segelboot-Metapher helfen, den Prozess von Schulentwicklung zu verdeutlichen?

– Stellen Sie sich Ihre Schule als Segelboot vor: Wo stehen Sie gerade (im Hinblick auf Ihr Praxisproblem oder ganz allgemein), d.h. wo ist Ihr Punkt „A“? Und wo möchten Sie hin (Punkt „B“)?

2 Designbasierte Schulentwicklung als potentieller Zugewinn

Martha L. ist eine Schulleiterin einer Sekundarschule. Sie ist froh, dass sie sich auf eine Reihe von Kollegen und Kolleginnen verlassen kann, wenn es darum geht, ihre Schule voranzubringen. Viele dieser Kolleg*innen arbeiten aktiv in der Steuergruppe mit. Andere haben sich in Fachgruppen oder Arbeitsgruppen zu speziellen Themen zusammengefunden. Martha weiß aber auch, dass dieser aktive Kern relativ klein ist und sich die aktivsten Kolleginnen häufig überlasten. Sie möchte mehr Lehrkräfte in die Entwicklungsarbeit einbeziehen und die Kräfte des Kollegiums stärker bündeln und konzentrieren.

Martha L. überlegt sich ihren Plan für das neue Schuljahr. Sie macht sich Gedanken darüber, welche Initiativen und Fortbildungen sie anvisieren soll. Sie beginnt mit einem Rückblick auf das vergangene Schuljahr. „Was haben wir letztes Schuljahr so alles unternommen“, denkt sie. Es fallen ihr eine Vielzahl von Initiativen und Fortbildungen ein, die in der Regel von einzelnen Lehrer*innen oder kleinen Gruppen verfolgt wurden, „Was haben wir als ganzes Kollegium unternommen“, fragt sie sich. Wir haben einen Workshop zu Vera 8 gemacht, dann haben wir uns mal ganz genau die MSA-Prüfungen angesehen, und dann gab es da noch einen Referenten zum Thema ‚Deutsch als Zweitsprache‘. Das alles war nützlich, keine Frage, denkt sie, aber wie hat sich das alles auf die Schüler und Schülerinnen ausgewirkt? Sie sieht das Kollegium vor sich: rege Beteiligung von einigen in den Fortbildungen fürs ganze Kollegium, die Mehrzahl ist eher stumm.

Dieses Jahr möchte Martha L. Wege finden, wie mehr Kollegen und Kolleginnen aktiviert werden und wie sie neue Dinge lernen könnten, die sie tatsächlich in ihrer Praxis ausprobieren würden. Sie bringt das Thema in ihrer Steuergruppe ein. Eine Kollegin schlägt vor, dass es für das neue Schuljahr besser wäre, wenn man irgendwie Fortbildungen mit Praxisversuchen und konkreten Wirkungen verknüpfen könnte. Andere Kolleg*innen geben zu denken, dass Entwicklungsinitiativen für die Schule auf tatsächlichen dringenden Problemen beruhen sollten, die viele Kollegen und Kolleginnen stark berühren. So könnte vielleicht auch der Kreis der Aktiven erweitert werden. Martha setzt hinzu: „Und am Ende müssten wir einen einfachen Weg finden, um festzustellen ob sich unsere Bemühungen tatsächlich ausgezahlt haben oder ob sie weiter verbessert werden müssen“. Sie organisiert die Arbeit mit der Steuergruppe in mehreren Schritten, die sie in ihrer Fortbildung über Methoden der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung gelernt hat. Diese sind:

- Gemeinsam empfundene Bedarfe (z.B. Leiden oder Leidenschaften) identifizieren,
- ein gemeinsames praktisches Problem definieren,
- Ursachen analysieren,
- Bewusstsein über existierende Ressourcen und den positiven Kern der Gruppe herstellen,
- Triebkräfte der Veränderung bedenken,
- Ziele setzen und praktische Messgrößen einsetzen,
- eine Maßnahme oder Maßnahmen designen,
- die Maßnahme(n) implementieren und begleitende Daten sammeln,
- Erfolge analysieren und zelebrieren,
- Mängel für die nächsten Iterationen oder Versuchsschleifen beseitigen.

Im Folgenden werden die Schritte beschrieben, die zur Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses des Problems führen.

3 Identifizieren eines Leids oder einer Leidenschaft

Die Steuergruppe schwärmt aus und wendet sich an alle Mitglieder des Kollegiums mit der Frage: Was sind die dringendsten Probleme hier? Was sind unsere stärksten Leidenschaften für das nächste Jahr? Die Mitglieder der Steuergruppe berichten zurück: Disziplin; schlechte Mathematiknoten in der achten Klasse; der Wunsch, „Experimentieren und Forschen" in den naturwissenschaftlichen Fächern zu verstärken; Apathie der Schüler*innen; zu wenig Unterstützung von den Eltern; Abschlussprüfungen könnten besser sein; Kommunikation im Kollegium und mit der Schulleitung. Für Martha ist das eine ziemlich lange Liste von Dringlichkeiten und Leidenschaften. Sie ist erstaunt, dass so wenig auf die Lernstandserhebungen und den letzten Inspektionsbericht Bezug genommen wird. Martha und ihre Steuergruppe beschließen mit dem zu beginnen, was die Kollegen und Kolleginnen als ihre dringenden Probleme oder Leidenschaften benennen. Eine Lehrerin in der Steuergruppe sagt: „Lassen Sie uns den Prozess zuerst mit dem beginnen, was Lehrkräfte als ihre Dringlichkeit ansehen. Wir müssen einen Weg finden, uns auf einige wenige Dinge zu konzentrieren, da wir nicht an all diesen Themen gleichzeitig arbeiten können. Vielleicht finden wir ein oder zwei Probleme, die für das gesamte Kollegium von Wichtigkeit sind. Oder wir finden welche, die von Fachgruppen angegangen werden können."

Martha beschließt, diesen Schritt während des Fortbildungstages für das Kollegium anzugehen. Ihre Vorgehensweise ist die folgende: Die „großen Probleme" oder „großen Leidenschaften" werden jeweils auf ein Poster geschrieben. Jede Person bekommt neun Punkte. Mitglieder des Kollegiums können bis

zu drei Punkte für jedes große Problem oder jede große Leidenschaft auf das Poster setzen. ‚Apathie der Schüler*innen' und ‚Kommunikation im Kollegium' werden als am dringlichsten bewertet. Einige Fachbereiche, beispielsweise der Mathematik-Fachbereich, konzentrieren sich jedoch auf fachspezifische Themen, beispielsweise die Einführung eines neuen Mathematikprogramms. Das Kollegium als Ganzes beschließt, dass die Apathie von Schülern und Schülerinnen das dringlichste Problem ist.

Fragen zur Reflexion:

- Inwiefern unterscheidet sich die Herangehensweise der Schulleiterin und der Steuergruppe dieses Jahr von den Überlegungen im Jahr zuvor?
- Wie verläuft üblicherweise die Bedarfsermittlung in Ihrer Schule? Kommen Sie an die „heißen" Bedarfe heran?
- Sie haben zur Vorbereitung dieses ersten Werkstatt-Treffens eine Reihe von „Praxisproblemen" bzw. Themen zur Entwicklung Ihrer Schule benannt, wie etwa die Beziehungen zu Eltern, Lernklima usw.: Überprüfen Sie, ob die größten Dringlichkeiten oder Leidenschaften in Ihrer Schule wirklich mit diesen Themen erfasst sind. Kommen Ihnen andere Themen oder Herausforderungen in den Sinn, die – vielleicht/vermutlich – eine höhere Dringlichkeit haben könnten?

4 Definieren eines gemeinsam geteilten praktischen Problems

Die Probleme, die die Steuergruppe von den Lehrkräften vermelden, sind dringend und die Leidenschaften sind real. Aber die Probleme sind zu groß gefasst. Die Schule kann sie so nicht lösen. Die Schule kann nur wenige Probleme gleichzeitig lösen und „Disziplinprobleme" sind so in dieser Allgemeinheit nicht lösbar. Die Probleme müssen konkreter werden, d.h. sie müssen in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen beschrieben werden – von Lehrenden oder Lernenden. Praktische Probleme, an denen die Schule arbeiten kann, müssen weit verbreitet sein, entweder vom gesamten Kollegium oder von bestimmten Lehrkräfteteams als dringend wahrgenommen und in der Praxis des Kollegiums oder der Schule auffindbar sein.

In einem nächsten Schritt werden die Kolleg*innen gebeten, an bestimmte Vorfälle zu denken, die mit dem „großen Problem" Schüler*innenapathie zusammenhängen und die sie in ihrem Unterricht oder in der Schule beobachtet haben. Martha sagt ihrem Kollegium: „Beschreiben Sie nur, was Sie gesehen oder gehört haben. Vermeiden Sie Interpretationen. Kein Werturteil. Beschreiben Sie einfach, wer was tut. Dann formulieren Sie kurze Sätze in dem Format: Wer tut was. Keine Namen bitte. Es sollten Sätze herauskommen, wie

‚Lehrkräfte hier an der Schule …' oder ‚Schüler*innen an dieser Schule …'. Diese Sätze werden auf Papierstreifen festgehalten, gesammelt und dann nach Übereinstimmungen sortiert. Am Ende des Prozesses hat das Kollegium für ihr großes Problem eine Reihe von konkreten Beschreibungen. Unter Apathie der Schüler*innen listen sie zum Beispiel auf: „Vor allem in den ersten und letzten Unterrichtsstunden legen oftmals vier bis fünf Schüler*innen ihre Köpfe offen schlafend auf den Tisch." – „Höchstens ein Drittel der Schüler*innen heben ihre Hände, wenn der Lehrer oder die Lehrerin eine Frage stellt, der Rest schweigt." – „Wenn die Schüler*innen eine Arbeitsaufgabe erledigen sollen, arbeiten die Hälfte der Schüler*innen so langsam, dass sie die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit nicht erledigen können."

Am Ende dieses Prozesses hat das Kollegium ein dringendes und weitverbreitetes praktisches Problem, welches in konkreten Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen von Lehrenden oder Lernenden in der Schule gefasst ist.

Tabelle 1: Das Wer-Macht-Was-Schema für Schüler*innenapathie

WER	MACHT	WAS
4 bis 5 Schüler*innen	legen oftmals ihre Köpfe offen schlafend auf den Tisch, vor allem in den ersten und letzten Unterrichtsstunden.	
Höchstens ein Drittel der Schüler*innen	zeigt auf, wenn die Lehrerin oder der Lehrer eine Frage stellt, der Rest schweigt.	
Die Hälfte der Schüler*innen	arbeitet so langsam, dass sie Aufgaben in der vorgegebenen Zeit nicht erledigen können.	

