

Rick Mintrop, Nina Bremm, Christiane Kose & bildung.komplex

Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext

Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin

Zusammenfassung

Probleme im Bildungssystem sind oftmals sehr komplex und unstrukturiert, sodass sich für die Handelnden der Eindruck aufdrängt, dass „alles mit allem zusammenhängt“. Zudem werden viele Bedingungsfaktoren, die als ursächlich für das Problem angesehen werden, außerhalb der Kontrolle der Handelnden verortet. Die Methode der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) trägt dieser Situation Rechnung. Sie beginnt mit der Diagnose gemeinsamer Dringlichkeiten oder Leidenschaften innerhalb eines Teams oder einer Organisationseinheit. Darauf folgt die Definition eines konkreten praktischen Problems. Die Ausgangslage, Ziele oder gewünschte Zustände werden festgelegt. Kausale Faktoren für problematische Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen werden analysiert und Stärken und Kapazitäten der Organisationseinheit sichtbar gemacht. Daran anschließend werden konkrete Aktivitäten geplant, die die gewünschte Veränderung vorantreiben sollen. Der Nachweis der Wirkung, die durch einfach handhabbare praktische Messgrößen festgestellt wird, macht Erfolge sichtbar und zeigt die Richtung für die nächsten Versuchsschleifen oder Iterationen auf. So wird kollektive und individuelle Selbstwirksamkeit erlebbar. Dieser logisch einfache Prozess wird durch Fallbeispiele, Tools und Artefakte strukturiert, die den Handelnden helfen, auch bei komplexen Problemstellungen den Überblick zu behalten.

Schlüsselwörter: Problemlösen, Improvement Science, kollektive Lernprozesse in Organisationen, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung, Pilotprojekt, Berlin

Design-Based School Improvement in the German Context

First Experiences of a Pilot Project in the State of Berlin

Abstract

Problems in the education system are often highly complex and unstructured, giving the impression that “everything is connected to everything else”. In addition, many causes for a given problem are indeed located outside the control of school-level actors. The design-based school improvement (DBSI) method addresses this issue. It begins with a di-

agnosis of shared urgencies or passions within a team or organizational unit. This is followed by the definition of a concrete practical problem. The baseline, goals, or desired states are established. Causal factors for problematic behaviors, beliefs or attitudes are analyzed and strengths and capacities of the organizational unit are made visible. Specific activities are then planned to drive the desired change. Evidence of impact, established through easy-to-use practical metrics, makes success visible and gives directions for next iterations. In this way, collective and individual self-efficacy can be experienced. The process is structured by tools and artifacts that help problem-solvers to keep track of their collective thinking and action in the midst of complexity.

Keywords: Problem-solving, improvement science, design thinking, collective agency, organizational change, evidence-based iterations, continuous quality improvement, system thinking, adult motivation to learn

1 Designbasierte Schulentwicklung

Probleme im Bildungswesen sind häufig unstrukturiert. Für die Handelnden im System drängt sich der Eindruck auf, dass „alles mit allem zusammenhängt“. Die Menge von Problemen kann überwältigend sein. Viele Bedingungsfaktoren werden als außerhalb der Kontrolle der Handelnden verortet wahrgenommen. Lehrkräfte in Schulen legen oftmals starken Wert auf Autonomie und Individualität, aber Problemlösungen sind häufig eher kollektiv anzugehen. Die Methode der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) trägt dieser Situation Rechnung. Die Methode beginnt mit der Diagnose gemeinsamer Dringlichkeiten oder Leidenschaften innerhalb eines bestimmten Teams oder einer Organisationseinheit. Ein konkretes praktisches Problem wird definiert. Ausgangslage, Ziele oder gewünschte Zustände werden sehr konkret und bezogen auf beobacht- und messbare Handlungen festgelegt. Kausale Faktoren für problematische Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen werden analysiert. Stärken und Kapazitäten der Organisationseinheit werden sichtbar gemacht. Es werden Aktivitäten designt, die das beschriebene Problem adressieren und die gewünschte Veränderung vorantreiben sollen. Die Aktivitäten sind so gestaltet, dass sie die Handelnden motivieren, sich zu engagieren und sich aktiv in den Veränderungsprozess einzubringen.

