

Richard Halverson

New Instructional Leadership¹

Wie Schulleitungen die Kompetenz entwickeln können,
schulisches Lernen systematisch zu verbessern

Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze²

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Schulleitungen ein datenbasiertes Unterrichtssystem (DBUS) einrichten können, indem sie unter Nutzung der vorhandenen Infrastruktur ihrer Schule neue Programme entwickeln und dafür Sorge tragen, dass die gesamte Schule am Informationsaustausch beteiligt wird. Das DBUS wird als ein System vorgestellt, das die Gewinnung und Analyse von Daten, die Anpassung und Integration von Programmen, deren Weiterentwicklung und ein formatives Feedback umfasst. Ergebnisse einer Fünffjahresstudie zeigen, wie es möglich ist, dass Schulleiter/innen und Lehrer/innen die Kompetenz entwickeln, den Anforderungen einer auf Rechenschaftslegung zielenden Bildungspolitik gerecht zu werden.

Schlüsselwörter: Schulleitung, New Educational Leadership, datenbasiertes Unterrichtssystem, datenbasierte Schulentwicklung, Rechenschaftspflicht von Schulen

New Instructional Leadership

How School Leaders Can Create the Capacity
to Improve their Students' Learning Systematically

Abstract

This paper considers how local school leaders build data-driven instructional systems (DDIS) by developing new programs and using existing school functions to create an information flow through a school. The DDIS is presented as a framework involving data acquisition, data reflection, program alignment and integration, program design, and

-
- 1 Der englische Originalbeitrag wird auf der Homepage der DDS (www.dds-home.de) zum kostenlosen Download bereitgestellt.
 - 2 Unter „Instructional Leadership“ versteht man Maßnahmen der Schulleitung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Das „Neue“ an dieser Leitungsfunktion, wie Halverson sie darstellt, ist der Versuch der Schulleitung, im Kollegium eine datenbasierte Unterrichtsentwicklung zu initiieren und zu unterstützen. Der Begriff wird als *terminus technicus* in englischer Sprache verwendet. (Anm. der Übers.)

formative feedback. The paper reviews data collected in a five-year study to describe how leaders and teachers create the capacity to meet the demands of accountability policies. Keywords: principals, new educational leadership, data-driven instructional system, data-based school development, school accountability

Der Beruf der Schulleitung in den USA ist einem tiefgreifenden Wandel unterworfen. Traditionell waren amerikanische Schulen lokale Organisationen einer bestimmten Kommune. Erfolgreiche Schulleiter/innen brachten ihr professionelles Wissen über die Förderung von Schüler/inne/n mit den sozialen und politischen Anforderungen in Einklang, der Kommune Jobs und Reputation einzubringen. Entsprechend richteten sie ihre Arbeit so aus, dass diese den Zielen einer Vielzahl von Wählergruppen entsprach: sichere Arbeitsplätze, hohe Schülerzahlen, außerunterrichtliche Angebote, finanzielle Stabilität und eine sichere Lernumgebung. Der politische Druck in jüngerer Zeit, bestimmte Standards zu erreichen und darüber Rechenschaft abzulegen, wie er im „No Child Left Behind“-Gesetz (= „Kein Kind wird zurückgelassen!“) von 2002 zum Ausdruck kommt,³ hat die Verantwortlichkeit der Schulen für eine Verbesserung der Lernleistungen verstärkt, da regelmäßig standardisierte Leistungsmessungen durchgeführt werden. Mittels solcher „Rechenschaftspflicht“ erfassen Politiker/innen die Vielzahl von Maßnahmen, mit deren Hilfe Schulentwicklung gelenkt und kontrolliert wird. Die Verantwortung dafür, den staatlichen Leistungsanforderungen zu genügen, liegt auf zwei Ebenen: Zum einen sind die Politiker/innen der Einzelstaaten und des Bundes dafür verantwortlich, dass Standards und Tests bereitgestellt werden, mit deren Hilfe der Schulerfolg gemessen werden kann. Zum anderen sind die einzelnen Schulen und die Bezirksbehörden dafür verantwortlich, die unterrichtlichen und professionellen Kompetenzen zu entwickeln, mit deren Hilfe den Anforderungen genügt werden kann. Die öffentlichen Schulen müssen große Anstrengungen unternehmen, um den hohen Testansprüchen zu genügen (vgl. Elmore 2002).

In diesem Beitrag wird das „Datenbasierte Unterrichtsentwicklungssystem“ (DBUS) vorgestellt – ein Modell, mit dessen Hilfe Schulleitungen in die Lage versetzt werden können, das Lernen ihrer Schüler/innen systematisch zu verbessern. Beim DBUS wird unter „datenbasierter Unterrichtskompetenz“ die Einrichtung eines Feedback-Systems verstanden, das die gesamte Schule erfasst; es bricht summative Testergebnisse der-

3 Bei diesem Gesetz handelt es sich um eine Novelle des *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) von 1965. Der ESEA regelt den finanziellen Beitrag der US-amerikanischen Regierung zu öffentlichen Primar- und Sekundarschulen. Diese Mittel dienen der Weiterbildung der Lehrkräfte, der Anschaffung von Lehr-Lern-Materialien, der Durchführung besonderer Bildungsprogramme und der Elternbeteiligung. Das Gesetz wurde bereits mehrfach überarbeitet. Die aktuellste Fassung ist das *No Child Left Behind*-Gesetz (NCLB) aus dem Jahre 2002. Dessen Ziel ist zum einen, noch mehr Geld in Bildung zu investieren, und zum anderen, den einzelnen Schulen mehr Autonomie zuzugestehen. Zu diesem Zweck wurden flächendeckende Schulleistungstests eingeführt. Schulen, die bei diesen Tests schlecht abschneiden, werden sanktioniert. Ein weiteres Ziel ist es, den Eltern mehr Verantwortung für die Ausbildung ihrer Kinder zuzugestehen, z.B. dadurch, dass man ihnen die freie Wahl der Schule überlässt, die ihr Kind besuchen soll. (Anmerkung d. Übers.)

gestalt in formative Daten herunter, dass Lehrkräfte darin unterstützt werden, Programme und Verfahren zu entwickeln, die die Lernergebnisse der Schüler/innen verbessern. Der Beitrag beruht auf Beobachtungs- und Erhebungsdaten aus neun öffentlichen US-amerikanischen Elementary und High Schools, die während einer fünfjährigen Projektphase erhoben wurden. Das Modell des DBUS zeigt auf, welche Schritte Schulleiter/innen unternommen haben, um die Schülerleistungen an ihren Schulen zu verbessern. Abschließend werden Überlegungen darüber angestellt, welche Bedeutung datenbasierter Unterrichtsentwicklung für (US-amerikanische) Schulleitungen zukommt.

