
Rick Mintrop

Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag diskutiert Potenziale und Begrenzungen von verschiedenen Formen der Schulentwicklung in den USA mit dem Ziel, den Stellenwert einer designbasierten Form der Schulentwicklung zu verorten. Diese wird mit der Dynamik von strategischer Planung, von Implementierung extern entwickelter Programme und von Rechenschaftssystemen kontrastiert. Die Frage stellt sich: Kann man sich eine Form der Schulentwicklung vorstellen, die über die schwachen Impulse der strategischen Planung hinauskommt, die engmaschige Implementierung von Designs vermeidet, den externen Lokus der Handlungskontrolle in Rechenschaftssystemen stärker nach innen verlagert und die Initiative und Selbstbestimmung der engagierten Einzelnen oder Gruppen schätzt, ohne die Zufälligkeit von persönlichen Vorzügen oder Einsichten hinzunehmen? Eine solche Konzeption von Schulentwicklung würde Planung, Leistungstransparenz und evidenzbasierte Unterrichts- oder Organisationsdesigns so miteinander verbinden, dass die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden vor Ort im Zentrum stehen und schulinternes Problemlösen mit externen Partnern in Netzwerken verknüpft wird.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Strategische Planung, Rechenschaftssysteme, Implementierungsprozesse, Schulen in schwieriger Lage, Praxisprobleme

Concepts of Organizational and Design-Based School Development in the US-American Context

Summary

The article discusses the potential and limitations of a variety of school improvement approaches practiced in the United States in order to show the usefulness of a design-based approach. Design-based school improvement is contrasted with dynamics of strategic planning, implementation of externally developed instructional programs or organizational change designs, and accountability. The question is posed: Can we imagine a form of school improvement that goes beyond the relatively weak effects of strategic planning, avoids the narrow confines of program or design implementations, and moves the locus of control from externally imposed accountability to internal self-determination, without giving free reign to individual preferences? Such a concept of school improvement

would link planning, performance transparency, and evidence-based development of organizational and instructional designs in such a way that the needs of adult and student learners would be in the center and school-internal problem solving would be articulated with external networks of partners.

Keywords: school improvement, strategic planning, accountability systems, implementation, problems of practice

1. Einleitung

Eine Notsituation in vielen Klassenzimmern, landesweit: Lehrerinnen und Lehrer mit Mittelschichtshintergrund und der national dominanten ethnischen Gruppe angehörig sind mit Klassen konfrontiert, in denen sich fast ausschließlich adoleszente Jugendliche befinden, die aus einem anderen klassenbedingten oder ethnischen Kulturkreis kommen. Es kommt zu Konflikten. Die Lehrpersonen fühlen sich hilflos. Wie sollen sie diese Klassen erreichen? Es fällt ihnen schwer, sich zu behaupten und vor allem die dominanten männlichen Schüler dazu zu gewinnen, ihre Arbeitsaufträge zu erfüllen. Disziplin und Engagement mit dem Lernstoff herzustellen, scheint ein endloser Kampf, der manchmal aussichtslos erscheint. Träume, dass man einfach zu Hause bleibt und sich krank meldet, kommen immer häufiger vor, und manchmal muss man ihnen einfach nachgeben, mit schlechtem Gewissen. Ein dramatisches Problem der Praxis: Wie sollen Schulen damit umgehen? Sollten sie die beschriebenen Schwierigkeiten als individuell-persönliches Problem einer jeden Lehrperson behandeln? Sollten sie sie als ein spezifisches Problem einer jeden Schule begreifen? Oder gäbe es vielleicht eine Reihe von verallgemeinerbaren Strategien individueller und schulorganisationaler Art, die in vielen Fällen einem Abgleiten in die Hilflosigkeit vorbeugen und es den Lehrpersonen ermöglichen, sich der Situation, mit positiven Resultaten für ihre Klassen, zu stellen? Für die Schulentwicklung in sozial-räumlich deprivierten Kontexten ist dies eine klare Aufgabe. Wie soll man vorgehen?

Wenn wir über Schulentwicklung nachdenken, kommen uns die verschiedensten mentalen Modelle in den Kopf. Für die einen ist Schulentwicklung ein Prozess des kontinuierlichen Lernens von Lehrkräften. Die Initiative geht von einzelnen Kolleginnen und Kollegen oder Kollegengruppen aus, die ein Interesse an bestimmten Fortbildungen haben oder die von ungelösten Problemen getrieben werden, wie dem oben beschriebenen. Zur Problemlösung machen sie sich den Erfahrungsschatz anderer Betroffener zunutze. Die Schule als Organisation spielt in dieser Vorstellung von Schulentwicklung eine weniger entscheidende Rolle. Für andere ist Schulentwicklung eher ein Prozess, in dem sich Initiativen einzelner oder bestimmter Gruppen zu einem gemeinsamen Ansatz des kollegialen Lernens für die ganze Schule bündeln. In dieser Version von Schulentwicklung sollten Einzelinitiativen zueinander passen und miteinander so koordiniert sein, dass Wirkungen für den technischen Ablauf oder die Kultur der Organisation entstehen.

