

DESIGNBASIERTE SCHULENTWICKLUNGS- BERATUNG

Ein kommentiertes Fallbeispiel



Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



Impressum

Herausgeberin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin
www.berlin.de/sen/bjf

Autor

Prof. Rick Mintrop
Graduate School of Education
Policy, Organizations, and Leadership
University of California, Berkeley

in Zusammenarbeit mit

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und
bildung.komplex GbR

gefördert durch die

Robert Bosch Stiftung

Kontakt

Projektleitung: Christiane Kose
christiane.kose@senbjf.berlin.de

Umschlaggestaltung

SenBJF, Referat ZS I



Weiternutzung als OER ausdrücklich erlaubt: Dieses Werk und dessen Inhalte sind – sofern nicht anders angegeben – lizenziert unter [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/). Nennung gemäß [TULLU-Regel](#) bitte wie folgt: „Designbasierte Schulentwicklungsberatung – Ein kommentiertes Fallbeispiel“ von Prof. Dr. Rick Mintrop. In Auftrag der SenBJF, gefördert durch die Robert Bosch Stiftung, in Zusammenarbeit mit der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und bildung.komplex. Lizenz: [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



Katharina Günther-Wünsch
Senatorin für Bildung, Jugend und Familie

Liebe Leserinnen und Leser,

ein guter und verlässlicher Unterricht auf der Höhe der Zeit erfordert auch in Berlin eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Verwaltung, Aufsicht und Unterstützungssysteme unserer Schulen. Daher setzt die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie auf ein umfassendes Schulentwicklungskonzept, das die Problemlösungskompetenz im Schulsystem stärkt und vorhandene Ressourcen optimal nutzt. Darauf basierend können wir Entwicklungsprojekte effizienter und wirksamer umsetzen, was zu einer stetigen Verbesserung unseres Bildungssystems führt. Dieser international bereits bewährte Ansatz der Designbasierten Schulentwicklung (DBSE) ermöglicht es uns, nachhaltige und effektive Lösungen zu finden und umzusetzen.

Seit 2019 haben wir im Rahmen des von der Robert Bosch Stiftung geförderten SenBJF-Projekts „DBSE in Berlin“ diesen Ansatz an vier exemplarisch ausgewählten Berliner Schulen erprobt. Die vorliegende Broschüre erklärt das DBSE-Verfahren anhand eines Fallbeispiels und bietet gezielte Hinweise auf die Rolle einer effektiven und innovativen Schulentwicklungsberatung.

Ich freue mich sehr, dass wir gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung das Folgeprojekt „DBSE-DesignLab“ gestartet haben. Ich bin überzeugt, dass auch dieses Projekt wertvolle Erkenntnisse für unsere Schulen und die Schulentwicklungsberatung liefern wird und damit einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung der neuen Berliner Strategie für Bildungsqualität leistet.

Mein herzlicher Dank gilt allen, die sich an den DBSE-Projekten beteiligen und diese wichtigen Entwicklungen möglich machen. Ich wünsche Ihnen eine informative Lektüre.

Mit freundlichen Grüßen

A handwritten signature in blue ink that reads "Katharina Günther-Wünsch". The signature is fluid and cursive.

Katharina Günther-Wünsch
Senatorin für Bildung, Jugend und Familie

Inhalt

Designbasierte Schulentwicklungsberatung – Ein kommentiertes Fallbeispiel	5
Vorüberlegungen	5
1. Verständnis des Problems.....	8
1.1. Dringliche Entwicklungsziele oder Probleme ermitteln.....	8
1.2. Prioritäten.....	9
1.3. Konkretisierung	10
1.4. Tools und Artefakte	11
1.5. Ursachenanalyse.....	12
1.6. Fischgräten-Diagramm	15
1.7. Interne Beeinflussbarkeit	16
1.8. Beratungsfragen zum Problemverständnis	16
2. Verständnis des Veränderungsprozesses.....	17
2.1. Ressourcen	17
2.2. Der positive Kern.....	17
2.3. Asset Mapping.....	19
Exkurs: From Good to Great	20
2.4. Aktivitäten oder Maßnahmen der Veränderung	21
2.5. Ziele und praktische Messgrößen	28
2.6. Beratungsfragen zum Verständnis des Veränderungsprozesses	30
3. Lernen durch Veränderung (It takes practice to change practice)	30

Formulierungen im hier abgedruckten Original können von den Vorgaben zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern gemäß §2 Abs. 2 GGO I abweichen.

Designbasierte Schulentwicklungsberatung – Ein kommentiertes Fallbeispiel

von

Rick Mintrop (2022), University of California, Berkeley

Vorüberlegungen

Es gibt die verschiedensten Konzepte oder Methoden der Schulentwicklung und dementsprechend auch der Schulentwicklungsberatung. Die Verwendung der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) ist angezeigt, wenn es einem Schulkollegium oder seinen vielfältigen Untergruppierungen (Steuergruppen, Fachgruppen etc.) darum geht, **kollektive oder gemeinschaftliche** Entwicklungsprozesse zu durchdenken und zu organisieren.

Die Methode der DBSE besteht aus einem Zusammenspiel von Verfahrensschritten, Instrumenten und Selbstreflexionsimpulsen, deren Ziel es ist, neue soziale Praktiken durch iteratives soziales Lernen in Schulkollegien oder relevanten Untergruppierungen zu verankern. Reflexionsimpulse für Schulpraktiker*innen fungieren auch als Beratungsimpulse für Entwicklungsberater*innen.

Im Zentrum der DBSE stehen Probleme. Probleme sind Spannungszustände zwischen dem, was ist, und dem, was wir uns erwünschen. Spannungen können entstehen durch Dringlichkeiten, hervorgerufen durch Leid oder Leidenschaft, d. h. Probleme können positiv oder negativ besetzt sein.

Die Logik der DBSE ist einfach. Sie folgt der IDEAL-Logik von Problemlösen, die nach Bransford / Stein aus Identifizieren, Definieren, Explorieren, Agieren, und Lernen aus Resultaten besteht. Aber diese einfache Logik im Kollegium einer Schule umzusetzen, ist alles andere als trivial. Hier haben Schulentwicklungsberater*innen eine ganz entscheidende Rolle inne.

Probleme unterscheiden sich je nach Komplexität und Dringlichkeit. Die DBSE-Methode kostet Zeit. Für triviale oder klar strukturierte Probleme bietet sie wenig Zugewinn. Sie sollte auch für weniger dringende Probleme („Nebenschauplätze“) vermieden werden. Aber wenn die Probleme komplex, unstrukturiert und dringlich sind, kann DBSE äußerst nützlich sein. Viele Schulen, zum Beispiel solche, die in einem besonders schwierigen sozialen Umfeld operieren, haben es mit hochkomplexen Problemlagen zu tun. Sie mögen unterdurchschnittliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern aufweisen, aber müssen sich auch ständig der Sicherung eines positiven Lernklimas widmen, in welchem Disziplin, Unterstützung, menschliche Wärme, Motivation für den Stoff, Differenzierung gemäß verschiedenen Lernvoraussetzungen usw. hergestellt sind. Die Kombination dieser vielschichtigen Herausforderungen stellt oftmals ein typisches hochkomplexes und dringliches Problem in diesen Schulen dar, für das DBSE ‚gemacht‘ ist.

Im folgenden Fallbeispiel ist das DBSE-Modell in einer klaren Abfolge von Schritten und in einem konstruierten Fallbeispiel idealtypisch dargestellt. In der Realität eines Entwicklungsprozesses sollten die Elemente der designbasierten Schulentwicklung eher als Repertoire verstanden werden. Jede Schule wird da abgeholt, wo sie gerade steht. Und eine kluge Schulentwicklungsberatung erkennt, welche Teilschritte einem Problemlöseteam auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand besonders von Nutzen sind.

Das DBSE-Verfahren besteht aus folgenden Schritten:

1. Verständnis des Problems (Identifizieren / Definieren / Explorieren von Ursachen)
 - Ein größeres Problemfeld rahmen (z. B. Fokus auf Schüler*innen oder Fokus auf Basiswissen usw.)
 - Dringliche Bedarfe oder Probleme ermitteln und für die weitere Entwicklungsarbeit priorisieren
 - Einen großen Problembereich auf ein konkret beobachtbares und praktisch bearbeitbares Problem eingrenzen
 - Transparente Verfahren verwenden, die es allen Beteiligten erlauben, an der kollektiven Problemfindung teilzunehmen
 - Grobe Einschätzungen von Häufigkeiten des Auftretens des Problems vornehmen und erwünschte Verbesserungen oder Zielsetzungen anvisieren
 - Kausalfaktoren / mögliche Ursachen des Problems herausarbeiten und ihr Zusammenspiel im System erkennen
 - Vermutungen zu möglichen Gründen für das Problem (Kausalanalyse) durch Nachforschungen (z. B. Beobachtungen / Befragungen) bestätigen
 - Intern beeinflussbare Ursachen / Kausalfaktoren von externen, nicht beeinflussbaren unterscheiden und sich auf intern beeinflussbare Faktoren konzentrieren

2. Verständnis des Veränderungsprozesses (Explorieren von Motiven und Engagement in Entwicklungs- und Lernprozessen)
 - Den positiven Kern einer Schule / eines Kollegiums / eines Teams herausarbeiten
 - Relevante Ressourcen für die Problemlösung kenntlich machen
 - Fälle / Situationen aufzeigen, wo das Problem nicht auftritt
 - **Drivers of change** oder Triebkräfte der Veränderung erschließen und mit Lernaktivitäten von Erwachsenen oder Schüler*innen in Verbindung setzen
 - Maßnahmen designen oder gestalten, die dieses Lernen bewerkstelligen
 - Messgrößen für die gewünschte Veränderung überlegen
 - Genaue Ziele, basierend auf diesen Messgrößen, setzen

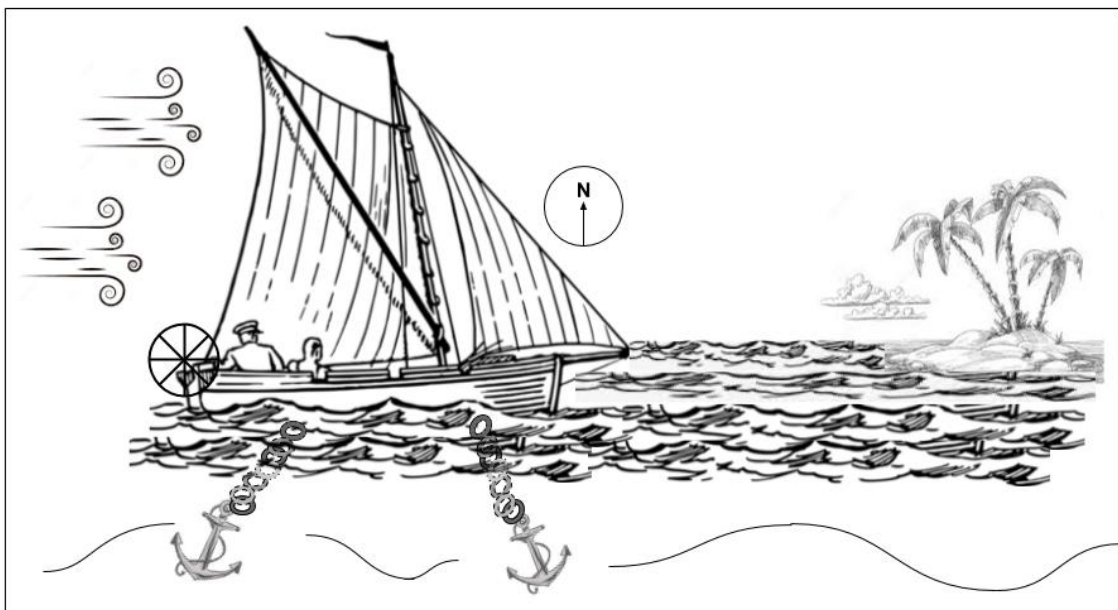
3. Lernen durch Veränderung (Agieren / Lernen aus Resultaten / „It takes practice to change practice“)
 - Maßnahmen durchführen
 - Praktische Messgrößen einsetzen
 - Effekte oder Wirkungen beurteilen
 - Erfolgreiche Elemente der Maßnahmen hervorheben

- Mängel analysieren und Vorschläge für nächste Iterationen oder Versuchsschleifen generieren
- Neue Versuchsschleife angehen ...