1. Methoden

Dieser Beitrag stützt sich auf Daten aus einem fünfjährigen Forschungsprojekt – finanziert von der National Science Foundation –, bei dem untersucht werden sollte, welche Maßnahmen Schulleitungen ergreifen, um ihren Lehrkräften bei der Nutzung von Daten für den Unterricht zu helfen. Zunächst ermittelten wir neun öffentliche Elementary und High Schools, die dafür bekannt waren, dass sie ihre Daten effektiv genutzt und die Leistungen ihrer Schüler/innen verbessert hatten. Wir führten insgesamt 52 strukturierte Interviews mit formellen und informellen Leitungspersonen durch, außerdem 53 Beobachtungen von Schul- und Weiterbildungskonferenzen, Datenbesprechungen und anderen Treffen, die von der Lehrerschaft als wichtig angesehen wurden; darüber hinaus untersuchten wir zahlreiche Materialien aus den einzelnen Schulen, z.B. Schulentwicklungspläne, Stellenpläne, Haushaltslisten und Informationsmaterial für Eltern und die Öffentlichkeit. Wir benutzten ein Programm zur qualitativen Datenanalyse (NVIVO 2.0), um die erhobenen Daten thematisch zu ordnen. Aus der Analyse der ethnographischen, dokumentarischen und quantitativen Daten entwickelten wir das DBUS, das im Folgenden dargestellt wird. Wir arbeiteten fortlaufend an der Verfeinerung unseres Codierungs-Systems, indem wir uns Interrater-Reliabilitäts-Verfahren unterzogen und dieselben Datensätze gemeinsam codierten.

2. Datenbasierte Unterrichtssysteme in Schulen

Unsere Untersuchung zeigt, welche Maßnahmen Schulleitungen ergriffen haben, um in ihren Kollegien die Kompetenz zu entwickeln, aus Daten Informationen über das Lernverhalten der Schüler/innen zu gewinnen und den Anforderungen der Rechenschaftspflicht dem Staat gegenüber besser gerecht zu werden. Das Modell des datenbasierten Unterrichtssystems (DBUS) sollte dazu dienen, die verschiedenen Praxen dieser Art von *New Instructional Leadership* zusammenzubringen (vgl. Halverson/Prichett/Watson 2007; Blink 2007). Im folgenden Abschnitt werden die Komponenten dieses Modells anhand von Daten aus unserer Erhebung erläutert. Das

DBUS-Modell umfasst fünf Komponenten: (a) Datenerhebung, (b) Datenreflexion, (c) Programmanpassung, (d) Programmentwicklung und (e) formatives Feedback (vgl. die folgende Abbildung).

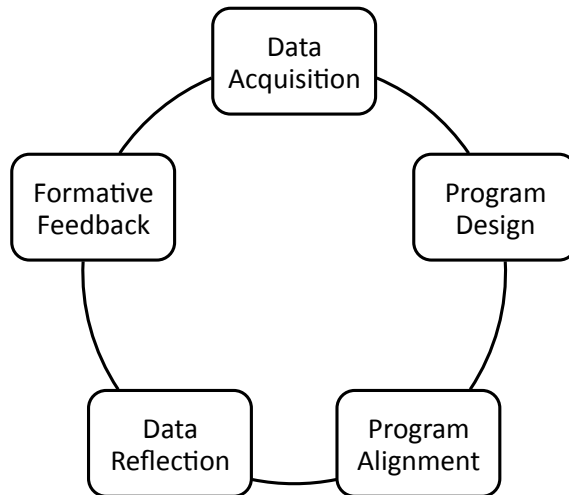


Abbildung 1: Das DBUS-Modell

2.1 Datenerhebung

Unter *Datenerhebung* werden die Maßnahmen verstanden, die Schulleiter/innen ergriffen haben, um Informationen für die Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen zu erheben, zusammenzustellen und aufzubereiten. Eine zentrale Annahme bei allen von uns untersuchten Schulen war die, dass Datennutzung den Verbesserungsprozess beschleunigen könnte. Die akquirierten Daten sollten über Lehr-Lern-Prozesse aufklären, sich aber nicht darauf beschränken, nur Testergebnisse zu erfassen. In den untersuchten Schulen stellten wir fest, dass die Datenerhebung sich aus drei untergeordneten Funktionen zusammensetzte: (a) Datensammlung, (b) Datenspeicherung und (c) Datenauswertung.

Datensammlung. Die Leitungen der untersuchten Schulen verfügten über Ergebnisse aus standardisierten Tests: zum einen in Form von Papieren, die den Schulen zugestellt worden waren, und zum anderen über Online-Portale der jeweiligen Testfirma. Zusätzlich zu den summativen Testergebnissen besaß jede Schule Daten über den Schulbesuch, über demographische Hintergründe der Schüler/innen und der Gemeinde, über Disziplinarfälle, Schulverweise und Klassenwiederholungen und über erreichte Abschlüsse. Außerdem erhoben die Schulen zahlreiche Daten über den Unterricht selbst, z.B. durch Schüleraufsätze, Lehrer- und Klassenbeobachtungen, Informationen zum Schulklima und tägliche Schülerbeurteilungen (in der Regel im Bereich Leseverständnis). Die Bezirksbehörden spielten bei der Datensammlung eine

zentrale Rolle, indem sie den Schulleiter/inne/n online Informationen über Prüfungen auf Bezirks- und Staatsebene zur Verfügung stellten.

Die Schulleiter/innen stellten fest, dass die Daten, die für summative Rechenschaftszwecke erhoben worden waren, nicht ausreichten, um vor Ort Veränderungsprozesse in Gang zu bringen (vgl. Thorn 2001). Infolgedessen entwickelte jede Schule mehrere interne Datenerhebungssysteme, um die Unterrichtsverbesserungen zu steuern. Zusätzlich zu Systemen, die die Leistungen der Schüler/innen erfassten, entwickelten die Schulen Systeme zur Verwaltung von Schulbesuchs- und disziplinarischen Daten. Ein stellvertretender Schulleiter erläuterte z.B., wie dadurch in seiner Schule der Zusammenhang zwischen Schulbesuch und Lernerfolg evident wurde.

Eine andere Schule entwickelte ein Verfahren zur Aufzeichnung disziplinarischer Informationen über Schüler/innen, um den Einfluss von Schülerverhalten und Schulumgebung auf Lehr-Lern-Prozesse zu erheben. Das dort verwendete Programm „Respekt und Verantwortung“ („Respect and Responsibility“ = R&R) basiert auf einem vom Kollegium gemeinsam geführten Protokollbogen, auf dem Verhaltensdaten aufgezeichnet und weitergereicht werden. Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin nahm sich diese Dateneinträge während des allwöchentlichen Treffens des Leitungsteams sowie, sofern nötig, auch zu anderen Zeitpunkten vor. Das R&R-Programm ist ein Beispiel für ein lokales Datensammlungssystem, das über standardisierte Leistungstests hinausgeht und sich mit dem Verhalten von Schüler/inne/n befasst.

Datenspeicherung. Wir beobachteten eine große Bandbreite von Low- und High-Tech-Speichertechniken, die von Akten und Heftern bis zu ausgeklügelten, extern gepflegten Datenbanksystemen reichten. Sechs der DBUS-Schulen konnten sich dank einer bedeutsamen Investition der Schulbehörde auf ein Datenbanksystem stützen, um ihre Informationen zu speichern. Doch jede/r Schulleiter/in verließ sich zunächst einmal auf Low-Tech, also auf Ausdrucke und Hefte, um die Übersicht über die Daten zu behalten, die für das Schulprogramm wichtig waren. Abgesehen von standardisierten Anwesenheits- und Haushaltsprogrammen arbeiteten die lokalen Datenspeichersysteme der Schulen in der Regel unabhängig von den Systemen der Schulbehörde. Diese Fehlpassung von High-Tech-Speicherung auf Behördenebene und Low-Tech-Sammlung und -Speicherung auf lokaler Ebene bedeutete, dass die Schulleitungen (a) sich mit beiden Systemen auskennen und (b) als Datenvermittler zwischen Behörde und Schule fungieren mussten. Die Schulleiter/innen schienen verstanden zu haben, dass externe Kontrolle über ihren Datenspeicher die Art von Informationen, die sie legitim sammeln konnten, festlegen und dass die Zusammenführung aller wichtigen Informationen in einem einzigen System wahrscheinlich ihre Autonomie und Flexibilität reduzieren würde. Eine Entäußerung ihrer Kontrolle über die gespeicherten Daten an die Bezirksbehörden würde die Fähigkeiten der Schulleitung, schnell und flexibel auf aktuelle Probleme zu reagieren, einschränken und die externe Kontrolle über Entscheidungen der Schule vergrößern.