Wie aber können zentrale organisationale Probleme gelöst werden, und wie kann die Koordination oder Artikulation zum Zwecke der organisationalen Verbesserung zuwege gebracht werden, besonders in Schulen in schwieriger Lage, in denen häufig reibungslose Organisationsabläufe keine Selbstverständlichkeit sind? Hier bieten sich mehrere Wege an, die davon abhängen, welchen Grad an Rationalität man der Organisation von Schule zuschreibt und wie man sich Problemlösen im Kontext von Schulen in schwieriger Lage vorstellt. Um deutlich zu machen, um was es hier geht, werfen wir zunächst einen kurzen Blick auf zwei Arbeitsfelder, die sich sehr von der Arbeit in Schulen unterscheiden.

2. Organisationsentwicklung in anderen Arbeitsfeldern

Der Arbeitsablauf an einem Fließband in einer Autofabrik ist eine hoch-rationale Angelegenheit, d.h., der Einsatz von Mitteln steht in direkter Beziehung zum Ziel: der zuverlässigen Produktion von technisch einwandfreien Autos. Auf der technischen Seite müssen Material, menschliche Arbeitsverrichtungen und Zeittakte genau aufeinander abgestimmt sein. Auf der weicheren normativ-emotionalen Seite sollten die Arbeitenden motiviert sein, das Tempo zu halten, miteinander zu kooperieren, Fehler offenzulegen und an Verbesserungen von Arbeitsabläufen und Betriebsklima aktiv teilzunehmen. Der Prozess der Verbesserung ist hier potenziell systematisch, standardisiert, kontinuierlich, kleinschrittig und unmittelbar empirisch feststellbar, da er sich auf der Basis einer starken, klaren, für alle Beteiligten einsehbaren technischen Kultur der Organisation abspielt. Arbeitsverbesserungen sind häufig technisch komplex, aber auf der menschlichen Ebene relativ einfach, d.h., sie zielen auf eine Reihe von subjektiven Kerneinstellungen ab, wie Engagement, Aufmerksamkeit, Lernbereitschaft, Kooperation, offene Kommunikation zwischen Hierarchieebenen und Identifikation mit dem Betrieb (vgl. Stecher/Kirby 2004). In diesem Rahmen sollten fortlaufende Verbesserungen in einem effizienteren und trotzdem subjektiv zufriedenstellenden Design der Arbeit kumulieren.

Etwas anders liegt der Fall bei der Arbeit in einem Krankenhaus. Einerseits ist vieles von dem, was Ärztinnen und Ärzte sowie das Pflegepersonal tun, Routine; andererseits ist die Behandlung von Krankheiten von Fall zu Fall unterschiedlich. Flexibilität, Aufmerksamkeit, Zuwendung und Intensität der Pflege sind ebenso ausschlaggebend für die Qualität der Arbeit wie professionelle Kompetenz und der technische Ablauf von Aufnahme, Diagnose, Behandlung, Pflege und Nachsorge. Die Arbeit ist sowohl technisch als auch subjektiv-menschlich anspruchsvoll und hoch komplex, aber Kontingenz oder Unvorhersehbarkeit sind reduziert. Es gibt relativ klare Standards dessen, was medizinisch vertretbar oder „Best Practice“ ist. Arbeitsabläufe sind in gewissem Maße segmentiert und standardisiert, um so administrative Kontrolle und Abrechnung mit den Krankenkassen oder -versicherungen zu ermöglichen. Der

Arbeitsprozess wird so von vielen nutzbaren Qualitätsindikatoren und Messgrößen begleitet.

Überdies sind die Ziele der Arbeit – Genesung und Abwendung von Infektionen und vermeidbaren Todesfällen – relativ klar. Behandlungswege mögen von Fall zu Fall variieren und von Unwägbarkeiten begleitet sein, aber Probleme bei Arbeitsabläufen und Routinen auf voneinander abhängigen Funktionsebenen können weitreichende Folgen haben, z.B. Todesfälle (vgl. Berwick et al. 2006). Fehler zu vermeiden und gleichzeitig technische Effizienz zu erhöhen, ohne die Intensität der Pflege zu beeinträchtigen, stehen im Zentrum des Problemlösens und sind Gegenstand der Organisationsentwicklung in Krankenhäusern. Die relative Klarheit von Zielen und deren Verbindung zu standardisierten und zum Teil messbaren und miteinander koordinierten Arbeitseinheiten ermöglichen es, Entwicklungsprozesse im Sinne von „improvement science“ (vgl. Berwick 2008) zu gestalten.

