

Christine Neumann/Tanja Webs/Sarah Eiden/Eva Kamarianakis

## **Zur Konzeption netzwerk- und evidenzbasierter Schulentwicklung**

**Ein Praxisbericht aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“**

---

### **Zusammenfassung**

*Netzwerk- und evidenzbasierte Schulentwicklungsansätze stellen geeignete Strategien zur Förderung der Qualität von Schulen in schwierigen Lagen dar. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ hat diese Unterstützungselemente in einem innovativen Ansatz konzeptionell vereint. Neben der Beschreibung dieser Konzeption wird in dem Beitrag auf die Vorgehensweise zur Rekontextualisierung von empirischem Material in der Schulpraxis eingegangen, das im Projekt zum Einsatz kommt.*

*Schlüsselwörter: Schulen in schwierigen Lagen, Schulentwicklung, Evidenzbasierung, Schulnetzwerke, Rekontextualisierung*

### **The Conception of Network- and Evidence-Based School Development**

**A Report of the Project “Developing Potentials – Empowering Schools”**

#### **Summary**

*Approaches of network- and evidence-based school development are appropriate strategies to improve the quality of schools in challenging circumstances. The project “Developing Potentials – Empowering Schools” connects these concepts innovatively. The article describes the conception as well as its strategy, which is used for recontextualization of empirical material in schools’ practice.*

*Keywords: schools in challenging circumstances, school development, evidence-based, school networks, recontextualization*

## **1. Ausgangslage**

Schulen in schwierigen Lagen lassen sich sowohl über ein ökonomisch und sozial schwaches räumliches Umfeld bestimmen (vgl. Ditton 2000) als auch über eine eher lernungünstige Komposition ihrer Schülerschaft (vgl. Baumert/Stanat/Water-

mann 2006). Diese Schulen weisen oftmals eine unzureichende Ergebnisqualität auf (vgl. Racherbäumer et al. 2013), die jedoch nicht ausschließlich auf externe Kontextmerkmale zurückgeführt werden kann, sondern ebenso häufig durch schwache Qualitäten pädagogisch-organisatorischer Prozessmerkmale innerhalb der Schulen entsteht (vgl. Palardy 2008). Gleichwohl sich Schulen in herausfordernden Lagen mit hoher Ergebnis- und Prozessqualität finden lassen, kann auf der Grundlage unterschiedlicher theoretischer Bezugspunkte – wie z.B. der Kontingenztheorie (vgl. Creemers et al. 2000), dem Kompensationsmodell (vgl. Teddlie/Stringfield/Reynolds 2000) und der Additivitätshypothese (vgl. Reynolds/Teddlie 2000) – geschlossen werden, dass Schulen in schwierigen Lagen in besonderem Maße in ihrer Adaptabilität, ihren Unterstützungsleistungen gegenüber ihrer Schülerschaft und in dem Ausgleich negativer kumulativer Effekte gefordert sind (vgl. van Ackeren 2008, S. 49f.). So stellen Schulen mit ausgeprägter situativer Anpassungsleistung angemessene Lerngelegenheiten für ihre Schülerschaft in Unterricht und Schulleben bereit (vgl. van de Grift/Houtveen 2006, S. 259) und kompensieren eine fehlende außerschulische Unterstützung der Kinder und Jugendlichen durch ihre pädagogische Arbeit (vgl. Teddlie/Stringfield/Reynolds 2000, S. 171f.). Aufgrund herausfordernder Einflussgrößen kann ein Nachteil gegenüber Schulen mit günstigeren Voraussetzungen abgeleitet werden, der spezifische Maßnahmen der Adaption und des Ausgleichs erfordert (vgl. van Ackeren 2008, S. 50).

## 2. „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

„Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (im Folgenden: Potenziale-Projekt) ist ein gemeinsames Projekt der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen und dem Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund und wird in enger Kooperation mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) durchgeführt. Das Projekt verfolgt das Ziel, 35 Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen in der Metropolregion Rhein-Ruhr in ihren Schulentwicklungsaktivitäten über einen Zeitraum von vier Jahren (2015-2018) zu unterstützen. Einzelschulische Entwicklungsprozesse werden im Projekt durch Unterstützungsformate auf zwei Ebenen ermöglicht: Zum einen arbeiten die Schulen in datenbasiert zusammengestellten Netzwerken; zum anderen wird durch das Projekt eine mehrjährige Schulentwicklungsbegleitung auf Einzelschulebene realisiert. Weiter werden die Projektschulen durch möglichst adaptive Fortbildungen, Workshops, Trainings und Schulentwicklungsberatungen in ihren Entwicklungsaktivitäten gefördert. Um das Wissen über adaptive Unterstützungsstrukturen für Schulen in schwierigen Lagen im Regelsystem auszubauen, kooperiert das Potenziale-Projekt mit der Fortbildungsabteilung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) und den zuständigen Bezirksregierungen.

Das Projekt fokussiert einen evidenzbasierten Schulentwicklungsansatz, der es den Projektschulen ermöglicht, anhand von Daten aus einer fragebogengestützten Ausgangserhebung schuleigene Ressourcen und Entwicklungspotenziale zu identifizieren und, mithilfe der im Projekt angelegten Unterstützungsangebote, möglichst kontextsensible und bedarfsgerechte Schulentwicklungsmaßnahmen mitzugestalten und durchzuführen. Auf dieser Grundlage vereint das Projekt einen *Schulforschungsansatz* mit einem evidenzbasierten *Schulentwicklungsteil* (vgl. Bremm et al., im Druck).