Datenauswertung. Die Schulen neigten dazu, in der Auswertung von Daten soziale interaktive Prozesse zu sehen, während die Bezirksbehörden in der Datenauswertung vor allem eine technologische Frage sahen. In einer Schule trafen sich der Leiter bzw. die Leiterin und mehrere leitende Lehrkräfte regelmäßig, um Lernberichte über Schüler/innen zu verfassen, die auf fortlaufend erhobenen Tests und Berichten beruhten. Die Diskussionen im Zusammenhang mit der Erstellung der Berichte und ihren Ergebnissen boten Gelegenheit, im Leitungsteam eine gemeinsame Zielvorstellung und einen starken professionellen Zusammenhalt zu entfalten. Schulleiter/innen entwickelten einen sogenannten *Kritischen Index*, in dem diejenigen Daten besonders hervorgehoben wurden, die signifikante Veränderungen beim Lernverhalten einzelner Schüler/innen zeigten. Ein/e Verwaltungsangestellte/r trug im Vorfeld die betreffenden Daten zusammen und erstellte den *Kritischen Index* allmonatlich, um ihn der Schulleitung zur Auswertung vorzulegen.

2.2 Datenreflexion

Unter *Datenreflexion* werden diejenigen Prozesse verstanden, die initiiert werden, um die Daten über das Lernen der Schüler/innen zu interpretieren und Ziele für verbesserte Lehr-Lernprozesse aufzustellen. Die gemeinsame Interpretation der Daten ist eine entscheidende Funktion eines DBUS. Während Reflexion sich als Konsequenz der Arbeit in einer datenreichen Umgebung unweigerlich und unvorhersagbar einstellt, bedeutet Datenreflexion im Rahmen eines DBUS, dass Lehrkräfte und Schulleitungen bewusst die Gelegenheit ergreifen, die Daten gemeinsam auszuwerten. Zu einer erfolgreichen Datenreflexion gehört das Einkreisen von Problemen, und sie mündet in die Festlegung von Zielen und eines Aktionsplans. Datenreflexion vollzieht sich in bestimmten organisationalen Strukturen, die von den Schulleitungen aufgebaut werden, um den Kollegien zu helfen, die virulenten Probleme zu erkennen und sich für ihr Unterrichtsprogramm entsprechende Ziele zu stecken. Diese Gelegenheiten zur Reflexion können auf Bezirks-, Schul-, Klassen- oder Fachlehrebene angeboten werden. Wir fanden bei unseren Schulen zwei Ebenen der institutionalisierten Datenreflexion: (a) *Klausurtagungen* unter der Leitung der *Schulbehörde* und (b) *Datenreflexion auf Schulebene*.

Klausurtagungen unter Leitung der Schulbehörde. Klausurtagungen zur Datenreflexion boten größeren Gruppen eines Bezirks und/oder einer Schule Gelegenheit, ihre Leistungsdaten zu analysieren und organisatorische Ziele festzulegen (vgl. Sargent 2003). Solche Tagungen setzten voraus, dass die Schulen im Vorfeld eine Vielzahl von Daten zusammentrugen, die Muster, nach denen sie diese zusammengestellt hatten, offenlegten und Hypothesen und Handlungspläne aufstellten, wie sie auf die Ergebnisse reagieren wollten (vgl. Marsh/Pane/Hamilton 2006). Die Teilnahme war freiwillig; allerdings verteilte eine Behörde *College Credits* (Fortbildungs-Leistungspunkte), um Lehrkräfte zur Teilnahme zu stimulieren. Ein/e Bezirksangestellte/r erläuterte,

wie die Gruppe, nachdem sie erst einmal ein Problem erkannt hatte, nach weiteren Daten zu suchen begann, um andere Einflussfaktoren zu ermitteln. Die gemeinsame Reflexion der Daten half ihnen, das Problem der Schülerleistungen z.B. auf die Frage der Geschlechtergerechtigkeit zu verengen, und führte zu Diskussionen darüber, wie dem Problem mit Hilfe des Unterrichtsprogramms begegnet werden könnte.

Datenreflexion auf Schulebene. Jede der untersuchten Schulen führte mehrere Reflexionsmaßnahmen durch, um vor Ort Unterrichtsziele zu entwickeln und zu planen, wie die Ziele, die bei den Klausurtagungen auf Bezirksebene formuliert worden waren, erreicht werden könnten. Eine Schule richtete sogenannte „Umsetzungstage“ ein, an denen das gesamte Kollegium die Leistungen der Schüler/innen und die Berichte über ihr Verhalten diskutierte. Die Beteiligung von Sonderpädagog/inn/en an diesen Diskussionen ermöglichte eine ernsthafte Kommunikation zwischen Spezialist/inn/en und Klassenlehrer/inne/n und versetzte das Kollegium in die Lage, die Bedürfnisse schwacher Schüler/innen gemeinsam durchzusprechen. In einer anderen Schule trat das Leitungsteam einmal wöchentlich zusammen, um die Verhaltensberichte der Schüler/innen miteinander durchzugehen.

Der Wert der Datenreflexion auf Schulebene schien weniger in einer Fachsimpelei über die statistischen Analysen als vielmehr in den offenen Diskussionen über die Praxis zu liegen. Diese stützten sich auf einfache Graphiken und Leistungstabellen. Während der Sitzungen wurden die Daten disaggregiert und Items sowie individuelle Schülerfortschritte analysiert. Die Datendisaggregation auf Schulebene begann damit, dass die staatlichen standardisierten Leistungsmessungen auf die Ebene des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin heruntergebrochen wurden, was den Lehrkräften dann erlaubte, sie mit Verhaltens- und Sozialdaten in Verbindung zu bringen und so die Leistungen einordnen zu können. Wir stellten fest, dass sich die meisten Diskussionen darauf konzentrierten, verschiedene Leistungs- und Verhaltensdaten dazu zu verwenden, um schwachen Schüler/inne/n zu helfen, besser zu werden; nur wenige Diskussionen drehten sich darum, wie tüchtige Schüler/innen zu noch besseren Leistungen gebracht werden könnten. Wir stellten außerdem fest, dass die Lehrkräfte sich mehr mit Diskussionen über einzelne Schüler/innen befassen als mit dem Stand einer Stufen- oder einer Fachkohorte und dass es den formellen Diskussionsleiter/inne/n überlassen blieb, die Diskussion von Einzelinterventionen auf programmatische Implikationen umzulenken.