3. Schule als Organisation

Ganz anders, so scheint es, ist es in der Schule. Hier ist die technische Basis der Arbeit vergleichsweise ungesichert. Das Ziel scheint klar: Schulerfolg für alle Schüler und Schülerinnen. Aber wie ist dieses Ziel definiert? Aus verschiedenen philosophischen Denkweisen ergeben sich unterschiedliche Definitionen. Es gibt Nahziele und weiter gefasste Ziele. Auch Aspirationen, die auf das spätere Gelingen eines guten Lebens der anvertrauten Lernenden abzielen, haben eine nicht unerhebliche Bedeutung. Aber viele dieser Ziele und Aspirationen sind nicht nur uneindeutig, sondern stehen oftmals auch im Widerspruch zueinander, wie z.B. persönliche Entfaltung und Leistungskonkurrenz. Lernprozesse in der Schule sind menschlich hoch komplex. Zwischenmenschliche Beziehungen, kulturelle Werte, Erfahrungshorizonte, Brüche zwischen den Generationen, kognitive Sensibilität usw. spielen alle neben der eigentlichen Unterrichtung von Lernstoff eine entscheidende Rolle für die Qualität der Lehrarbeit, und dies ganz besonders in Schulen in schwieriger sozial-räumlicher Lage.

Das Kima einer Schule ist das Resultat von kollektiven und organisationsweiten Interaktionen, aber den größten Teil der Arbeitszeit verbringen die Lehrenden mit den Lernenden in räumlich isolierten Klassenzimmern. Die Arbeit vollzieht sich weitgehend unkoordiniert und unkontrolliert und generiert wenig formale Daten über Arbeitsprozesse, vor allem über deren menschliche Komponente. Dagegen ist die technische Seite der Arbeit relativ einfach. Viele Lehrer und Lehrerinnen, z.B. in deutschen weiterführenden Schulen, eilen von Stunde zu Stunde und von Klassenraum zu Klassenraum, ein paar Bücher oder Arbeitsbögen unter den Arm geklemmt. Was als „Best Practice“ gilt, scheint weitgehend abhängig von den prakti-

schen Erfahrungen und Urteilen individueller Lehrpersonen, da es wenig erhärtetes Forschungswissen oder praktisches Designwissen gibt, das kontextunabhängig gesicherte Kausalzusammenhänge zwischen Lehrerhandeln und Schulerfolg herstellt. Wie könnte unter diesen ungesicherten und kontingenten Bedingungen Schulentwicklung als organisationaler Prozess ablaufen?

4. Formen der Entwicklung von Schule als Organisation

In der US-amerikanischen Szenerie haben sich verschiedene Konzepte herausgebildet, die über Schulentwicklung als Problemlösung im eigenen unmittelbaren Aktionsfeld oder als persönliche Weiterbildung hinausdenken und dies insbesondere für brennende Probleme von krisenhaften Organisationen, die ihre Ziele oftmals verfehlen. In jüngerer Zeit hat sich die Schulentwicklungsforschung zum Ziel gesetzt, auch unter den oben beschriebenen kontingenten Bedingungen von Schulen in schwieriger Lage praktisches Designwissen beizusteuern, welches wissenschaftlichen Ansprüchen genügen soll. In den USA sind diese jüngsten Versuche der design-basierten Schulentwicklung eingebettet in einen Kontext, in dem Schulen in vielen Fällen strategische Pläne für die ganze Organisation anfertigen, an die Idee der Implementierung externer Programme oder Designs gewöhnt sind und Zielsetzungen auf der Ebene der Organisation im Rahmen von staatlichen Rechenschaftssystemen vornehmen. Das Konzept der designbasierten Schulentwicklung macht sich diesen Kontext zunutze und arbeitet gleichzeitig an den Schwachstellen der ihr vorausgegangenen Schulentwicklungsansätze.

4.1 Strategische Planung

Strategische Planung (vgl. Mintzberg 2000) ist ein oft gewählter Ansatz, der zum Ziel hat, viele einzelne Initiativen so zu bündeln, dass schulweite Ziele erreicht werden können, dass sich die Initiativen von Einzelnen oder Teams ergänzen und gegenseitig befruchten und dass eine gemeinsame Linie und Kohärenz entsteht. In vielen Bundestaaten der USA ist ein strategischer Entwicklungsplan für öffentliche Schulen, die Leistungsprobleme haben, verbindlich. In strategischen Plänen setzen sich Schulen übergreifende Leistungsziele und planen Aktivitäten, Ressourcen, Programme oder Fortbildungen, die in einem Semester oder Schuljahr umgesetzt werden sollen. Diese Pläne sind von der Schulaufsicht einsehbar und auch kontrollierbar.