Der Nachweis der Wirkung, die durch einfach handhabbare praktische Messgrößen festgestellt wird, macht Erfolge sichtbar und zeigt die Richtung für die nächsten Versuchsschleifen oder Iterationen auf. So wird kollektive und individuelle Selbstwirksamkeit erlebbar. Dieser logisch einfache Prozess wird durch Fallbeispiele, Tools und Artefakte strukturiert, die den Handelnden helfen, den Überblick auch bei komplexen Problemstellungen zu behalten und sich während des gesamten Problemlöseprozesses eng innerhalb der Logik des Verfahrens zu bewegen. Ziel ist es, messbare Erfolge in der Zone der nächstmöglichen Entwicklung in einer Organisationseinheit sichtbar und objektiv nachprüfbar zu machen.

2 Das Projekt: Designbasierte Schulentwicklung in Berliner Schulen

In Verbindung mit einem Netzwerk der Robert-Bosch-Stiftung entstand eine Zusammenarbeit zwischen der Senatsverwaltung für Bildung in Berlin, einem Team von Wissenschaftler*innen und einer professionellen Schulentwicklungsberatung (im Folgenden „SEB“), namens Bildung.komplex. Im Jahr 2019 begann das Projekt zunächst als Import aus den Vereinigten Staaten, wo sich designbasierte Ansätze der Schulentwicklung verbreitet haben, die unter einer Vielzahl von Bezeichnungen wie „Improvement Science“, „Continuous Improvement“ oder „Design-based School Improvement“ bekannt sind (vgl. bspw. Bryk, 2020; Mintrop, 2016; Penuel et al., 2011). In einem dreijährigen gemeinsamen Kooperationsprojekt sollte mit vier Schulen und ihren jeweiligen Schulaufsichten geprüft werden, ob und unter welchen Bedingungen der Ansatz auf den deutschen Kontext übertragbar ist. Pandemiebedingt wurde die Laufzeit des Projektes inzwischen bis November 2023 verlängert. Der Kern des Projektes sind bisher vier ganztägige Workshops verteilt über zwei Jahre mit ergänzenden Schulberatungsterminen zwischen den Workshops. Das im Folgenden vorgestellte Fallbeispiel, Schule A, eine integrierte Sekundarschule, liegt in einem sozialräumlich stark benachteiligten Stadtbezirk. Die Schule besuchen ca. 750 Schüler*innen, für die ca. 85 Lehrkräfte zuständig sind.

3 Die DBSE-Methode im Fallbeispiel

3.1 Ein praktisches Problem identifizieren und definieren

Das Vorgehen der Steuergruppe von Schule A veranschaulicht diesen Schritt. Es wurden eine Reihe von problematischen Situationen beschrieben und dann von den Gruppenmitgliedern im Grad ihrer Belastung für die Lehrkräfte bewertet. Zwei ineinander verwickelte Komplexe schälten sich heraus: „Unsere Schüler*innen verhalten sich respektlos und machen im Unterricht nicht mit“; und: „Der Unterricht wird nicht differenziert“. Diese Art von Verwicklungen sind im typischen Problemlöseverhalten von Schulkollegien nicht ungewöhnlich, da Ursache und Wirkung in einem komplexen System als rekursiv wahrgenommen werden (und es auch häufig sind) (Mintrop & Zumpe, 2019). Die Anfertigung einer sogenannten „Wer-macht-was-Tabelle“ zielt auf eine Einengung und Konkretisierung der Probleme, die nach dem DBSE-Prinzip bearbeitet werden sollen. Von Seiten der Entwicklungsbegleiterin brauchte es hier hartnäckiges Nachfragen, z. B.: Wer ist mit „unsere Schüler“ gemeint? Fehlte allen Schüler*innen der Respekt? Oder waren es nur einige, bei denen dies immer wieder auffiel? In der Anfertigung der „Wer-macht-was-Tabelle“ verschob sich das Problem noch einmal. Nun ging es weniger um Respektlosigkeit. Im Vordergrund stand nun das passive Lernendenverhalten.