2.3 Programmanpassung

Unter *Programmanpassung* werden Prozesse verstanden, die Diskrepanzen zwischen den Leistungen des Unterrichtsprogramms der Schule und den Testanforderungen identifizieren. Da es kein national vorgeschriebenes Curriculum gibt, können US-amerikanische Schulleitungen in der Regel selbst entscheiden, welches

Unterrichtsprogramm an ihrer Schule eingeführt wird. Programmanpassung bildete lange Zeit die „Klammer“ zwischen Weiterbildung auf Schul- und auf Bezirksebene; hier betrachten wir nur, inwieweit die Aktivitäten zur Programmanpassung mit der Diskussion über die Daten zusammenhingen. Die Programmanpassungsmaßnahmen, die wir in den von uns untersuchten Schulen feststellten, dienten zwei Hauptzwecken. Zunächst hatten sie einen *Problemfindungszweck*, indem sie klarstellten, wo das verwendete Unterrichtsprogramm den Lernerfordernissen der Schüler/innen nicht entsprach. Zweitens halfen die Anpassungsaktivitäten den Schulen zu erkennen, inwieweit ihre aktuell verwendeten Programme insgesamt zusammenpassten und relevanten inhaltlichen und curricularen Standards entsprachen.

Um die Dimensionen der Problemfindung zu illustrieren, schildern wir die Entscheidung einer Schule, ein bestimmtes Unterrichtsprogramm für die ganze Schule verbindlich zu machen. Angesichts unzusammenhängender Unterrichtsprogramme und sinkender Testergebnisse hatte die Schulleiterin sich zunächst einen Überblick verschafft, welche Programme bereits im Einsatz waren. In Programmanpassungsaktivitäten sah sie die Voraussetzung für ein erfolgreiches Bemühen der gesamten Schule um verbesserte Lernleistungen. Sie versuchte, zu verstehen und auch dem Kollegium klarzumachen, wie die aktuellen Programme sich so miteinander verbinden ließen, dass ein sinnvoller Aktionsplan aufgestellt werden konnte. Die Analyse mündete in einer Suche des gesamten Kollegiums nach ergänzenden Lernprogrammen, die ihren Bedürfnissen am besten entsprachen.

Das Kollegium nutzte die Daten also zur Problemfindung, d.h. um Lücken im Unterrichtsprogramm zu identifizieren. Es entschied sich dafür, ein umfangreiches Curriculum-Modell einzuführen, zu dem Unterrichtsentwürfe, Lehr-Lern-Materialien, Tests und Weiterbildungsunterlagen gehörten. Dieses Curriculum verminderte die Leistungsprobleme der Schüler/innen, wenn es sie auch nicht lösen konnte. Nach der Einführung nutzten die Lehrkräfte das Programm um festzustellen, inwieweit ihr Unterricht mit den relevanten Lernstandards übereinstimmte. Das Programm lieferte durch direktes und fortlaufendes Abgleichen der Schülerleistungen mit den curricularen Zielen eine große Menge an Daten. Das Kollegium begann, über eine Anpassung des Curriculumprogramms an die staatlichen Lernstandards nachzudenken. Die Auseinandersetzung mit dem Programm half den Lehrkräften und der Schulleitung auch dabei, es mit Schülerhilfsangeboten, Gemeindeaktivitäten und anderen Maßnahmen abzustimmen. Aus der Perspektive des DBUS erwiesen sich die Anpassungsaktivitäten als „Realitäts-Test“ für Konsequenzen aus der Datenreflexion. Um einen schulumfassenden Informationsfluss zu erreichen, müssen Schulleiter/innen die Programme anpassen; nur so lässt sich entscheiden, wo Ressourcen bereits gut eingesetzt werden und wo sie noch gebraucht werden.

2.4 Programmgestaltung

Schulen *gestalten Programme*, um auf festgestellte Unterrichtserfordernisse zu reagieren: entweder indem sie neue Programme einführen oder bestehende verändern, z.B. ihre Lehrpläne, ihr pädagogisches Konzept und ihre Schülerhilfen zur Lernförderung. Die Gestaltungskomponente des DBUS achtet darauf, ob die Programmgestaltung von den Datendiskussionen ausgelöst wurde und inwieweit die neuen Initiativen in der Schulpraxis miteinander verbunden wurden. Wir entdeckten drei verschiedene Kategorien von Programmen, die zum Einsatz kamen, um den Unterricht an der Schule zu verändern: (1) kollegiumsbezogene Programme, um die Fähigkeiten der Lehrkräfte zu verbessern; (2) curriculumbezogene Programme, die im normalen Unterricht eingesetzt werden; (3) schülerbezogene Programme, die dazu dienen, institutionelle Ressourcen an die Belange einzelner Schüler/innen anzupassen.

Die *kollegiumsbezogene Programmgestaltung*, die wir beobachteten, vollzog sich in zahlreichen funktionsübergreifenden Lehrerteams, die eingerichtet wurden, um die Datennutzung entscheidend voranzubringen. Die Schulleiter/innen halfen dabei, im Kollegium drei Organisationsformen einzurichten: Leitungsteams, Fachteams und Schüler-Interventions-Teams.

Leitungsteams. Jede Schule hatte ein Leitungsteam, das sich aus einer ausgewählten Gruppe von Leiter/inne/n und Lehrer/inne/n zusammensetzte. Die Leitungsteams übten in den Schulen eine exekutive Funktion aus, indem sie die Agenda für die Praxisreformen festlegten, den Schulverbesserungsplan implementierten und die erforderlichen Ressourcen akquirierten und verteilten.

Fachteams verschafften den Lehrkräften strukturierte Gelegenheiten, um die Daten für Lehrplandiskussionen zu nutzen. Jede Schule hatte sowohl Fachteams auf Klassenebene als auch andere, die sich mit verschiedenen Aspekten des Unterrichtsprogramms auseinandersetzten. Eine Schule forderte beispielsweise von allen Lehrer/inne/n, sich an Bildungsplanteams zu beteiligen; diese verwendeten die erhobenen Daten dazu, einen Gesamtunterrichtsplan für die Schule zu entwickeln und dessen Durchführung zu überwachen. In einer anderen Schule ordnete die Schulleitung Kolleg/inn/en ab, in Gruppen wie dem Lese-Schreib-Unterrichts-Team und dem Klima- und Ordnungs-Team mitzuarbeiten und dort die Verbesserungsbemühungen der Schule zu koordinieren. Die Zusammenstellung der Teams war ein Prozess, den die Schulleitungen gut durchdenken mussten, um die Lehrkräfte entsprechend ihren Weiterbildungsbedürfnissen, ihren Dispositionen und ihrer Expertise so in Gruppen einzuteilen, dass diese datenbasierte Unterrichtsprozesse in der Schule in Gang bringen konnten.