So nützlich strategische Pläne auch sein können, sie haben Grenzen für die Lösung praktischer Probleme. Häufig sind sie zu grobmaschig, um die Komplexität brennender Probleme einzufangen zu können. Sie sind häufig spekulativ und werden selten eins zu eins umgesetzt. Der Vorstellung eines großen strategischen Wurfs steht

die Wahrscheinlichkeit von „Durchwursteln“ (vgl. Fullan 1982) oder „Herumbasteln“ (vgl. Tyack/Cuban 1995) entgegen. Nicht unähnlich einer komplexen Lerndynamik einer Schulklasse, die die besten Stundenentwürfe hinfällig machen kann, durchkreuzen Organisationsdynamiken in Schulen, besonders in denen, die krisenhaft oder instabil sind, jede noch so gute Planung. So ist strategische Planung für Schulen unter Leistungsdruck oftmals ein symbolischer Akt, der der Organisation äußere Legitimation verschafft, aber wenig Innenwirkung zeigt (vgl. Mintrop/MacLellan 2002).

4.2 Implementierung von Programmen und extern entwickelten Designs

Eine fokussiertere Variante der Schulentwicklung ist die Suche nach Programmen und Designs, die von externen Unterstützern, Forscherinnen und Forschern oder auch Schulbuchverlagen entwickelt worden sind und den Schulen vermeintlich passgenau auf ein Problem angeboten werden. Häufig sind diese Programme das Resultat von kumulativen praktischen Erfahrungen und verbreiten sich durch Mund-zu-Mund-Propaganda. In den USA ist dies vermutlich die am weitesten verbreitete Form der Schulentwicklung. So gibt es zum Beispiel Organisationen wie das *National Equity Project* (vgl. URL: nationalequityproject.org), welche sich auf Lösungen für ethnisch-kulturelle Missverständnisse und Konflikte spezialisiert haben. Sie halten Vorschläge bereit, die sich aus ihrem Erfahrungsschatz in der Arbeit mit vielen Schulen gebildet haben. Aber noch häufiger bieten sie Prozesswissen an, welches die Schulen nutzen können, um sich selbst zu erkunden und an Lösungen selbst zu arbeiten, mit unklarem oder eher unabsehbarem Erfolg.

Hier wollen die Vertreter und Vertreterinnen einer designbasierten Schulentwicklung Abhilfe schaffen. Unterrichtsprogramme oder Interventionen für spezielle Probleme werden in einzelnen Schulen als Prototypen von Forschern und Forscherinnen entwickelt und deren Effekte auf Schulklima oder Schülerleistungen mit wissenschaftlichen Standards evaluiert und validiert (vgl. Slavin/Fashola 1998). In den Schulen, so die Erwartung, sollten die Programme dann zwangsläufig eins zu eins umgesetzt werden, um die im Prototyp erzielten Erfolge auch messbar reproduzieren zu können. Die Idee von Schulentwicklung als Design kommt aus der Unterrichtsforschung (vgl. Cobb et al. 2003), also einem Feld, welches auf Implementierung von Unterrichtsprogrammen oder -werken auf der Ebene des Klassenzimmers abzielt.

Die Designidee ist in der Folge auf die Organisationsebene ausgeweitet worden, bis hin zu der Vorstellung, dass Schulentwicklung gemäß einem umfassenden Organisationsdesign stattfinden soll, welches neues Material, Unterrichtsmethoden, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte sowie neue Formen der professionellen Zusammenarbeit aus einem Guss anbietet und auf die Bedürfnisse von Schulen mit besonderen Herausforderungen vermeintlich zugeschnitten ist. Diese *Comprehensive*

School Reform Designs, so das Konzept, sollten zunächst von der Forschung validiert werden, bevor sie anschließend über Netzwerke in die Schulen gelangen. War schon auf der Ebene des Klassenzimmers die Umsetzung von Designs nicht unproblematisch, so hat sie sich auf der Ebene der Organisation als äußerst schwierig erwiesen (vgl. Berends/Bodilly/Kirby 2006). Umfassende Designs aus einem Guss scheinen zu komplex zu sein und sind häufig zu weit von der konkreten Wirklichkeit der beteiligten Schulen entfernt. Implementierungsprobleme, die schon bei den strategischen Plänen zu Tage traten, potenzieren sich bei hoch-komplexen Designs, obwohl oder vielleicht gerade weil die Handlungsanleitungen in den Designs sehr engmaschig sein können.

In den USA ist die Idee des umfassenden Organisationsdesigns vor allem von den *Charter*-Netzwerken aufgegriffen worden. Diese Netzwerke bestehen aus öffentlich finanzierten, aber teilprivat betriebenen Schulen, die vielfach von einer regionalen oder nationalen *Charter Management Organization* (CMO) zentral gesteuert werden. Die CMOs, mit wohlklingenden Namen wie *Aspire* oder *Envision*, stehen oftmals in Designkonkurrenz mit den „normalen“ öffentlichen Schulbezirken, übernehmen häufig „failing schools“ von den Bezirken und müssen nachweisen, dass die Leistungen ihrer Netzwerkschulen gleich gut oder besser sind als die der Bezirksschulen. Spezielle Organisations- und Unterrichtsdesigns unterscheiden die CMOs von den normalen öffentlichen Schulen. Und anders als in öffentlichen Schulen, wo professionelle Interessen und lokale demokratische Kontrolle die vermeintliche Rationalität, d.h. die nachweisbare Effektivität eines Designs, durchkreuzen können, sind die Designs in den CMOs mit der Autorität des zentralen Netzwerkmanagements ausgestattet. In den meisten CMOs, die ja außerhalb der öffentlichen Verwaltung existieren, haben die Lehrkräfte weder gewerkschaftliche Vertretung noch Arbeitsplatzsicherheit über ein Schuljahr hinaus, so dass sich die professionelle Selbstbestimmung der Lehrkräfte – die generell in den USA im Vergleich zu Deutschland schwächer entwickelt ist – im engen Rahmen des Netzwerkdesigns bewegt.