Für eine einfachere Art, die DBSE-Logik zu erfassen, kann man die sog. Segelboot-Metapher verwenden.

Designbasierte Schulentwicklung und die Herausforderung, ein Segelboot flottzumachen

Stellen Sie sich ein Segelboot auf hoher See vor. Das Boot hat zwei Anker, die sich in den Sand am Meeresboden eingegraben haben. Das Ziel ist eine Insel, die am Horizont schemenhaft zu erkennen ist. Die Segel sind nicht gesetzt. Die Mannschaft und ihre Kapitänin vertreiben sich lustlos die Zeit. Das Boot wird von den Wellen hin und her geschaukelt. Die Kapitänin ist frustriert und gibt das Kommando, die Segel zu setzen und die Anker zu heben. Sie ist ungeduldig und will ans Ziel. Sie steht am Steuerrad und bäugt die Karte und den Kompass. Die Segel sind nun gesetzt. Die Mannschaft hebt missmutig die Anker. Warum die Anstrengung, sagen sie sich. Aber die Kapitänin besteht darauf. Das Boot kann sich nun frei bewegen, aber es wird ohne klare Richtung von den Meeresströmungen hin und her geschoben. Es gibt keinen Wind. Ohne Wind sind die Segel zwecklos, und das Boot ist verankert sicherer. Die Kapitänin ordnet die Mannschaft an, wieder zu ankern. „Kein Wind!“, sagt sie. In der Mannschaft schlägt die Stimmung um. Missmut wird zu Irritation: „Nun mussten wir schon wieder durch das Manöver. Segel setzen und Anker lichten. Die Kapitänin sollte doch wissen, dass ohne Wind nichts geht.“ Das Segelboot kann eben nur vorwärtskommen, wenn Kapitän und Mannschaft zusammenarbeiten, Karte und Kompass den Kurs bestimmen, die Anker gehoben werden, die Segel gesetzt werden und das Boot den Wind einfängt. Nur so kann es sich bewegen und auf Kurs bleiben.



Stellen Sie sich das Segelboot als eine Schule vor. Schulleitungen und Steuergruppen sind dafür verantwortlich, die Schule nach vorn zu bewegen. Der Standort des Bootes ist Punkt A. Die Insel ist das Ziel, Punkt B, und die Messgrößen sind Karte und Kompass. Die Anker, die

das Boot fest am Standort halten, sind die Ursachen, die die problematischen Verhaltensweisen, Überzeugungen und Einstellungen verstetigen oder die Schule davon abhalten, ihre Leidenschaften zu verfolgen. Die Schule ist immer Spielball von gesellschaftlichen Kräften, so wie das Boot den Strömungen des Wassers ausgeliefert ist. Die Ressourcen und positiven Kapazitäten der Organisation sind die Segel. Die Segel sind nötig, aber sind nichts ohne den Wind, die Triebkräfte der Veränderung. Es ist der Wind, die Energie und Motivation zur Veränderung, der die Ressourcen zum Tragen kommen lässt. Der Unterschied zwischen der Kapitänin und einer Schulleitung ist, dass für die Kapitänin der Wind vom Wetter abhängt, von Naturkräften also, über die sie keine Kontrolle hat. Der Wind der Veränderung in Organisationen kann jedoch von Leitungen oder Leaders erzeugt werden, weil menschliches Handeln von Menschen selbst generiert wird. Menschen schaffen ihren eigenen Wind, d. h. ihre eigene Motivation und ihre eigenen Triebkräfte der Veränderung. Aber diese Triebkräfte sind nicht beliebig, sondern eingebettet in unsere natürlichen Veranlagungen, kulturellen Bedürfnisse und sozialen Institutionen. Ein Leader muss diese kennen.

1. Verständnis des Problems

Ausgangslage im Fallbeispiel

Martha L. ist eine Schulleiterin einer Sekundarschule. Sie ist froh, dass sie sich auf eine Reihe von Kollegen und Kolleginnen verlassen kann, wenn es darum geht, ihre Schule voranzubringen. Viele dieser Kolleg*innen arbeiten aktiv in der Steuergruppe mit. Andere haben sich in Fachgruppen oder Arbeitsgruppen zu speziellen Themen zusammengefunden. Martha weiß aber auch, dass dieser aktive Kern relativ klein ist und sich die aktivsten Kolleg*innen häufig überlasten. Sie möchte mehr Lehrkräfte in die Entwicklungsarbeit einbeziehen, die Kräfte des Kollegiums stärker auf zentrale Problemfelder konzentrieren und Maßnahmen entwickeln, die sich wirksam in der Verbesserung von Unterricht, Sozialklima oder kollegialen Beziehungen niederschlagen.

Hierzu verwendet sie das DBSE-Verfahren.

1.1. Dringliche Entwicklungsziele oder Probleme ermitteln

Die Steuergruppe schwärmt aus und wendet sich an alle Mitglieder des Kollegiums mit der Frage: Was sind unsere stärksten Leidenschaften und Entwicklungsziele für das nächste Jahr? Was sind die dringendsten Probleme hier?

Die Mitglieder der Steuergruppe berichten zurück:

- Disziplin;
- schlechte Mathematiknoten in der achten Klasse;
- der Wunsch, „Experimentieren und Forschen“ in den naturwissenschaftlichen Fächern zu verstärken;
- Apathie der Schülerinnen und Schüler;
- zu wenig Unterstützung von den Eltern;

- Abschlussprüfungen könnten besser sein;
- Kommunikation im Kollegium und mit der Schulleitung.

Für Martha ist das eine ziemlich lange Liste von Dringlichkeiten und Leidenschaften. Sie ist erstaunt, dass so wenig auf die Lernstandserhebungen und den letzten Inspektionsbericht Bezug genommen wird. Martha und ihre Steuergruppe beschließen, mit dem zu beginnen, was die Kolleginnen und Kollegen als ihre dringenden Probleme

oder Leidenschaften benennen. Eine Lehrerin in der Steuergruppe sagt: „Lassen Sie uns den Prozess zuerst mit dem beginnen, was Lehrerinnen und Lehrer als ihr drängendstes Problem ansehen. Wir müssen einen Weg finden, uns auf einige wenige Dinge zu konzentrieren, da wir nicht an all diesen Themen gleichzeitig arbeiten können. Vielleicht finden wir ein oder zwei Probleme, die für das gesamte Kollegium wichtig sind. Oder wir finden welche, die von einzelnen Fachgruppen angegangen werden können.“

Empfundene Dringlichkeit ist der Saft, der gebraucht wird, um die nötige Energie, die Schulentwicklung von einem Kollegium verlangt, auch aufzubringen. In Schulen ist Organisations- und Unterrichtsentwicklung zunächst einmal mit Mehrarbeit verbunden. Darüber hinaus haben Schulleitungen, aber auch Steuergruppen manchmal die Tendenz, sich auf Nebenschauplätzen zu tummeln, besonders wenn dringende Probleme als bedrohlich empfunden werden. Das Resultat ist, dass das Engagement des Kollegiums entsprechend schwach sein kann.

1.2. Prioritäten

Martha beschließt, diesen Schritt während eines Fortbildungstages für das Kollegium anzugehen. Ihre Vorgehensweise ist die folgende: Die „großen Probleme“ oder „großen Leidenschaften“ werden jeweils auf ein Poster geschrieben. Jede Person bekommt neun Punkte. Mitglieder des Kollegiums können bis zu drei Punkte für jedes Problem oder jede Leidenschaft auf das Poster setzen.

„Apathie der Schüler*innen“ und „Kommunikation im Kollegium“ werden als am dringlichsten bewertet. Einige Fachbereiche, beispielsweise der Mathematik-Fachbereich, konzentrieren sich jedoch auch auf fachspezifische Themen, beispielsweise die Einführung von neuen Unterrichtsmaterialien. Das Kollegium als Ganzes beschließt, dass die Apathie von Schülerinnen und Schülern das dringlichste Problem ist.

Die Probleme, die die Steuergruppe vom Kollegium erfährt, sind dringend und die Leidenschaften und Entwicklungswünsche sind real. Aber die Probleme sind noch nicht priorisiert. Die Schule kann nur wenige Probleme gleichzeitig lösen. Probleme, an denen die Schule arbeiten kann, müssen weit verbreitet sein und entweder vom gesamten Kollegium oder von bestimmten Teams als dringend wahrgenommen werden.

SEB-Impulse

- Priorisierung ist einfacher gesagt als getan. Mehrere Problembereiche werden häufig als dringend angesehen und verschiedene Meinungen oder Interessen können in Konflikt

kommen. Schulteams scheuen sich, explizit ein Problem in den Vordergrund zu schieben und andere zu vernachlässigen, weil viele als moralisch gleichberechtigt erscheinen. SEB sollte sicherstellen, dass klare Prioritäten gesetzt werden und den Prozess eventuell durch konkretes Nachfragen fokussieren.

- Entwicklungsvorhaben spielen sich häufig nur zwischen Schulleitung und Steuergruppe ab, vielleicht unter Einschluss einiger engagierter Kolleg*innen. Viele Stimmen bleiben oftmals ungehört, was zu Schwierigkeiten in der Beteiligung und dem Engagement der Kolleg*innen in der Schulentwicklung führen kann. SEB kann hier ein Bewusstsein schaffen und Methoden vorschlagen, die der Einbindung möglichst vieler Kolleginnen und Kollegen in der Problemfindung dienlich sind.