Damit das Kollegium als Ganzes ein Gefühl für das Ausmaß des Problems und die Anzahl der Schüler*innen hat, die nach Einschätzung ihres Kollegiums erreicht werden können, bittet Martha ihre Kolleg*innen, ein paar Zahlen in eine Tabelle einzufügen und die Tabelle anonym in einem Kasten zu deponieren. Die Anzahl der Schüler*innen in den verschiedenen Kategorien können so für das ganze Kollegium aufsummiert und nach drei Monaten noch einmal erhoben werden. Das Resultat ist, dass Marthas Schule nun eine evidenzbasierte Richtschnur hat, die anzeigt, wie wirkungsvoll sie von A nach B gekommen ist.

Tabelle 2: Anzahl der als apathisch eingeschätzten Schüler*innen in meinen Unterrichtsstunden – meine beste Schätzung (Vorlage)

Punkt A: Apathische Schüler*innen insgesamt	Schwierigere Fälle, sehr schwierig zu erreichen	Leichtere Fälle, eher zugänglich	Punkt B: (kommt später)

Fragen zur Reflexion:

- Was gewinnt das Kollegium durch die Beschreibung von praktischen Problemen im Sinne von konkreten Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen, die beobachtbar oder hörbar sind?
- Was ist der Unterschied für den weiteren Entwicklungsprozess der Schule zwischen einer Formulierung wie „Schüler*innen sind apathisch“, und dem, was in der Wer-Macht-Was-Tabelle oder der eingänglichen „Schätzung“ aufgefangen wird (Vorlagen verfügbar unter www.waxmann.com/buch200115)?
- Wie könnte der (in der Interessensbekundung) von Ihnen genannte große Themenbereich für Ihre Schule konkretisiert werden? Stellen Sie Vermutungen an. Spielen Sie mögliche Szenarien durch.



Merkpunkte zur designbasierten Logik der Schulentwicklung

- Dringlichkeiten oder Leidenschaften identifizieren
- Ein Problem konkret benennen, welches in realen Praktiken fußt
- Sicherstellen, dass dieses praktische Problem von vielen Mitgliedern des Kollegiums durch gemeinsame und sichtbare Kommunikation geteilt wird
- Einschätzen, wie groß das Problem in der Gruppe/dem Kollegium ist

5 Ursachenanalyse

Für die Ursachenanalyse des gewählten praktischen Problems sollten Schulleitung und Steuergruppe wie Ärzt*innen denken. Wenn Menschen zu Ärzt*innen gehen, ist häufig die erste Frage: „Wo tut es weh?“. Patient*innen beginnen dann ihre Symptome zu beschreiben. Natürlich beginnt der Arzt/die Ärztin, Vermutungen über die Krankheit anzustellen, sobald die Person zu sprechen beginnt. Ein*e gute*r Mediziner*in wartet jedoch mit einem Urteil und fährt mit der Diagnostik fort. Weitere Tests werden durchgeführt und die Daten ausgewertet. Die Ursachen der Schmerzen werden auf die betroffenen Körperfunktionen und Organe zurückgeführt. Ärzt*innen nutzen ihr theoretisches Wissen darüber, wie der Körper mit seinen verschiedenen Organen arbeitet, um Verbindungen zwischen Symptomen, Testresultaten und der Funktionsweise des Körpers herzustellen. Mit anderen Worten: Mit ihrem theoretischen Wissen können Ärzt*innen über einzelne Symptome hinausblicken, Zusammenhänge von Symptomen erkennen und auf Ursachen zurückführen, die sie nicht direkt beobachten können. Ohne zu wissen, wie der Körper funktioniert, würde es keine Diagnose oder Behandlung geben.

So wie Ärzt*innen haben auch Pädagog*innen Fachwissen und Schulleitungen Organisationswissen, mit dessen Hilfe sie symptomatische Verhaltens-

weisen von Schüler*innen, Lehrkräften oder anderen Interessengruppen im Lichte weiterer Nachforschungen interpretieren können. Im Fall von Schulleitungen ist es die Schule als Organisation, die sie verstehen müssen. Die Schule als Organisation funktioniert wie ein lebendiger Körper, aber es sind nicht die Flüssigkeiten, die diesen Körper am Laufen halten, sondern die menschliche Kommunikation. Und wenn die Kommunikation in einer Organisation blockiert oder vergiftet ist, leidet die Organisation.

Zurück zu Martha L. „Aber was erzeugt das problematische Verhalten? Warum kommt es immer wieder vor?" fragt Frau L. ihre Steuergruppe. Schüler*innenapathie ist das zentrale Thema. Die Symptome, sozusagen, sind in der Wer-Macht-Was-Tabelle festgehalten.

Martha schlägt vor, die *Fünf Warum's (5 Why's)* als eine einfache Methode zu nutzen, um im Gespräch über die Oberflächensymptome hinauszulangen und in die tieferen Ursachen vorzustoßen. In der Wer-Macht-Was-Tabelle steht: Mehrheiten von Schüler*innen beteiligen sich nicht am Unterricht. Die Steuergruppe fragt, warum dieses Symptom auftritt. Antwort: „Die Schüler*innen sind abgelenkt." – „Okay, dies könnte eine Ursache sein", schlägt Martha vor. Beim ‚zweiten Warum' fragt sie: „Aber warum sind sie so abgelenkt?" – „Sie haben andere Sachen im Kopf als Schule. Schule scheint sie nicht zu interessieren." – „Okay, die Schüler*innen interessieren sich nicht für den Stoff. Aber warum nicht?" Eine Lehrerin sagt: „Ich versuche meinen Unterricht interessant zu machen, aber viele Schüler*innen verstehen die Texte gar nicht." – Martha sagt: „Das scheint eine wichtige Ursache zu sein: Die Schüler*innen verstehen die Texte nicht, die wir ihnen vorsetzen." Eine andere Lehrerin sieht dies etwas anders: „Was heißt hier interessanter Unterricht. Wir kommen mit unseren Arbeitsbögen, und die Kinder sind an die Bilder auf YouTube gewöhnt. Wir können damit nicht konkurrieren." Frau L. fasst zusammen: „Wir haben nun zwei Gründe gefunden. Unsere apathischen Schüler*innen verstehen oftmals den Stoff nicht. Und die Materialien, die wir verwenden, sind nicht motivierend genug, weil sie mit den Bildern im Internet nicht mithalten können."

Es werden eine ganze Reihe von Ursachen genannt, die nach bestimmten Kategorien geordnet werden, sozusagen die „Organe" einer Organisation, wie z. B.:

Gesellschaft	Peer-Group-Interaktionen
Familienleben	Lehrmethoden
Einfluss des Umfelds	Unterrichtsklima
Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen	Medien
Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung	Materialien
Einstellung der Schüler*innen	Anreize, Belohnungen

Nicht alle dieser Kategorien müssen berücksichtigt werden, und je nachdem, welches praktische Problem im Zentrum steht, können weitere hinzugefügt werden. Die Ursachenanalyse muss nicht vollständig sein. Wichtig ist, dass sich das Team auf einige wichtige Ursachen verständigt, die in den nächsten Problemlöseschritten angegangen werden.

In den verschiedensten Kategorien beschreiben die Mitglieder der Steuergruppe, was ihrer Meinung nach die Ursache von Schüler*innenapathie sein könnte und wie diese Ursachen im Leben der Schule sichtbar sind. In der Kategorie ‚Familie' werden „unzureichender Schlaf" und „Ernährung" aufgeführt. In der Kategorie ‚Fertigkeiten' wird angemerkt, dass „viele Schüler*innen den Inhalt des Unterrichts auf ihrer jeweiligen Klassenstufe nicht begreifen" und dass „viele Schüler*innen mit Migrationshintergrund Sprachprobleme haben". Unter ‚Schüler*innen-Lehrkräfte-Beziehungen' stellen sie fest: „Persönliche Beziehungen zwischen apathischen Schüler*innen und Lehrer*innen sind gering". Unter ‚Schüler*innen-Einstellungen' sehen sie: „Schüler*innen fühlen sich ‚dumm', weil sie so weit zurückliegen," und unter ‚Peer Group Interaktionen', „cool zu sein und Unterricht zu verweigern". Unter ‚Unterrichtsführung' stellen sie fest: „Das Trainieren von Grundfertigkeiten erfordert viel Übung und Wiederholung" und „Straffe Unterrichtsführung lässt wenig Raum für Ausdruck." Unter ‚Anreizen' schreiben sie „Schlechte Noten entmutigen Schüler*innen". Die Steuergruppe repräsentiert die vollständige Analyse in einem so genannten *Fischgräten-Diagramm*.

In einem nächsten Schritt bittet Frau L. das Team, all die Ursachen, die intern beeinflusst werden können, mit einem Sternchen zu kennzeichnen. Es kommt zu einer Debatte darüber, inwieweit Lehrer*innen tatsächlich die Kontrolle darüber haben, dass so viele Schüler*innen mit dem Lehrstoff ihres Jahrgangs nicht mitkommen. Es besteht Einigkeit darüber, dass Lehrkräfte keine Kontrolle darüber haben, aber dass sie die Situation mit entsprechenden Strategien entschärfen könnten. Aber sie befinden, dass sie ihre Beziehungen zu den Schülern und Schülerinnen verbessern können und dass sie an den Anreizen feilen können. Hier haben sie Spielraum.

Das *Fischgräten-Diagramm* wird dann während einer Konferenz mit dem ganzen Kollegium vorgestellt. Mitglieder der Steuergruppe arbeiten in Arbeitsgruppen mit ihren Kollegen und Kolleginnen an der Überarbeitung oder Verbesserung des Diagramms. Nach einer abschließenden Diskussion hat die Schule nun eine Ursachenanalyse des Problems von Schüler*innenapathie, das vom Kollegium geteilt wird. Das *Fischgräten-Diagramm*, so wie auch die Wer-Macht-Was-Tabelle dienen dem Kollegium und der Steuergruppe dazu, die Ergebnisse kollektiver Denkprozesse festzuhalten und sie in nachfolgenden Schritten der Problemlösung zur Orientierung der Gruppen oder des Kollegiums wiederzuverwenden.