## 2.1 Der evidenzbasierte Schulentwicklungsansatz

Internationale Studien weisen darauf hin, dass evidenzbasiertes Arbeiten die Kompetenzen schulischer Akteure in Schulen in herausfordernden Lagen fördert (vgl. Maden/Hillmann 1996). Als *Evidenzbasierung* wird in diesem Zusammenhang der systematische Einbezug von Daten zur Qualitätsentwicklung von Schulen verstanden (vgl. Bremm et al., im Druck). Dabei werden Daten für eine evidenzbasierte Schulentwicklungsarbeit nutzbar gemacht (vgl. Racherbäumer et al. 2013).

Da der schulische Alltag wenige Zeiträume für reflexive Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Wissensformen bietet, fließen empirische Wissensbestände oftmals nur geringfügig in professionelles Handeln ein (vgl. van Ackeren et al. 2011, S. 171). Ein entscheidender Einflussfaktor für die Überführung von datengestützten Wissensbeständen in professionelles Handeln ist dabei der Vorgang der *Rekontextualisierung* von Daten (vgl. Fend 2008, S. 15ff.).

Zur Unterstützung eines evidenzbasierten Schulentwicklungsprozesses an Schulen in herausfordernden Lagen bietet das Potenziale-Projekt einen zeitlichen Rahmen, Daten mit den schulischen Akteuren zu reflektieren und kommunikativ zu validieren. Die empirische Grundlage liefern Fragebogendaten, die an 36 Schulen mit herausfordernden Bedingungen durch die Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften ( $n = 1.105$ ), Schülerinnen und Schülern aus je zwei Klassen des 6. und 8. Jahrgangs ( $n = 3.183$ ) sowie deren Eltern ( $n = 2.146$ ) gewonnen wurden.<sup>1</sup> Im Projektkontext unterstützen sowohl die Netzwerke als auch die Begleitung auf der Einzelschulebene die schulischen Akteure im Prozess der Datenrezeption und Datennutzung. Darunter fällt u.a. die Nutzung der Daten zur Identifikation von Themen und Zielen für netzwerkbezogene und einzelschulische Prozesse (vgl. Bremm et al., im Druck).

In der Projektkonzeption zeigen sich Parallelen zum Verfahren der Qualitätsanalyse NRW. In beiden Ansätzen werden Schulentwicklungsaktivitäten durch situationsangemessene Impulse und Maßnahmen angeregt und unterstützt, die auf einer externen Evaluation basieren, welche spezifische Qualitätskriterien von Schulen fokus-

---

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

siert. Unterschiede liegen jedoch vorrangig in dem Verständnis von Evidenz und der Begleitung von Rekontextualisierungsprozessen. Die Interpretation und Bewertung der Evaluationsergebnisse erfolgt im Rahmen der Qualitätsanalyse NRW durch Inspektorinnen und Inspektoren. Die Ergebnisse werden i.d.R. in Form schriftlicher Berichte an die Schulen zurückgemeldet (vgl. Altrichter et al. 2014, S. 186ff.). Dabei werden die Ergebnisse als Entwicklungsempfehlungen für die Schulen verstanden. Eine Lücke zwischen Datengenerierung und -nutzung zeigt sich derzeit in Bezug auf „innerschulische Verarbeitungsprozesse“ der Evaluationsergebnisse, die im Kontext der Qualitätsanalyse NRW noch nicht begleitet werden (vgl. ebd.).

Im Gegensatz dazu verfolgt der Potenziale-Projektansatz ein subjektivistisches Verständnis von Evidenz und betrachtet diese als vielschichtig interpretierbar und als Aushandlungskonstrukt. Interpretationen der Befragungsergebnisse und Ableitungen von Handlungsbedarfen und -maßnahmen werden nicht von Projektseite vorgenommen, sondern in moderierten Prozessen von den schulischen Akteuren selbst vollzogen. Damit kommt der Problemsicht der schulischen Akteure, neben den Ergebnissen der Ausgangserhebung, eine gleichwertige Rolle zu. Die Unterstützung des Verarbeitungsprozesses steht im Projektkontext im Vordergrund und wird im Besonderen durch die stete Begleitung der Einzelschulen und durch die thematische Arbeit im Zuge der Netzwerktreffen ergänzt.

## 2.2 Der netzwerkbasierte Schulentwicklungsansatz

Netzwerke werden als „Beziehungsgeflechte“ oder „Beziehungskonstellationen“ verstanden, da sie sich mithilfe von Interaktionen realisieren und hierbei u.a. auf Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse und Ressourcen der Beteiligten Bezug nehmen (vgl. Dederig 2007, S. 34). Sie verfolgen das Ziel gemeinsamer Problemlösungen und Problemlösungen, die auf individueller Ebene nicht erbracht werden können, und fördern die Kompetenzerweiterung ihrer Mitglieder. Zur Erreichung dieses Ziels erfüllt das Netzwerk unterschiedliche Aufgaben, wie den moderierten Erfahrungs-, Wissens- und Methodenaustausch, gegenseitige Beratung und die gemeinsame Analyse von Best-Practice-Beispielen (vgl. ebd., S. 38ff.).

