



Design-basierte Logiken sind keine „Kochrezepte“

Design-based school improvement in Deutschland

Potenziale von extern bereitgestellten Daten und schulübergreifender Netzwerkarbeit für den Entwicklungsprozess.

Klassische psychologische Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung und der Versuch der Implementation von Ergebnissen dieser, in meist kontrollierten und standardisierten Settings durchgeführten (Experimental-)Studien haben in den USA eine lange Tradition (vgl. bspw. Slavin & Davis 2006; zusammenfassend Nilsen 2015). Jedoch wird in vielfältigen Studien und Evaluationen national wie international wiederholt von massiven Schwierigkeiten und Brüchen bei der Implementation von Innovationen auf Schul- und Unterrichtsebene berichtet.

Quelle: **Dr. Nina Bremm** • Foto: **Christine Schmidt, Pixabay**

Als zentrales Problem wird die Unterschätzung oder gar Ausblendung der Komplexität oder „Messiness“ der realen Situation in Schulen, sowie eine damit zusammenhängende fehlende Kontextsensitivität klassischer Implementationsdesigns ins Feld geführt (Barab & Squire 2004). So wird in Experimentalsettings versucht Kontextfaktoren (bspw. die Schülerinnenkomposition) zu „kontrollieren“; Design-based school improvement (DBSI) Strategien gehen hingegen davon aus, dass gerade diese Kontextfaktoren als zentrale Herausforderungen der Praxis als Herzstück eines adaptiven Designs berücksichtigt werden sollten. Eine zentrale Unterscheidung zeigt sich zudem im

Verständnis der Rolle der Akteure der Praxis, die in Design-Ansätzen nie als Objekt von Forschung oder als Interventionsabnehmer, sondern als Ko-konstrukteure von Forschungswissen und der Entwicklung von adaptiven Designs betrachtet werden (ebd.). Design-based Logiken sind nicht als schablonenartige „Kochrezepte“ zu verstehen, lassen sich also nicht als ein musterhafter und stets gleich angewendeter Ansatz beschreiben. Vielmehr handelt es sich um eine gewisse Logik in der Abfolge von Konzeptionselementen, die solchen Ansätzen gemein sind und die sich daher für eine schematische Darstellung eines prototypischen Designablaufs gut eignen.

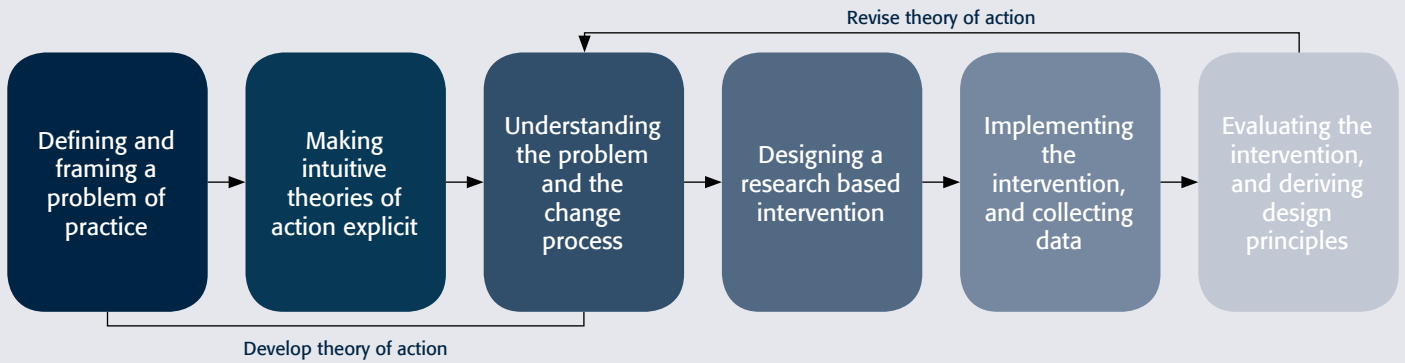


Abbildung 1: Modell der designbasierten Entwicklungslogik

Quelle: Mintrop 2016 (Eigene Darstellung)

In Abb. 1 ist ein schrittweiser und sich schleifenförmiger wiederholender Schulentwicklungsprozess nach Mintrop (2016) dargestellt. Im Folgenden wird dargestellt, wie der erste Schritt, die Rahmung eines Praxisproblems, im Rahmen des von 2015 bis 2019 im Ruhegebiet durchgeführten Projekts „Potenziale entwickeln — Schulen stärken“ (vgl. Bremm et al., 2017) angegangen wurde. Hierbei wird der Fokus auf das Verständnis und die spezifische Rolle von Daten und die Potenziale von interschulischen Netzwerken im Potenziale-Projekt gelegt.