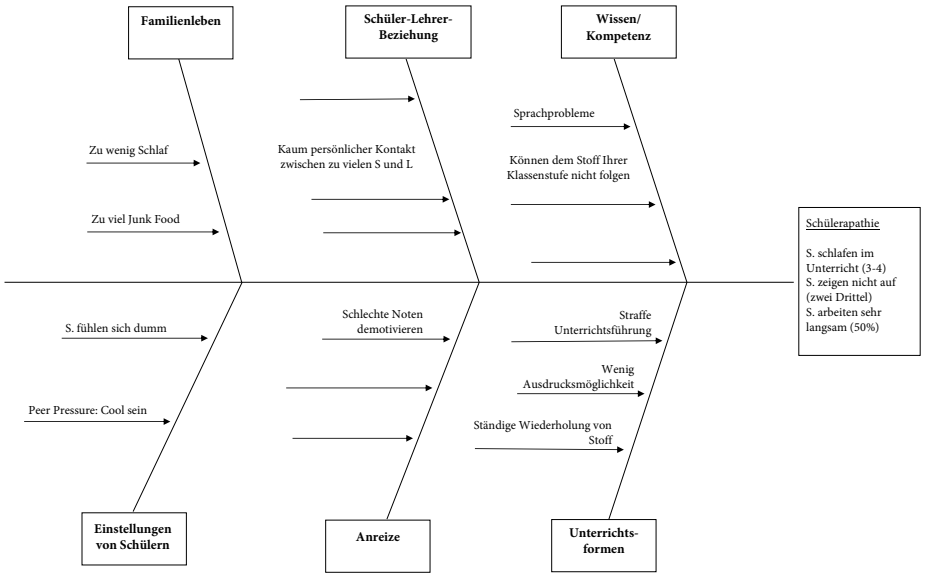


Abbildung 2: Fischgräten-Diagramm (Vorlagen verfügbar unter www.waxmann.com / buch 200115)

Fragen zur Reflexion

- Was unterscheidet die Ursachen eines Problems von den Symptomen?
- Welchen Zweck hat es, diese Ursachen zu benennen?
- Warum ist es wichtig, intern beeinflussbare Kausalfaktoren von eher extern beeinflussbaren zu unterscheiden?
- Warum könnte ein Fischgräten-Diagramm für den Prozess des Problemlösens in einer Schule hilfreich sein?
- Wie läuft eine Kausalanalyse von identifizierten Problemen üblicherweise in Ihrer Schule ab?
- Gibt es sie explizit oder ist sie implizit in Ihren Überlegungen enthalten?
- Wie sehen Sie den potentiellen Zugewinn einer Kausalanalyse in Ihrem Entwicklungsvorhaben? Lohnt sich die Zeit?

Merkpunkte zur designbasierten Logik der Schulentwicklung



- Hinter die Symptome eines dringlichen Problems schauen
- Ursachen analysieren
- Interne Einflussmöglichkeiten erkennen
- Das eigene gemeinschaftliche Denken in einem Fischgräten-Diagramm (oder einer anderen Form der Repräsentation von gemeinschaftlichem Denken) darstellen
- Feedback zum gemeinschaftlichen Nachdenken einholen

Impulse zur Selbstreflexion (Teil 1): Verständnis eines Problems

- Arbeiten wir an einem Problem, dass von den Beteiligten wirklich als dringlich und prioritär empfunden wird?
- Haben wir sichergestellt, dass alle angstfrei am Problemfindungsprozess teilnehmen können?
- Haben wir das Problem konkret beschrieben im Sinne von beobachtbaren bzw. hörbaren Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen?
- Haben wir erste Einschätzungen über das Vorkommen oder die Stärke des beobachteten Phänomens?
- Haben wir tief genug gebohrt und die richtigen Kausalfaktoren benannt?
- Sind wir uns über unsere Einflussmöglichkeiten auf diese Faktoren im Klaren?

6 Vorbereitung auf die Erprobungsphase: Verständnis des Problems

Wenn Sie Interesse an der designbasierten Herangehensweise gefunden haben, würden wir uns wünschen, dass Sie die vorgestellten drei Schritte (Identifizieren einer gemeinschaftlichen Dringlichkeit, Definieren eines konkreten praktischen Problems, Ursachenanalyse) ausprobieren und auf Ihren Themenbereich anwenden.

Mögliche Vorgehensweise und Fragestellungen:

- An welchem Praxisproblem wollen Sie arbeiten? Bleiben Sie bei dem bzw. einem von Ihnen in der Interessensbekundung geschilderten Problem oder wählen Sie ein anderes?
- Welche Akteure oder Gruppierungen an Ihrer Schule sind relevant für Ihren Themenbereich? Welche müssen unbedingt für eine Beteiligung gewonnen werden?
- Wie schätzen Sie Ihre Einflussmöglichkeiten in Ihrer Schule ein? Welche Rolle haben Sie? Welche Teams oder Teile des Kollegiums können Sie am ehesten erreichen?
- Haben Sie sich vergewissert, dass das anvisierte Problem wirklich als dringlich von den relevanten Gruppierungen empfunden wird? Haben die Gruppierungen Gelegenheit gehabt, darüber zu kommunizieren und gemeinsam zu Ergebnissen zu kommen? Wie sind Sie dabei konkret vorgegangen?
- Sind Sie an ein konkret beschreibbares praktisches Problem gelangt? (z.B. mithilfe der Wer-Macht-Was-Tabelle). Gibt es (oder gab es) breite Beteiligung am kollektiven Denkprozess?

- Haben Sie das Ausmaß des Praxisproblems ermittelt? Wie sind Sie dabei vorgegangen?
- Haben Sie über Kausalfaktoren dieses Problems nachgedacht (z.B. mithilfe des *Fischgräten-Diagramms*)? Haben Sie sich durch Erkundungen in der Schule davon überzeugt, dass sich Ihre Vermutungen über diese Kausalfaktoren in der Realität erhärten lassen? Haben Sie und die beteiligten Teams oder andere Gruppierungen ein klares Bild davon, welche von diesen Faktoren intern beeinflussbar sind? Welche haben die größte Tragweite und sind stark intern beeinflussbar? Worauf könnte man das Hauptaugenmerk legen?
- Nutzen Sie die Schritte des DBSE-Verfahrens, um kollektive Denkprozesse in Gang zu setzen und zu strukturieren?
- Nutzen Sie die DBSE-Tools als Medium, um die Ergebnisse dieses Denkprozesses festzuhalten und Kontinuität zwischen den Denkschritten über einen gewissen Zeitraum zu gewährleisten?

Designbasierte Schulentwicklung (DBSE)

Rick Mintrop

Im Fokus: Verständnis des Veränderungsprozesses[1]

Es gibt die verschiedensten Konzepte oder Methoden der Schulentwicklung. Die Anwendung der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) ist sinnvoll, wenn es einem Schulkollegium oder seinen vielfältigen Untergruppierungen (Steuergruppen, Fachgruppen etc.) darum geht, kollektive oder gemeinschaftliche Entwicklungsprozesse zu durchdenken und zu organisieren.

Die Methode der DBSE besteht aus einem Zusammenspiel von Verfahrensschritten, Instrumenten und Selbstreflexionsimpulsen, deren Ziel ist es, neue soziale Praktiken durch iteratives soziales Lernen in Schulkollegien oder relevanten Untergruppierungen zu verankern. Reflexionsimpulse für Schulpraktiker*innen fungieren auch als Beratungsimpulse für Entwicklungsbegleiter*innen.

Im Zentrum der DBSE stehen Probleme. Probleme sind Spannungszustände zwischen dem, was ist, und dem, was wir uns erwünschen. Spannungen können entstehen durch Dringlichkeiten, hervorgerufen durch Leid oder Leidenschaft, d.h. Probleme können positiv oder negativ besetzt sein.

Die Logik der DBSE ist einfach. Sie folgt der IDEAL-Logik von Problemlösen, die nach Bransford/Stein (1993) aus **I**dentifizieren, **D**efinieren, **E**xplorieren, **A**gieren, und **L**ernen aus Resultaten besteht. Aber diese einfache Logik im Kollegium einer Schule umzusetzen, ist nicht unbedingt einfach. Hier setzt die Logik und Struktur des DBSE-Modells an.

Probleme unterscheiden sich je nach Komplexität und Dringlichkeit. Die DBSE-Methode kostet Zeit. Für triviale oder klar strukturierte Probleme bietet sie wenig Zugewinn. Sie sollte auch für weniger dringende Probleme („Nebenschauplätze“) vermieden werden. Aber wenn die Probleme komplex, unstrukturiert und dringlich sind, kann DBSE äußerst nützlich sein.

Im Folgenden ist das DBSE-Modell in einer klaren Abfolge von Schritten und in einem konstruierten Fallbeispiel idealtypisch dargestellt. In der Realität eines Entwicklungsprozesses sollten die dargestellten Schritte eher als Elemente eines Repertoires verstanden werden. Jede Schule kann da beginnen,

---

1 Rick Mintrop (2022), University of California, Berkeley (übersetzt und als deutsche Fassung für das zweite Treffen der Werkstatt ‚Schulentwicklung im Kontext‘ überarbeitet. Grafische Gestaltung: Tanja Behrendt | Zentrum für Informations- und Mediendienste der Universität Duisburg-Essen. Strichfiguren – https://stock.adobe.com

wo sie gerade steht – und die verschiedenen Schritte können vorwärts und rückwärts gedacht werden. Im letzteren Fall werden die Selbstreflexionsfragen auf schon abgelaufene Vorkommnisse angewandt.

Rückblick: Gegenstand des ersten Werkstatt-Treffens

Verständnis des Problems (Identifizieren / Definieren / Explorieren von Ursachen)

- Dringliche Bedarfe oder Probleme ermitteln und für die weitere Entwicklungsarbeit priorisieren (eine Rahmung kann auch in der Problemfindung vorgegeben werden, z.B. Fokus auf Schüler*innen oder Fokus auf Basiswissen usw.),
- einen großen Problembereich auf ein konkret beobachtbares und praktisch bearbeitbares Problem eingrenzen,
- transparente Verfahren verwenden, die es allen Beteiligten erlauben, an der kollektiven Problemfindung teilzunehmen,
- grobe Einschätzungen von Häufigkeiten des Auftretens des Problems vornehmen und erwünschte Verbesserungen oder Zielsetzungen anvisieren,
- Kausalfaktoren / mögliche Ursachen des Problems herausarbeiten und ihr Zusammenspiel im System erkennen,
- Vermutungen zu möglichen Gründen für das Problem (Kausalanalyse) durch Nachforschungen (z.B. Beobachtungen / Befragungen) bestätigen,
- intern beeinflussbare Ursachen / Kausalfaktoren von externen nicht-beeinflussbaren unterscheiden und sich auf intern beeinflussbare Faktoren konzentrieren.