3.2 Ursachen analysieren

Der Zweck der Ursachenanalyse besteht darin, ein tieferes und strukturierteres Nachdenken zu befördern. Teilnehmende können verschiedene Techniken nutzen, um den Problemlöseprozess zu strukturieren. Eine der Techniken ist das sogenannte Fischgrätendiagramm, welches in der Organisationsentwicklung weitverbreitet ist. Das Fischgrätendiagramm fordert dazu auf, das System im Zusammenspiel seiner Bedingungsfaktoren zu sehen. Entscheidend in diesem Schritt ist es zu erkennen, welche Ursachen außerhalb des Einflussbereichs der Akteur*innen liegen und welche intern beeinflusst werden können, um Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme zu fördern. Kausalfaktoren, die nicht im eigenen Einflussbereich liegen, werden zwar benannt, jedoch fördert die Methode kollektive Denk- und Lernprozesse, die dazu führen, Bereiche zu fokussieren, die für die Organisationseinheit veränderbar sind. Diese Denk- und Lernprozesse werden im Fischgrätendiagramm grafisch festgehalten, so dass die Gruppe auch im fortschreitenden Prozess an das bereits gedachte anschließen kann, und bereits in der Gruppe erarbeitete Wissensstände und Problemlösestrategien – in den Herausforderungen des schulischen Alltags – nicht in Vergessenheit geraten. Das Nachdenken über Kausalfaktoren wurde sehr umfangreich von der Gruppe gestaltet. Mangelnde pädagogische Kompetenz und Kooperation im Kollegium waren zentrale Stränge, sowie zeitliche Überlastung. Fehlende Differenzierung bettete sich in diese weiter gefassten Kausalfaktoren ein. Häusliche Gegebenheiten seitens der Lernenden (z. B. fehlendes Interesse der Eltern) und Organisationsstrukturen (z. B. Personalmangel) wurden benannt, aber explizit von der weiteren Berücksichtigung ausgeschlossen, da die Gruppe ihre Einflussmöglichkeiten hier als gering einschätzte.

3.3 Stärken und Ressourcen erkennen

Das Erkennen von Stärken ist ein zentraler Aspekt jedes menschlichen Veränderungsprozesses und daher ein wichtiger Bestandteil der Problemlösung für eine kontinuierliche Verbesserung. Die Gegenüberstellung des Fischgrätendiagramms mit einer grafischen Darstellung des „positiven Kerns“ einer Schule ermöglichte den Teammitgliedern zu erkennen, wie ihre Schwächen auch mit ihren Stärken zusammenhängen. Die Steuergruppe befand, dass die Schüler*innen in ihrer Schule im Kern „begeisterungsfähig“ seien und dass man für die Verbesserung von Kooperation auf Engagement im Kollegium zählen könne. Diese Einsicht veranlasste die Steuergruppe, sich auf eine Verstärkung der Kooperation im Kollegium als Lösung für verbessertes Schüler*innenverhalten zu konzentrieren. Es entstand Begeisterung für die anstehenden Entwicklungsschritte und ein Zutrauen in die Problemlösefähigkeit der Gruppe, auf die sich die Beteiligten mithilfe der Beraterin auch im Folgenden immer wieder zurückbezogen.

3.4 Triebkräfte und Maßnahmen der Veränderung festlegen

In dieser Phase kommen Problemlöse-Teams dazu, „die Lernenden zu sehen“, oder, etwas anders formuliert, zu sehen, dass Schulentwicklung keine bloße Aneinanderreihung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung, sondern in erster Linie ein individueller und organisationaler Lernprozess ist, in dem sich Lehrer*innen und Führungskräfte engagieren müssen. Entscheidungsträger*innen lassen sich oft dazu verleiten, Veränderung nur als Management von Aktivitäten zu betrachten. In einem Treiberdiagramm, auch ein weitverbreitetes Instrument in der Organisationsentwicklung, werden Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung daher immer im Hinblick auf die Erzeugung von Motivation und Energie für das Erlernen von neuen Praktiken auf Seiten der Lehrkräfte dargestellt.