Schulnetzwerke leisten einen relevanten Beitrag für die Entwicklung von Schulen und können als geeignete Instrumente zur Steigerung von Schulqualität angesehen werden (vgl. Berkemeyer et al. 2011, S. 230). Im angloamerikanischen Sprachraum werden Netzwerke daher auch als Methode „moderner Schulentwicklung“ betrachtet (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, S. 758). Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass insbesondere durch schulische Netzwerkarbeit die Professionalisierung der Lehrkräfte zunimmt, was sowohl die Erweiterung fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen von Lehrkräften als auch die übergeordneten Kompetenzen zur Schulentwicklung betrifft (vgl. Berkemeyer et al. 2009, S. 674f.). Dies lässt die Annahme zu, dass mit

Schulnetzwerken eine indirekte Steigerung von Fachkompetenzen der Schülerschaft einhergehen kann. Neben den Veränderungen des Unterrichtshandelns der Lehrkräfte, wie z.B. der Zunahme des Anwendungsbezugs und der Methodenvielfalt (vgl. Glesemann/Järvinen 2015, S. 136), unterstützen schulische Netzwerke die Rezeption wie auch die Interpretation von Daten bei den schulischen Akteuren (vgl. Dederling 2007, S. 277).

Die mögliche Qualitätssteigerung von Schulen durch Netzwerkarbeit wird mit dem Passungsverhältnis zwischen Netzwerkkonzeption und dem aktuellen Steuerungsmodell von Schule begründet, das auf die Eigenverantwortlichkeit schulischer Entwicklungsaktivitäten verweist. Netzwerkarbeit bietet so die Chance, Schulen in der Selbstorganisation ihrer Schulentwicklungsarbeit zu unterstützen (vgl. ebd., S. 64). Neben der Professionalisierung schulischer Akteure verfolgt ein netzwerksbasierter Schulentwicklungsansatz ebenso das Ziel, eine Plattform bereitzustellen, um geeignete Lösungen für schulische Entwicklungsaufgaben zu erarbeiten, die eine organisationale Anpassung an gegebene Bedingungen ermöglichen (vgl. Berkemeyer 2008, S. 273). Damit unterstützen Netzwerke die kooperative Lösungserarbeitung zu organisationalen Problemlagen (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, S. 759).

Damit schulische Netzwerkarbeit dieses Innovationspotenzial entfalten kann, sind einige Voraussetzungen auf schulübergreifender Netzwerkebene umzusetzen. Hierzu zählen die freiwillige Teilnahme der Netzwerkmitglieder, klare Zielsetzungen, gemeinsam getragene Arbeitsschwerpunkte, die Verantwortungsübernahme aller Akteure, ein erkennbarer Nutzen für die Beteiligten sowie gegenseitige Wertschätzung und wechselseitiges Vertrauen (vgl. Müthing/Berkemeyer/van Holt 2009, S. 195ff.). Gerade letztgenannter Punkt wird als Folge von Kooperation verstanden (vgl. Dederling 2007, S. 36). Der Faktor Vertrauen stabilisiert das Netzwerk (vgl. Ziegenhorn 2005, S. 38) und ermöglicht die Gestaltung eines geschützten Raumes, der es den schulischen Akteuren erlaubt, eigene Handlungs- und Deutungsmuster zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Berkemeyer 2008, S. 273).

Für die Netzwerkarbeit im Projektkontext wurden die Schulen datengestützt, anhand ausgewählter schulischer Gestaltungs- und Kontextmerkmale, zu überregionalen und schulformübergreifenden Arbeitsgruppen zusammengeschlossen. Dabei handelt es sich um Faktoren, die in internationalen Studien als zentrale Qualitätsmerkmale von effektiven Schulen in schwierigen Lagen identifiziert werden konnten. Auf diese Weise wurden sechs Schulnetzwerke gebildet, die sich aus fünf bis sieben Schulen zusammensetzen.<sup>2</sup> Schulen mit ähnlichen Kontextbedingungen und Prozessmerkmalen bilden dabei ein Netzwerk. Die im Projekt genutzte Schulzusammensetzung wurde gewählt, um u.a. die Komponente des Vertrauens zu stärken, die für die gemeinsa-

---

2 Für das methodische Vorgehen der datengestützten Netzwerkzusammenstellung inklusive statistischer Kennwerte vgl. Holtappels et al. (im Review).

me Arbeit von Bedeutung ist. Weiter ermöglicht dieses Vorgehen einen leichteren Einstieg in die Themenfindung und bietet so eine zügige Orientierung für die gemeinsame Arbeit.

Im vorliegenden Beitrag sollen die Konzeption der Netzwerkarbeit und der einzel-schulischen Begleitung im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ vorgestellt (vgl. Abschnitte 3. und 4.) sowie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Einbezugs datengestützter Inhalte in beiden Unterstützungsformaten veranschaulicht werden (vgl. Abschnitte 3.1 und 4.1). Anhand von Fallbeispielen werden die theoretisch dargelegten Punkte erörtert, und es wird auf das methodische Vorgehen Bezug genommen, das die Rekontextualisierung von empirischen Wissensbeständen unterstützt (vgl. Abschnitte 3.2 und 4.2). Abschließend folgen Fazit und Ausblick (Abschnitt 5.).