Impulse zur Selbstreflexion aus dem ersten Werkstatt-Treffen: Verständnis eines Problems

Rückwärts … denken … Vorwärts

- Arbeiten wir an einem Problem, das von den Beteiligten wirklich als dringlich und prioritär empfunden wird? *Häufig „wissen" Schulleitungen schon, was dringlich für ihr Kollegium ist, ohne genau nachgefragt zu haben.*
- Haben wir sichergestellt, dass alle Beteiligten angstfrei am Problemfindungsprozess teilnehmen können? *Häufig werden nur die Lautstarken gehört. Wenn es um die Umsetzung von Maßnahmen geht, machen dann die Leiseren nicht mit.*

  ▶ Instrument: Sichtbarmachen von Prioritäten (Priority Maps)

- Haben wir das Problem konkret beschrieben im Sinne von beobachtbaren bzw. hörbaren Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen? *Es wäre gut zu wissen, ob wir es mit einem Problem zu tun haben, das viele Beteiligte berührt, oder nur einen kleinen Teil von Schüler*innen, Lehrer*innen, weiteren pädagogischen Mitarbeiter*innen oder anderen Beteiligten.*
  ▶ Instrument: Wer-Macht-Was-Tabelle
- Haben wir tief genug gebohrt und die richtigen Kausalfaktoren benannt? *Häufig wird dieser Schritt übersprungen. Man weiß intuitiv, woran es liegt. Also schnell zur Lösung.*
- Sind wir uns über unsere Einflussmöglichkeiten über diese Faktoren im Klaren? Konzentrieren wir uns auf intern beeinflussbare Kausalfaktoren? *Es besteht die Tendenz, vor allem wenn Kollegien sich unter Druck fühlen, dass Probleme externalisiert werden, d.h. es werden Kausalfaktoren in den Vordergrund geschoben, über die man wenig Kontrolle hat. So entlastet man sich emotional.*
  ▶ Instrument: Fischgrätendiagramm mit Sternchen

Aufgaben zur Weiterarbeit:

- Vergegenwärtigen Sie sich den Inhalt des ersten Werkstatt-Treffens. Gehen Sie hierfür die Merkpunkte zum „Verständnis des Problems“ (s.o.) noch einmal innerlich durch. Falls Sie bereits mit der Umsetzung des DBSE-Ansatzes begonnen haben, können Sie zusätzlich die Impulse zur Selbstreflexion nutzen.
- Notieren Sie sich offene Fragen an die Leitungen des Werkstatt-Treffens.

Gegenstand des zweiten Werkstatt-Treffens

Verständnis des Veränderungsprozesses (Explorieren von Motiven und Engagement in Entwicklungs- und Lernprozessen)

- Den positiven Kern einer Schule/eines Kollegiums/eines Teams herausarbeiten.
- Relevante Ressourcen für die Problemlösung kenntlich machen.
- Fälle/Situationen aufzeigen, wo das Problem nicht auftritt, falls möglich, und daraus lernen.
- Maßnahmen oder Aktivitäten zur Veränderung konkreter Praktiken designen bzw. gestalten,
  - die das Erlernen von neuen Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen ermöglichen (Wirkungsannahme),
  - für die ausreichend Motivation zur Umsetzung besteht.
- Messgrößen für die gewünschte Veränderung überlegen.
- Genaue Ziele, basierend auf diesen Messgrößen, setzen.

Gegenstand der nächsten Praxiserprobungsphase in Ihrer Schule (Nach dem zweiten Werkstatt-Treffen)



Lernen durch Veränderung (Agieren / Lernen aus Resultaten / „It takes practice to change practice“)

- Maßnahmen durchführen,
- praktische Messgrößen einsetzen,
- Effekte oder Wirkungen beurteilen,
- erfolgreiche Elemente der Maßnahmen hervorheben,
- Mängel analysieren und Vorschläge für nächste Iterationen oder Versuchsschleifen generieren,
- neue Versuchsschleife angehen …

Zur Erinnerung:

Um die DBSE-Logik zu erfassen, kann man die sog. Segelboot-Metapher verwenden:

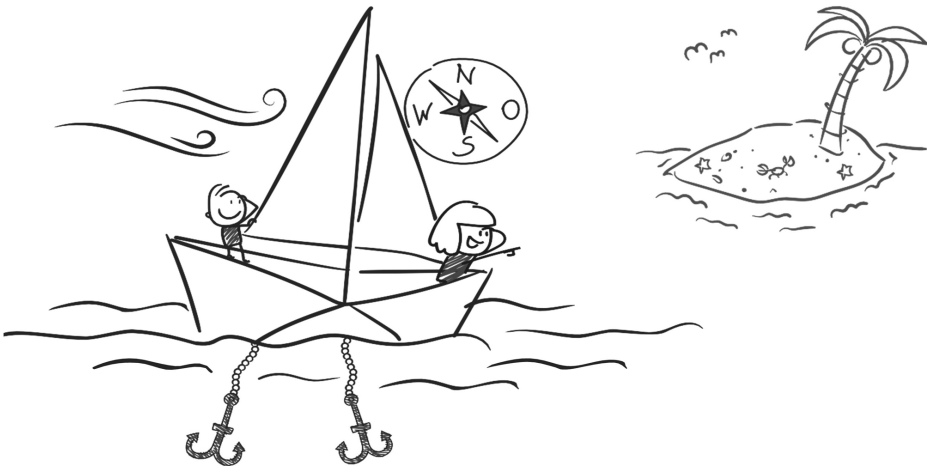


Abbildung 1: Segelboot-Metapher

Block I:

Verständnis des Veränderungsprozesses

Der Veränderungsprozess in einer Schule oder einem Team setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen:

- Problemrelevante Stärken wie Ressourcen, Kapazitäten, Maßnahmen oder Aktivitäten, durch die neue Praktiken (Verhaltensweisen, Überzeugungen, Einstellungen) eingeübt werden können,
- Motivation zum Engagement mit den Maßnahmen und zu ihrer Durchführung,
- präzisierte und realistische Zielsetzungen,
- Überprüfung von Wirksamkeit durch Evidenz und schulöffentliche Kommunikation dieser Evidenz.



Impulse zur Selbstreflexion

- Sind wir uns unserer Stärken im Hinblick auf das identifizierte Problem bewusst?
- Peilen wir eine gute Mischung aus positiv und negativ besetzten Faktoren in unserem Verständnis an?
- Haben wir konkrete Ziele gesetzt und präzisiert, die realistischerweise im vorgesehenen Zeitrahmen erreicht werden können?
- Haben wir Maßnahmen oder Aktivitäten geplant, die es den Beteiligten (Erwachsenen und/oder Schüler*innen) ermöglichen, neue Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen zu *erlernen*? (Wirkungsannahme)
- Haben wir Maßnahmen oder Aktivitäten ausgewählt, für die ausreichend Motivation zur Umsetzung besteht?
- Können wir diese Maßnahmen in einem überschaubaren Zeitrahmen (z.B. von sechs Wochen bis drei Monaten) durchführen?
- Haben wir Messgrößen konstruiert, die es uns ermöglichen, Daten ohne großen Aufwand zu sammeln und Effekte ‚dingfest' zu machen, die über ein „Bauchgefühl" hinausgehen?
- Können wir diese Daten in der Schulöffentlichkeit kommunizieren?

Stärken, Ressourcen, Kapazitäten

Die Ressourcen oder Kapazitäten sind unsere Segel. Das Boot kann nicht vorwärts kommen ohne sie. Sie sind notwendig, aber noch nicht hinreichend. Wir brauchen außerdem auch noch Wind. Hierzu aber später mehr. Die Frage nach den Ressourcen oder Kapazitäten bezogen auf das gewählte Problem ist die

Frage danach, was schon da ist und was deshalb für den Veränderungsprozess nutzbar gemacht werden kann.

Das Fallbeispiel Martha

Kurze Zusammenfassung von Teil I (aus dem ersten Werkstatt-Treffen)

Zur Erinnerung:

Der Prozess beginnt in Marthas Schule mit dem Feststellen von dringlichen Problemen. Dies geschieht so, dass durch gegenseitiges Interviewen eine Reihe von Dringlichkeiten des ganzen Kollegiums zu Tage treten. Diese Dringlichkeiten werden auf Post-its vermerkt und auf Wandzeichnungen aufgeklebt. Das Kollegium geht dann herum und verteilt Punkte (Aufkleber) je nach empfundener Stärke.

*Es schält sich eine weitgeteilte Dringlichkeit heraus: Zu viele der Schüler*innen sind apathisch. Im nächsten Schritt bittet Martha ihre Kolleg*innen zu beschreiben, welche konkreten Verhaltensweisen in Bezug auf Apathie sie beobachtet haben. Es werden Satzstreifen ausgeteilt, die mit „Ich habe gesehen/ich habe gehört, dass Schüler*innen …" beginnen. Die vervollständigten Satzstreifen werden anonym in einem Kasten abgelegt. Die Schnipsel werden anschließend sortiert. Dabei kristallisieren sich bestimmte Häufungen von konkreten Verhaltensweisen der Schüler*innen heraus. Diese werden in einer ‚Wer-macht-was'-Tabelle festgehalten.*

Nun bittet Martha ihr Kollegium, grobe Schätzungen des Auftretens dieser Verhaltensweisen zu nennen. (Dies kann wiederum anonym geschehen oder auch auf Zuruf). Die Schätzungen werden in der ‚Wer-macht-was'-Tabelle notiert. Das Kollegium kann nun immer wieder auf diese Tabelle zurückgreifen und sich diesen Denkschritt wieder vor Augen führen.

*Im nächsten Schritt werden die Ursachen der Schüler*innenapathie untersucht. Diese Ursachen werden unter bestimmten Oberbegriffen, wie z.B. Schüler*innen-Lehrkräfte-Beziehungen, Unterricht, Familien, Organisationsstruktur, in einem Fischgräten-Diagramm notiert. Dann diskutieren Marthas Kolleg*innen, welche dieser Ursachen in ihrem internen Einflussbereich liegen. Auf diese ursächlichen Faktoren konzentriert sich das weitere Vorgehen.*

Block II:

Stärken, Kapazitäten, Ressourcen

*Martha weiß, dass die Ursachenanalyse für ihre Kolleg*innen manchmal schwierig sein kann, weil die Analyse sie dazu zwingt, sich negativen Faktoren zu stellen, die die Schule als Ganzes oder bestimmte Lehrkräfteteams in einem dringen-*

den Problem beeinflussen. Ihr Kollegium muss sich jedoch dessen bewusstwerden, welche problematischen Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen sie zum Ausgangspunkt (Punkt A) ihrer Anstrengungen machen. Martha weiß aber auch, dass ihr Kollegium kompetent, fürsorglich und engagiert ist, auch wenn Probleme manchmal überwältigend erscheinen. Und in Bezug auf Schülerapathie, dem von ihrem Kollegium gewählten Schwerpunkt, gibt es wahrscheinlich auch Erfolge, die sie sichtbar machen muss.

Es gibt verschiedene Aspekte, wenn wir von Stärken, Ressourcen oder Kapazitäten sprechen. Hier behandeln wir zwei:

- das Herausarbeiten eines *positiven Kerns* einer Schule oder eines Teams, allgemein und im Hinblick auf das relevante Problem.
- die *Kartierung von Stärken, Ressourcen und Entwicklungskapazitäten*, allgemein und im Hinblick auf das relevante Problem.