AUSGANGSLAGE: EIN PRAXISPROBLEM DEFINIEREN MIT HILFE WISSENSCHAFTLICH BEREITGESTELLTER DATEN

Ausgangspunkt des DBR-Prozesses ist stets ein Praxisproblem, für das bspw. Lehrkräfte in Schulen eine Lösung suchen. Um ein solches Praxisproblem zu identifizieren, ist die Kommunikation mit Praktikern vor Ort zentral. Jedoch stellt sich bei schulübergreifenden Problemstellungen, die im Rahmen eines DBSI-Prozesses angegangen werden, die Frage, wessen Problemsicht in welcher Art und Weise und von wem in die Definition der Ausgangslage einbezogen wird. Hier gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Im skizzierten Projekt ist angelegt, dass dieser Prozess datengestützt und zunächst auf Grundlage von Seiten der Wissenschaft bereitgestellten Daten zur schulischen Praxis eingeleitet wird. Dazu wurden zu Beginn sehr ausführliche Fragebogendaten von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern zur Schul- und Unterrichtsqualität und Kontextfaktoren der Schulen erhoben.

Problematisiert wird im Kontext der Datenrezeption mittlerweile das Verständnis von Evidenzen als absolute und durch empirische Methoden scheinbar verobjektivierte Wahrheiten, das oftmals von Seiten der Evidenzgeber proklamiert wird (Heinrich 2015). Ein solches Verständnis von Evidenzen kann dazu führen, dass die vielschichtige Problemsicht der schulischen Akteure abgewertet oder entwertet wird und in ausschließlich datenbasierten Schulentwicklungsentscheidungen keine Rolle mehr spielt. Dies kann in der Folge wiederum zu grundlegenden Abwehrreaktionen gegenüber dem Einbezug von Daten in einzelschulische Entwicklungsprozesse führen. Als Alternative zum Verständnis von Evidenzen als „verobjektivierte“ Wahrheiten bietet sich ein an Habermas' Konsentheorie angelehntes Verständnis von Evidenzen als Aushandlungsergebnis kommunikativen Handelns (vgl. Bremm et al. 2017) an. Ein solches Verständnis eröffnet neue Perspektiven auf Strategien datenbezogener Schulentwicklung, die diskursive Prozesse mit Blick auf Deutungshoheiten betonen, Potenziale nach wissenschaftlichen Standards und Gütekriterien erhobener Daten anerkennen, gleichzeitig aber die eine eigene Problemsicht der schulischen Akteure als für Praxisveränderungen äußerst relevante Größe betrachten und Evidenzen schlussendlich als Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren wie Wissenschaft, Administration und Praxis begreifen.

Damit die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess zu einer Handlungstheorie („Theory of action“) gelangen können, müssen zunächst Praxispro-

bleme definiert und gerahmt werden. Als Ausgangspunkt hierfür dienen im Potenziale-Projekt die ausführlichen schulbezogenen Datenrückmeldungen, die erste Auskünfte über Potenziale und Entwicklungsbedarfe der Schulen geben. Durch ausführliche Vorstellung, strukturierte Diskussion und Interpretation und Rekontextualisierung dieses Diagnosewissens durch SchulvertreterInnen im Rahmen einer Datenpräsentationen auf Konferenzen oder in Schulleitungssitzungen mit anschließendem pädagogischen Tag und bei schulübergreifenden Netzwerktreffen, wird die erste evidenzbasierte „Diagnose“ der Universitäten durch die schuleigene Problemsicht und die Veränderungsmotivation der Praxisakteure gespiegelt und ergänzt. So wird das bereitgestellte Diagnosewissen rekontextualisiert und