### **3. Konzeption der Netzwerkarbeit**

Zu den vierteljährlich stattfindenden Netzwerktreffen sind jeweils zwei bis drei Vertretungen der Projektschulen eingeladen, deren Auswahl schulintern erfolgt. Im Hinblick auf Transferleistungen wurde den Schulen die Auswahl von Akteuren mit besonderer Funktion innerhalb der schulischen Steuerungsstrukturen empfohlen, wie z.B. Mitglieder von Steuergruppen oder eines erweiterten Schulleitungsteams, didaktische Leitungen oder (stellvertretende) Schulleitungen. Der Einbezug von Akteuren mit steuernden Funktionen besitzt eine besondere Relevanz für die Effektivität der Schulentwicklungsarbeit. So wird u.a. der Schulleitung eine zentrale Stellung für schulische Veränderungsprozesse zugesprochen, da sie aufgrund ihrer Position die Möglichkeit besitzt, organisationale Strukturen zu verändern, zu erweitern oder wiederherzustellen (vgl. Berkemeyer 2008, S. 275f.). Der Steuergruppe kommt eine ähnlich relevante Rolle zu, da sie sich insbesondere an der Planung von Transferprozessen und an der Herausarbeitung strategischer Ziele beteiligen kann (vgl. ebd.).

Die Begleitung der Netzwerke wird von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen der Universitäten verantwortet, die die Treffen organisieren, moderieren, Materialien zum Austausch und zur Reflexion bereitstellen und die Ergebnisse der Zusammenarbeit sichern. Die Moderatorinnen organisieren zudem Fortbildungsangebote für die Netzwerke, um Unterstützungsangebote von weiteren externen Wissensträgern und Impulsgebern für die Netzwerkmitglieder bereitzustellen. Der Ablauf der Netzwerktreffen folgt einer strukturierten Abfolge unterschiedlicher Interaktionsphasen, wie Begrüßungs- und Einstiegsphasen, Austausch- und Arbeitsphasen, Reflexion und Transferplanung.

### **3.1 Einbezug datengestützter Inhalte im Netzwerk**

Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Datenerhebung erfolgte auf der Netzwerkebene zunächst durch Offenlegung und detaillierte Erläuterung der empirisch begründeten Netzwerkzuordnung durch das wissenschaftliche Projektteam. Die Netzwerkzusammenstellung wurde im Sinne einer externen, deskriptiven Bestandsaufnahme präsentiert und stellte gleichsam Stärken und Entwicklungsbedarfe heraus, die das spezifische Entwicklungsprofil der Schulen eines Netzwerks kennzeichnen. Weiterführende, über die Netzwerkprofile hinausgehende Informationen zu ihren Einzelschulen entnahmen die Netzwerkmitglieder aus den schuleigenen Datenrückmeldungen, die, neben Erläuterungen zum Projekt und zur Ergebnissrückmeldung, schulspezifische Befragungsergebnisse zu ausgewählten Merkmalen des Schulumfeldes, zu Merkmalen schulischer und unterrichtlicher Gestaltungsqualität sowie zu Merkmalen der Ergebnisqualität aus Sicht unterschiedlicher schulischer Akteure enthielten.

Um die fokussierte Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand zu gewährleisten, wurde in einem moderierten Zielfindungsprozess ein Schwerpunktthema für die gemeinsame Netzwerkarbeit von den Schulvertreterinnen und Schulvertretern festgelegt. Dieser Vorgang erfolgte partizipativ in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und wurde von den Netzwerkmoderatorinnen durch Übungsmaterialien unterstützt. Dabei wurde das Schwerpunktthema so offen gehalten, dass sich für den weiteren Prozess unterschiedliche Schulentwicklungsziele darunter fassen lassen. Letztere werden auf der Einzelschulebene mit der einzelschulischen Begleitung herausgearbeitet (siehe Abschnitt 4.1).

Auf die Ergebnisse der Datenrückmeldung wird in gemeinsamen Reflexionen regelmäßig zurückgegriffen, um eine stetige kommunikative Validierung und Rekontextualisierung der Daten im Prozess zu ermöglichen. Durch den moderierten Austausch werden dabei Anregungen und Impulssetzungen zwischen den Beteiligten sichergestellt, die zur kokonstruktiven Wissensgenerierung beitragen und so zu neuen Wissensbeständen erwachsen können. Im weiteren Prozess überprüfen, selektieren und modifizieren die Netzwerkmitglieder Informationen und Wissensbestände hinsichtlich ihrer Funktionalität für den einzelschulischen Entwicklungsprozess.

Auf der Netzwerkebene wird zudem gemeinsam geplant, wie, mit wem und in welchem passenden Zeitrahmen die als viabel geltenden Informationen auf der Einzelschulebene kommuniziert werden. Die Planung dieser Transferprozesse ist dabei als relevante Komponente zu verstehen, die das Netzwerk mit der Einzelschule verbindet. Transfer wird dabei verstanden als eine „gesteuerte Übertragung von Problemlösungen“, die sich aus einem Ausgangskontext in einen Zielkontext vollzieht (vgl. Jäger 2014, S. 119). Ausgangs- und Zielkontext unterscheiden sich hierbei

durch Personen, Strukturen und Inhalte (vgl. ebd.). Das Netzwerk wird somit zum Impulsgeber für den einzelschulischen Veränderungsprozess.