Schüler-Interventions-Teams. Schließlich wurde auch noch eine Teamform eingerichtet, um schülerbezogene Daten dafür zu nutzen, Schüler/innen individuell zu unterstützen. Während Sonderpädagog/inn/en schon seit langem diese Art von Teamarbeit praktizieren, um Förderschüler/innen zu identifizieren und ihnen zu helfen, wurden die Schüler-Interventions-Teams, die wir beobachten konnten, eingerichtet, um dem Kollegium dabei zu helfen, die Unterrichtspläne für Schüler/innen, die mit der Erreichung der standardisierten Testziele Probleme hatten, so anzupassen, dass sie nicht in sonderpädagogische Einrichtungen überwiesen werden mussten. Das Problemlösungsteam (PLT) einer Schule half z.B. dabei, unmotivierte und im Unterrichtsstoff zurückgebliebene Schüler/innen zu identifizieren, und bereitete für die beteiligten Lehrkräfte Verfahren vor, über die Bedürfnisse der betreffenden Schüler/innen zu sprechen, die Eltern zu kontaktieren oder die Schüler/innen in zusätzliche Unterrichts- oder Sozialmaßnahmen zu schicken. Das PLT war ähnlich wie die sonderpädagogischen Teams zusammengesetzt; es bestand aus Eltern, Klassenlehrer/inne/n, dem Schulpsychologen bzw. der Schulpsychologin (bzw. dem oder der Sozialarbeiter/in) sowie einer Verwaltungskraft; gemeinsam entwickelten und implementierten sie einen besonderen Unterrichtsplan für betroffene Schüler/innen. Schüler-Interventions-Teams bieten eine gute Gelegenheit, summative, formative und informelle Daten über Schülerleistungen zusammenzubringen, um die Probleme eines Schülers oder einer Schülerin zu identifizieren und Abhilfe zu schaffen.

Auch wenn kollegiale Teams im Hinblick auf Reformanstrengungen sicherlich nichts Neues sind, so bestätigten unsere Untersuchungen frühere Forschungsergebnisse dahingehend, dass funktionsübergreifende Teams förderlich sind, um ein Kollegium zu befähigen, sich an datenbasierten Entscheidungsfindungen zu beteiligen (vgl. Chrispeels/Brown/Castillo 2000; Feldman/Tung 2001). Wir wollen allerdings kein idealisiertes Bild malen, bei dem es so aussieht, als wenn alle Kollegiumsmitglieder ihre ganze Vorbereitungszeit übergücklich in Teamarbeit gesteckt hätten. Einige Teams waren deutlich stärker und zielgerichteter als andere, und die Teams, an denen auch Verwaltungsleute teilnahmen, trafen sich anscheinend häufiger und hatten einen klareren Zeitplan als rein kollegiumsinterne Teams. Da Schulleiter/innen und Lehrkräfte in jeder Schule zu mehreren Teams gehörten, erlaubten die Teamstrukturen den Kolleg/inn/en, auf verschiedenen Ebenen an datenbasierten Diskussionen und Entwicklungen teilzunehmen.

Curriculumbezogene Programmgestaltung. Zu den curriculumbezogenen Programmen zählen alle konventionellen Programme, die im Schulunterricht verwendet werden. Wir stellten fest, dass alle von uns untersuchten Schulen mehrere Lese-, Schreib- und Mathematiklehrpläne ausgewählt hatten, um den staatlichen Leistungsanforderungen in diesen Fächern gerecht zu werden. Sechs der Schulen folgten der Empfehlung ihrer Bezirksbehörde und verwendeten integrierte Curriculum-Pakete für Mathematik und Sprachen. Diese Schulleiter/innen erkannten, dass der Vorschlag der Behörde im Hinblick auf Mathematik signifikant positive Auswirkungen auf die

Mathematikleistungen der Schüler/innen hatte. Infolgedessen spielte Mathematik in den DBUS-orientierten Diskussionen, die wir beobachteten, eine untergeordnete Rolle. Die Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern, erwies sich jedoch weiterhin als schwierige Aufgabe und war bei unseren Beobachtungen zu DBUS-Aktivitäten das zentrale Thema bei der Datenreflexion und der Programmgestaltung.

Zur Programmgestaltung gehörte auch, für spezifische Probleme, die bei der Datenreflexion zutage getreten waren, gezielte Lösungen zu finden. Beispielsweise reagierte die Leitungsgruppe einer Schule auf ihr Versagen, im sonderpädagogischen Bereich bestimmte Fortschritte zu erreichen, damit, dass sie nach einer wirksamen curricularen Interventionsmöglichkeit suchte. Die Bezirksbehörde und die Schulleitung schafften das Programm *Read 180*⁴ an, ein „Pull-out-Programm“⁵, das durch eine Kombination von Schulunterricht und Computerlernprogramm der intensiven Leseförderung dient. Die Einführung von spezifischen Programmen zur Lösung offensichtlicher Schulleistungsprobleme ist für Schulen nichts Neues. Ein typischer Fall von produktiver Programmgestaltung ist die Verbindung nicht zusammenpassender Curricula bei inkohärenten sogenannten „Weihnachtsbaum-Schulen“⁶ („Christmas Tree Schools“; vgl. Bryk u.a. 1998). Entscheidungen zur Programmgestaltung auf harte Daten stützen zu können, hilft Schulen, sich vor einer Programmaufblähung zu schützen.

Schülerbezogene Programme. Schülerbezogene Programmgestaltung nähert sich den Unterrichtsfragen aus der Perspektive individueller Schülerbedürfnisse, nicht denen einer ganzen Klasse oder Gruppe. Wir fanden heraus, dass Schulen sich an den exzellenten „Vorgänger“ aus der Sonderpädagogik, den „Individualisierten Bildungsplan“ („Individualized Education Plan“ = IEP),⁷ anlehnten und zu einer schülerbezoge-

4 Vgl. <http://teacher.scholastic.com/products/read180/>; Zugriffsdatum: 25.08.2009.

5 Es handelt sich um ein Lernprogramm, das Schüler/innen (auch) außerhalb des Schulunterrichts zusätzlich benutzen – in der Regel entweder Hochbegabte oder solche mit Lernschwächen. (Anm. der Übers.)

6 Gemeint ist die Anhäufung vieler schillernder Aktionen und Programme. Von Weitem betrachtet, wirkt die Schule wie ein wunderschöner, aus sich heraus leuchtender Christbaum; von Nahem besehen erkennt man, dass der Schmuck nur äußerlich ist und nichts mit der „Natur des Baumes“ zu tun hat. (Anm. der Übers.)

7 „Individualisierte Bildungsprogramme“ beruhen auf Bestimmungen des „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA) – einem 1974 erstmals verabschiedeten und seitdem mehrfach ergänzten US-amerikanischen Bundesgesetz, das den Zugang behinderter Kinder zu angemessener Schulbildung sicherstellen soll. An öffentlichen Schulen werden behinderte Kinder gemeinsam mit nicht-behinderten Kindern unterrichtet, jedoch zusätzlich durch speziell ausgebildete Fachlehrer/innen betreut, die in die Gemeinschaftsschulen kommen und dort ausschließlich mit den behinderten Kindern arbeiten, parallel oder zusätzlich zum Gesamtunterricht.

Öffentliche Schulen sind verpflichtet, für jede/n Schüler/in mit einer Behinderung, der bzw. die die einzel- und bundesstaatlichen Voraussetzungen für eine sonderpädagogische Förderung erfüllt, ein solches Programm aufzustellen. Dabei muss Folgendes beachtet werden: Feststellung der Fähigkeiten des Schülers/der Schülerin in allen Bereichen, die mit der Behinderung in Zusammenhang stehen; Überlegungen zum bestmöglichen Zugang zum allge-

nen Programmgestaltung griffen, um für Schüler/innen mit Lernproblemen passende Unterrichtspläne zu entwickeln (vgl. Thomas 2007; Halverson/Thomas 2007). Die Politik der Rechenschaftspflicht von Schulen hat Schulleiter/innen dazu gebracht, einige der geläufigen Praktiken aus der Sonderpädagogik, wie eben IEPs, zu übernehmen, um für eine größere Anzahl von Schüler/innen datenbasierte Unterrichtspläne zu entwickeln. Die daraus resultierenden Quasi-IEP-Unterrichtsprogramme ermöglichten individualisierte Bildungsgänge für die betreffenden Schüler/innen, die auf dem Unterrichtsprogramm der Schule basierten. Dieser Prozess ergänzte die curriculare Programmgestaltung, indem er Lehrkräften Wege eröffnete, individuelle schülerbezogene Pfade durch die Ressourcen der Schule und der Schulbehörde zu bahnen.