(Werbung entfernt)

intuitive Standortbestimmungen und Handlungstheorien expliziert und die Forschungs- und Praxisperspektive miteinander kombiniert. Daten werden einer formalen Gruppierung, bestehend aus Vertretungen der Schulen und aus der Wissenschaft diskutiert. Die gemeinsame Problemdefinition und Zielfindung auf der Einzelschulebene gestaltet sich prozessorientiert und behandelt neben den Anliegen der einzelschulischen Entwicklungsarbeit auch die vorhandenen Ressourcen der Schule sowie die Nutzung von Arbeitsgruppen und -gremien zur Förderung des Veränderungsprozesses. Daten dienen hier als latentes Steuerungsinstrument, als Perspektivenerweiterung und Spiegel für die schulischen Akteure.

Die Bestimmung und Entscheidung über die Relevanz der Wissensbestände, zum Beispiel die Ist-Stand-Bestimmung der Schul- und Unterrichtsqualität für den Transfer, ist Bestandteil eines Sensemaking-Prozesses (Coburn 2005), der wiederum als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Entwicklungsbemühungen gelten kann. Erfahrungen aus dem Potenziale-Projekt zeigen, dass das Bereitstellen von wissenschaftlich erhobenen Daten und das gemeinsame Erschließen dieser im Rahmen von Research-Practice-Partnerships Schulen dabei helfen kann, die Nützlichkeit von Daten für ihre systematische Schulentwicklung überhaupt erst einmal zu erkennen, um im weiteren Verlauf des design-Prozesses Routinen der schulinternen Datenerhebung, Interventionsentwicklung und Evaluation zu etablieren. Die Definition des Ausgangsproblems stellt somit lediglich den Startpunkt des Design-Prozesses dar. Im Verlauf soll der Prozess durch eigene, schulinterne Datenerhebungen strukturiert werden, die die Grundlage von Interventionen, internen Evaluationen, Überprüfungen und Anpassungen darstellen.

INTERSCHULISCHE NETZWERKE: RESSOURCE FÜR DEN DESIGNPROZESS?

Ein weiteres zentrales Element der Schulentwicklungsarbeit im Potenziale-Projekt ist die schulübergreifende Netzwerkarbeit. Auf Grundlage der umfassenden Fragebogenstudie, wurden Schulen mit ähnlichen Entwicklungsbedarfen datengestützt zu Schulnetzwerken zusammenggeführt. So entstanden sechs Netzwerke bestehend aus je fünf bis sieben Schulen (vgl. Hillebrand et al., 2017). Viermal jährlich treffen sich zwei bis drei Schulvertreter/innen je Schule zum Austausch und zur Reflexion von vorhandenen und neuen Ansätzen und zur Inanspruchnahme spezifischer Unterstützungsangebote im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Den Ausgangspunkt für die Netzwerkarbeit bildet die sorgfältige Analyse der externen und internen Bedingungen schulischer Arbeit. Um das Potenzial der vorangehenden Befragung zentraler schulischer Akteure auszuschöpfen, dateninduzierte Zielsetzungen zu verdeutlichen und Transparenz über die Netzwerkzuordnung herzustellen, wird

zu Beginn der Netzwerkarbeit die empirisch begründete Netzwerkzuordnung offengelegt. Diese wird im Sinne einer externen, deskriptiven Bestandsaufnahme dargestellt und stellt gleichsam Stärken und Entwicklungsbedarfe hervor, die das spezifische Entwicklungsprofil der Schulen eines Netzwerks kennzeichnen. Zusätzlich erhalten Netzwerkmitglieder Informationen über das Umfeld ihrer Schule (sozialräumlicher Kontext und Komposition der Schülerschaft) und über wissenschaftliche Erkenntnisse über Schulen in vergleichbarem Umfeld. Netzwerkmitglieder werden auch auf der Netzwerkebene dabei unterstützt, die zur Verfügung gestellten Daten zu reflektieren, um zu prüfen, ob sich diese mit den eigenen Erfahrungen decken und ob sie mit der Praxis ihrer Schulentwicklung zu verknüpfen sind und so einen Mehrwert für die darstellen. Netzwerkmitglieder arbeiten in diesen Phasen mit Materialien, die die individuelle Auseinandersetzung und Kontextualisierung der extern bereitgestellten Daten fördern und ebenso in ähnlichen Arbeitsphasen mit dem Kollegium genutzt werden können. Die Netzwerktreffen bieten Möglichkeiten zur Wissensgenerierung, einerseits über den Wissens- und Erfahrungsaustausch der Netzwerkmitglieder untereinander aber auch durch Unterstützung externer Wissensträger und Impulsgeber. Um Wissens- und Erfahrungsaustausch zu initiieren und den ressourcenorientierten Blick der Mitglieder zu stärken, wird neben den Daten vor allem auf das Expertenwissen der Netzwerkmitglieder zurückgegriffen. Es werden Methoden angewendet, die den gegenseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch initiieren und dessen Inhalte und Anregungen durch zusammenfassende Reflexion zum expliziten Wissensbestand zu machen.