In der Steuergruppe der A-Schule war die Kausalanalyse der Ausgangspunkt für das Nachdenken über Maßnahmen, die zur Lösung des definierten Problems beitragen konnten und gleichzeitig Motivation und Energie für kollektive Lern- und Veränderungsprozesse erzeugten. Die SEB forderte die Gruppe immer wieder auf, sich mithilfe des Fischgrätendiagramms auf die in der Gruppe bereits durchgeführte Kausalanalyse zu beziehen und den Fokus im Durchdenken ihres Problems im Sinne der festgelegten Kausalfaktoren stringent zu verfolgen. Es schälten sich zwei wesentliche Maßnahmen heraus. Man wollte eine digitale Austauschbörse organisieren, auf der die Kolleg*innen Ideen über Unterrichtsdifferenzierung austauschen könnten. Hier erhoffte man sich eine spürbare Entlastung als Treiber. Unterrichtshospitationen, als weitere Maßnahme, sollten angetrieben sein vom immer wieder geäußerten Bedürfnis, die eigene Isolation im Unterricht zu überwinden und Ressourcen der kollegialen Zusammenarbeit, wie sie im „asset mapping“ festgehalten wurden, für die Schüler*innenaktivierung nutzbar machen zu wollen.

3.5 Ziele formulieren und praktische Messgrößen konstruieren

Eine sorgfältige Spezifikation im Vorfeld erleichtert die Festlegung klarer Ziele und die Überprüfung der Zielerreichung durch praktische Messgrößen im weiteren Verlauf. Praktische Messgrößen sind dann praktisch, wenn Daten im Arbeitsalltag erhoben werden können. Sie sollten aber auch robust genug sein, um unvoreingenommene Urteile über Wirkungen von Maßnahmen zu liefern. In Schule A sollten die Unterrichtshospitationen datengestützt mit Hilfe eines Beobachtungsbogens durchgeführt werden. Die hospitierende Kollegin sollte zwei Aspekte bewerten: Arbeitsorganisation und aktive Beteiligung. Uneinigkeit gab es darüber, ob Schüler*innen- oder Lehrer*innenverhalten beobachtet werden sollte. Man einigte sich darauf, dass im ersten Schritt Schüler*innenverhalten der Fokus sein sollte, um mögliche Verletzlichkeiten der beobachteten Lehrkraft zu mindern. Aber es blieb unklar, was nun genau der Lerneffekt der Hospitationen sein sollte. Sollten die Beobachtungen dazu dienen, erst

einmal festzustellen, was nun eigentlich im Unterricht vor sich geht, oder ging es darum, dass das Hospitationsduo ein Problem identifizieren würde, an dem es arbeiten könnte? Um hier Klarheit zu gewinnen, war erst einmal eine praktische Erprobung vonnöten.

3.6 Schnelles Tempo halten und Iterationen durchführen

Effektive Maßnahmen oder Lösungen für komplexe Probleme können selten auf Anhieb entwickelt werden. Es sind Versuchsschleifen oder Iterationen notwendig. Viele Probleme im Bildungswesen werden intuitiv, heuristisch und schnell abgearbeitet. Und das muss auch so sein angesichts der Arbeitsanforderungen und Fülle von Problemen. Aber einige Probleme benötigen „langsames Denken“. Langsames Denken bedeutet jedoch nicht, dass keine Maßnahmen ergriffen werden, vielmehr zielt das langsame Denken darauf ab, schwierige und komplexe Probleme analytisch zu erfassen und passgenaue und praktischen Erfolg versprechende Lösungen zu Tage zu bringen. Iterationen sollten in Zyklen von sechs Wochen bis drei Monaten erfolgen. Während sorgfältiges Vorausdenken wichtig ist, ist Lernen durch Handeln ein ebenso wichtiges Moment. „It takes practice to change practice“, oder: Praxis verändert sich durch Praxis.