Aktivität: Positiver Kern

Martha beschließt, diesen Schritt in der Steuergruppe zu beginnen und danach das ganze Kollegium einzubeziehen. Der erste Schritt ist ein Interview oder Gespräch zwischen zwei Mitgliedern der Steuergruppe. Es werden Fragen gestellt, wie:

- *Denken Sie an eine Zeit oder eine Phase in Ihrer Arbeit an dieser Schule, in der sie sich als besonders lebendig, engagiert und ‚rund' erfahren haben. Beschreiben Sie, was passierte.*
- *Ohne nun bescheiden sein zu wollen, was schätzen Sie am meisten an sich und an Ihrer Arbeit hier in dieser Schule?*
- *Wenn Sie an apathische Schüler*innen in Ihren Klassen denken, beschreiben Sie eine Erfahrung, wie sich einer dieser Schüler oder eine dieser Schülerinnen verändert hat.*
- *Beschreiben Sie, ohne nun bescheiden sein zu wollen, was Sie möglicherweise getan haben, um diese Veränderung bewirkt zu haben.*

Nachdem sich die Mitglieder der Steuergruppe gegenseitig interviewt haben, werden die Begebenheiten mit dem ganzen Team geteilt. Die wirkmächtigsten Geschichten werden auf einem Poster festgehalten.

*Dann schwärmen die Mitglieder der Steuergruppe aus und interviewen ihre Kolleg*innen. Sie bitten auch andere Lehrer*innen, Kolleg*innen zu befragen, damit alle Mitglieder des Kollegiums gehört werden und am Gespräch teilnehmen können.*

In einem anschließenden Treffen bittet Martha darum, dass besonders einprägsame Begebenheiten vorgestellt werden. Dann werden kleine Gruppen gebildet, die sich über diese Geschichten und andere, die in den Interviews berichtet wurden, austauschen, mit der Fragestellung:

– *Was besagen diese Geschichten über die positiven Kräfte in dieser Schule?*
– *Was sagen uns diese Geschichten über die Stärken, die wir bei der Lösung unseres Schwerpunktproblems, Schüler*innenapathie, haben?*

Die Antworten auf diese beiden Fragen veranlassen die Lehrerteams, in zwei kurzen Aussagen den positiven Kern der Schule zu beschreiben. Eine Reihe positiver Aussagen findet im Kollegium besonders großen Beifall (siehe Box).

Martha freut sich über das Ende dieser Aktivität. Die Stimmung in ihrem Kollegium ist positiv.

Der positive Kern

Das Kollegium unserer Schule hat einen starken Esprit, der Dinge möglich macht. Wir geben uns viel Mühe, unsere Schule zu einem fürsorglichen Ort für unsere Schüler*innen zu machen, der sie zum Lernen anregt. Wir lieben den Umgang mit jungen Menschen. Sie sind voller Energie. Sie sind unvorhersehbar und kreativ. Wenn sie Hilfe brauchen, sind wir da.

Viele von uns haben erlebt, wie sich einzelne Schüler*innen bemerkenswert verändern. Schüler*innen, die unbeteiligt am Unterricht waren, wurden lebendig und begannen, sich für ihr Lernen zu interessieren. Unser Kollegium hat das Zeug, die Apathie unserer Schüler*innen zu mindern. Wir müssen nur voneinander lernen.

Die Aktivität „Positiver Kern“ kann in vielen verschiedenen Formaten umgesetzt werden, je nach Zeit, Zusammensetzung der Gruppe usw. Sie kann auch direkt mit dem ganzen Kollegium durchgeführt werden. Es kommt jeweils darauf an, Wege zu finden, die Fülle der Beschreibungen zu reduzieren und in kurzen Formulierungen festzuhalten.

Die Formulierungen sind eher allgemein gehalten, um vielen Mitgliedern eines Kollegiums eine Identifikation mit dem positiven Kern zu ermöglichen.

Aufgaben zur Weiterarbeit:

– Was ist mit dem Begriff „Positiver Kern“ gemeint?
– Spielen Sie die „Positiver Kern“-Aktivität in Ihrem Zweier-Team durch.
– Besprechen Sie, was Sie bei dieser Aktivität empfunden haben.
– Teilen Sie diese Erfahrung mit anderen Mitgliedern Ihrer Tischgruppe.
– Notieren Sie offene Fragen für das Plenum.

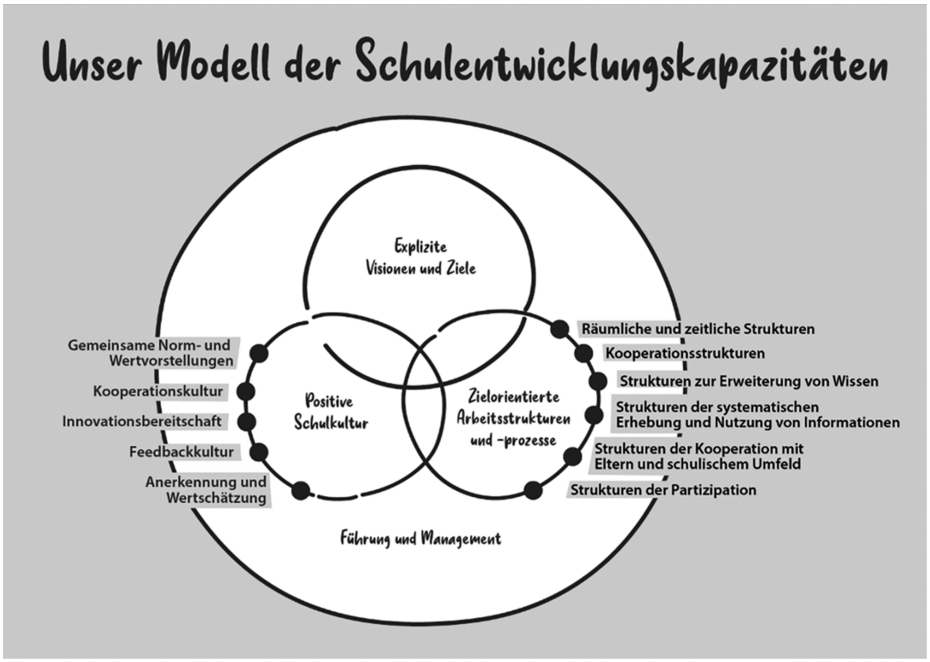


Abbildung 2: Modell der Schulentwicklungskapazitäten nach Klein (2022)

Aktivität: Kartierung von Entwicklungskapazitäten

Man kann sich zunächst ganz allgemein ein Bild von Entwicklungskapazitäten machen, z.B. mit Hilfe dieser Abbildung:

Das Modell der Schulentwicklungskapazitäten nach Klein[2] stellt eine verdichtete Darstellung jener Fähigkeiten und Ressourcen dar, die Schulen für die Schulentwicklung zur Verfügung stehen. Diese werden benötigt, um kollektive Lern- und Entwicklungsprozesse anzustoßen und umzusetzen. Dabei erweisen sich insbesondere Kapazitäten im Bereich der gemeinsamen Ziele, der gemeinsamen Wertvorstellungen sowie der Arbeitsstrukturen und -prozesse als relevant, die durch das Führungshandeln gerahmt und gesteuert werden.

Wichtig ist aber, dass im DBSE-Prozess der Bezug der Ressourcen oder Kapazitäten zur konkreten Problemstellung hergestellt wird und nicht lediglich allgemeine Ressourcen, die mit der Problemlösung nur sehr bedingt etwas zu tun haben, gesammelt werden. Hier gibt es wieder viele Möglichkeiten der Darstellung, z.B. in Form einer Karte oder in Form einer Tabelle.

2 Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Essen: Universität Duisburg-Essen.

Martha lässt diesen Schritt in der Steuergruppe bearbeiten, und nach der ausführlicheren Arbeit am positiven Kern wird dem Kollegium eine vorgefertigte Tabelle von Stärken, Ressourcen oder Kapazitäten vorgelegt, die das Kollegium lediglich kommentiert und in Details verändert.

Tabelle 1: Stärken in Marthas Schule im Hinblick auf das Schwerpunktproblem Apathie der Schüler*innen

	Lehrende	**Lernende**
	Individuell	
Wissen/Kompetenz	machen generell effektiven Unterricht für die Mehrheit der Lernenden	sind neugierig, wenn angeregt
Motivation und Engagement	sind generell gerne mit Kindern zusammen möchten Lernzuwachs sehen	wollen Erfolg haben
	Beziehungen	
Persönliche Beziehungen	Es ist üblich, dass sich Lehrkräfte über schwierige Schüler*innen Rat suchen im Kollegium	Peers sind wichtiger Einfluss auf Motivation/können mitreißen
Organisationsabläufe	Die Schule ist generell gut organisiert	
Autorität/Leadership	Die Schulleitung unterstützt Entwicklung mit vollen Kräften	Lernende akzeptieren meistens die Autorität der Lehrkräfte
Belohnungen oder Sanktionen	Lehrkräfte fühlen sich bestätigt, wenn mehr Schüler*innen mitkommen	Schüler*innen möchten gelobt werden
	Materielle Ressourcen	
Programme	Früheres Training in Interventionsprogrammen für problematische Schüler*innen	
	Beziehungen außerhalb der Schule	
Unterstützung von außen	Schulberater*innen oder -aufsicht stehen hinter den Vorhaben	

Das Ganze könnte auch in diesem Format notiert werden, vor allem wenn es das Ziel ist, Ressourcen oder Kapazitäten von innen nach außen darzustellen:

Aufgaben zur Weiterarbeit:

– Fertigen Sie eine Kartierung von Kapazitäten für Ihr anvisiertes Problem in Ihrem Zweier-Team an. Welche Form Sie wählen (Tabelle, entlang des Modells der Schulentwicklungskapazitäten, Darstellung von innen nach außen, etc.) ist dabei Ihnen überlassen.