### 3.2 Falldarstellung Netzwerkarbeit

Das folgende Fallbeispiel veranschaulicht den Einbezug der Erhebungsdaten im Rahmen des ersten Netzwerktreffens. In diesem Zusammenhang wird verdeutlicht, wie die Reflexion datengestützter Inhalte methodisch gefördert wird. Dabei wird im Besonderen auf offene Frageformate im Moderationsprozess zurückgegriffen. Diese steuern durch thematische Setzung den Prozess, bieten den Beteiligten jedoch ebenso die Möglichkeit der individuellen Relevanzsetzung und der Konkretisierung von Sachverhalten. Durch ihren reflexiven Charakter laden sie zur Betrachtung individueller Einstellungen und Deutungen ein (vgl. Sperling/Wasserveld-Reinhold 2011, S. 95f.).

Neben den Entwicklungsbedarfen werden vorrangig Ressourcen und Stärken der Projektschulen in den Blick genommen. Gemäß einer ressourcenorientierten Haltung werden die Netzwerkmitglieder nicht nur als Lernende, sondern ebenso als Experten und Expertinnen verstanden (vgl. Berkemeyer 2008, S. 273). Die Moderation gilt dabei nicht selbst als Experte für schulische Problemlösungen, jedoch als Experte zur Gestaltung des Austausches:

Bei dem ersten Netzwerktreffen wurde den anwesenden Netzwerkmitgliedern die Vorgehensweise der datengestützten Netzwerkzusammensetzung durch einen Input erläutert. Auf Grundlage der auf Netzwerkebene aggregierten Daten wurden gemeinsame Stärken der Schulen des Netzwerks vorgestellt sowie übereinstimmende Bedarfe beleuchtet. In einem der Netzwerke zeigten sich über alle Schulen hinweg Bedarfe zu den Themen: „Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft“, „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“ und „Selbstwirksamkeit/Lehrergesundheit“. Anhand eines Übungspapiers und mithilfe ihrer schulspezifischen Datenrückmeldung reflektierten die Netzwerkmitglieder im schuleigenen Team, an welchen Stellen sie Stärken ihrer Schule wiedererkannten, mit welchen Ergebnissen sie gerechnet hatten und von welchen Ergebnissen sie überrascht waren.

Nach einer Austauschphase zu den Ergebnissen im Plenum sammelten die Netzwerkmitglieder in weiteren Gruppenarbeitsphasen mögliche Unterthemen zu allen drei Entwicklungsbedarfen des Netzwerks. Die Netzwerkmoderatorin nahm anschließend gemeinsam mit dem Plenum eine Priorisierung der gesammelten Entwicklungsthemen vor. In einem moderierten Austauschprozess konkretisierten die Netzwerkmitglieder ihren Arbeitsschwerpunkt in: „Haltungen und Strukturen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft“. Anschließend erarbeiteten die Teilnehmenden



die Bedeutung des gewählten Themas für ihre Schule. Dazu beantworteten sie folgende Leitfragen:

- Wo sehen wir Anknüpfungspunkte zwischen dem gemeinsam ausgewählten Thema und unserer Schule?
- Was haben wir zu dem ausgewählten Thema bereits unternommen? Was haben wir bereits ausprobiert? Welche Erfahrungen haben wir mit diesem Thema?
- Welche Stärken sind an unserer Schule zu diesem Thema erkennbar?
- Welchen Nutzen könnte das ausgewählte Thema für unsere Schule haben?
- Was wäre für uns ein gutes Ergebnis der Netzwerkarbeit mit Blick auf das ausgewählte Thema?

Abschließend besprachen die Netzwerkmitglieder ihre Antworten im Plenum und hielten für den Transferprozess fest, welche Informationen aus dem Treffen zu welchem Zeitpunkt und mit welcher Personengruppe im schuleigenen Kontext besprochen werden sollten.

#### **4. Konzeption der einzelschulischen Begleitung**

Die einzelschulische Begleitung verfolgt das Ziel, den Transfer von Netzwerkimpulsen in die Einzelschule zu unterstützen und die Aktivierung weiterer schulischer Akteure zu forcieren. Die Bereitstellung von einzelschulischen Begleitungen wird durch die Kooperation mit der QUA-LiS NRW ermöglicht. Pro Kalenderjahr erfolgen von jeder einzelschulischen Begleitung mindestens drei Besuche an fünf bis sieben Projektschulen. Zudem nimmt die einzelschulische Begleitung auch an den Netzwerktreffen teil, an denen die von ihr begleiteten Projektschulen beteiligt sind.

Die Treffen auf der Einzelschulebene erfolgen in einer formalen Gruppierung, bestehend aus der Schulleitung und den Mitgliedern der Steuergruppe. Damit eine Verbindung zwischen der Netzwerkarbeit und der einzelschulischen Entwicklungsarbeit entsteht und aufrechterhalten werden kann, sind auch die Netzwerkteilnehmenden in dieser Gruppe aktiv. Die Gruppenzusammensetzung besitzt dann eine besondere Relevanz für den einzelschulischen Entwicklungsprozess, wenn Akteure mit Steuerfunktionen nicht als Netzwerkmitglieder fungieren (siehe Abschnitt 3.). Die von den Netzwerkmitgliedern als nützlich bewerteten Impulse werden in diesem Kontext weitergegeben, der Prozess der Informationsprüfung, -selektion und -modifikation an dieser Stelle mit der Schulleitung und den Mitgliedern der Steuergruppe fortgeführt.