Das Respekt-und-Verantwortung-Programm (R&R) einer der beteiligten Schulen (Malcolm) bietet ein gutes Beispiel dafür, wie der IEP-Prozess so gestaltet wurde, dass er gleich mehreren Schüler/innen zugute kam, und zwar im Rahmen eines „Verhaltens-Management-Programms“. Der Schulleitung war aufgefallen, dass Schüler/innen, die mit den einengenden Verhältnissen von Klassenzimmern schlecht zurechtkommen, eine viel geringere Chance haben, im Unterricht erfolgreich zu sein. Das R&R-Team bestand aus Schulpsychologe bzw. Schulpsychologin, Sozialarbeiter/in, Erziehungsassistent/in, Schulmoderator/in und stellvertretender Schulleitung. Das jeweils diensthabende R&R-Mitglied wurde immer dann gerufen, wenn eine Lehrkraft ein Problem, das durch das Fehlverhalten eines Schüler bzw. einer Schülerin ausgelöst wurde, nicht selbst lösen konnte, und chronisches Fehlverhalten leitete ein Reintegrationsverfahren ein, das das R&R-Team gemeinsam mit den Eltern und den Klassenlehrer/innen entwickelte. Dieser Zwischenschritt verhalf dazu, dass die Verhaltensprobleme vieler Kinder bewältigt werden konnten, ohne dass sie in eine sonderpädagogische Einrichtung geschickt werden mussten.

Aus Perspektive eines DBUS war der zentrale Aspekt bei den R&R-Aktivitäten die große Menge an Schülerdaten, die während des Reintegrationsverfahrens vom Kollegium erhoben und analysiert wurden. Alle Reintegrationsmaßnahmen wurden bei den wöchentlichen Team-Sitzungen des Kollegiums und der Mitarbeiter/innen der Schule geschildert, dokumentiert und analysiert. Das Hauptgewicht der Analyse lag darauf, die Häufigkeit, Schwere und typischen Muster des Fehlverhaltens zu erkennen, das das R&R-Reintegrationsverfahren indiziert hatte. In Malcolm wurden kumulative und schülerbezogene Daten in den Datenreflexionsprozess integriert, um den Lehrkräften zu helfen, hinter die reinen Testergebnisse zu blicken und die gesamte Erziehung des Schülers bzw. der Schülerin in den Blick zu nehmen.

mein bildenden Unterricht; Ausführungen darüber, wie die Behinderung das Lernverhalten des Schülers/der Schülerin beeinflusst; Entwicklung von Zielen, die dem Schüler/der Schülerin am förderlichsten sind; Unterbringung in der bestmöglichen Lernumgebung. (Anm. d. Übers.)

Schließlich beinhaltet das DBUS ein Unterrichtskorrektur-Feature. Unsere Beobachtungen machten deutlich, dass einseitige Aufmerksamkeit entweder auf curriculumbezogene oder auf schülerbezogene Interventionen zu einem dysfunktionalen DBUS führen kann, sodass der Prozess der Programmgestaltung nicht zu besserem Unterricht führt. Die Einführung selbst der bestevaluierten curriculumbezogenen Programme kann falsche Hoffnungen und übertriebene Erwartungen an die Leistungen der Schüler/innen wecken, wenn das eigentliche Problem – die Unangepasstheit des Unterrichtsverfahrens – nicht angefasst wird. Sich nur auf schülerbezogene Interventionen zu verlassen, kann zu den weithin bekannten Anstrengungen führen, das System der Rechenschaftspflicht „auszuspielen“, indem die Ressourcen auf solche Schüler/innen fokussiert werden, die kurz vor dem Erfolg stehen, während die Bedürfnisse der Schüler/innen beiderseits der Schwelle zur Qualifizierung vernachlässigt werden (vgl. Booher-Jennings 2005). Unter der Anleitung kluger Verwaltungsleute kann der Druck, der von der Rechenschaftspflicht ausgeht, zu ausbalancierten Ansätzen von Programmgestaltung führen, die den Lernbedürfnissen der meisten Schüler/innen entsprechen.

2.5 Formatives Feedback

Formative Feedback-Strukturen schaffen regelmäßige Lerner-zentrierte Evaluationszyklen, die zu einem ununterbrochenen und zeitnahen Informationsfluss führen, mit dessen Hilfe sowohl das Lernen der Schüler/innen als auch die Qualität des Unterrichtsprogramms der Schulen verbessert werden können. Ein formatives Feedback-System hat drei Hauptelemente: ein gemeinsames Unterrichtsprogramm, regelmäßig durchgeführte Tests, um die Unterrichtsergebnisse zu messen, und strukturierte Anlässe, um die Daten zu diskutieren, das Curriculum zu überarbeiten und individuelle Bildungspläne für Schüler/innen aufzustellen. Wie die Datenreflexion besteht das formative Feedback aus Befragungen, Lehrerkommentaren zu Schülerarbeiten und Gesprächen im Klassenzimmer. Beim DBUS geht es um formative Feedback-Strukturen, die die Bemühungen – sowohl im Unterricht als auch beim Austausch der Lehrkräfte untereinander –, den Lernfortschritt von Schüler/inne/n zu verfolgen, bündeln. Diese Strukturen dienen vor allem der innerschulischen Überprüfung von Schülerleistungen, aber sie werden auch als Programmevaluierungs-Tools verwendet, um die Effektivität aktuell verwendeter Programme zu analysieren. Formatives Feedback unterscheidet sich dadurch von der Datensammlung und -reflexion, dass es sich spezifisch auf Informationen bezieht, die vor Ort erhoben werden, um die Lehrkräfte und die Schulleitung über Fortschritte sowohl bei den Schüler/inne/n als auch bei den Programmen zu informieren.

Die formative Feedback-Funktion ist möglicherweise der entscheidende Aspekt bei einem erfolgreichen DBUS – und am schwierigsten zu implementieren. Formative Feedback-Strukturen bieten Anlässe, um aktuelle Informationen von Lehrkräften und

Schüler/inne/n über die Qualität des Lernens und der Schulinitiativen zu diskutieren (vgl. Halverson/Prichett/Watson 2007; Prichett 2007). Keine der Schulen, die wir untersuchten, war in der Lage, ein systematisches Feedback zum Lernen aller Schüler/innen im gesamten Unterrichtsprogramm zu liefern. Die intensive Aufmerksamkeit und die häufigen Diskussionen, die notwendig sind, um aus einem formativen Feedback gemeinsam Nutzen zu ziehen, machen die Einrichtung von systematischen Feedback-Prozessen für die Schulen sehr aufwändig. Dennoch lieferten einige der Schulen Beispiele dafür, wie Feedback-Strukturen das Lernen von Schüler/inne/n verbessern können und in spezifischen Bereichen hohe Leistungsstandards erreicht werden.