Nach drei Jahren Zusammenarbeit in Netzwerken zeigt sich, dass das der Austausch zwischen den Schulen durchaus als Ressource im Prozess der Ausgangsdiagnose wahrgenommen wurde. Gerade der im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ gewählte Ansatz, Netzwerke nach Qualitätsprofilen und Kontextbedingungen der Schulen zu homogenisieren und somit Schulen mit ganz ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen eine Zusammenarbeit zu ermöglichen, eröffnete Schulen einen differenzierten Blick auf eigene Ressourcen und Entwicklungsbedarfe. Der Austausch über Daten, Kontexte und Handlungsmöglichkeiten und das Teilen von „Next Practices“ anstelle von „Best Practices“ half den Schulen, sich ihren Problemen zuzuwenden und mithilfe der wissenschaftlichen Begleitung erste Schritte im Entwicklungsprozess zu gehen.

GRENZEN DER DURCHFÜHRUNG IM POTENZIALE-PROJEKT

Der konzeptionelle Bezug auf zentrale Elemente des Design-Basierten Ansatzes (evidenzorientiert vorgehen, sorgfältige Problemanalyse, Kontextbedingungen berücksichtigen, Praxis- und Forschungssicht einbeziehen, Rese-

arch-Practice-Partnerships, Wirkungs- und Prozessdaten generieren und auswerten, summative und formative Evaluation, Ziele gut planen, reflektieren, Daten sammeln) hat sich im dargestellten Projekt als äußerst hilfreiche Ordnungslogik erwiesen. Allerdings konnte der Design-Prozess nach der Diagnose der Ausgangslage nur in wenigen Schulen konsequent weitergeführt werden. Viele Schulen entschieden sich, schulinterne Lehrkräftefortbildungen als Entwicklungsimpuls zu setzen und folgten der Idee, kleine Interventionen auf der Unterrichtsebene zu implementieren, diese zu evaluieren und schrittweise zu adaptieren nicht. Insgesamt hätte die konsequente Fortführung der design Prinzipien eine engere und stärker an design Prinzipien orientierte Begleitung erfordert, die so im Potenziale-Projekt nicht angelegt war. Dennoch stimmen die gesammelten Erfahrungen hoffnungsvoll, dass der design Ansatz sich auch hierzulande als fruchtbar erweisen kann.

Literatur

- Barab, S., & Squire, K. (2004). *Design-based research: Putting a stake in the ground. The journal of the learning sciences, 13(1)*, 1-14.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G. (2017). *Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, 140*.
- Coburn, C. E. (2005). *Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. Educational policy, 19(3)*, 476-509.
- Heinrich, M. (2015). *Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel "Schulinspektion"-fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation?. Zeitschrift für Pädagogik, 61(6)*, 778-792.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N., & Ackeren, I. V. (2017). *Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Journal for educational research online, 9(1)*, 118-143.
- Mintrap, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders. Harvard Education Press*.
- Nilsen, P. (2015). *Making sense of implementation theories, models and frameworks. Implementation science, 10(1)*, 53.
- Slavin, R. E., & Davis, N. (2006). *Educational psychology: Theory and practice*.
- van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention: Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes Schulen im Team-Unterricht gemeinsam entwickeln (Doctoral dissertation, Universitätsbibliothek Dortmund)*.