4.3 Rechenschaftssysteme

Für die „normalen“ öffentlichen Schulen sowie deren Schulbezirke, die sich in den USA weitgehend autonom auf lokaler Ebene verwalten, haben staatliche Regierungen, unterstützt durch US-Bundesgesetze, einen weniger engmaschigen Rahmen für Schulentwicklung geschaffen. Rechenschaftssysteme, die regelmäßig mit Hilfe von standardisierten staatlichen Tests die Leistungen von Schulen und Schulbezirken erheben und fortschreitende Leistungsziele setzen, sollen Profession und Administration in den lokalen Systemen auf klare Ziele einschwören und sie dazu motivieren – oder unter Zugzwang bringen –, kontinuierlich nach neuen Lösungen zu suchen und neue Praktiken auszuprobieren, die sich in Leistungsverbesserung niederschlagen. Gegenwärtig werden diese Systeme in vielen Bundestaaten überholt. Ursprünglich

nur auf Testergebnisse ausgerichtet, sollen sie nun zusätzliche Qualitätsindikatoren wie Schulklima, Elternzufriedenheit, Lehrerevaluationen, Inklusion oder den Erfolg der Schülerinnen und Schüler in Schullaufbahn und Abschlüssen abbilden. Rechenschaftssysteme haben die positive Funktion, dass sie der Schulentwicklung einen groben rationalen Orientierungsrahmen geben. Wenn aber, so zeigt die Erfahrung in den USA, diese Systeme schlecht konstruiert sind, lenken sie von der Lösung komplexer Probleme ab. Gerade brennende Probleme, die kulturelle und kognitive Sensibilität für die Bedürfnisse von schulunzufriedenen Schülerpopulationen erfordern, werden vernachlässigt. Stattdessen ergeben sich Verzerrungen, wenn Schulen und bezirkliche Schulaufsicht ihre Arbeit eng auf die extern geforderten Leistungskriterien ausrichten (vgl. Mintrop/Sunderman 2009).

Im US-amerikanischen Kontext ist das Problem für Schulentwicklung Folgendes: Ohne einen klaren Rahmen, der Zielsetzungen, Leistungserwartungen und transparente Informationen über die Leistungen einer Schule oder Schulbehörde als Organisation vorgibt, ist es nicht ausgemacht, dass Schulen sich auch auf das Wesentliche konzentrieren. Schulbehörden, die von gewählten *school boards* beaufsichtigt werden – und besonders solche in schwieriger sozialer Lage –, sind dafür bekannt, sich in bürokratischer Fragmentierung und lokalen politischen, oftmals Arbeits- oder ethnischen Konflikten zu verzetteln (vgl. Honig 2006). Auf der anderen Seite ist die Gefahr groß, dass Rechenschaftssysteme, vor allem wenn sie mit viel Druck von außen operieren, die Macht der Schuladministration gegenüber Lehrkräften steigern und diese dazu anhalten, interne Problemlösungsprozesse abzukürzen und lediglich externe Qualitätsindikatoren abzarbeiten. Die Bedürfnisse der Lernenden, in die Lehrende vor Ort immer schon mehr Einblick haben als ferne Verwaltungen, kommen so insbesondere in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu kurz, sollten jedoch in einer Schulentwicklung, die ihren Namen verdient, an erster Stelle stehen.

4.4 Wie weiter?

Die Frage ist nun: Kann man sich eine Form der Schulentwicklung vorstellen, die über die schwachen Impulse der strategischen Planung hinauskommt, die engmaschige Implementierung von Designs vermeidet, den externen Lokus der Handlungskontrolle in Rechenschaftssystemen wieder stärker nach innen verlagert und die Initiative und Selbstbestimmung der engagierten Einzelnen oder Gruppen schätzt, ohne die Zufälligkeit von persönlichen Vorzügen oder Einsichten hinzunehmen? Eine solche Konzeption von Schulentwicklung würde Planung, Leistungstransparenz und evidenzbasierte Unterrichts- oder Organisationsdesigns so miteinander verbinden, dass die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden vor Ort im Zentrum stehen und schulinternes Problemlösen mit externen Partnern in Netzwerken verknüpft wird.