Das Frühleseprogramm einer der Schulen bot ein gutes Beispiel für ein funktionierendes formatives Feedback-System. Das Programm war von Schulleiter/inne/n gezielt so eingerichtet worden, dass ein systematisches Feedback erfolgen konnte. Eine altgediente Lese-Lehrerin hatte seit sechs Jahren mit Lehrer/inne/n daran gearbeitet, das K-2-Leseprogramm⁸ umzugestalten; Eckpunkt des Programms war das sogenannte *geführte Lesen* (Guided Reading = GR) – ein Lehrprogramm, das Frühleser/inne/n hilft, effektive Strategien zu entwickeln, um Texte mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad zu bewältigen (vgl. Fountas/Pinnell 1996). *Geführtes Lesen* stützt sich auf sogenannte *running records* – individualisierte, wiederholt durchgeführte Schülerleistungsmessungen, die den Lehrer/inne/n helfen, für die Leseaktivitäten geeignete Gruppen zusammenzustellen. Die Leselehrerin organisierte ihren Stundenplan so, dass sie mit Schülergruppen und Lehrkräften jeder Klasse zusammenarbeiten konnte, um sich einen Eindruck von der Arbeit der Lehrer/innen und den Leistungen der Schüler/innen zu verschaffen. Sie begann, die *running records* in Schnellheftern zu sammeln, um den Fortschritt der einzelnen Schüler/innen über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen zu können, und sie ergänzte die GR-Leistungstests mit anderen Testwerkzeugen, z.B. *Reading Recovery*⁹ und dem *Developmental Reading Assessment* (DRA: Entwicklungstest zur Lesefähigkeit)¹⁰. Die Schulleiter/innen erkannten den Wert von strukturierten Reflexionsanlässen, um aus den formativen Daten Gewinn zu ziehen.

Das komplexe System formativer Messungen erfüllte mehrere Schlüsselfunktionen. Zum einen half es dem Kollegium, ein Gefühl der gemeinsamen Beherrschung einer veränderten Praxis zu gewinnen. Die K-2-Lehrer/innen fühlten sich in ihren Tätigkeiten enger miteinander verbunden, seit sie sich an dem Testsystem des *geführten Lesens* beteiligten.

8 K 2 steht für „Kindergarten [Vorschule] – zweite Stufe“. In den USA ist der Kindergarten fast immer einer Grundschule (Elementary School) angegliedert. Er umfasst ein einjähriges Programm – die sogenannte Klassenstufe „K“ –, in dem Grundfertigkeiten unter anderem im Lesen und Rechnen vermittelt werden. Die Teilnahme ist kostenlos und freiwillig. (Anmerkung der Übers.)

9 Vgl. URL: http://www.readingrecovery.org/reading_recovery/facts/index.asp; Zugriffsdatum: 25.08.2009.

10 Vgl. URL: <http://www.pearsonschool.com>; Zugriffsdatum: 25.08.2009.

Zum anderen halfen die gemeinsamen Reflexionen den Kolleg/inn/en, formatives Feedback als eine effektive Maßnahme der Programmgestaltung zu begreifen. Als die Lehrkräfte beispielsweise erkannten, dass *geführtes Lesen* bei den Problemen einiger Schüler/innen mit dem Decodieren von Buchstaben nicht weiterhalf, berichtete eine Lehrkraft von ihren Erfahrungen aus einem Workshop zum phonembasierten Lesenlernen. Daraufhin nahmen einige andere Lehrer/innen ebenfalls an einem solchen Workshop teil, und das Kollegium begann, phonetische Übungen und Tests in das Leselernprogramm einiger Schüler/innen zu integrieren. Das formative Testsystem für den Leseunterricht half dem Kollegium, die Leistungen, die bei der staatlichen Prüfung verlangt werden würden, zu antizipieren.

3. Diskussion: New Instructional Leadership

Das DBUS-Modell erfasste eine Vielzahl von datenbasierten Entscheidungsvorgängen in der Schule. Jede Funktion des DBUS machte deutlich, welche „Instrumente“ Schulleiter/innen und Lehrer/innen benutzten, um in ihrer Schule datenbasierte Aktivitäten in Gang zu bringen. Insgesamt gesehen – wenn man die verschiedenen Funktionen als Gesamtheit auffasst – schafft das DBUS Gelegenheit zu beobachten, wie datenbasierte Analyseverfahren dazu führen, einige traditionelle Merkmale der schulpraktischen Arbeit zu verändern. Die Entwicklung der DBUS-Funktionen in den einzelnen Schulen schien von der Fähigkeit des Kollegiums abhängig zu sein, sich gemeinsam mit den Problemen des Lernverhaltens der Schüler/innen zu befassen. Aber was war zuerst da – die Bereitschaft gemeinsam zu handeln oder die datenbasierten Diskussionen? Frühere Forschungen legen die Vermutung nahe, dass die Entwicklung der Fähigkeit zu organisatorischen Veränderungen mit dem Aufbau von entsprechenden Organisationsstrukturen (z.B. institutionalisierten Gesprächsrunden) bei Schulleitung und Lehrkräften Hand in Hand geht (vgl. Louis/Kruse/Bryk 1995; Halverson 2003). Feldman und Tung (2001) fanden heraus, dass die Benutzung von Daten dazu beitragen kann, dass die Berufskultur in Schulen kollaborativer wird, und dass sie dazu verhelfen kann, Unterrichtspraxis zu einem legitimen Diskussionsthema in der Schulöffentlichkeit zu machen. Unsere Studie weist darauf hin, dass datenbasierte Aktivitäten zur Professionsentwicklung, wie „Umsetzungstage“, Programmgestaltungstreffen und Schulverbesserungsplanung, einem Kollegium regelmäßige Anlässe bieten, sich mit Lehr-Lern-Problemen zu befassen; dies stellt ein wesentliches Element für die Entwicklung eines starken beruflichen Zusammenhalts dar (vgl. Bryk/Schneider 2002; Friedkin/Slater 1994).

Mit Hilfe des DBUS-Modells konnten wir beobachten, wie Schulleiter/innen versuchten, den Anforderungen der externen Rechenschaftsforderung nicht einfach dadurch zu begegnen, dass sie umfassende Schulreformprozesse übernahmen oder auf „Teaching to the Test“ verfielen, sondern indem sie vorsichtig und allmählich neue methodische, curriculare und berufliche Entwicklungsmaßnahmen ergriffen

und der bereits vorhandenen Praxis anpassten. DBUS-Praktiken schienen organisatorische Lernkulturen zu befördern, denen es um längerfristig wirksame, flexible Maßnahmen zur Lernoptimierung geht – weit mehr als Leistungsmessungskulturen, die auf kurzfristige Testergebnisse zielen (vgl. Firestone/Gonzalez 2007). Die Notwendigkeit, Leistungsdaten in handlungsleitende Informationen zu transformieren, verlangte von den Schulleitungen, die verschiedenen Maßnahmen zu kohärenten Informationskreisläufen zu verlinken (vgl. Mandinach u.a. 2008). In allen Schulen unserer Studie konnten wir beobachten, wie die Datendiskussionen die Agenda für weitere DBUS-Aktivitäten setzten: Datenerhebung gab Anlass zur Datenreflexion; Ziele, die bei der Reflexion festgelegt wurden, führten zu Gesprächen über Programmanpassung und -gestaltung; und formatives Feedback drehte sich wieder um die Frage, ob die Programmgestaltung sich so auswirkte wie beabsichtigt. Daten über das Lernverhalten der Schüler/innen führten auch zu Aktualisierungen und Optimierungen des Haushalts, indem diejenigen Programm- und Personalausgaben Vorrang erhielten, die durch Zielsetzung, Reflexion und Leistungsmessverfahren als zentral ermittelt worden waren. Wir konnten beobachten, wie sich aus dem Konzept eines funktionierenden internen Rechenschaftssystems organisch datenbasierte Entscheidungsprozesse entwickelten und wie stark dies davon abhing, ob die Schulleiter/innen vorhandene Kapazitäten nutzten und ausbauten.