4 Impulse für die Schulentwicklungsbegleitung

Wie beschrieben, besteht die Methode aus einer Logik, die sich in einem Katalog von Fragen zur Selbst-Reflektion und Beratung ausdrückt, und einem Sortiment von Tools oder Strukturhilfen, die dabei helfen, auch in komplexen Problemlagen, den Pfad der Problemlösung nach der DBSE-Logik möglichst konsequent zu verfolgen, um Erfolge zügig sichtbar zu machen und individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit aufzubauen. Neben den angefertigten Artefakten (bspw. Fischgrätendiagramm, Wer-macht-was-Tabelle, Treiberdiagramm), die einer Gruppe von Problem-Lösenden immer wieder die Ergebnisse ihrer kollektiven Denkprozesse in Erinnerung rufen, sind Fragen zur Selbstreflexion nützlich, die auch als Berater*innenimpulse fungieren können. Einige von ihnen sind hier beispielhaft aufgelistet:

- Haben wir das Problem konkret beschrieben?
- Haben wir tief genug gebohrt und die richtigen Kausalfaktoren benannt?
- Sind wir uns über unsere Einflussmöglichkeiten im Klaren?
- Haben wir für Lernmotivation von Erwachsenen und/oder Schüler*innen gesorgt, die den Veränderungsprozess antreiben können?
- Haben wir Daten konstruiert und gesammelt, die es uns ermöglichen, Effekte dingfest zu machen und über ein „Bauchgefühl“ hinauszugehen?
- Kommen wir zügig zum Handeln?

- Haben wir Brüche oder unerwartete Ereignisse gut verarbeitet?
- Lernen wir aus unseren Erfahrungen von Erfolg oder Misserfolg?

4.1 Vorläufiges Fazit

Im Sinne der systemischen Verankerung und Nachhaltigkeit von Schul- und Bildungssystementwicklungsvorhaben wurde das DBSE-Projekt von Beginn an als multiprofessionelle Partnerschaft zwischen Praxis, Wissenschaft und Bildungsverwaltung durchgeführt. Ziel ist es, das designbasierte Verfahren zu nutzen, um ein gemeinsames Verständnis von Problemlösen auf den genannten Ebenen zu schaffen.

Zum jetzigen Zeitpunkt kann bereits festgehalten werden, dass es sich bei dem DBSE-Ansatz um ein in seiner Struktur und Denklöge unterstützendes und gut akzeptiertes Schulentwicklungsverfahren handelt, das insbesondere geeignet ist, einen gemeinsamen Fokus in der Schule zu finden, die Wirkung von schulischen Maßnahmen zu prüfen und diese fortlaufend in weiteren Entwicklungszyklen zu adaptieren sowie kollaborative Arbeitsformen des Problemlösens in Schulen, auch insbesondere in Schulen in kritischer Lage, zu fördern. Schulen können durch diesen Ansatz kollektive Selbstwirksamkeit erfahren, Erfolge ihrer Arbeit sichtbar machen und Kapazitäten der Schulentwicklung systematisch aufbauen. Beim augenblicklichen Entwicklungsstand des Projektes, so wie er in diesem Praxisbericht dargestellt ist, kann dies jedoch lediglich eine vorläufige Einschätzung sein.

Literatur und Internetquellen

- Bryk, A. S. (2020). *Improvement in action: Advancing quality in America's schools*. Harvard Education Press.
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Harvard Education Press.
- Mintrop, R., & Zumpe, E. (2019). Solving real-life problems of practice and education leaders' school improvement mind-set. *American Journal of Education*, 125 (3), 295–344.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40 (7), 331–337.

Rick Mintrop, Professor, University of California, Berkeley.
E-Mail: mintrop@berkeley.edu, Korrespondenz via E-Mail

| Rick Mintrop, Nina Bremm, Christiane Kose & bildung.komplex

Nina Bremm, geb. 1979, Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

E-Mail: nina.bremm@fau.de

Korrespondenzadresse: Bismarckstraße 1a, 91054 Erlangen

Christiane Kose, Leitende Oberschulrätin, Referatsleiterin Grundsatzangelegenheiten der allgemeinbildenden Schularten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin.

E-Mail: Christiane.Kose@senbjf.berlin.de

Korrespondenzadresse: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin, Referatsleiterin Grundsatzangelegenheiten der allgemeinbildenden Schularten, Sen BfJ II D, Bernhard-Weiß-Straße 6, 10178 Berlin

Bildung komplex, Bildungsnetzwerk.

E-Mail: kontakt@bildung-komplex.de, Korrespondenz via E-Mail