5. Designbasierte Schulentwicklung und *Improvement Science*

Ein Konzept, welches diesen Ansprüchen genügt, ist eine Form designbasierter Schulentwicklung, die sich aber von der Version von Design als einer fertig implementierbaren Struktur für Unterricht und Organisation (s.o.) absetzt. Sie wurzelt stattdessen in Konzepten fortlaufender Organisationsentwicklung (vgl. Langley et al. 2009), forschungsgestützter Design-Implementierung (vgl. Fishman et al. 2013) und *Improvement Science* (vgl. Berwick 2008; Bryk et al. 2015). In diesen Konzepten geht es im Wesentlichen um die Entwicklung von Unterrichts- oder Organisationsroutinen, die es Beschäftigten unter normalen Bedingungen ermöglichen, Arbeitsprozesse und -ergebnisse zu verbessern, ohne sie einem erhöhten Leistungsdruck auszusetzen.

Die Logik ist eingängig. Sie bringt Prinzipien des Qualitätsmanagements, die schon vor Jahren von „Management-Guru“ W. Edwards Deming vorgestellt wurden, mit Ansätzen aus der Interventionsforschung zusammen. Es werden insbesondere hartnäckige, wiederkehrende und weit verbreitete Probleme aus der Praxis identifiziert. Denn: Designbasierte Schulentwicklung ist nicht vonnöten, wenn Probleme einfach zu lösen oder konventionelle Lösungen schon vorhanden sind. Designentwicklung sollte strategisch wichtigen, aber brennenden und quälenden Problemen (*wicked problems*) vorbehalten sein, für die die Profession noch keine Antworten hat. Diese Art von Problemen ist normalerweise relativ unstrukturiert und erfordert weiteres Definieren und Einbetten in einen Rahmen. So können oft praktische Probleme, wie das oben geschilderte Problem der kulturellen Brüche, als eine Herausforderung individuellen Lehrerhandelns oder als eine Herausforderung der gesamten Organisation „gerahmt“ werden. Entwicklungsziele werden aus den spezifischen Entwicklungsbedarfen und existierenden Verbesserungskapazitäten von betroffenen Schulen und ihnen übergeordneten Schulbezirken abgeleitet. Alle Veränderung von Praxis ist im Kern ein Lern- und Problemlöseprozess, der sich innerhalb lokaler Möglichkeiten, mit gegenseitiger und externer Unterstützung, im „next level of work“ (vgl. City et al. 2009; siehe auch Mintrop 2016) abspielen soll. Externe Unterstützung kann in Ko-Design-Partnerschaften organisiert werden, in denen interne Schulakteure mit verschiedenen Funktionen in der Hierarchie (z.B. Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrende) sowie Forscherinnen und Forscher von der Universität oder anderen Einrichtungen miteinander kommunizieren.

Erste Intuitionen dieser Designteams zum Problem und seiner Lösung werden schrittweise mit Daten aus den betroffenen Schulen über Bedarfslagen und mit Erkenntnissen aus Forschung und praktisch-professionellem Wissen untermauert oder hinterfragt. Es bildet sich eine praktische Handlungstheorie, die ein tieferes Verständnis der Kausalitäten des zu behandelnden Problems mit Vorstellungen von Veränderungsprozessen verbindet und zu Vermutungen über die wesentlichen

change drivers oder Triebkräfte für Veränderungen führt. Eine Abfolge von diskreten Lernaktivitäten oder kleinschrittige Veränderungen in der Praxis werden oft auf mehreren Organisationsebenen gleichzeitig erarbeitet und in relativ kurzen, schnell aufeinander folgenden Zyklen im „Trial-and-Error“-Verfahren getestet. Dieser Lernprozess wird systematisch ausgewertet. Die Ergebnisse der Auswertung fließen in die Weiterentwicklung der Designs und in die Revision der Handlungstheorien. Um die Verbesserung messen zu können, werden Messgrößen konstruiert, die Ergebnisse quantifizieren oder zumindest standardisieren. Darüber hinaus werden Daten an wichtigen Stellen des Veränderungsprozesses begleitend gesammelt (vgl. Mintrop 2016; Bryk et al. 2015). Über mehrere Iterationen hinweg kommt man einer Lösung oder Minderung des Problems näher. Als Resultat des Designprozesses schälen sich validierte Designprinzipien (vgl. Van den Akker et al. 2006), neue effektivere Praktiken und nützliches Wissen darüber, wie man von A nach B gelangt ist, heraus.

Wenn viele Akteure unter gleichen oder verschiedenen Kontextbedingungen gleichzeitig mit Designs oder Praktiken experimentieren und in Lernnetzwerken zusammenkommen, beschleunigt sich der Problemlöseprozess. In dem Maße, in dem sich praktische Probleme, Implementierungskontexte und praktische Lösungen klassifizieren lassen, können die Lernnetzwerke transferierbares praktisches Designwissen produzieren, welches dann nach Bedarf von Akteuren, die mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind, abgerufen werden kann (vgl. Bryk et al. 2015, Kapitel 6). Es geht aber beim Transfer nicht um eine getreue Umsetzung von Oberflächenstrukturen, wie zum Beispiel bei den extern entwickelten Unterrichtsprogrammen oder *Comprehensive School Designs*, sondern die Implementierung selbst kann als organisationsinterner Designprozess im Zuge einer adaptiven Integration aufgefasst werden (vgl. Bryk et al. 2015).