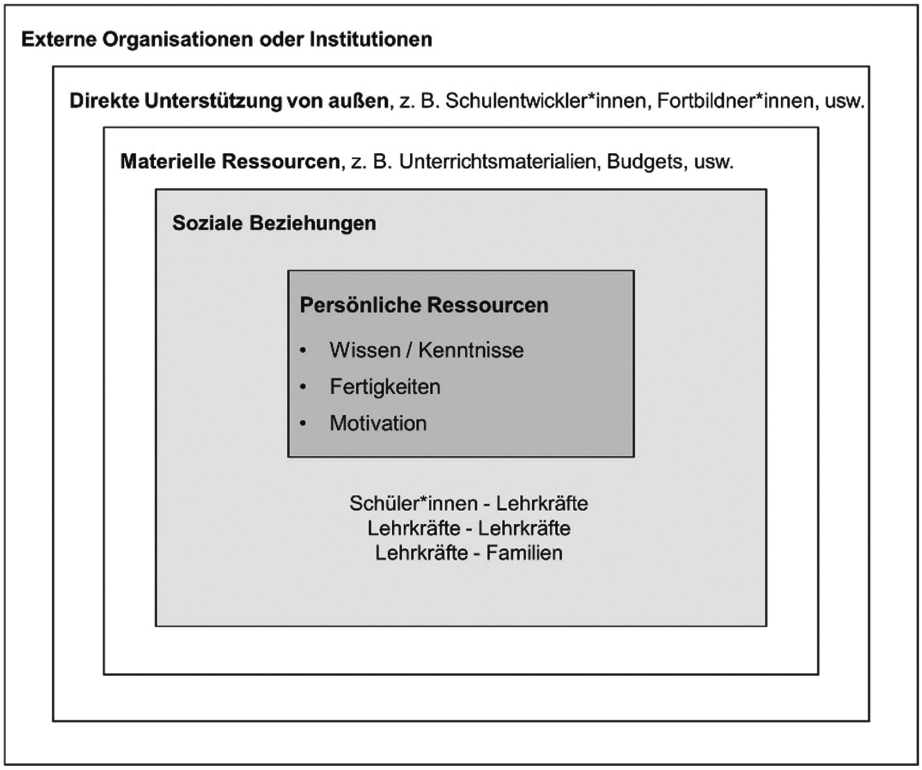


Abbildung 3: Kartierung der Ressourcen

– Besprechen Sie den Sinn und Zweck dieser Aktivität.
– Teilen Sie Ihre Gedanken den anderen Mitgliedern Ihrer Tischgruppe mit.
– Notieren Sie offene Fragen für das Plenum.

Block III:

Aktivitäten oder Maßnahmen der Veränderung

In der Kausalanalyse, dargestellt im *Fischgräten-Diagramm* von Marthas Schule, erhielten Ursachen in den Bereichen Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen, Unterrichtsformen und Anreize die stärksten Bewertungen für interne Beeinflussbarkeit. In der Analyse wurde klar, dass Lehrer*innen zum Beispiel nicht viel gegen die Ernährungsgewohnheiten oder die Medienpraxis in den Familien unternehmen können. Aber welche Maßnahmen können auf die beeinflussbaren Kausalfaktoren einwirken? Und wie müssen diese Maßnahmen gestaltet sein, um die beeinflussbaren Ursachen der Apathie der Schüler*innen beheben oder verbessern zu können?

Zunächst, wie oben beschrieben, ist sich das Kollegium des Problems und seiner Ressourcen und Kapazitäten für die Problemlösung bewusster geworden. Und es besteht die Bereitschaft, etwas gegen das Problem zu unternehmen. Wichtige Stärken sind erkannt worden: die Schule funktioniert in einem geordneten Klima, das es der Mehrheit der Schüler*innen ermöglicht zu lernen; Lehrer*innen sind motiviert, wenn Schüler*innen lernen und vorwärtskommen. Und einige Lehrer*innen tauschen sich über schwierige Schüler*innen aus. Dies sind Stärken, auf denen aufgebaut werden kann.

Aber das reicht nicht. Es braucht eine umfassendere Motivation, den Wind, der in die Segel bläst, sodass mehr Kolleg*innen einbezogen sind und zusätzliche Energie freigesetzt wird, etwas Neues auszuprobieren. Oft entsteht Wind aus einer Kombination aus neuen Ressourcen (z.B. Zeit, Geld, neuen Techniken, neuen Programmen, einer Beratung) und sozialpsychologischen Kräften, die Menschen inspirieren, ihnen Hoffnung geben, sie faszinieren und selbstbestimmtes Handeln erzeugen. Auch Druck von außen spielt eine Rolle. In der amerikanischen Literatur über Organisationsentwicklung werden diese Triebkräfte *change drivers* oder *Triebkräfte der Veränderung* genannt. Hier ist eine Liste dieser Kräfte:

Tabelle 2: Triebkräfte der Veränderung oder Change Drivers

Grundlegende menschliche Äußerungen	**Emotionale oder kognitive Befindlichkeiten**
Wahrnehmen	– Neue Möglichkeiten – Neue materielle Ressourcen – Neue Instrumente, Tools, Materialien, Unterrichtsprogramme – Kohärenz im eigenen Tun – Klarheit in den Aufgaben – Wissen und Fähigkeiten
Fühlen	– Selbstwirksamkeit – Sicherheit für Wagnisse – Vertrauen in andere – Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft – Selbstzufriedenheit mit der eigenen Leistung – Hoffnung – Optimismus
Ausdrücken	– Werte – Bedeutsamkeit – Engagement, Einsatz – Verpflichtungen, z.B. Erfüllung von gesetzlichen Bestimmungen – Kompetenz – Phantasie – Kreativität – Performanz

Wünschen	– Belohnung – Anerkennung – Persönliche Sichtbarkeit – Faire Behandlung – Unterstützung – Meinen Chef*innen gefallen – Meinen Kolleg*innen gefallen – Autonomie entfalten – Zu meiner Schule passen – Eine gemeinsame Sache kreieren
Fürchten	– Sanktionen für Nicht-Einhaltung von Erwartungen oder Bestimmungen – Tadel – Missbilligung von Kolleg*innen oder anderen Erwachsenen oder Schüler*innen – Schuldgefühle, den eigenen Erwartungen nicht zu genügen – Druck von außen – Neuen Anforderungen oder Herausforderungen nicht gerecht zu werden
Realisieren	– Dass es vorwärts gehen kann – Dass ich Power habe – Dass wir erfolgreich sind oder Fortschritte machen

Aspekt: Triebkräfte der Veränderung / Wirkungsannahme bezogen auf Schüler*innen

*In Marthas Steuergruppe erfolgt ein Brainstorming über Aktivitäten oder Ideen zur Verbesserung im Hinblick auf Schüler*innenapathie. Martha ermahnt die Steuergruppe: „Es ist sehr wichtig, dass wir uns immer zu jeder Aktivität oder Idee überlegen, welche Triebkräfte der Veränderung denn ausgelöst werden und ob diese tatsächlich wirksam sind. Wir brauchen für jede unserer gewählten Maßnahmen eine Wirksamkeitsannahme." Dazu sagt ein Lehrer: „In erster Linie müssen alle Kinder die Möglichkeit haben, Erfolg zu haben. Sie müssen Aufgaben erhalten, die sie erfüllen können, und sie müssen für eine gut erledigte Aufgabe belohnt werden." Die Gruppe stimmt zu: Selbstwirksamkeit oder Erfolg sind eine starke Triebkraft für Schüler*innen. Und die Aktivität, die diesem Treiber zugeordnet wird, ist: Planung von stärker differenzierten Unterrichtsstunden. Ein Mitglied der Steuergruppe sagt, dass sie mithilfe eines Planungsinstruments, welches sie in einem Workshop kennengelernt hatte, einen Weg gefunden hat, ihren Unterricht stärker zu differenzieren, und sie würde ihren Kolleg*innen gerne zeigen, wie sie ihren Unterricht mit diesem Tool oder dieser Planungsvorgabe gestaltet.*

*Das wird dankend aufgenommen, aber es sind doch einige Kolleg*innen, die sehr skeptisch sind. Eine sagt kategorisch: „Das kann ich nicht leisten." Martha greift ein. „Klar, ist das noch nicht der Stein der Weisen. Aber wir können doch diese Planungsvorgabe mal ausprobieren". Man einigt sich, dass dies ein ganz wichtiger Treiber für die Schüler*innen ist, aber dass es erst einmal von einigen wenigen Kolleg*innen angegangen werden sollte.*

*Ein Lehrerkollege schlägt vor: „Wir sollten informelle Gespräche mit apathischen Schüler*innen über ihre außerschulischen Interessen führen. Vielleicht so einmal im Monat pro Schüler*in." Große Zustimmung. „Aber was ist unsere Wirkungsannahme?" fragt Martha. Man einigt sich: Fast alle Schüler und Schülerinnen wachen auf, wenn sie persönliche Ansprache erfahren und sichtbar werden. Und es hat auch eine weitere positive Funktion: „Wir als Lehrende erfahren, an was unsere apathischen Schüler*innen eigentlich Interesse haben, wenn sie nicht in der Schule sind." Ein Kommentar einer Kollegin mündet in eine Diskussion über Neugier im Unterricht: „Das ist doch unsere Aufgabe als Lehrkräfte, so oft wie möglich bewusst Neugier für unseren Stoff hervorzurufen. Aber ich sage nun selbstkritisch, dass ich mich oft dabei ertappe, wie ich meine Stunden durchziehe und schon froh bin, wenn ich irgendwie mit dem Stoff durchkomme."*

*Eine Lehrerin gibt zu bedenken: „Manchmal habe ich das Gefühl, dass wir unsere Schüler*innen unter Verschluss halten müssen, um sie im Griff zu haben. Vielleicht brauchen unsere apathischen Schülerinnen und Schüler einfach mal mehr Freiräume im Unterricht, in denen sie sich ausdrücken können. Selbst wenn sie Grundfähigkeiten erlernen, sollten sie etwas Spielraum haben." An dieser Stelle ergibt sich eine heftige Diskussion unter den Beteiligten. Einige Kolleg*innen argumentieren, dass ihre Schüler*innen eher mehr und nicht weniger Kontrolle bräuchten. Andere lehnen das ab: „Wir haben es hier mit apathischen Schülerinnen und Schülern zu tun, nicht mit solchen, die Disziplinprobleme haben," sagt eine Kollegin und steuert die Diskussion weg von der Idee von „mehr Kontrolle". Ein Teammitglied erwähnt die Fortbildungsmodule zu ‚Schüler-zu-Schüler-Dialog' und ‚Neugier im Unterricht', die von der regionalen Fortbildung angeboten werden. Klar können diese Module immer nur der Anfang oder der Aufhänger sein, aber apathische Schüler und Schülerinnen brauchen Ausdrucksmöglichkeiten, und neugierige Schüler*innen sind motivierte Schüler*innen. Die Treiber der Veränderung sind so für diese Aktivitäten gefunden. Ein Lehrer erinnert die Steuergruppe daran, dass Apathie durch Sprachprobleme verursacht werden kann. Aber dies wird von der Gruppe nicht weiter aufgegriffen.*

*Eine Lehrerin, die im siebten Jahrgang unterrichtet, beschreibt, wie das Jahrgangsteam früher regelmäßige „Fallkonferenzen" über einzelne Schüler*innen abgehalten hatte und Strategien oder Maßnahmen ausgetauscht hatte, die für einzelne Schüler*innen ihrer Meinung nach sehr positiv waren. Es gab immer Kolleg*innen, von denen andere lernen konnten. Sie beklagt, dass diese Praktik in ihrem Jahrgang leider eingeschlafen ist. Sie erwähnt auch, dass die Klassenlehrer*innen damals für bestimmte Schüler*innen in regelmäßigen Abständen Kontakt mit den Eltern hatten, um vor allem bewusst positives Feedback zu geben. Die Eltern wurden angehalten, ihre Kinder zu loben. Die Steuergruppe nimmt diese Idee mit Begeisterung auf und beschließt, dem gesamten Kollegium vorzuschlagen, die schon damals eingeführte Praktik wieder aufleben zu lassen.*