#### 4.1 Einbezug datengestützter Inhalte auf der Einzelschulebene

Den Ausgangspunkt der Schulentwicklungsarbeit auf der Einzelschulebene bildet der Austausch über die Datenrückmeldung im schulischen Kontext. Die schuleigenen Daten können auf Wunsch der Schule von Mitarbeitenden des wissenschaftlichen Projektteams vorgestellt werden. Diese Präsentation erfolgt in Lehrerkonferenzen, schulinternen Lehrerfortbildungen (SchILfs) oder an Pädagogischen Tagen. Die anschließende Moderation des Austausches zwischen Schulleitung, Steuergruppe und Kollegium wird i.d.R. von der einzelschulischen Begleitung durchgeführt.

Auch auf der Einzelschulebene werden die Daten genutzt, um einen Zielfindungsprozess zu gestalten. Dabei unterscheidet sich der Prozess der Zielfindung auf der Einzelschulebene von der Schwerpunktsetzung im Netzwerk: Im Gegensatz zum Prozess auf der Netzwerkebene handelt es sich bei dieser Zielfindung nicht um die Herausarbeitung eines Schwerpunktthemas, sondern um die datengestützte Definition eines konkreten Schulentwicklungsziels, das mit der Schulleitung, der Steuergruppe und den Netzwerkmitgliedern in kurz-, mittel- und langfristige Ziele ausdifferenziert wird. Diese ausdifferenzierte Zielklärung wird vorgenommen, da insbesondere die Festlegung konkreter Ziele ein Qualitätsmerkmal für die Entwicklung von Schulen in schwierigen Lagen darstellt (vgl. Maden/Hillman 1996).

Die im Zielfindungsprozess festgehaltenen thematischen Schwerpunkte für die Schulentwicklungsarbeit bieten die Grundlage, um im Anschluss mit weiteren schulischen Akteuren in den Austausch zu kommen und diese partizipativ an der Schulentwicklungsarbeit teilhaben zu lassen. Dieser Punkt ist nicht zu vernachlässigen, da die Integration und Aktivierung des Kollegiums, neben der Kooperation mit der Schulleitung, wichtige Erfolgskriterien für den Veränderungsprozess darstellen (vgl. Berkemeyer 2008, S. 275). Schulentwicklungsziele können so durch weitere Reflexionsangebote spezifiziert und ergänzt werden.

An diesem Vorgehen wird das zirkuläre und prozessorientierte Verständnis der datenbasierten Zielklärung auf der Einzelschulebene deutlich: Die Zielklärung ist nach einmaliger Formulierung von Zielen nicht abgeschlossen. Mit Schulleitung, Steuergruppe und Netzwerkmitgliedern werden die zuvor festgelegten Ziele in den folgenden Treffen mit weiteren schulischen Akteuren – und durch den Einbezug der Ergebnisse der Datenerhebung – überprüft, reformuliert und bei Bedarf auch neu gefasst. Die Auseinandersetzung mit evidenzbasierten Wissensbeständen wird so auf verschiedenen Ebenen der Einzelschule und für alle Akteursgruppen relevant.

Der datengestützte Zielfindungsprozess umfasst neben der einzelschulischen Entwicklungsarbeit auch die Strategiebildung von Arbeitsgruppen und -gremien zur Förderung des Veränderungsprozesses. Hierbei wird im Rahmen von detaillierten Auftragsklärungen eruiert, welche weiteren Unterstützungsangebote zum Einsatz

kommen und wie sich diese möglichst adaptiv gestalten lassen. Unterstützungsangebote können sich auf fachliche und fachdidaktische Fortbildungen für das gesamte Kollegium beziehen und damit spezifische Inhalte fokussieren (Was-Ebene). Zur Erweiterung organisationaler Strukturen können aber auch Workshops und Trainings für Schulleitungen und Steuergruppen erfolgen, die eine Implementation von Inhalten fördern (Wie-Ebene). Falls der Veränderungsprozess eine intensivere Form der Begleitung verlangt – wie z.B. aufgrund des Aufbaus oder der Umstrukturierung von Steuergruppen oder aufgrund von Konflikten, die Mediation verlangen –, werden den Schulen, u.a. durch die Kooperation mit den Kompetenzteams NRW, Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater zur Verfügung gestellt.

## 4.2 Falldarstellung einzelschulische Begleitung

Das folgende Fallbeispiel veranschaulicht den datengestützten Zielfindungsprozess auf der Einzelschulebene. Dabei wird verdeutlicht, wie es durch den Einbezug von Daten gelingen kann, bisher nicht kommunizierte Inhalte mit den schulischen Akteuren zu thematisieren. Dieses Vorgehen ermöglicht den Abgleich und die Erweiterung bestehender Perspektiven zwischen den Beteiligten über die Beschaffenheit der Einzelschulsituation und ihre Entwicklungsmöglichkeiten. So kann es gelingen, Schulentwicklungsziele unter Einbezug von Mehrperspektivität zu spezifizieren.