5.1 Erfahrungen

Designbasierte Schulentwicklung als kontinuierliche Ko-Design-Partnerschaft zwischen internen Schulpraktikern und -praktikerinnen und externen Unterstützern ist in einem Stadium, in dem gesicherte Forschungsergebnisse noch nicht präsentiert werden können; es liegen aber Erfahrungsberichte vor. Drei Fallbeispiele aus den USA geben darüber Auskunft, wie sich Schulentwicklung in dieser Logik abspielen könnte.

Das *Strategic Educational Research Partnership Institute* (vgl. URL: <http://serpinstitute.org>) existiert seit etwa zehn Jahren. Das Konzept des Instituts teilt den Designprozess in zwei Komponenten auf: Auf eine Laborphase, in der kooperierende Schulen und Schulbezirke mit führenden Universitätsforscherinnen und -forschern zusammengebracht werden und in der die Prototypen für Interventionen, in der Regel im Unterrichtsbereich, herausgebildet werden, folgt eine Implementierungsphase

in Schulbezirken, die mit den Prototypen im „Trial-and-Error“-Verfahren experimentieren wollen. So wurde z.B. eine Intervention zur Förderung von sprachlicher Kompetenz von Kindern mit Sprachdefiziten von einer Psychologin und Forscherin in einem Schulbezirk entwickelt und dann in einer Reihe weiterer Schulbezirke aufgegriffen, deren Implementierungskapazität mit Instrumenten ermittelt wird, die von einem Organisationsforscher (vgl. Donovan/Snow/Daro 2013; Penuel et al. 2011) entwickelt wurden. Es fehlen aber noch abschließende Studien, die zeigen, wie tiefgreifend das SERP-Modell in der Lage ist, traditionelle Implementierungsprozesse auf neuer Basis zu gestalten.

Ein weitaus ambitionierteres Projekt ist das Lernnetzwerk *Community College Pathways*, das von der *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* betrieben wird. Dieses Projekt, das sich an Konzepte von *Improvement Science* (vgl. Berwick 2008; Bryk et al. 2015; Langley et al. 2009; Lewis 2015) anlehnt, hat als zentrales Problem die hohe Abbrecherquote von Studierenden am College,¹ die zum größten Teil durch die hohe Abbrecherquote in Mathematikkursen bedingt ist. Das Netzwerk bringt eine Anzahl von experimentierenden Colleges mit Forscherinnen und Forschern sowie anderen externen Unterstützern zusammen, um gemeinsam eine umfassende Neugestaltung von Curriculum, Kurssystem, Pädagogik und Beratung zu designen. Das Problem wird genau spezifiziert. Kausalanalyse und die Analyse von Entwicklungsantrieben (*change drivers*) folgen einem einheitlichen Verfahren. Ideen auf verschiedenen Ebenen der Organisation werden in einem für alle gleich strukturierten Erkundungszyklus getestet, und Messgrößen sind für alle Beteiligten verbindlich. Eine Reihe von Berichten dokumentiert die Effektivität dieses Ansatzes: Der Prozentsatz derjenigen, die die Mathematik-Nachhilfekurse bestehen, ist von 5 auf 50 Prozent gestiegen.²

Ein drittes Fallbeispiel ist eine Ko-Design-Partnerschaft zwischen einer universitären Forschergruppe, einem Doktorandenprogramm und einem Schulbezirk in schwieriger sozialer Lage, an welcher der Autor beteiligt ist. Auf der Seite der Praxis besteht das Designteam aus Personen aus der Schulaufsicht und Schulleitung sowie freigestellten Lehrerinnen, die als Coaches an den Schulen arbeiten. Zum Teil sind die Beteiligten im Doktorandenprogramm in der Logik der designbasierten Schulentwicklung (vgl. Mintrop 2016) geschult worden.

Das Projekt bearbeitet ein Problem, welches viele Schulen in schwieriger sozialer Lage beschäftigt: die Vertiefung von professionellem Lernen, um das aktive Engagement von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Inhalten zu fördern. Das Projekt befindet sich noch im Anfangsstadium. Es hat bis dato deutlich gemacht, dass der eigentlichen Designentwicklung eine Phase vorgeschaltet sein soll-

1 Das zweijährige Community College schließt sich als 13. und 14. Schuljahr nach der High School für Schülerinnen und Schüler an, die nicht auf eine vierjährige Universität wechseln.

2 Vgl. URL: <http://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/>.

te, in der zunächst einmal die Definition des Problems, die Zuteilung von Autorität und Expertise sowohl innerhalb der Organisation als auch zwischen Forscherinnen und Forschern und Praktikerinnen und Praktikern, die ungewohnte Transparenz durch Datenerhebung, die Erwartung von schnellen Lösungen und die Kohärenz zwischen externen Designideen und der Vielzahl von intern nebeneinander existierenden Entwicklungsinitiativen verhandelt werden müssen.