Das DBUS-Modell war entwickelt worden, um zu erfassen, wie Schulleitungen mit ihren Kollegien die beruflichen Kompetenzen entwickeln, um den Anforderungen der staatlich geforderten Rechenschaftspflicht nachzukommen. Die einzelnen Schulleiter/innen sind dafür verantwortlich, an ihren Schulen die Anforderungen der staatlich vorgeschriebenen Leistungsmessungen mit den zahlreichen anderen pädagogischen, sozialen und politischen Zielen ihrer Schule in Einklang zu bringen. Die Fokussierung auf datenbasierte Ergebnisse führt scheinbar zu einem „technizistischen“ Ansatz von Schulleitung, bei dem es vor allem darum geht, bestimmte Strukturen zu nutzen, um Unterrichtskompetenzen zu verbessern. Doch in den von uns untersuchten Schulen passten sich die strukturellen Bemühungen, der Rechenschaftspflicht zu genügen, in den Kontext eines mehrschichtigen Unterrichtsreformprozesses ein, der weiterhin den unterschiedlichen Anforderungen an die Schule gerecht wurde. Das interaktive Vorgehen beim Entwickeln des DBUS jeder einzelnen Schule sorgte dafür, dass Leiter/innen und Lehrer/innen ihr professionelles Urteilsvermögen einbringen konnten, wenn es darum ging, Programme zu verändern, neu einzuführen oder schlicht aufzugeben. Evolutionsbiologen haben das Konzept der „Exaptation“ entwickelt um zu beschreiben, wie Eigenschaften eines Organismus in neuen Umgebungen für Funktionen nutzbar gemacht werden können, für die sie ursprünglich nicht gedacht waren (vgl. Dennett 1995). In der Organisationsentwicklung steuern Schulleiter/innen den Exaptationsprozess, indem sie durch die zielgerichtete Gestaltung und Umgestaltung von Unterrichtsprogrammkomponenten die Entwicklung organisatorischer Fähigkeiten fördern. Das DBUS-Modell zeigt, wie Schulleiter/innen mit Hilfe ihres professionellen Urteilsvermögens komplexe datenbasierte Unterrichtssysteme

aufbauen und den Lehrkräften bei deren Steuerung helfen können. Das Verständnis dieses Prozesses bietet Einblicke in zentrale Aufgaben und innovative Praxen der *New Instructional Leadership*.

Literatur

- Blink, R.J. (2007): *Data-Driven Instructional Leadership*. Larchmont, N.Y.: Eye on Education Press.
- Booher-Jennings, J. (2005): Below the Bubble: "Educational Triage" and the Texas Accountability System. In: *American Educational Research Journal* 42, H. 2, S. 231-268.
- Bryk, A.S./Schneider, B. (2002): *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A.S./Sebring, P.B./Kerbow, D./Rollow, S./Easton, J.Q. (1998): Catalyzing Basic Organizational Change at the Building Level. In: Dies.: *Charting Chicago School Reform: Democratic Localism as a Lever for Change*. Boulder, Co.: Westview Press, S. 93-124.
- Chrispeels, J.H./Brown, J.H./Castillo, S. (2000): School Leadership Teams: Factors that Influence their Development and Effectiveness. In: *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy* 11, H. 4, S. 39-73.
- Dennett, D.C. (1995): *Darwin's Dangerous Idea*. New York: Touchstone Books.
- Elmore, R.F. (2002): *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute. URL: http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf; Zugriffsdatum: 25.08.2009.
- Feldman, J./Tung, O. (2001): Using Data-Based Inquiry and Decision Making to Improve Instruction. In: *ERS Spectrum* 19, H. 3, S. 10-19.
- Firestone, W.A./Gonzalez, R.A. (2007): Culture and Processes Affecting Data Use in School Districts. In: Moss, P.A. (Hrsg.): *Evidence and Decision Making: Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE, S. 132-154.
- Fountas, J./Pinnell, G. (1996): *Guided Reading: Good First Teaching for all Children*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Friedkin, N.E./Slater, M.R. (1994): School Leadership and Performance: A Social Network Approach. In: *Sociology of Education* 67, H. 2, S. 139-157.
- Halverson, R. (2003): Systems of Practice: How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. In: *Education Policy Analysis Archives* 11, H. 37, vom 10.10.2003. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n37/>; Zugriffsdatum: 05.08.2009.
- Halverson, R./Prichett, R.P./Watson, J.G. (2007): *Formative Feedback and the New Instructional Leadership*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research Working Paper 2007-3. URL: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/Working_Paper_No_2007_03.pdf; Zugriffsdatum: 25.08.2009.
- Halverson, R./Thomas, C. (2007): *The Roles and Practices of Student Services Staff as Data-Driven Instructional Leaders*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research Working Paper 2007-1. URL: <http://ddis.wceruw.org/resources.htm>; Zugriffsdatum: 25.08.2009.
- Louis, K.S./Kruse, S.D./Bryk, A.S. (1995): Professionalism and Community: What Is It and Why Is It Important in Urban Schools? In: Louis, K.S./Kruse, S.D. (Hrsg.): *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications, S. 3-22.

- Mandinach, E.B./Honey, M./Light, D./Brunner, C. (2008): A Conceptual Framework for Data-Driven Decision-Making. In: Mandinach, E.B./Honey, M. (Hrsg.): Data-Driven School Improvement: Linking Data and Learning. New York: Teachers College Press, S. 13-31.
- Marsh, J.A./Pane, J.F./Hamilton, L.S. (2006): Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent Rand Research. Rand Foundation Education Occasional Paper. URL: http://www.rand.org/pubs/occasional_papers/2006/RAND_OP170.pdf; Zugriffsdatum: 25.08.2009.
- No Child Left Behind Act of 2001. URL: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.
- Prichett, R. (2007): How School Leaders Make Sense of and Use Formative Feedback Systems. Unpublished Dissertation. Madison: University of Wisconsin-Madison School of Education.
- Sargent, J. (2003): Data Retreat Participant's Guide. Naperville, Il.: Learning Point Associates.
- Thomas, C. (2007): Problem-Solving Teams and Data-Driven School Leadership: A Path Toward the Next Generation of Special Education Services. Unpublished Dissertation. Madison: University of Wisconsin-Madison School of Education.
- Thorn, C.A. (2001): Knowledge Management for Educational Information Systems: What is the State of the Field? In: Education Policy Analysis Archives 9, H. 47, vom 19.11.2001. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n47/>; Zugriffsdatum: 25.08.2009.

Richard Halverson, Ph.D., geb. 1962, Assistant Professor am Department of Educational Leadership and Policy Analysis, University of Wisconsin-Madison.

Anschrift: University of Wisconsin-Madison, Department of Educational Leadership and Policy Analysis, 1161 G Educational Sciences Building, 1025 W. Johnson Street, Madison WI 53706, USA
E-Mail: halverson@education.wisc.edu