*Martha fasst zusammen: „Wir glauben, dass wir die Apathie einiger unserer Schüler*innen durch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Erfolg, persönlicher Ansprache, Raum für Ausdruck und Neugierde, direkte Unterstützung vonseiten der Lehrkräfte und Lob vonseiten der Eltern beheben können. Damit diese Treiber wirksam werden können, müssen wir an unseren Unterrichtsstunden arbeiten und sie differenzierter gestalten. Wir müssen uns persönlich an Schüler*innen in informellen Gesprächen wenden. Wir müssen unseren Unterricht so planen, dass gerade apathische Schüler*innen neugierig auf den Inhalt werden und sich im Gespräch mit Mitschüler*innen austauschen können. Wir müssen von den Lehrkräften lernen, die den größten Erfolg und die beste Beziehung zu einem bestimmten Schüler oder einer Schülerin haben. Und wir müssen den Eltern positive Erfolge mitteilen, damit sie ihr Kind loben können." Die Steuergruppe stellt ihre Ideen in einem sogenannten Treiber- oder Driver-Diagramm dar. Mitglieder bringen das Driver-Diagramm zur nächsten Gesamtkonferenz und stellen es zur Diskussion. Das gesamte Kollegium macht Vorschläge für Änderungen und Verbesserungen und entscheidet sich schließlich für ein gemeinsames Treiber- oder Driver-Diagramm.*

Marthas *Treiber-Diagramm* ist auf den folgenden Seiten gesondert abgebildet.

Aufgaben zur Weiterarbeit:

- Diskutieren Sie die Geschehnisse in Marthas Schule:
  - Wie werden die gewählten Aktivitäten generiert?
  - Wie ist die Verbindung zwischen Aktivitäten und Treibern der Veränderung?
  - Welche Wirkungsannahmen werden vorgenommen oder sind impliziert?
  - Brainstormen oder diskutieren Sie in Ihrem Zweier-Team Maßnahmen für Ihr eigenes Problem. Welche Treiber und welche Wirkungsannahmen ordnen Sie den gewählten Maßnahmen oder Aktivitäten jeweils zu?
  - Fertigen Sie den ersten Teil Ihres Treiber-Diagramms an (die ersten drei Spalten).
  - Stellen Sie es Ihrer Tischgruppe vor.
  - Sammeln Sie offene Fragen für das Plenum.

Aspekt: Motivation für die Durchführung der Maßnahmen vonseiten des Kollegiums

Martha mahnt: „Es fällt uns manchmal leicht, Listen von Strategien oder Aktivitäten zu machen. Aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass wir häufig gute Absichten haben, aber am Ende doch vieles nicht umsetzen. Wir sollten nur Aktivitäten auswählen, für die wir auch annehmen, dass unser Kollegium auch wirklich motiviert ist. Und wir können ja nicht alles auf einmal machen. Wir müssen also

Tabelle 3: Marthas Treiber-Diagramm

Erhofftes Resultat	Aktivitäten im Design	Treiber für Schüler*innen (Wirkungsannahme)	Treiber für das Kollegium (Motivation für Durchführung)
Die Apathie unserer Schüler*innen reduziert sich, je nach Zielsetzung individueller Kolleg*innen	– Kurze informelle Gespräche mit apathischen Schüler*innen über Interessen außerhalb der Schule – Motivationsphasen im Unterricht planen, auf Interessen der SuS eingehen – Mehr „Schüler-zu-Schüler"-Dialoge im Unterricht planen – Fallkonferenzen im Jahrgangsteam – Anrufe bei den Eltern/positives Feedback – Planungstool für differenzierten Unterricht ausprobieren	↔ Beachtung ↔ Neugier ↔ Ausdrucksmöglichkeiten ↔ Unterstützung ↔ Lob (von Eltern) ↔ Selbstwirksamkeit fördern	– Geteilte Dringlichkeit – Selbstwirksamkeit (unsere Stärken und Einflussmöglichkeiten) – Breite Zustimmung zu Maßnahmen – Vorhandene interne Kompetenzen/Lernen von Kolleg*innen – Externe Fortbildungen – Volle Unterstützung der Schulleitung – Konkrete Verbesserung für identifizierbare Schüler*innen – Sichtbare Erfolge/Freude

sehr wählerisch sein. Und dann müssen wir unsere Vorstellungen dem ganzen Kollegium vorlegen und kritisch diskutieren."

Die anvisierten Maßnahmen erfordern zusätzliche Zeit und Energie und daher neue Motivation, z.B. im Hinblick auf Elternanrufe, Fallkonferenzen, bewusstere Unterrichtsplanung usw. So muss man sich fragen, wie die geplanten Aktivitäten vom Kollegium mit Schwung oder Wind durchgeführt werden sollen. Ein Treiber-Diagramm für die Rolle der Erwachsenen würde angeben, wie neue Motivation und neues Wissen bei den Kollegen*innen generiert werden sollen, ohne die das Design, d.h. die Aktivitäten, nicht nachhaltig umgesetzt werden kann.

In Marthas Schule erhofft man sich, dass das DBSE-Verfahren, mit dem das Kollegium die Aktivitäten zusammengestellt hat, für diese Motivation sorgt. Diese Treiber werden auch im Treiber-Diagramm vermerkt. Es können aber auch andere Treiber bei den Erwachsenen wirken.

Aufgaben zur Weiterarbeit:

- Diskutieren Sie die Geschehnisse in Marthas Schule:
  - Welche Annahmen über die Motivation zur Durchführung der Maßnahmen werden vorgenommen oder sind impliziert?
  - Brainstormen oder diskutieren Sie in Ihrem Zweierteam die Motivation Ihres Kollegiums oder Teams für die Maßnahmen, die Sie anvisieren. Warum

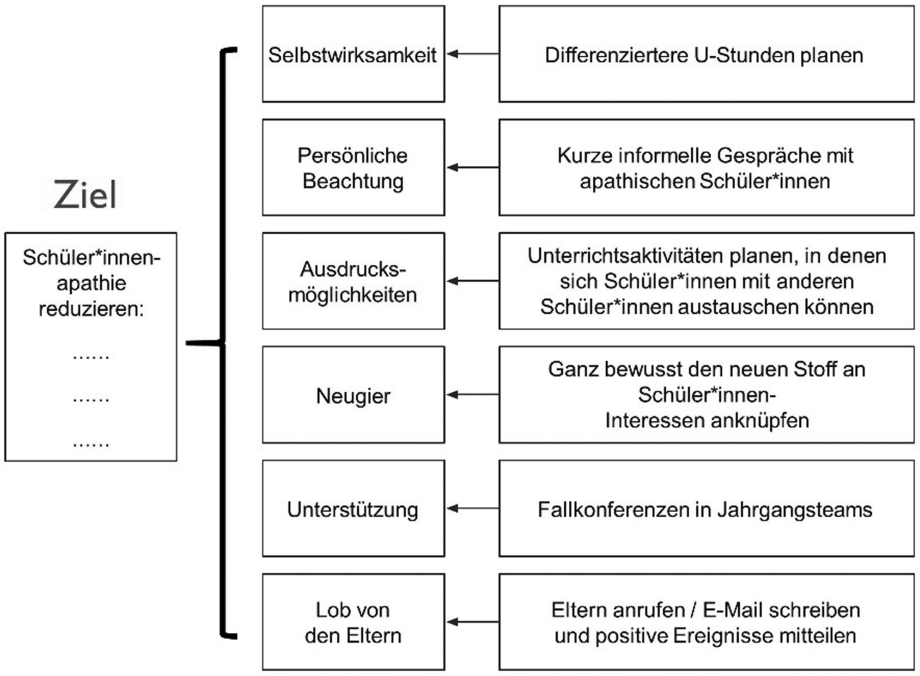


Abbildung 4: Darstellung eines Treiber-Diagramms

gehen Sie davon aus, dass genügend Motivation zur Durchführung der Maßnahmen in Ihrem Kollegium/Team besteht?
- Vervollständigen Sie die letzte Spalte Ihres Treiber-Diagramms.
- Stellen Sie das Produkt Ihrer Tischgruppe vor.
- Sammeln Sie offene Fragen für das Plenum.

Man kann das Treiber-Diagramm auch in einem anderen Format verwenden. Das Diagramm in Abbildung 4 ist lediglich für die Treiber für die Schüler*innen dargestellt.

Block IV:

Ziele und praktische Messgrößen

Ziele sollten realistisch sein, damit auch kleine Erfolge gefeiert werden können, wenn sie sich im Moment ergeben. Dazu benötigt man Daten zu diesen Zielen, die ohne großen zusätzlichen Aufwand sofort und im Fluss des täglichen Arbeitslebens gesammelt werden können. Daten von Lernstandserhebungen oder Inspektionsberichten sind für längerfristige Trends nützlich, aber sie werden in der Regel mit längeren Verzögerungen an die Schule zurückgemeldet und sind

oft auch nicht feinmaschig genug, um Veränderungsversuche der Lehrkräfte aufzugreifen.

*Martha möchte, dass praktische Messgrößen die Entwicklungen vor Ort abbilden können. Deshalb schlägt sie ihrem Kollegium vor, eine bestimmte Klasse auszuwählen und zu schätzen, wie viele Schüler*innen in dieser Klasse realistischerweise als „apathisch" einzustufen wären. Das ist Punkt A. Jede Lehrkraft nimmt ihre eigene Schätzung vor. Dann bittet sie ihre Kolleg*innen die als apathisch kenntlich gemachten Schüler*innen in zwei Gruppen einzuteilen: eine Gruppe, die eher leichter zu erreichen ist, und eine Gruppe, die eher schwerer zu erreichen ist. „Lassen Sie uns mit den leichteren Fällen beginnen und von ihnen lernen, wie wir mit den schwereren Fällen umgehen sollen. Wir haben ja häufig die Tendenz, auf die schweren Fälle zu schauen, und das macht uns manchmal hilflos."*

*Dann fordert sie alle Lehrkräfte auf, für sich selbst ein realistisches Ziel zu setzen: Die Anzahl der Schüler*innen, die in einem Zeitraum von drei Monaten erreichbar sind und sich in ihrer Motivation und ihrem Verhalten im Unterricht positiv verändern könnten. Das ist Punkt B. Nach den als problematisch eingeschätzten Verhaltensweisen, die in der „Wer-macht-Was"-Tabelle festgehalten sind, sollten die Schüler*innen zukünftig schneller arbeiten und mehr aufzeigen. Die „schlafenden Schüler*innen" sind sicher eher den schwereren Fällen zuzurechnen.*

*Damit das Kollegium als Ganzes ein Gefühl für das Ausmaß des Problems und die Anzahl der Schüler*innen hat, die nach Einschätzung ihres Kollegiums erreicht werden können, bittet Martha ihre Kolleg*innen ein paar Zahlen in eine Tabelle einzufügen und die Tabelle anonym in einem Kasten zu deponieren. Die Anzahl der Schüler*innen in den verschiedenen Kategorien können so für das ganze Kollegium aufsummiert und nach drei Monaten noch einmal erhoben werden. Das Resultat ist, dass Marthas Schule nun eine evidenzbasierte Richtschnur hat, die anzeigt, wie wirkungsvoll sie von A nach B gekommen ist.*

Um ihr Ziel zu erreichen, braucht es eine Bereitschaft im Kollegium, sich an den gewählten Aktivitäten zu beteiligen und mit ihnen zu experimentieren. Einige Kollegen und Kolleginnen sind nur bereit, sich an ein oder zwei Aktivitäten zu beteiligen, andere an mehr. Ein größerer Erfolg sollte sich bei den Lehrkräften einstellen, die sich an mehreren Aktivitäten beteiligen.