1.3. Konkretisierung

In einem nächsten Schritt werden die Lehrkräfte gebeten, an bestimmte Vorfälle zu denken, die mit dem „großen Problem“ der Apathie der Schüler*innen zusammenhängen und die sie in ihrem Unterricht oder in der Schule beobachtet haben. Martha sagt ihrem Kollegium: „Beschreiben Sie nur, was Sie gesehen oder gehört haben. Vermeiden Sie Interpretationen. Kein Werturteil. Beschreiben Sie einfach, wer was tut. Dann formulieren Sie kurze Sätze in dem Format: Wer tut was. Keine Namen bitte. Es sollten Sätze herauskommen wie ‚Lehrerinnen und Lehrer hier an der Schule ...‘ oder ‚Schülerinnen und Schüler an dieser Schule ...‘.“ Diese Sätze werden auf Papierstreifen festgehalten, gesammelt und dann nach Übereinstimmungen sortiert. Am Ende des Prozesses hat das Kollegium für sein großes Problem eine Reihe von konkreten Beschreibungen. Unter Apathie der Schüler*innen listet es zum Beispiel auf: „Vor allem in den ersten und letzten Unterrichtsstunden legen oftmals

Schüler*innen ihre Köpfe offen schlafend auf den Tisch.“ – „Zu wenig Schüler*innen heben ihre Hände, wenn die Lehrerin oder der Lehrer eine Frage stellt, der große Rest schweigt.“ – „Wenn die Schüler*innen eine Arbeitsaufgabe erledigen sollen, arbeiten zu viele von ihnen so langsam, dass sie die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit nicht erledigen können.“

Diese Beschreibungen werden in einer sog. „Wer-macht-was“-Tabelle festgehalten (s. u.). In einem nächsten Schritt fordert Martha ihr Kollegium auf, eine annähernde Einschätzung der Häufigkeit der beobachteten Verhaltensweisen zu geben.

Am Ende dieses Prozesses hat das Kollegium ein dringendes und weitverbreitetes praktisches und konkret beobachtbares Problem, welches anhand von konkreten Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen von Lehrenden oder Lernenden in der Schule beschrieben werden kann.

Probleme wie „Disziplinprobleme“ oder „zu geringe Leistungen“ sind, wenn sie so allgemein gehalten und wenig konkret beschrieben werden, nicht durch konkrete Maßnahmen bearbeitbar und somit auch nicht lösbar. Das Problem muss konkreter beschrieben werden, d. h. es muss in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen der Lehrenden oder Lernenden beschrieben werden. Das macht sie praktisch und intern beeinflussbar.

Der Einsatz der „Satzstreifen“ hat zwei Funktionen. Zum einen halten die Satzeinführungen (z. B. „Lehrkräfte an dieser Schule ...“ oder auch „Ich habe gesehen / gehört, dass Lehrer*innen an dieser Schule ...“) die Teilnehmenden dazu an, lediglich das zu notieren, was eine klar umrissene Gruppe von Akteur*innen tut, glaubt oder fühlt. Zum anderen können die Satzstreifen anonym ausgefüllt und ausgewertet werden, was Kolleg*innen Sicherheit gibt und die Zuverlässigkeit der Beschreibungen erhöht.

SEB-Impulse

- Nicht wertende Statements herauszuarbeiten, die lediglich beschreiben, was man gesehen oder gehört hat, sind manchmal Schwerstarbeit in Schulkollegien. Die Tendenz besteht, Beobachtungen, Ursachen und Wertungen zu verquicken in Statements wie: „Unseren Schülerinnen und Schülern ist der Unterricht egal. Die haben andere Sachen im Kopf, Schule interessiert die gar nicht. Da kann ich machen, was ich will.“ Oder: „Die Kolleginnen und Kollegen halten sich einfach nicht an Beschlüsse der Gesamtkonferenz. Sie machen hier, was sie wollen, und niemand tut was dagegen.“ Diese Art von Verquickungen erschweren das analytische Nachdenken über ein Problem. Es kann sein, dass die SEB erst einmal nicht wertende Statements mit dem Kollegium oder der DBSE-Gruppe einüben muss.
- Es besteht die Tendenz unter Pädagog*innen, Probleme im Ungefähren zu belassen und, bevor verstanden wurde, was eigentlich das Problem ist, schnell in Lösungen zu eilen. So werden Maßnahmen ergriffen, deren Umsetzung Arbeit macht und Energie kostet, die aber oft das eigentliche (und noch nicht wirklich verstandene) Problem nicht lösen können. Zum Beispiel: „Unsere Mathematik-Leistungen sind schwach. Da gibt es doch ein Übungsprogramm, das ich richtig gut finde. In der Nachbarschule verwenden sie es auch. Also ich bin dafür, dass wir das auch machen.“ Manchmal macht diese Abkürzung Sinn, oftmals raubt es jedoch Entwicklungsenergie und Innovationsbereitschaft, weil sich trotz der Mühe, die in eine Maßnahme investiert wird, keine Besserung mit Blick auf die drängenden Probleme oder angestrebten Entwicklungsleidenschaften zeigt. So kann es sehr hilfreich sein, wenn die SEB diesem Vorauseilen in eine Lösung und das Ergreifen der nächstbesten Maßnahme entgegenwirkt, um sicherzustellen, dass die Lösungen in ein gutes Problemverständnis eingebettet sind und dadurch nachhaltiger und zielführender verfolgt werden.

1.4. Tools und Artefakte

Für jeden Schritt, den Marthas Schule im DBSE-Verfahren unternimmt, benutzt Martha Tools, Instrumente und Artefakte, mit denen sie gelernt hat umzugehen. Für die Phase der Problemidentifikation hat sie „Priority Maps“, also die Poster, auf denen

Dringlichkeiten mit entsprechenden Bewertungspunkten dargestellt sind. Für die Problemdefinition werden die Satzstreifen gesichtet, gebündelt und in der „Wer-macht-was“-Tabelle zusammengefasst.

Die „Wer-macht-was“-Tabelle für die Apathie von Schülerinnen und Schülern

Wer	macht	was
4 bis 5 Schüler*innen	legen oftmals ihre Köpfe offen schlafend auf den Tisch, vor allem in den ersten und letzten Unterrichtsstunden	
Höchstens ein Drittel der Schüler*innen	zeigt auf, wenn die Lehrerin oder der Lehrer eine Frage stellt, der Rest schweigt.	
Die Hälfte der Schüler*innen	arbeitet so langsam, dass sie Aufgaben in der vorgegebenen Zeit nicht erledigen können.	

Tools und die von Schulteams hergestellten Artefakte sind ein wichtiges Element der Schulentwicklung nach DBSE, die unbedingt eingesetzt werden sollten. Es geht darum, kollektive Denkprozesse transparent zu machen und für die Gruppe festzuhalten. Oftmals vergehen Tage oder sogar Wochen zwischen den verschiedenen Meetings der Teams oder des Kollegiums. Da helfen die Artefakte, Kontinuität zu bewahren. Darüber hinaus ist das Nachdenken über Entwicklung in der DBSE-Logik komplex. Denkschritte hängen miteinander zusammen, und was in einer Phase überlegt wurde, hat Konsequenzen für eine andere. Kollektives Nachdenken kann sehr schnell zerfasern, und dann fängt das Team oder die Gruppe oftmals wieder von vorne an. Gegen diese Tendenz sind die Tools geeignet, Ergebnisse abzusichern und die weitere Arbeit zu strukturieren.

SEB-Impulse

- Die Tools, wie z. B. die „Wer-macht-was“-Tabelle, werden hier in einem bestimmten Format vorgestellt. Aber ihre konkrete Gestalt kann je nach Bedarf abgeändert werden. In der Organisationsentwicklung gibt es eine Vielzahl von Tools, die eine SEB im Repertoire hat oder z. B. aus dem Internet abrufen kann. Entscheidend ist nicht die konkrete Gestalt der Artefakte, sondern dass Artefakte angefertigt werden, die das kollektive Nachdenken widerspiegeln und so übersichtlich und klar gegliedert sind, dass sie der Gruppe auch nach längerer Zeit beim Draufschauen dabei helfen, sich an ihre bereits durchgemachten kollektiven Denkprozesse zu erinnern und an diese anzuknüpfen.

1.5. Ursachenanalyse

Für die Ursachenanalyse des gewählten praktischen Problems sollten Schulleitung und Steuergruppe wie Ärzt*innen denken. Wenn Menschen zum Arzt gehen, ist häufig die erste Frage: „Wo tut es weh?“ Patient*innen beginnen dann ihre Symptome zu beschreiben. Natürlich beginnt der Arzt bzw. die Ärztin, Vermutungen über die Krankheit anzustellen, sobald die Patientin oder der Patient zu sprechen beginnt. Gute Ärzt*innen warten jedoch mit einem Urteil und fragen erst einmal ganz genau nach, führen weitere Tests durch und werten die Daten genau aus. Die Ursachen der Schmerzen werden auf die betroffenen Körperfunktionen und Organe zurückgeführt. Ärztinnen und Ärzte nutzen ihr theoretisches Wissen darüber, wie der Körper mit seinen verschiedenen Organen arbeitet, um Verbindungen zwischen Symptomen, Testresultaten und der Funktionsweise des Körpers herzustellen. Mit anderen Worten, mit ihrem theoretischen Wissen können sie über einzelne Symptome hinausblicken, Zusammenhänge von Symptomen

erkennen und auf Ursachen zurückführen, die sie nicht direkt beobachten können. Ohne zu wissen, wie der Körper funktioniert, würde es keine Diagnose oder daran anschließende Behandlung geben.

So wie Ärzt*innen haben auch Pädagog*innen Fachwissen, mit dessen Hilfe sie symptomatische Verhaltensweisen von Schüler*innen, Lehrer*innen oder anderen Interessengruppen verstehen können. Im Fall von Schulleitungen ist es die Schule als Organisation, die sie verstehen müssen. Die Schule als Organisation funktioniert wie ein lebendiger Körper, aber es sind nicht Flüssigkeiten, die diesen Körper am Laufen halten, sondern die menschliche Kommunikation. Und wenn die Kommunikation in einer Organisation blockiert oder vergiftet ist, leidet die Organisation.

Zurück zu Martha L. „Aber was erzeugt das problematische Verhalten? Warum kommt es immer wieder vor?“ fragt Martha ihre Steuergruppe. Apathie der Schüler*innen ist das zentrale Problem. Die Symptome, sozusagen, sind in der „Wer-macht-was“-Tabelle festgehalten.

Martha schlägt vor, die „Fünf Warums“ (5 Why's) als eine einfache Methode zu nutzen, um im Gespräch über die Oberflächensymptome hinauszulangen und in die tieferen Ursachen vorzustoßen. Diese Methode hält dazu an, mit Blick auf ein konkret beschriebenes Verhalten in der „Wer-macht-was“-Tabelle“ fünfmal hintereinander nach dem „Warum“ zu fragen, um ein Problem tiefergehender zu verstehen.

In der „Wer-macht-was“-Tabelle steht: Die Mehrheit der Schüler*innen beteiligt sich nicht am Unterricht. Die Steuergruppe fragt, warum dieses Symptom auftritt. Antwort: „Die Schüler*innen sind abgelenkt.“ - „OK, dies könnte eine Ursache sein“, schlägt Martha vor. Beim zweiten WARUM fragt sie: „Aber warum sind sie so abgelenkt?“ - „Sie haben andere Sachen im Kopf als Schule. Schule scheint sie nicht zu interessieren.“ - „OK, die Schüler*innen interessieren sich nicht für den Stoff. Aber warum nicht?“ Eine Lehrerin sagt: „Ich versuche meinen Unterricht interessant zu machen, aber viele

Schüler*innen verstehen die Texte gar nicht.“

- Das scheint eine wichtige Ursache zu sein: „Die Schüler*innen verstehen die Texte nicht, die wir ihnen vorsetzen.“ Eine andere Lehrerin sieht dies etwas anders: „Was heißt hier interessanter Unterricht? Wir kommen mit unseren Arbeitsbögen, und die Kinder sind an die Bilder auf YouTube gewöhnt. Wir können damit nicht konkurrieren.“

Martha fasst zusammen: „Wir haben nun zwei Ursachen gefunden. Unsere apathischen Schülerinnen und Schüler verstehen oftmals den Stoff nicht. Und die Materialien, die wir verwenden, sind nicht motivierend genug, weil sie mit den Bildern im Internet nicht mithalten können.“

In der folgenden Arbeitsphase werden vom Kollegium eine ganze Reihe von möglichen Ursachen oder Kausalfaktoren genannt, die anschließend nach bestimmten Kategorien geordnet werden, wie etwa:

- Gesellschaft
- Familienleben
- Einfluss des Umfelds
- Medien
- Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen
- Einstellungen der Schüler*innen
- Peer-Group-Interaktionen
- Lehrmethoden
- Unterrichtsklima
- Materialien

Lernende-Lehrende-Beziehung
Anreize, Belohnungen
In den verschiedensten Kategorien beschreiben die Mitglieder der Steuergruppe, was ihrer Meinung nach die Ursache der Apathie von Schülerinnen und Schülern sein könnte und wie diese Ursachen im Leben der Schule sichtbar sind. In der Kategorie ‚Familie‘ werden „unzureichender Schlaf“ und „Ernährung“ aufgeführt. In der Kategorie ‚Fertigkeiten‘ wird angemerkt, dass „viele Schüler*innen den Inhalt des Unterrichts auf ihrer jeweiligen Klassenstufe nicht begreifen“ und dass „viele Schüler*innen mit Migrationshintergrund Sprachprobleme haben“. Unter ‚Lernende-Lehrende-Beziehungen‘ stellen sie fest: „Persönliche Beziehungen zwischen

apathischen Schüler*innen und Lehrer*innen sind gering.“ Unter ‚Einstellungen der Schüler*innen‘ sehen sie: „Schüler*innen fühlen sich ‚dumm‘, weil sie so weit zurückliegen“, und „peer group- / Gruppenzwang, cool zu sein und Unterricht zu verweigern“. Unter ‚Unterrichtsführung‘ stellen sie fest: „Das Trainieren von Grundfertigkeiten erfordert viel Übung und Wiederholung.“ und „Straffe Unterrichtsführung lässt wenig Raum für Ausdruck.“ Unter ‚Anreize‘ schreiben sie: „Schlechte Noten entmutigen Schüler*innen.“

Die Steuergruppe repräsentiert die vollständige Analyse in einem sogenannten Fischgräten-Diagramm.

Die Kausalfaktoren, die die Steuergruppe erfasst, sind zunächst einmal Vermutungen. So mögen z. B. nicht alle mit dem Faktor „Persönliche Beziehungen zwischen apathischen Schüler*innen und Lehrer*innen sind gering“ einverstanden sein. Man könnte auch dagegen argumentieren, dass sich Lehrer*innen häufig besonders um apathische Schüler*innen kümmern. Hier wie auch für andere Kausalfaktoren sind vielleicht weitere Erkundungen (z. B. Befragungen, Beobachtungen) im Kollegium oder bei den Schüler*innen nötig, um Vermutungen zu bestätigen oder zu verwerfen.

Die Ursachenanalyse muss nicht vollständig sein. Wichtig ist, dass sich das Team auf einige wichtige Ursachen verständigt, die in den nächsten Problemlöseschritten angegangen werden. Überdies müssen nicht alle übergeordneten Kategorien berücksichtigt werden, und sie verändern sich je nachdem, welches praktische Problem im Zentrum steht.

SEB-Impulse

- Es ist von Nutzen, wenn sich die SEB vorab Gedanken über eine mögliche Ursachenanalyse machen und den Beteiligten die übergeordneten Kategorien als Strukturhilfen vorschlagen. Man kann die Ursachenanalyse aber auch induktiv durchführen. Dann generieren die Beteiligten konkrete Beschreibungen von Ursachen, die dann unter Oberbegriffe geordnet werden. Auch bei diesem Schritt ist manchmal aktive Hilfe vonseiten der SEB gefragt, um die Denkprozesse abzukürzen und zu einem gut strukturierten Ergebnis zu kommen.
- Die Analogie zwischen Ärzt*innen und Pädagog*innen in der Kausalanalyse ist manchmal nützlich, um den Dreischritt „Symptom, Test / Nachforschung, theoretisches Wissen“ zu verdeutlichen und die organische Einheit einer Schule zu verdeutlichen. Aber die

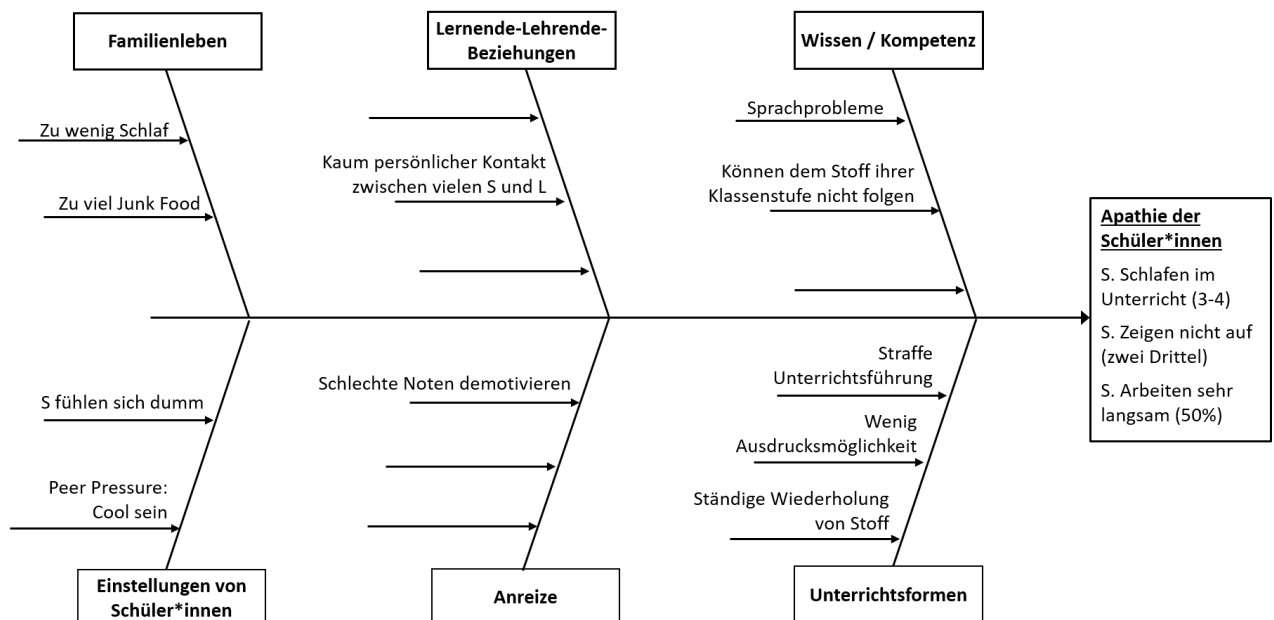
Analogie kann auch weggelassen werden, wenn die SEB die Ursachenanalyse vereinfachen will.

- Das Bild von Kausalfaktoren als Anker, die das Segelboot nicht von der Stelle kommen lassen, kann hilfreich sein.

1.6. Fischgräten-Diagramm

Das Fischgräten-Diagramm wird im nächsten Schritt während einer Konferenz dem ganzen Kollegium vorgestellt. Mitglieder der Steuergruppe arbeiten in Arbeitsgruppen mit ihren Kollegen und Kolleginnen an der Überarbeitung oder

Verbesserung des Diagramms. Nach einer abschließenden Diskussion hat die Schule nun eine Ursachenanalyse des Problems der Apathie von Schülerinnen und Schülern, das vom Kollegium geteilt wird.



SEB-Impulse

- Das Fischgräten-Diagramm (so wie auch die „Wer-macht-was“-Tabelle) dienen dem Kollegium und der Steuergruppe dazu, die Ergebnisse kollektiver Denkprozesse festzuhalten und sie in nachfolgenden Schritten der Problemlösung zur Orientierung der Gruppen oder des Kollegiums wiederzuverwenden. Die SEB können diese Artefakte immer wieder hervorholen, um die Teams, Gruppen oder Kollegien auf ihr vorheriges Nachdenken zu verweisen. Dies ermöglicht Kohärenz im kollektiven Denkprozess und hilft Brüche, die immer wieder vorkommen, zu kitten.
- Das Fischgräten-Diagramm bildet das systemische Bedingungsgefüge der Kausalfaktoren ab, die in ihrem Zusammenwirken im Organismus des Fisches das

problematische Verhalten, festgehalten im Fischkopf, produzieren. Aber es kann kompliziert sein, es anzufertigen. Man kann sich auch mit weniger komplexen Darstellungen, z. B. Auflistungen von Kausalfaktoren, behelfen, wenn die Beteiligten überfordert sind.

1.7. Interne Beeinflussbarkeit

In einem nächsten Schritt bittet Martha L. das Team, all die Ursachen, die intern beeinflusst werden können, mit einem Sternchen zu kennzeichnen. Es kommt zu einer Debatte darüber, inwieweit Lehrer*innen tatsächlich die Kontrolle darüber haben, dass so viele Schüler*innen

mit dem Lehrstoff ihres Jahrgangs nicht mitkommen. Es besteht Einigkeit darüber, dass Lehrkräfte keine Kontrolle darüber haben, aber dass sie die Schwierigkeiten mit entsprechenden Strategien entschärfen könnten.

Dies ist ein ganz entscheidender Schritt in Schulentwicklungsprozessen. Als eine Art Selbstschutz tendieren viele Schulen oder Teams von Pädagog*innen dazu, Probleme zu externalisieren und Faktoren zu fokussieren, die sie selbst nicht beeinflussen können. Wenn sich die Beteiligten überfordert oder unter besonderem Problemdruck fühlen oder sich keine realistischen Lösungsstrategien vorstellen können, kommt Externalisierung besonders häufig vor.

SEB-Impulse

- Die SEB sollte darauf vorbereitet sein, dass Diskussionen über dieses Thema Emotionen hervorrufen oder intensivieren können.
- Mehrfaches Nachfragen oder Insistieren vonseiten der SEB ist manchmal nötig.
- Wenn Schulen sehr von Problemen überwältigt sind, ist es manchmal günstiger, die Ursachenanalyse erst einmal zu verschieben und den nächsten Schritt positive Ressourcen vorzuziehen. Es kommt auf die Stimmung im Kollegium an. Negative und positive Stimmungen sollten sich im Prozess die Waage halten bzw. abwechseln.

1.8. Beratungsfragen zum Problemverständnis

- Arbeitet die Schule an einem Problem, das von den Beteiligten wirklich als dringlich und prioritär empfunden wird?
- Hat die Schule das Problem konkret beschrieben im Sinne feststellbarer Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen?
- Hat die Schule ein Ziel vor Augen?
- Hat die Schule tief genug gebohrt und relevante Kausalfaktoren benannt?
- Hat die Schule genug Informationen gesammelt, um sich ihrer Analyse zu vergewissern?

- Ist sich die Schule über ihre Einflussmöglichkeiten im Klaren?
- Haben sich Schulleitung und Steuergruppe durch entsprechende Verfahren davon überzeugt, dass ihre Sicht der Dinge weitgehend von den Kolleg*innen, auch den eher schweigsamen, geteilt wird?

2. Verständnis des Veränderungsprozesses

2.1. Ressourcen

Martha weiß, dass die Ursachenanalyse für ihre Kolleg*innen manchmal schwierig sein kann, weil die Analyse sie dazu zwingt, sich negativen Faktoren zu stellen, die die Schule als Ganzes oder bestimmte Teams von Lehrer*innen in einem dringenden Problem beeinflussen. Ihr Kollegium muss sich jedoch dessen bewusstwerden, welche problematischen Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen sie zum

Ausgangspunkt (Punkt A) ihrer Anstrengungen machen. Martha weiß aber auch, dass ihr Kollegium kompetent, fürsorglich und engagiert ist, auch wenn Probleme manchmal überwältigend erscheinen. Und in Bezug auf Apathie von Schülerinnen und Schülern, dem von ihrem Kollegium gewählten Schwerpunkt, gibt es wahrscheinlich auch Erfolge, die sie sichtbar machen muss.

In der amerikanischen Literatur über Organisationsentwicklung werden Ressourcen und Positivfaktoren unter dem Begriff **Assets** zusammengefasst. Und die Aufgabe, sich diese Assets bewusstzumachen und sie auf einer Karte visuell sichtbar zu machen, wird als **Asset Mapping** bezeichnet. Asset Mapping beginnt mit der Erforschung von persönlichen Ressourcen der direkt an der Veränderung beteiligten Akteur*innen, in Marthas Fall ihrer Kolleg*innen und der Schüler*innen an ihrer Schule. Persönliche Ressourcen sind „Kopf, Hand und Herz“, d. h. das, was die Akteur*innen in direkter Beziehung zum Schwerpunktproblem persönlich wissen und ausführen können und wozu sie motiviert sind. Im nächsten Schritt werden auf der Karte Beziehungen unter den Erwachsenen in der Schule, zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und zu Eltern und Familien aufgeführt. Anschließend werden Ressourcen wie Zeit, Geld, Materialien, Daten usw. notiert. Externe Unterstützung, beispielsweise von Trainer*innen oder Berater*innen, die im direkten Kontakt mit der Schule von außen einwirken, Institutionen wie Interessenvertretungen, Universitäten usw. werden in den äußeren Ringen auf der Karte abgebildet. Das Wichtigste an diesem Asset Mapping ist, dass ein Kollegium seine Stärken im Hinblick auf das Schwerpunktproblem erkennt.

2.2. Der positive Kern

Martha beschließt, diesen Schritt in der Steuergruppe zu beginnen und danach das ganze Kollegium einzubeziehen. Der erste

Schritt ist ein Interview oder Gespräch zwischen zwei Mitgliedern der Steuergruppe. Es werden Fragen gestellt, wie:

- Denken Sie an eine Zeit oder eine Phase in Ihrer Arbeit an dieser Schule, in der sie sich als besonders lebendig, engagiert und ‚rund‘ erfahren haben. Beschreiben Sie, was passierte.
- Ohne nun bescheiden sein zu wollen, was schätzen Sie am meisten an sich und an Ihrer Arbeit hier in dieser Schule?
- Wenn Sie an apathische Schüler*innen in Ihren Klassen denken, beschreiben Sie eine Erfahrung, wie sich einer dieser Schüler oder eine dieser Schülerinnen verändert hat.
- Beschreiben Sie, ohne nun bescheiden sein zu wollen, was Sie möglicherweise getan haben, um diese Veränderung bewirkt zu haben.

Nachdem sich die Mitglieder der Steuergruppe gegenseitig interviewt haben, werden die Begebenheiten mit dem ganzen Team geteilt. Die wirkmächtigsten Geschichten werden auf einem Poster festgehalten.

Dann schwärmen die Mitglieder der Steuergruppe aus und interviewen ihre Kolleg*innen. Sie bitten auch andere Lehrer*innen, Kolleg*innen zu befragen, damit alle Mitglieder des Kollegiums gehört werden und am Gespräch teilnehmen können.

In einem anschließenden Treffen bittet Martha darum, dass besonders einprägsame Begebenheiten vorgestellt werden. Dann werden kleine Gruppen gebildet, die sich über diese Geschichten und andere, die in den Interviews berichtet wurden, austauschen mit der Fragestellung:

- Was besagen diese Geschichten über die positiven Kräfte in dieser Schule?

- Was sagen uns diese Geschichten über die Stärken, die wir bei der Lösung unseres Schwerpunktproblems Apathie von Schülerinnen und Schülern haben?

Die Antworten auf diese beiden Fragen veranlassen die Teams der Lehrer*innen, in zwei kurzen Aussagen den positiven Kern der Schule zu beschreiben. Eine Reihe positiver Aussagen findet im Kollegium besonders großen Beifall (siehe Box).

Martha freut sich über das Ende dieser Aktivität. Die Stimmung in ihrem Kollegium ist positiv.

Der positive Kern

Das Kollegium unserer Schule hat einen starken Esprit, der Dinge möglich macht. Wir geben uns viel Mühe, unsere Schule zu einem fürsorglichen Ort für unsere Schüler*innen zu machen, der sie zum Lernen anregt. Wir lieben den Umgang mit jungen Menschen. Sie sind voller Energie. Sie sind unvorhersehbar und kreativ. Wenn sie Hilfe brauchen, sind wir da.

Viele von uns haben erlebt, wie sich einzelne Schülerinnen und Schüler bemerkenswert verändern. Schüler*innen, die unbeteiligt am Unterricht waren, wurden lebendig und begannen, sich für ihr Lernen zu interessieren. Unser Kollegium hat das Zeug, die Apathie unserer Schüler*innen zu mindern. Wir müssen nur voneinander lernen.

Die Aktivität „Positiver Kern“ kann in vielen verschiedenen Formaten umgesetzt werden, je nach Zeit, Zusammensetzung der Gruppe usw. Sie kann auch direkt mit dem ganzen Kollegium durchgeführt werden. Es kommt jeweils darauf an, Wege zu finden, die Fülle der Beschreibungen zu reduzieren und in kurzen Formulierungen festzuhalten.

Die Formulierungen sind eher allgemein gehalten, um vielen Mitgliedern eines Kollegiums eine Identifikation mit dem positiven Kern zu ermöglichen.

2.3. Asset Mapping

Das **Asset Mapping** wird speziell für eine bestimmte Problemstellung vorgenommen. Wichtig ist, dass im Prozess der Bezug der Ressourcen zum Entwicklungsthema hergestellt wird und nicht lediglich allgemeine Ressourcen, die mit der Problemlösung nichts oder nur sehr bedingt etwas zu tun haben, gesammelt werden. Hier gibt es wieder viele Möglichkeiten der Darstellung, z. B. in Form einer Karte oder in Form einer Tabelle.

Martha lässt diesen Schritt in der Steuergruppe bearbeiten und nach der ausführlicheren Arbeit am positiven Kern wird dem Kollegium eine vorgefertigte

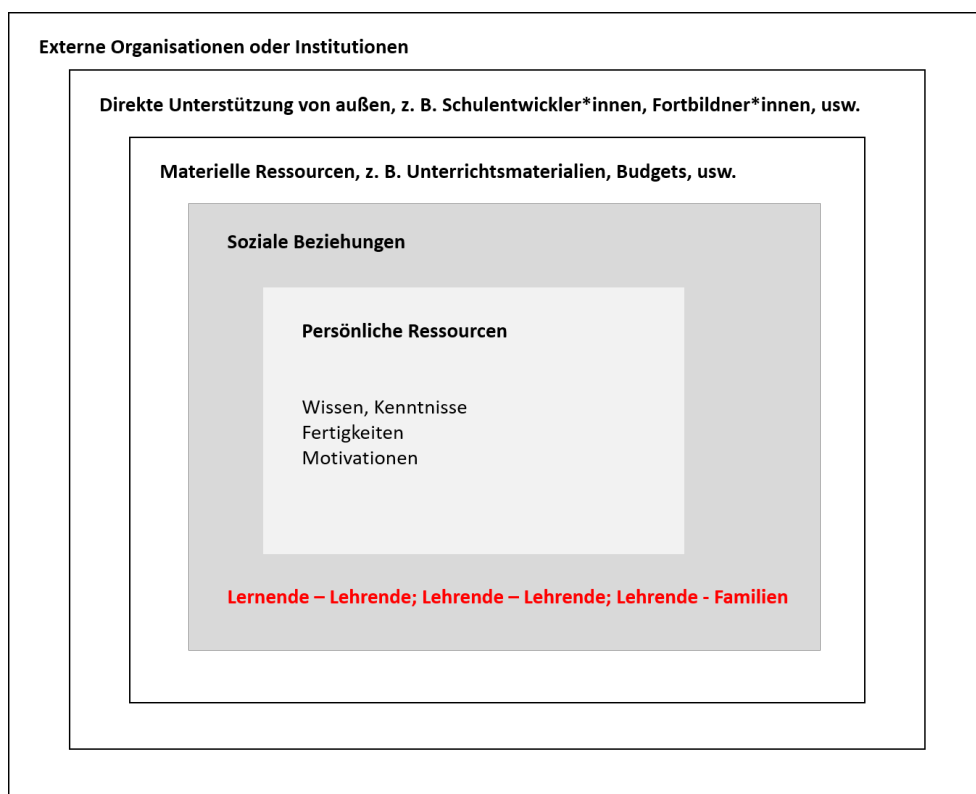
Tabelle von Ressourcen und Positivfaktoren vorgelegt, die das Kollegium lediglich kommentiert und in Details verändert.

Asset Mapping / Positiv-Faktoren in Marthas Schule im Hinblick auf das Schwerpunktproblem **Apathie der Schülerinnen und Schüler** (als Tabelle)

	Individuell	
	Lehrende	Lernende
Wissen / Kompetenz	– machen generell effektiven Unterricht für die Mehrheit der Lernenden.	– sind neugierig, wenn angeregt.
Motivation und Engagement	– sind generell gerne mit Kindern zusammen. – möchten Lernzuwachs sehen.	– wollen Erfolg haben.
	Beziehungen	
Persönliche Beziehungen	Es ist üblich, dass sich Lehrer*innen über schwierige Schüler*innen im Kollegium Rat suchen.	Peers haben wichtigen Einfluss auf Motivation / können mitreißen.
Organisationsabläufe	Die Schule ist generell gut organisiert.	
Autorität / Leadership	Die Schulleitung unterstützt Entwicklung mit vollen Kräften.	Lernende akzeptieren meistens die Autorität der Lehrkräfte.
Belohnungen oder Sanktionen	Lehrer*innen fühlen sich bestätigt, wenn mehr Schüler*innen mitkommen.	Schüler*innen möchten gelobt werden.

	Materielle Ressourcen	
Programme	Früheres Training in Interventionsprogrammen für problematische Schüler*innen	
	Beziehungen außerhalb der Schule	
Unterstützung vom ‚school district‘	Schulberater*innen oder -aufsicht stehen hinter den Vorhaben.	

Asset Mapping in Form einer Karte könnte so aussehen:



Exkurs: From Good to Great

In einem nächsten Schritt schwärmen Mitglieder der Steuergruppe aus und treffen sich mit den Jahrgangsteams. Mit der „Wermacht-was“-Tabelle in der Hand und dem Gefühl, dass das Problem der Apathie der Schülerinnen und Schüler drückt, aber das Kollegium auch Stärken hat, bitten Mitglieder der Steuergruppe ihre Jahrgangsteams ein sogenanntes „Good to Great“-Inventar anzufertigen. Im „Good to Great“-Inventar fragt sich ein

Jahrgangsteam: „Was machen wir alles mit den Schüler*innen in unseren Unterrichtsstunden, die wir schon erreichen und die mitmachen? Was funktioniert, wenn wir die apathischen Schüler*innen erreichen?“ Es zeigt sich eine Vielzahl von wirksamen pädagogischen Mitteln und Schritten, die „wir“ in unserer Schule schon in der täglichen Arbeit anwenden. Für die Steuergruppe ergibt sich ein unerwartetes Bild. Eine Reihe von

Kolleg*innen im Jahrgang zweifelt: „Gibt es wirklich Wege, unsere apathischen Schüler*innen zu erreichen und den Kreis der beteiligten Schüler*innen zu erweitern?“ „Ich habe alles probiert, aber es scheint nicht zu klappen“, sagt eine andere Kollegin. „Ich glaube nicht, dass diese Schüler*innen hierher gehören“, gibt eine andere Kollegin zu bedenken. Die Spannung im Jahrgangsteam ist nun aufgeladen. Als die Mitglieder der Steuergruppe wieder zusammentreffen, fragen sie sich: „Was

können wir erhoffen? Was ist unser wünschenswerter Zustand?“ Martha sagt: „Wenn wir pädagogisch besser werden wollen, müssen wir alle Schüler und Schülerinnen mitnehmen, so gut es geht. Aber wir müssen daran arbeiten, den Kollegen und Kolleginnen Hoffnung zu geben, die daran zweifeln, und das können wir nur, wenn wir Dinge ausprobieren und ganz konkret zeigen, wie wir Schritt für Schritt besser werden.“

Gerade in Schulen, die dem Fokus auf „Probleme“ eher abgeneigt sind, ist die Figur des „From Good to Great“ oder „von gut zu großartig“ eine Möglichkeit, eigene Stärken zu erkennen und erfolgreiche Strategien innerhalb des Kollegiums auszudehnen. [Im Amerikanischen signalisiert der Bestseller von Collins eine sehr wünschenswerte Herangehensweise an Organisationsentwicklung. Im Deutschen mag es ähnliche Figuren geben.]

SEB-Impulse

- Relativ zu den anderen Schritten ist die Arbeit an den Ressourcen eher einfacher. Es ist aber wichtig, dass die Skeptiker*innen nicht mundtot gemacht werden. Am Ende der DBSE stehen hoffentlich messbare Erfolge, die viele von der Möglichkeit einer Verbesserung überzeugen.
- Wichtig ist die Einsicht, dass die Ressourcen oder Assets ‚lediglich‘ die Segel sind, ohne die das Boot nicht in Bewegung kommt. Aber es fehlt noch der Wind.

2.4. Aktivitäten oder Maßnahmen der Veränderung

In der Kausalanalyse, dargestellt im Fischgräten-Diagramm von Marthas Schule, erhielten Ursachen in den Bereichen Lernende-Lehrende-Beziehungen, Unterrichtsformen und Anreize die stärksten Bewertungen für interne Beeinflussbarkeit. In der Analyse wurde klar, dass Lehrer*innen zum Beispiel nicht viel gegen die Ernährungsgewohnheiten oder die Medienpraxis in den Familien unternehmen können. Aber welche Maßnahmen können auf die beeinflussbaren Kausalfaktoren einwirken? Und wie müssen diese Maßnahmen gestaltet sein, um die beeinflussbaren Ursachen der Apathie der Schüler*innen beheben oder verbessern zu können?

Zunächst, wie oben beschrieben, ist sich das Kollegium des Problems und seiner Ressourcen und Kapazitäten für die Problemlösung bewusster geworden. Und es besteht die Bereitschaft, etwas gegen das Problem zu unternehmen. Wichtige Stärken sind erkannt worden: Die Schule funktioniert in einem geordneten Klima, das es der Mehrheit der Schüler*innen ermöglicht zu lernen; Lehrer*innen sind motiviert, wenn Schüler*innen lernen und vorwärts kommen. Und einige

Lehrer*innen tauschen sich über schwierige Schüler*innen aus. Dies sind Stärken, auf denen aufgebaut werden kann.

Aber das reicht nicht. Es braucht eine umfassendere Motivation, den Wind, der in die Segel bläst, sodass mehr Kolleg*innen einbezogen sind und zusätzliche Energie freigesetzt wird, etwas Neues auszuprobieren. Oft entsteht Wind aus einer Kombination aus neuen Ressourcen (z. B. Zeit, Geld, neuen Techniken, neuen Programmen, einer Beratung) und sozialpsychologischen Kräften, die Menschen inspirieren, ihnen Hoffnung geben, sie faszinieren und selbstbestimmtes Handeln erzeugen. Auch Druck von außen spielt eine Rolle. In der amerikanischen Literatur über Organisationsentwicklung werden diese Triebkräfte **change drivers** oder **Triebkräfte der Veränderung** genannt. Hier ist eine Liste dieser Kräfte:

Triebkräfte der Veränderung oder Change Drivers

Grundlegende menschliche Äußerungen	Emotionale oder kognitive Befindlichkeiten
Wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> Neue Möglichkeiten Neue materielle Ressourcen Neue Instrumente, Tools, Materialien, Unterrichtsprogramme Kohärenz im eigenen Tun Klarheit in den Aufgaben Wissen und Fähigkeiten
Fühlen	<ul style="list-style-type: none"> Selbstwirksamkeit Sicherheit für Wagnisse Vertrauen in andere Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft Selbstzufriedenheit mit der eigenen Leistung Hoffnung Optimismus
Ausdrücken	<ul style="list-style-type: none"> Werte Bedeutsamkeit Engagement, Einsatz Verpflichtungen, z.B. Erfüllung von gesetzlichen Bestimmungen Kompetenz Phantasie Kreativität Performanz
Wünschen	<ul style="list-style-type: none"> Belohnung Anerkennung Persönliche Sichtbarkeit Faire Behandlung Unterstützung Meinen Chefs gefallen Meinen Kolleg*innen gefallen Autonomie entfalten In meine Schule hineinpassen Eine gemeinsame Sache kreieren

Fürchten	Sanktionen für Nicht-Einhaltung von Erwartungen oder Bestimmungen Tadel Missbilligung von Kolleg*innen, anderen Erwachsenen oder Schüler*innen Schuldgefühle, den eigenen Erwartungen nicht zu genügen Druck von außen Neuen Anforderungen oder Herausforderungen nicht gerecht zu werden
Realisieren	Dass es vorwärtsgehen kann Dass ich Power habe Dass wir erfolgreich sind oder Fortschritte machen

Aspekt: Triebkräfte der Veränderung / Wirkungsannahme bezogen auf Schüler*innen

In Marthas Steuergruppe erfolgt ein Brainstorming über Aktivitäten oder Ideen zur Verbesserung im Hinblick auf die Apathie der Schüler*innen. Martha ermahnt die Steuergruppe: „Es ist sehr wichtig, dass wir uns immer zu jeder Aktivität oder Idee überlegen, welche Triebkräfte der Veränderung denn ausgelöst werden und ob diese tatsächlich wirksam sind. Wir brauchen für jede unserer gewählten Maßnahmen eine Wirksamkeitsannahme.“ Dazu sagt ein Lehrer: „In erster Linie müssen alle Kinder die Möglichkeit haben, Erfolg zu haben. Sie müssen Aufgaben erhalten, die sie erfüllen können, und sie müssen für eine gut erledigte Aufgabe belohnt werden.“ Die Gruppe stimmt zu: „Selbstwirksamkeit“ oder Erfolg sind eine starke Triebkraft für Schüler*innen. Und die Aktivität, die diesem Treiber zugeordnet wird, ist: Planung von stärker differenzierten Unterrichtsstunden. Ein Mitglied der Steuergruppe sagt, dass sie mithilfe eines Planungsinstruments, welches sie in einem Workshop kennengelernt hatte, einen Weg gefunden hat, ihren Unterricht stärker zu differenzieren, und sie würde ihren Kolleg*innen gerne zeigen, wie sie ihren Unterricht mit diesem Tool oder dieser Planungsvorgabe gestaltet. Das wird dankend aufgenommen, aber es sind doch einige Kolleg*innen sehr skeptisch. Eine sagt kategorisch: „Das kann ich nicht leisten.“

Martha greift ein. „Klar ist das noch nicht der Stein der Weisen. Aber wir können doch diese Planungsvorgabe mal ausprobieren. Man einigt sich, dass dies ein ganz wichtiger Treiber für die Schüler*innen ist, aber dass es erst einmal von einigen wenigen Kolleg*innen angegangen werden sollte.“

Ein Lehrerkollege schlägt vor: „Wir sollten informelle Gespräche mit apathischen Schüler*innen über ihre außerschulischen Interessen führen. Vielleicht so einmal im Monat pro Schüler*in.“ Große Zustimmung. „Aber was ist unsere Wirkungsannahme?“ fragt Martha. Man einigt sich: Fast alle Schüler und Schülerinnen wachen auf, wenn sie persönliche Ansprache erfahren und sichtbar werden. Und es hat auch eine weitere positive Funktion: „Wir als Lehrende erfahren, an was unsere apathischen Schüler*innen eigentlich Interesse haben, wenn sie nicht in der Schule sind.“ Ein Kommentar einer Kollegin mündet in einer Diskussion über Neugier im Unterricht: „Es ist doch unsere Aufgabe als Lehrkräfte, so oft wie möglich bewusst Neugier für unseren Stoff hervorzurufen. Aber ich sage nun selbstkritisch, dass ich mich oft dabei ertappe, wie ich meine Stunden durchziehe und schon froh bin, wenn ich irgendwie mit dem Stoff durchkomme.“

Eine Lehrerin gibt zu bedenken: „Manchmal habe ich das Gefühl, dass wir unsere Schüler*innen unter Verschluss halten müssen, um sie im Griff zu haben. Vielleicht brauchen unsere apathischen Schülerinnen und Schüler einfach mal mehr Freiräume im Unterricht, in denen sie sich ausdrücken können. Selbst wenn sie Grundfähigkeiten erlernen, sollten sie etwas Spielraum haben“. An dieser Stelle ergibt sich eine heftige Diskussion unter den Beteiligten. Einige Kolleg*innen argumentieren, dass ihre Schüler*innen eher mehr und nicht weniger Kontrolle bräuchten. Andere lehnen das ab: „Wir haben es hier mit apathischen Schüler*innen zu tun, nicht mit solchen, die Disziplinprobleme haben,“ sagt eine Kollegin und steuert die Diskussion weg von der Idee von „mehr Kontrolle“. Ein Teammitglied erwähnt die Fortbildungsmodule zu ‚Schüler-zu-Schüler-Dialog‘ und ‚Neugier im Unterricht‘, die von der regionalen Fortbildung angeboten werden. Klar können diese Module immer nur der Anfang oder der Aufhänger sein, aber apathische Schüler und Schülerinnen brauchen Ausdrucksmöglichkeiten, und neugierige Schüler*innen sind motivierte Schüler*innen. Die Treiber der Veränderung sind so für diese Aktivitäten gefunden. Ein Lehrer erinnert die Steuergruppe daran, dass Apathie durch Sprachprobleme verursacht werden kann. Aber dies wird von der Gruppe nicht weiter aufgegriffen.

Eine Lehrerin, die im siebten Jahrgang unterrichtet, beschreibt, wie das Jahrgangsteam früher regelmäßige „Fallkonferenzen“ über einzelne Schüler*innen abgehalten hatte und Strategien oder Maßnahmen ausgetauscht hatte, die für einzelne Schüler*innen ihrer Meinung nach sehr positiv waren. Es gab immer Kolleg*innen, von denen andere lernen konnten. Sie beklagt, dass diese

Praktik in ihrem Jahrgang leider eingeschlafen ist. Sie erwähnt auch, dass die Klassenlehrer*innen damals für bestimmte Schüler*innen in regelmäßigen Abständen Kontakt mit den Eltern hatten, um vor allem bewusst positives Feedback zu geben. Die Eltern wurden angehalten, ihre Kinder zu loben. Die Steuergruppe nimmt diese Idee mit Begeisterung auf und beschließt, dem gesamten Kollegium vorzuschlagen, die schon damals eingeführte Praktik wieder aufleben zu lassen.

Martha fasst zusammen: „Wir glauben, dass wir die Apathie einiger unserer Schüler*innen durch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Erfolg, persönlicher Ansprache, Raum für Ausdruck und Neugierde, direkte Unterstützung vonseiten der Lehrer*innen und Lob vonseiten der Eltern beheben können. Damit diese Treiber wirksam werden können, müssen wir an unseren Unterrichtsstunden arbeiten und sie differenzierter gestalten. Wir müssen uns persönlich in informellen Gesprächen an Schüler*innen wenden. Wir müssen unseren Unterricht so planen, dass gerade apathische Schüler*innen neugierig auf den Inhalt werden und sich im Gespräch mit Mitschüler*innen austauschen können. Wir müssen von den Lehrkräften lernen, die den größten Erfolg und die beste Beziehung zu einem bestimmten Schüler oder einer Schülerin haben. Und wir müssen den Eltern positiven Erfolge mitteilen, damit sie ihr Kind loben können.“ Die Steuergruppe stellt ihre Ideen in einem sogenannten Treiber- oder Driver-Diagramm dar. Mitglieder bringen das Driver-Diagramm zur nächsten Gesamtkonferenz und stellen es zur Diskussion. Das gesamte Kollegium macht Vorschläge für Änderungen und Verbesserungen und entscheidet sich schließlich für ein gemeinsames Treiber- oder Driver-Diagramm.

Marthas Treiber-Diagramm ist auf der nächsten Seite gesondert abgebildet.

Aspekt: Motivation für die Durchführung der Maßnahmen vonseiten des Kollegiums

Martha mahnt: “Es fällt uns manchmal leicht, Listen von Strategien oder Aktivitäten zu machen. Aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass wir häufig gute Absichten haben, aber am Ende doch vieles nicht umsetzen. Wir sollten nur Aktivitäten auswählen, für die wir auch annehmen, dass unser Kollegium auch wirklich motiviert ist. Und wir können ja nicht alles auf einmal machen. Wir müssen also sehr wählerisch sein. Und dann müssen wir unsere Vorstellungen dem ganzen Kollegium vorlegen und kritisch diskutieren.“

Die anvisierten Maßnahmen erfordern zusätzliche Zeit und Energie und daher neue Motivation, z.B. im Hinblick auf Elternanrufe, Fallkonferenzen, bewusstere Unterrichtsplanung usw. So muss man sich fragen, wie die geplanten Aktivitäten vom Kollegium mit Schwung oder Wind durchgeführt werden sollen. Ein Treiber-Diagramm für die Rolle der Erwachsenen würde angeben, wie neue Motivation und neues Wissen bei den Kolleg*innen generiert werden sollen, ohne die das Design, d. h. die Aktivitäten, nicht nachhaltig umgesetzt werden kann.

In Marthas Schule erhofft man sich, dass das DBSE-Verfahren, mit dem das Kollegium die Aktivitäten zusammengestellt hat, für diese Motivation sorgt. Diese Treiber werden auch im Treiber-Diagramm vermerkt. Es können aber auch andere Treiber bei den Erwachsenen wirken.

SEB-Impulse

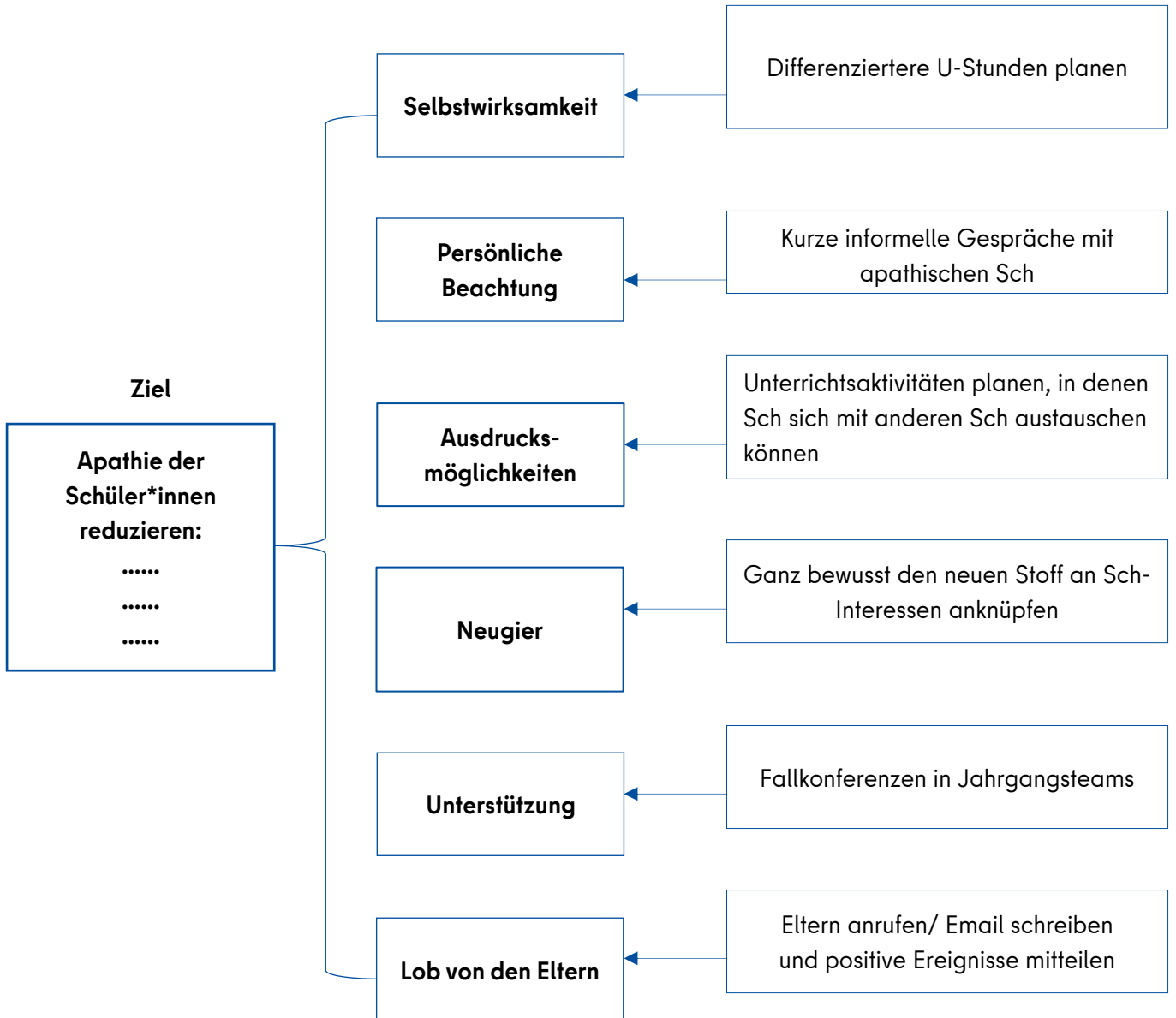
- Es ist nicht zwingend, dass für alle diese Fälle ein Driver-Diagramm angefertigt wird. Einfache Listen ermöglichen auch ein Weiterkommen. Aber die Verwendung eines Treiber-Diagramms stellt ins Zentrum die Frage nach den Treibern, dem Wind in den Segeln, d. h. den Kräften, die mobilisiert werden müssen, um ein selbstbestimmtes und nachhaltiges Engagement bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern oder Lehrkräften herbeizuführen.
- Das Nachdenken über sozialpsychologische Komponenten, wie Motivation oder soziales Lernen, und damit die Zusammenstellung eines Treiber-Diagramms ist häufig der schwierigste Schritt in der DBSE. Wir vermuten, dass vielleicht Pädagoginnen und Pädagogen eher geneigt sind, über Lernprozesse der Schüler*innen nachzudenken, aber häufig wenig Übung haben, sich selbst als Lernende mit Wissens- und Motivationsbedarfen wahrzunehmen. Schulleitungen haben die Tendenz, auf die Umsetzung eines Designs als Manager*in zu schauen und verlieren die Gestaltung des Lernprozesses aus dem Blick. Schulentwicklung bedeutet immer das aktive Herstellen von Motivation für das Lernen der Erwachsenen. Hier kann eine aktive Rolle und einschlägiges Fachwissen vonseiten der SEB äußerst nützlich sein.
- Dieser Denkschritt kann von den Aktivitäten oder den Treibern her aufgezogen werden. Für viele Kollegien können die Treiber zunächst zu abstrakt sein, besonders wenn sie wenig Übung darin haben, über Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Erwachsenen theoretisch nachzudenken. In diesem Fall mag es günstiger sein, mit einem Brainstorming über Ideen für Maßnahmen zu beginnen und dann in einem zweiten Schritt zu fragen, inwieweit diese Maßnahmen Schwung, Wind oder Motivation bei den Beteiligten erzeugen können.

Solche, für die das nicht klar ist, sind eher weniger gute Maßnahmen für ein nachhaltiges Entwicklungsvorhaben.

Marthas Treiber-Diagramm

Erhofftes Resultat	Aktivitäten im Design	Treiber für Schüler*innen (Wirkungsannahme)	Treiber für das Kollegium (Motivation für Durchführung)
<p>Die Apathie unserer Schüler*innen reduziert sich, je nach Zielsetzung individueller Kolleg*innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze informelle Gespräche mit apathischen Sch über Interessen außerhalb der Schule • Motivationsphasen im Unterricht planen, auf Sch-Interessen eingehen • Mehr Sch zu Sch Dialog im Unterricht planen • Fallkonferenzen im Jahrgangsteam • Anrufe bei den Eltern / positives Feedback • Planungstool für differenzierten U ausprobieren 	<p>↔ Beachtung</p> <p>↔ Neugier</p> <p>↔ Ausdrucksmöglichkeiten</p> <p>↔ Unterstützung</p> <p>↔ Lob (von Eltern)</p> <p>↔ Selbstwirksamkeit fördern</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Geteilte Dringlichkeit • Selbstwirksamkeit (unsere Stärken Einflussmöglichkeiten) • Breite Zustimmung zu Maßnahmen • Vorhandene interne Kompetenzen / Lernen von Kolleg*innen • Externe Fortbildungen • Volle Unterstützung der Schulleitung • Konkrete Verbesserung für identifizierbare Schüler*innen • Sichtbare Erfolge / Freude

Man kann das Treiber-Diagramm auch in einem anderen Format verwenden. Unten ist es lediglich für die Treiber für die Schüler*innen dargestellt.



2.5. Ziele und praktische Messgrößen

Ziele sollten realistisch sein, damit auch kleine Erfolge gefeiert werden können, wenn sie sich im Moment ergeben. Dazu benötigt man Daten zu diesen Zielen, die ohne großen zusätzlichen Aufwand sofort und im Fluss des täglichen Arbeitslebens gesammelt werden können. Daten von Lernstandserhebungen oder Inspektionsberichten sind für längerfristige Trends nützlich, aber sie werden in der Regel mit längeren Verzögerungen an die Schule zurückgemeldet und sind oft auch nicht feinmaschig genug, um Veränderungsversuche der Lehrkräfte aufzugreifen.

Martha möchte, dass praktische Messgrößen die Entwicklungen vor Ort abbilden können. Deshalb schlägt sie ihrem Kollegium vor, eine bestimmte Klasse auszuwählen und zu schätzen, wie viele Schüler*innen in dieser Klasse realistischerweise als „apathisch“ einzustufen wären. Das ist Punkt A. Jede Lehrkraft nimmt ihre eigene Schätzung vor. Dann bittet sie ihre Kolleg*innen die als apathisch kenntlich gemachten Schüler*innen in zwei Gruppen einzuteilen: eine Gruppe, die eher leichter zu erreichen ist, und eine Gruppe, die eher schwerer zu erreichen ist. „Lassen Sie uns mit den leichteren Fällen beginnen und von ihnen lernen, wie wir mit den schwereren Fällen umgehen sollen. Wir haben ja häufig die Tendenz, auf die schweren Fälle zu schauen, und das macht uns manchmal hilflos.“

Dann fordert sie alle Lehrkräfte auf, für sich selbst ein realistisches Ziel zu setzen: Die Anzahl der Schüler*innen, die in einem Zeitraum von drei Monaten erreichbar sind und sich in ihrer Motivation und ihrem Verhalten im Unterricht positiv verändern könnten. Das ist Punkt B. Nach den als problematisch eingeschätzten Verhaltensweisen, die in der „Wer-macht-was“-Tabelle festgehalten sind, sollten die Schüler*innen zukünftig schneller arbeiten

und mehr aufzeigen. Die „schlafenden Schüler*innen“ sind sicher eher den schwereren Fällen zuzurechnen.

Damit das Kollegium als Ganzes ein Gefühl für das Ausmaß des Problems und die Anzahl der Schüler*innen hat, die nach Einschätzung ihres Kollegiums erreicht werden können, bittet Martha ihre Kolleg*innen, ein paar Zahlen in eine Tabelle einzufügen und die Tabelle anonym in einem Kasten zu deponieren. Die Anzahl der Schüler*innen in den verschiedenen Kategorien können so für das ganze Kollegium summiert werden und nach drei Monaten noch einmal erhoben werden. Das Resultat ist, dass Marthas Schule nun eine evidenzbasierte Richtschnur hat, die anzeigt, wie wirkungsvoll sie von A nach B gekommen ist.

Um ihr Ziel zu erreichen, braucht es eine Bereitschaft im Kollegium, sich an den gewählten Aktivitäten zu beteiligen und mit ihnen zu experimentieren. Einige Kollegen und Kolleginnen sind nur bereit, sich an ein oder zwei Aktivitäten zu beteiligen, andere an mehr. Ein größerer Erfolg sollte sich bei den Lehrkräften einstellen, die sich an mehreren Aktivitäten beteiligen.

Anzahl der als apathisch eingeschätzten Schüler*innen in meinen Unterrichtsstunden - meine beste Schätzung

Punkt A: Apathische Schüler*innen insgesamt	Schwerere Fälle, sehr schwierig zu erreichen	Leichtere Fälle, eher zugänglich	Punkt B: Anzahl der Schüler*innen, die ich in drei Monaten erreichen will / erreicht habe

Diese Tabelle, in zwei Zeitabschnitten zusammengestellt, ist eine einfache Methode, um die **Wirksamkeit** des gesamten Designs zu evaluieren. Sie setzt eine offene und ehrliche Einschätzung voraus. Produktive Problemlösung geht nicht ohne selbstgesteuertes professionelles Lernen. In gewisser Weise testen Kolleg*innen an der Schule eine sogenannte Handlungstheorie (**theory of action**), die man für Marthas Schule prägnant so formulieren könnte:

Wenn ich meinen Unterricht stärker differenziere;
wenn ich informelle Gespräche mit meinen apathischen Schüler*innen über ihre außerschulischen Interessen suche;
wenn ich sicherstelle, dass ich in meinem Unterricht zunehmend bewusst Neugier auf Inhalte wecke und den Schüler*innen Gelegenheit gebe, sich mit Mitschüler*innen auszutauschen;
wenn ich mich von Kolleg*innen beraten lasse, die das beste Verhältnis zu einem bestimmten Schüler oder einer bestimmten Schülerin haben;
 --- **dann** werde ich die Anzahl der apathischen Schüler*innen in meinen Klassen reduzieren.

Wie können Lehrer*innen an der Schule wissen, ob sie im **Prozess** der Implementierung des Designs den richtigen ‚Nerv‘ bei ihren Schüler*innen getroffen haben? Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Prozess mit einfachen Mitteln einzufangen, wie z. B.:

- Eine bestimmte Lerngruppe oder Klasse auswählen und eine einfache Strichliste führen, die zählt, wie oft apathische Schüler*innen ihre Hand heben.
- Schüler*innen in einem gewissen Zeitraum den Unterricht bewerten lassen. Eine ganz einfache Art, Interessen der Schüler*innen einzufangen, ist diese Idee: Beim Verlassen des Klassenraums können die Schüler*innen einen Tischtennisball in einen roten Kasten legen, wenn sie den Unterricht interessant fanden, und in einen grauen Kasten, wenn sie wenig Interesse entwickelten. Das rote Kästchen sollte voller sein, wann immer Lehrer*innen sich besonders viel Mühe gaben, Neugier zu wecken.
- Lehrer*innen wählen drei Schüler*innen aus, die beispielhaft für apathisches Verhalten sind. Ein Fall könnte ‚leicht‘ sein, einer ‚schwer‘ und einer in der Mitte. Wenn sich dann die Kolleg*innen in Teamsitzungen treffen, könnten sie über Fortschritte für diese Schüler*innen berichten (z. B. Klassenarbeiten, Vergleichsarbeiten usw. auswerten).

Die Möglichkeiten, diese Art von leicht zu handhabbaren Prozessdaten zu erheben, sind vielfältig und der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.

Vorzugsweise sollten Messgrößen gewählt werden, die sich zu einer Quantifizierung eignen, sodass Veränderungen in der Öffentlichkeit der Schule leicht kommunizierbar sind.

SEB-Impulse

- Immer wieder kommt es vor, dass Datenerhebung, aber vor allem Datenauswertung in Schulkollegien ‚hinten runterfallen‘. Intuitive Einschätzungen sind die allseits akzeptierte Währung, formale Daten sind eher die Ausnahme. In einem schnellen und dichten Arbeitsfluss, der in der Schule üblich ist, ist dies häufig der einzige Weg, den Kopf über Wasser zu halten. Die SEB sollte hier sehr wachsam sein. Es ist am Ende frustrierend, wenn Schulen nichts in der Hand haben, um ihre Erfolge kenntlich zu machen und öffentlich zu demonstrieren.

2.6. Beratungsfragen zum Verständnis des Veränderungsprozesses

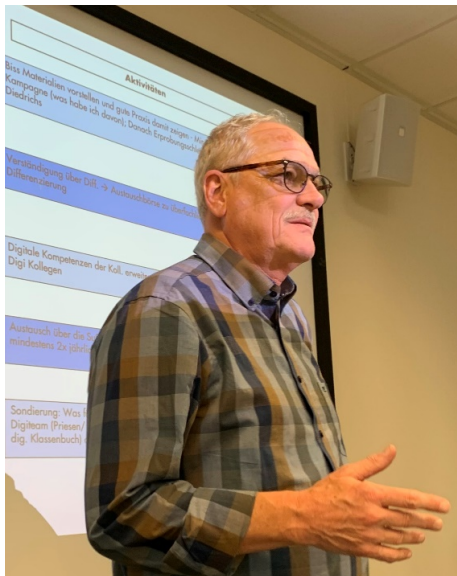
- Ist sich die Schule ihrer Stärken bewusst?
- Peilt die Schule eine gute Mischung aus positiven und negativen Faktoren in ihrem Verständnis an?
- Hat die Schule Maßnahmen oder Aktivitäten geplant, die es den Beteiligten ermöglichen, neue Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen zu *erlernen*?
- Hat die Schule für Lernmotivation von Erwachsenen und / oder Schülerinnen gesorgt?
- Hat die Schule Daten konstruiert und gesammelt, die es ihr ermöglichen, Effekte dingfest zu machen und über ein „Bauchgefühl“ hinauszugehen?
- Hat die Schule einen Weg gefunden, Daten in der Schulöffentlichkeit zu kommunizieren?

3. Lernen durch Veränderung (It takes practice to change practice)

- Maßnahmen durchführen
- Praktische Messgrößen einsetzen
- Effekte oder Wirkungen einschätzen
- Erfolgreiche Elemente der Maßnahmen hervorheben
- Mängel analysieren und Vorschläge für nächste Iterationen oder Versuchsschleifen generieren
- Neue Versuchsschleife angehen

Abhängig von den Ergebnissen werden neue Praktiken beibehalten oder in weiteren Iterationen verbessert.

Über den Autor



Prof. Rick Mintrop

Graduate School of Education
Policy, Organizations, and Leadership

2121 Berkeley Way
University of California, Berkeley
Berkeley, CA 94704

My career in education divides between an earlier decade spent in schools and school systems and a later longer stretch spent in Schools of Education at universities with a strong focus on research. Both research and practice are my passion, and maintaining a link between the two, both in my thinking and my professional life, has been my striving. Being involved in educational leadership preparation has been the bridge, first as the faculty co-director of the Principal Leadership Institute at UCLA, and then as the director of the doctoral program in Leadership for Educational Equity at UC Berkeley. Given the incentives and expectations that come with working in a premier research university, maintaining this bridge has had to be a conscious and deliberate commitment. In my vision, a professional school, in its true charter, gives me, or should give me, the pleasure to think abstractly, theoretically, and through the artifacts of research knowledge. And it gives me the opportunity to be continually exposed to, sometimes immersed in, the practical world of educational problem-solving. This world is real. It confronts us with children's and their teachers' hopes, joys, sufferings, and needs. Theory and practice, precise empirical study and partaking in the lives of practitioners in a more intuitive and holistic way, have been the dual source of my inspiration.

In my recent book *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*, written with the assistance of doctoral students Mahua Baral, Liz Zumpe, and John Hall, published by Harvard Education Press, I have tried to bring the two worlds together. Based on almost ten years of experimenting with design development projects in the Leadership for Educational Equity Program, we wrote a book that interweaves narratives from practice with theoretical excursions into the professional knowledge base on design-based innovation, problem-solving, and intervention research.

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin
Telefon +49 (30) 90227-5050
www.berlin.de/sen/bjf