Zur Erzeugung des Austausches wird dabei methodisch auf den Dialog als spezifische Gesprächsform zurückgegriffen. Dieses Vorgehen wird gewählt, da die Arbeit im Dialog nicht nur die Handlungsautonomie der Teilnehmenden gewährt, sondern ebenso gezielt die Aufrechterhaltung vielfältiger Perspektiven fördert, die sich durchaus auch divergierend gestalten können. Im Gegensatz zur Diskussion wird im dialogischen Austausch nicht der „Wahrheitsfrage“ nachgegangen und nicht die Absicht verfolgt, Argumente zu finden, die auf die Übernahme einer einzigen Perspektive oder Überzeugung hinarbeiten (vgl. Palmowski 1998, S. 95). Auf diese Weise werden die Schaffung möglichst vielfältiger Sichtweisen zu schulischen Herausforderungen und Lösungen sowie die Erzeugung neuer Einsichten für die Beteiligten forciert:

Die einzelschulische Begleitung sammelte bei ihrem ersten Besuch an der Frida-Kahlo-Schule<sup>3</sup> mit der Schulleitung, der Steuergruppe und den Netzwerkmitgliedern Ideen für die weitere Schulentwicklungsarbeit. Dabei berichtete die Schulleitung von ihren Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung der Schule, die sich jedoch nicht aus den Ergebnissen der Datenerhebung ableiten ließen. Die einzelschulische Begleitung erfragte daher, welche Relevanz die Datenrückmeldung für die Schulentwicklungsideen habe. Anhand der Antworten in der Gruppe wurde deut-

---

3 Name geändert.

lich, dass auf die Datenrückmeldung in Konferenzen bisher zwar hingewiesen worden, eine intensive Auseinandersetzung jedoch noch nicht erfolgt war.

Die einzelschulische Begleitung eröffnete dann, dass sie anhand der Datenrückmeldung Herausforderungen der Schule bei der Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen sehe, und erfragte, ob dies mit der Wahrnehmung der Gruppe übereinstimme. Während die Schulleitung dies verneinte, meldete sich eine Lehrkraft zu Wort und berichtete, dass dies seit längerer Zeit als grundsätzliches Problem im Lehrerzimmer kommuniziert werde. Es fehle an Konzepten zum Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten. Das Kollegium sei zwar sehr bemüht, individuelle Lösungen zu finden, fühle sich jedoch auch sehr belastet. Diese Belastung werde an der spezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft festgemacht. Die Schulleitung meldete daraufhin im Gespräch zurück, dass sie diesen Sachverhalt bisher nicht wahrgenommen habe.

Anhand dieser Informationen wurden unterschiedliche Perspektiven zwischen den Anwesenden deutlich, die in der Runde nun offen kommuniziert werden konnten. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Datenerhebung erfolgte in der Gruppe das Gespräch über die Relevanz der von den Lehrkräften wahrgenommenen Problematik. Die Gruppe kam zu dem Schluss, dass die Entwicklung ihrer Schule ohne die Einbeziehung dieses Themas nicht möglich sei. Daran geknüpft wurde nun auch die Vorstellung, das Kollegium mehr in den Entwicklungsprozess einzubeziehen. Vonseiten der Lehrkraft wurde der Wunsch geäußert, die Ergebnisse der Datenerhebung beim anstehenden Pädagogischen Tag im gesamten Kollegium zu besprechen sowie den Inhalt und das Format weiterer Fortbildungen festzulegen. Mit dieser Vorstellung waren alle Anwesenden einverstanden.

## 5. Fazit und Ausblick

Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ vereint auf innovative Weise einen netzwerkbasierten mit einem evidenzgestützten Schulentwicklungsansatz. Um den Transfer von Erkenntnissen und Problemlösungen vom Netzwerk in die Einzelschule zu unterstützen und weitere schulische Akteure für den Prozess zu aktivieren, wird eine einzelschulische Begleitung der Projektschulen realisiert. Auf beiden Unterstützungsebenen werden Daten der Fragebogenstudie in unterschiedlicher Weise einbezogen: Auf der Netzwerkebene dienen diese zur Setzung eines Schwerpunktthemas, auf der Einzelschulebene als Unterstützungsinstrument zur Definition und Ausdifferenzierung von Schulentwicklungszielen. Dieser Ansatz macht es möglich, eine thematische Verbindung zwischen Netzwerk- und Einzelschulebene herzustellen. Die Erarbeitung von Problemlösestrategien kann sich so auf Netzwerk- und Einzelschulebene thematisch ergänzen.

Das Potenziale-Projekt unterscheidet sich konzeptionell von dem derzeitigen Verfahren der Qualitätsanalyse NRW, da es die Datenrezeption bei den schulischen Akteuren aktiv unterstützt, moderierend begleitet und Evidenzen als Aushandlungskonstrukte begreift. Um die Rekontextualisierung von empirischen Inhalten zu ermöglichen, wird methodisch auf prozess- und ressourcenorientierte Gestaltungselemente zurückgegriffen, die bei den Beteiligten zur Perspektivenerweiterung und Reflexion individueller Einstellungen beitragen. Ergänzende fachliche Impulse erhalten die schulischen Akteure auf beiden Ebenen durch weitere Fortbildungsangebote, Workshops und Trainings, die ebenfalls datengestützt und bedarfsgerecht ausgewählt werden. Ob sich diese Konzeption der Unterstützungsstrukturen und der hier dargelegte methodische Einbezug von datengestützten Inhalten für die Qualitätsförderung von Schulen in schwierigen Lagen bewähren, wird durch die an das Projekt angeschlossene Begleitforschung geprüft. Weitere Erkenntnisse hierzu können durch die qualitativen Vertiefungsstudien und durch die zweite Fragebogenstudie im Längsschnitt (2018) gewonnen werden.