Tabelle 4: Anzahl der als apathisch eingeschätzten Schüler*innen in meinen Unterrichtsstunden – meine beste Schätzung (Vorlage)

Punkt A: Apathische Schüler*innen insgesamt	Schwierigere Fälle, sehr schwierig zu erreichen	Leichtere Fälle, eher zugänglich	Punkt B: Anzahl der Schüler*innen, die ich in drei Monaten erreichen will/ erreicht habe

Diese Tabelle, in zwei Zeitabschnitten zusammengestellt, ist eine einfache Methode, um die Wirksamkeit des gesamten Designs zu evaluieren. Sie setzt eine offene und ehrliche Einschätzung voraus. Produktive Problemlösung geht nicht ohne selbstgesteuertes professionelles Lernen. In gewisser Weise testen Kolleg*innen an der Schule eine sogenannte Handlungstheorie (theory of action), in der Marthas Team ihre Wirkungsannahmen prägnant so formuliert:

- **Wenn** ich meinen Unterricht stärker differenziere,
- **wenn** ich informelle Gespräche mit meinen apathischen Schüler*innen über ihre außerschulischen Interessen suche,
- **wenn** ich sicherstelle, dass ich in meinem Unterricht zunehmend bewusst Neugier auf Inhalte wecke und den Schüler*innen Gelegenheit gebe, sich mit Mitschüler*innen auszutauschen,
- **wenn** ich mich von Kolleg*innen beraten lasse, die das beste Verhältnis zu bestimmten Schüler*innen haben,
- **dann** werde ich die Anzahl der apathischen Schüler*innen in meinen Klassen reduzieren.

Wie können Lehrer*innen an der Schule wissen, ob sie im Prozess der Implementierung des Designs den richtigen ‚Nerv' bei ihren Schüler*innen getroffen haben? Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Prozess mit einfachen Mitteln einzufangen, wie z.B.:

- Eine bestimmte Lerngruppe oder Klasse auswählen und eine einfache Strichliste führen, die zählt, wie oft apathische Schüler*innen ihre Hand heben.
- Schüler*innen in einem gewissen Zeitraum den Unterricht bewerten lassen. Eine ganz einfache Art, Schüler*inneninteressen einzufangen, ist diese Idee: Beim Verlassen des Klassenraums können die Schüler*innen einen Tischtennisball in einen roten Kasten legen, wenn sie den Unterricht interessant fanden und in einen grauen Kasten, wenn sie wenig Interesse entwickelten. Das rote Kästchen sollte voller sein, wann immer Lehrer*innen sich besonders viel Mühe gaben, Neugier zu wecken.
- Lehrer*innen wählen drei Schüler*innen aus, die beispielhaft für apathisches Verhalten sind. Ein Fall könnte ‚leicht' sein, einer ‚schwierig' und einer ‚in der Mitte'. Wenn sich dann die Kolleg*innen in Teamsitzungen treffen, könnten sie über Fortschritte für diese Schüler*innen berichten.
- Klassenarbeiten, Vergleichsarbeiten, diagnostische Tests usw. auswerten.

Die Möglichkeit, diese Art von leicht zu handhabbaren Prozessdaten zu erheben, sind vielfältig und der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Vorzugsweise sollen Messgrößen gewählt werden, die sich zu einer Quantifizierung eignen, so dass Veränderungen innerhalb und außerhalb der Schule leicht kommunizierbar sind.

Aufgaben zur Weiterarbeit:

- Klären Sie, was mit dem Begriff „Praktische Messgrößen“ gemeint ist.
- Überlegen Sie sich in der Zweiergruppe praktischen Messgrößen für Ihr Projekt/Problem.
- Stellen Sie Ihre Überlegungen der Tischgruppe vor.
- Sammeln Sie offene Fragen für das Plenum.

Fortsetzung folgt an Ihrer Schule: Ausblick auf die kommende Praxiserkundungsphase



Lernen durch Veränderung („It takes practice to change practice“)

- Maßnahmen durchführen,
- praktische Messgrößen einsetzen,
- Effekte oder Wirkungen einschätzen,
- erfolgreiche Elemente der Maßnahmen hervorheben,
- Mängel analysieren und Vorschläge für nächste Iterationen oder Versuchsschleifen generieren,
- neue Versuchsschleifen angehen

Abhängig von den Ergebnissen werden neue Praktiken beibehalten oder in weiteren Iterationen verbessert.



Stufen in der praktischen Erprobung

Sie können die Logik des DBSE, wie oben dargestellt und in den Selbstreflexionsimpulsen ausgedrückt, in verschiedenen Stufen ausprobieren, je nach Ihren Möglichkeiten oder Ambitionen.

Stufe 1: Reflektieren des eigenen Leitungshandelns

Auf dieser Stufe der Erprobung behalten Sie Ihr Wissen über die DBSE für sich. Sie beobachten sich selbst in Ihrem eigenen Leitungshandeln. Sie stellen sich die Frage, inwieweit Ihr Leitungshandeln mit Blick auf Entwicklungsvorhaben Ihrer Schule der Logik von DBSE entspricht, ohne dass Sie schon wissen (müssen), ob Sie die Logik der DBSE nützlich finden.

Stufe 2: Vortasten in die DBSE

Auf dieser Stufe der Erprobung versuchen Sie, inmitten eines schon ablaufenden Entwicklungsprozesses Ihr Kollegium oder ein bestimmtes Arbeitsteam durch gezielte Nachfragen und Impulse an die DBSE-Logik heranzuführen.

Szenario # 1: Sie haben sich schon für eine bestimmte Maßnahme entschieden. Dann könnten Sie fragen:

- Welche konkreten Verhaltensweisen oder Praktiken der Schüler*innen oder Lehrkräfte) soll diese Maßnahme verändern?
- An welchen Ursachen für dieses Verhalten setzt unsere Maßnahme an, auf welche unserer Stärken nimmt sie Bezug?

Szenario # 2: Sie sind schon dabei, eine Maßnahme umzusetzen. Dann könnten Sie fragen:

- Wie werden wir wissen, ob wir Wirkungen erzielt haben?
- Welche Daten, über unser Bauchgefühl hinaus, könnten wir erheben, ohne dass die Datenerhebung uns zu sehr überlastet?
- Welche Kriterien haben wir für „Erfolg“?

Szenario # 3: Sie wollen DBSE punktuell für bestimmte Schritte einsetzen. Dann benutzen Sie das DBSE-Verfahren als Repertoire. Sie nehmen sich, was aus der DBSE-Einheit auf Ihr Bedürfnis passt und probieren es aus.

Szenario # 4: Sie sind dabei, mit einer neuen Initiative zur Entwicklung Ihrer Schule zu beginnen und wollen das schrittweise Vorgehen der DBSE ausprobieren. Dann nutzen Sie die Schritt-für-Schritt-Herangehensweise dieses Workshops.

Verzeichnis der Autor*innen

Becks, Christine, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen. E-Mail: christine.becks@uni-due.de

Bieler, Nathalie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen. E-Mail: nathalie.bieler@uni-due.de

Bröckelmann, Christin, stellvertretende Schulleiterin an der Marienschule Senden, Am Bürgerpark 14, 48308 Senden. E-Mail: c.broeckelmann@marienschule-senden.de

Bronnert, Hanna L., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund. E-Mail: hanna.bronnert@tu-dortmund.de

Buhl, Martin, Schulleiter der Martin-Niemöller-Schule in Riedstadt, Freiherr-vom-Stein-Str. 5, 64560 Riedstadt. E-Mail: martin.buhl@schule.hessen.de

Cushing Rodriguez (geb. Muslic), Barbara, Dr., bis März 2026 Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund. E-Mail: barbara.cushing.rodriguez@fu-berlin.de

Czaja, Susanne J., Dr., bis Oktober 2025 Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund. E-Mail: mail@susanne-czaja.de

Farwick, Susanne, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen. E-Mail: susanne.farwick@uni-due.de

Günther, Gernot, Schulleiter an der Stadtteilschule Mümmelmannsberg in Hamburg, Mümmelmannsberg 75, 22115 Hamburg. E-Mail: gernot.guenther@bsfb.hamburg.de

Klein, Anne Julia, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg, Bismarckstr. 1a, 91054 Erlangen. E-Mail: anne.klein@fau.de

Klein, E. Dominique, Prof. Dr., Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 4–8, 44227 Dortmund. E-Mail: dominique.klein@tu-dortmund.de

Lischka-Beermann, Jens, Schulleiter der Ernst-Reuter-Schule II in Frankfurt am Main, Hammarskjöldring 17a, 60439 Frankfurt. E-Mail: J.Lischka-Beermann@stadt-frankfurt.de

Meister, Manuela, Leiterin der Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Stadtteilschule Mümmelmannsberg in Hamburg, Mümmelmannsberg 75, 22115 Hamburg. E-Mail: manuela.meister@bsfb.hamburg.de

Mintrop, Rick, Prof. Dr., Professor of Education, Berkeley School of Education, University of California, 2121 Berkeley Way, Berkeley, CA 94720–1670. E-Mail: mintrop@berkeley.edu

Racherbäumer, Kathrin, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe, Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft. E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Schlösser, Christian, Dr., bis April 2026 Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich Erziehungswissenschaften, AB Empirische Schulforschung, RPTU – Rheinland-pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau. E-Mail: christian.schloesser@isb.bayern.de

Stähler, Annette, Schulleiterin der Marienschule Senden, Am Bürgerpark 14, 48308 Senden. E-Mail: a.staehler@marienschule-senden.de

van Ackeren-Mindl, Isabell, Prof. Dr., Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen. E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Winternheimer, Uta, Schulleiterin der Kanonikus-Kir-Realschule plus und Fachoberschule in Mainz, An Schneiders Mühle 2, 55122 Mainz. E-Mail: kkr@kkr-mainz.de