6. Schlussbemerkung

Kann man sich Ko-Design-Partnerschaften oder Lernnetzwerke vorstellen, die sich brennende oder quälende Probleme der Praxis vornehmen, wie z.B. das eingangs geschilderte, und die mit gezielten Kommunikationsstrategien, neuen Unterrichtsstrategien oder Schritten der Organisationsentwicklung die Arbeitsqualität der Lehrenden erhöhen und den Schulerfolg von Lernenden substanziell verbessern? Und kann man sich vorstellen, dass diese Strategien sich über den professionellen Erfahrungsschatz hinaus zu einem Design verdichten, welches in seiner Effektivität getestet und validiert ist und welches mit Erfolg in eine Vielzahl von Kontexten mit entsprechender Adaption integriert werden kann? Dies ist die Herausforderung der jüngsten designbasierten Schulentwicklung und -entwicklungsforschung in den Vereinigten Staaten. Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind ganz besonders auf gute Designs angewiesen, die Handlungsorientierungen anbieten in einem Kontext, in dem Zeit, Energie und Lernkapazität als Ressourcen oftmals knapp sind. In Deutschland kämen Ansätze der designbasierten Schulentwicklung der Professionalität von Lehrkräften entgegen, die erwarten, dass sie eigene Ideen und eigenes Wissen in Schulentwicklungsprozesse einbringen und gleichberechtigt mit anderen Partnern und Partnerinnen zusammenarbeiten können.

Literatur

- Berends, M./Bodilly, S./Kirby, S.N. (2002): Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools after a Decade. Santa Monica, CA: Rand.
- Berwick, D. (2008): The Science of Improvement. In: Journal of the American Medical Association 299, H. 10, S. 1182-1184.
- Berwick, D.M./Calkins, D.R./McCannon, C.J./Hackbarth, A.D. (2006): The 100,000 Lives Campaign: Setting a Goal and a Deadline for Improving Health Care Quality. In: Journal of the American Medical Association 295, H. 3, S. 324-327.
- Bryk, A.S./Gomez, L.M./Grunow, A./Mathieu, P.G. (2015): Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- City, E.A./Elmore, R.F./Fiarman, S.E./Teitel, L. (2009): Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Cobb, P./DiSessa, A./Confrey, J./Lehrer, R./Schauble, L. (2003): Design Experiments in Educational Research. In: Educational Researcher 32, H. 1, S. 9-13.
- Fishman, B.J./Penuel, W.R./Allen, A.-R./Cheng, B.H./Sabelli, N. (2013): Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. In: National Society for the Study of Education 112, H. 2, S. 136-156.
- Fullan, M. (1982): The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Honig, M.I. (2006): Street-level Bureaucracy Revisited: Frontline District Central-Office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 28, H. 4, S. 357-383.
- Langley, G.J./Moen, R./Nolan, K.M./Nolan, T.W./Norman, C.L./Provost, L.P. (2009): The Improvement Guide: A Practical Approach to Enhancing Organizational Performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lewis, C. (2015): What Is Improvement Science? Do We Need It in Education? In: Educational Researcher 44, H. 1, S. 54-61.
- Mintrop, R. (2016): Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mintrop, H./MacLellan, A.M. (2002): School Improvement Plans in Elementary and Middle Schools on Probation. In: The Elementary School Journal 102, H. 4, S. 275-300.
- Mintrop, H./Sunderman, G.L. (2009): Predictable Failure of Federal Sanctions-Driven Accountability for School Improvement and Why We May Retain It anyway. In: Educational Researcher 38, H. 5, S. 353-364.
- Mintzberg, H. (2000): The Rise and Fall of Strategic Planning. New York: Free Press.
- Penuel, W.R./Fishman, B.J./Cheng, B.H./Sabelli, N. (2011): Organizing Research and Development at the Intersection of Learning, Implementation, and Design. In: Educational Researcher 40, H. 7, S. 331-337.
- Slavin, R.E./Fashola, O.S. (1998): Show Me the Evidence! Proven and Promising Programs for America's Schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stecher, B./Kirby, S. (Hrsg.) (2004): Organizational Improvement and Accountability. Lessons for Education from Other Sectors. Santa Monica, CA: Rand.
- Tyack, D./Cuban, L. (1995): Tinkering toward Utopia. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Van den Akker, J./Gravemeijer, K./McKenney, S./Nieveen, N. (Hrsg.) (2006): Educational Design Research. London: Routledge.

Rick Mintrop, Ph.D., Faculty Director of the Leadership for Educational Equity Program and Professor of Education an der University of California, Berkeley, Graduate School of Education.

Anschrift: University of California, Berkeley, Graduate School of Education,
3647 Tolman Hall, Berkeley CA 94720, USA
E-Mail: mintrop@berkeley.edu