## Literatur

- Ackeren, I. van (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 47-58.
- Ackeren, I. van/Zlatkin-Troitschanskaia, O./Binnewies, C./Clausen, M./Dormann, C./Preisendoerfer, P./Rosenbusch, C./Schmidt, U. (2011): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Die Deutsche Schule 103, H. 2, S. 170-184.
- Altrichter, H./Ehren, M./McNamara, G./O'Hara, J. (2014): Wie will Schulinspektion wirken? Analyse von Annahmen über Wirkungsmechanismen von Schulinspektion in sechs europäischen Ländern. In: Pfeifer, M. (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Münster u.a.: Waxmann, S. 184-207.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N. (2008): Transfer von Innovationen – eine organisationstheoretische Reflexion. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, S. 271-281.
- Berkemeyer, N./Bos, W. (2010): Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Stegbauer, C./Häußling, R. (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS, S. 755-770.
- Berkemeyer, N./Manitius, V./Müthing, K./Bos, W. (2009): Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, H. 4, S. 667-689.
- Berkemeyer, N./Järvinen, H./Otto, J./Bos, W. (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 225-247.
- Bremm, N./Eiden, S./Neumann, C./Webs, T./Ackeren, I. van/Holtappels, H.G. (im Druck): Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung

- am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In: Manitiuis, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster u.a.: Waxmann.
- Creemers, B./Scheerens, J./Reynolds, D. (2000): Theory Development in School Effectiveness Research. In: Teddlie, C./Reynolds, D. (Hrsg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press, S. 283-298.
- Dedering, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz, S. 73-92.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Wiesbaden: VS.
- Glesemann, B./Järvinen, H. (2015): Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In: Wendt, H./Bos, W. (Hrsg.): Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster u.a.: Waxmann, S. 129-151.
- Holtappels, H.G./Hillebrand, A./Webs, T./Kamarianakis, E./Bremm, N./Ackeren, I. van (im Review): Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In: Journal for Educational Research Online.
- Isaac, K. (2011): Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. In: Schule NRW 6, H. 11, S. 300-301.
- Jäger, M. (2014): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS.
- Maden, M./Hillmann, V. (1996): Against the Odds. London: Routledge.
- Müthing, K./Berkemeyer, N./van Holt, N. (2009): Fachbezogene Unterrichtsentwicklung in Netzwerken – Wie Netzwerke entstehen. In: Rolff, H.-G./Rhinow, E./Röhrich, T. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln: LinkLuchterhand, S. 194-203.
- Palardy, G.J. (2008): Differential School Effects among Low, Middle, and High Social Class Composition Schools: A Multiple Group, Multilevel Latent Growth Curve Analysis. In: School Effectiveness and School Improvement 19, H. 1, S. 21-49.
- Palmowski, W. (1998): Die Diskussion und der Dialog. In: System Schule 2, H. 3, S. 92-95.
- Racherbäumer, K./Funke, C./Ackeren, I. van/Clausen, M./Heinrich, M./Thiel, F. (2013): Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In: Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund (12. Beiheft der Zeitschrift Die Deutsche Schule). Münster u.a.: Waxmann, S. 226-254.
- Reynolds, D./Teddlie, C. (2000): The Processes of School Effectiveness. In: Teddlie, C./Reynolds, D. (Hrsg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press, S. 134-159.
- Sperling, J.B./Wasserveld-Reinhold, J. (2011): Moderation. Zusammenarbeit in Besprechungen und Projektmeetings fördern. Freiburg/Berlin/München: Haufe Mediengruppe.
- Teddlie, C./Stringfield, S./Reynolds, D. (2000): Context Issues within School Effectiveness Research. In: Teddlie, C./Reynolds, D. (Hrsg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press, S. 160-185.
- van de Grift, W.J.C.M./Houtveen, A.A.M. (2006): Underperformance in Primary Schools. In: School Effectiveness and School Improvement 17, H. 3, S. 255-273.

Ziegenhorn, F. (2005): Das Netzwerk als unverzichtbares Erfolgskriterium der Organisationsentwicklung. In: Aderhold, J./Meyer, M./Wetzel, R. (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 35-52.

*Christine Neumann*, Diplom-Pädagogin, geb. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: christine.neumann@uni-due.de

*Sarah Eiden*, Diplom-Sozialwissenschaftlerin, geb. 1984, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: sarah.eiden@uni-due.de

Anschrift: Universitätsstraße 2, Raum S06 S06 C14, 45141 Essen

*Tanja Webs*, Diplom-Pädagogin, geb. 1985, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund.

E-Mail: tanja.webs@tu-dortmund.de

*Eva Kamarianakis*, M.A., geb. 1985, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund.

E-Mail: eva.kamarianakis@tu-dortmund.de

Anschrift: Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund