

**Bildungsungleichheit in Schulen.
Forschungsbefunde, Qualitätsdimensionen und
Entwicklungsstrategien.**

Prof. Dr. Nina Bremm

Zürich University of Teacher Education

Bern, 14.09.2020

„Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn **Menschen** aufgrund ihrer Stellung in sozialen **Beziehungsgefügen** von den **„wertvollen Gütern“** einer Gesellschaft **regelmäßig** mehr als andere erhalten.“ (Stefan Hradil, Soziale Ungleichheit in Deutschland, 1999:26)

- Als Basis-Dimensionen sozialer Ungleichheit gelten:
 - materieller Wohlstand (Einkommen und Besitz)
 - Macht
 - Prestige
 - (neuerdings auch:) Bildung

Welche Zusammenhänge gibt es zwischen Herkunft und Bildungserträgen?

Eine Beschreibung der schulischen Situation von

Bildungsbenachteiligung kann vorgenommen werden anhand

- der **Bildungsbeteiligung** (schulformbezogener Anteilswert, Bildungsbeteiligungsquote, Über-/ Unterrepräsentations-maße),
- der **Schulleistung** (Schulnoten, Punktzahl in Leistungstests, Grundschulempfehlung),
- des **Bildungserfolgs** (formale Bildungsabschlüsse, Notendurchschnitt der Abschlussprüfung).
- der Leistung in standardisierten **Tests**

(vgl. Diefenbach 2010: 16)

Bildungsbenachteiligung in der Schweiz: Ergebnisse PISA 2018

- In der Schweiz erzielten die Schülerinnen und Schüler mit günstigem sozioökonomischem Hintergrund beim PISA-Lesekompetenztest 2018 im Schnitt 104 Punkte mehr als die sozioökonomisch benachteiligten Schüler.
- Ein Unterschied von 104 Punkten wie hier zwischen wohlhabend und arm entspricht auf der Rangliste in etwa dem Unterschied bei der Lesekompetenz zwischen der Schweiz (484 Punkte) und Indonesien (371), einem der schwächsten Land: signifikante und große Unterschiede - seit 2009 um fast 10% gestiegen.
- Kinder deren Familiensprache Deutsch ist erreichen im Mittel 67 Punkte mehr im Lesen als Kinder, die eine andere Sprache in der Familie sprechen, dieser Effekt erklärt sich jedoch hauptsächlich über den sozioökonomischen Status der Familien.

Bildungsbenachteiligung in der Schweiz: Ergebnisse PISA 2018

- Von den sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern schaffen es nur etwa 10% in das obere Leistungsviertel. Rund neun von zehn der Top-Performer stammen aus wohlhabenderen Umfeld. Diese Unterschiede sind im PISA-Vergleich im internationalen Vergleich sehr groß (ähnlich wie in Deutschland, Frankreich – viel geringer ist er bspw. in Kanada, Finland, Italien).
- Die Schweiz weist eine stärkere Konzentration leistungsschwacher und leistungsstarker Schüler an bestimmten Schulen auf als dies im OECD-Durchschnitt der Fall ist.

Quelle: file:///Users/ninabremm/Desktop/Literatur%20/Theorie/Praxeologie/pisa-2018-bericht_d.pdf

Mögliche Ursachen von Bildungsungleichheit: Perspektive auf die Familien

Nach Boudon (1974)

- Primäre Herkunftseffekte (Kompetenzerwerb)
- Sekundäre Herkunftseffekte (Bildungsentscheidungen)

Kulturalistische Argumente (bspw. Esser 2006)

Nach Bourdieu (1974) Ressourcenperspektive (verkürzt bspw. in PISA)

- Ökonomisches Kapital
- Kulturelles Kapital
- Soziales Kapital

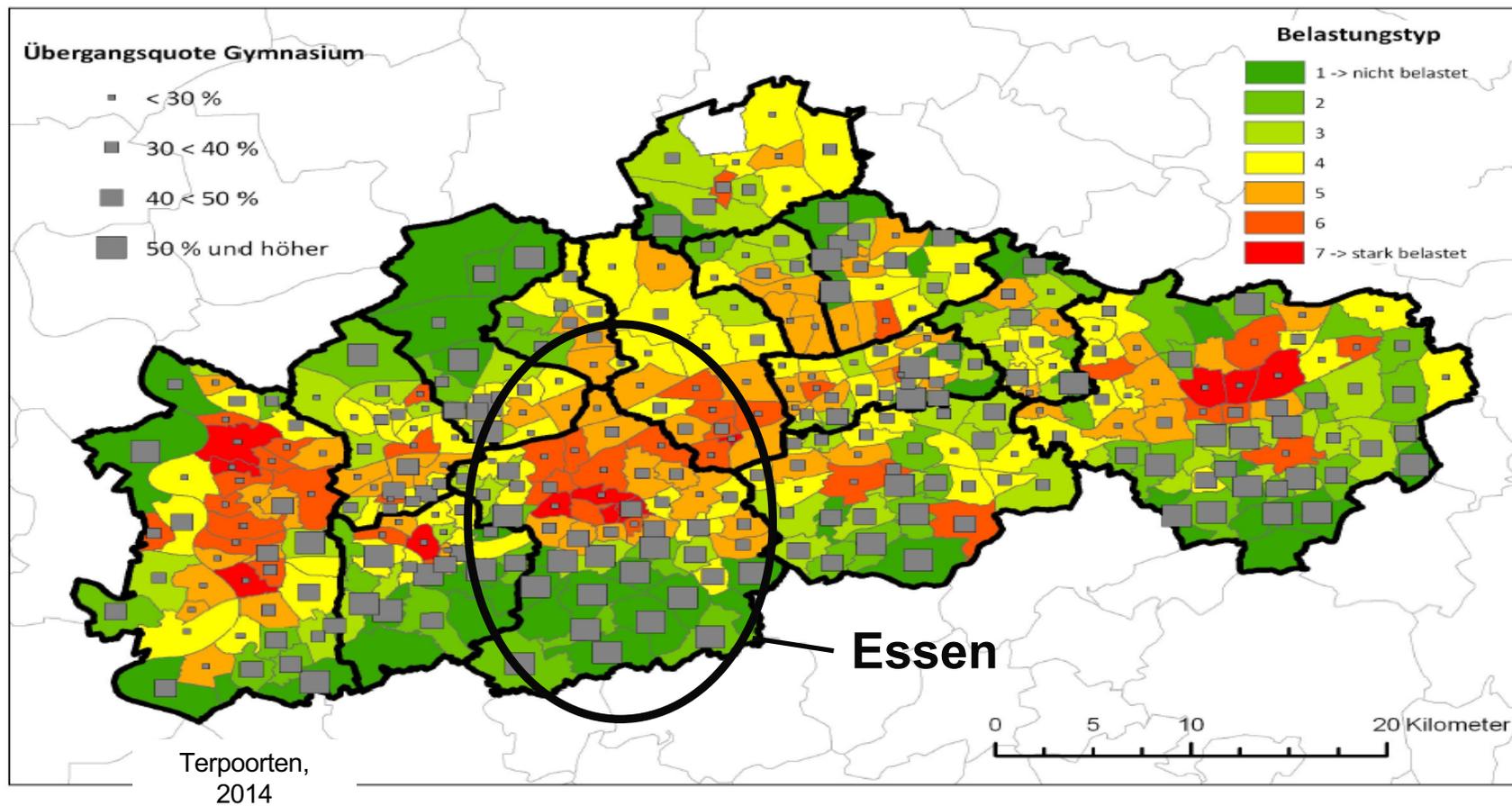
Perspektive auf die Schule

„Risikoschulen“ (Baumert et al. 2006; Kleinknecht 2003)

- Überwiegend mit unterdurchschnittlichen Resultaten bei landesweiten Vergleichsarbeiten (Bonsen et al., 2010)
- Schulen des Hauptschulbildungsgangs
- aber auch Schulen anderer Schulformen betroffen
- **zumeist in urbanen Ballungszentren und segregierten Stadtteilen**

Übergangsquote zum *Gymnasium* in den Stadtteilen der Untersuchungsregion –
Schuljahre 2003/2004 bis 2008/2009 (kumuliert)

Karte 13: Übergangsquote zum *Gymnasium* in den Stadtteilen der Untersuchungsregion –
Schuljahre 2003/2004 bis 2008/2009 (kumuliert)



Was ist eine sozialräumlich benachteiligte Lage?

Schulextern:

Sozialräumliche Kontexte *(Friedrichs & Triemer, 2008; Ditton, 2013)*

hoher Anteil an Familien mit...

geringer formaler Bildung, fehlender Ausbildung, Einkommensarmut, Arbeitslosigkeit, Hilfebezug, kritischen Lebensereignissen, geringer sozialer Mobilität

- Kumulation sogenannter „Risikofaktoren“ → Intersektionalitätsdiskurs *(Walgenbach, 2014)*
- Verräumlichung sozialer Ungleichheit *(Pfaff et al. 2014)*

Was ist eine ‚herausfordernde‘ Lage? Schulintern:

Kompositionseffekte der Schülerschaft

(Baumert et al., 2006; Faber, 2013)

- Scheiterns-
/Exklusionserfahrungen in der
Bildungskarriere, „cooling out“
(Goffmann, 1962)
- niedriges
Fähigkeitsselbstkonzept; negative
Selbstbeschreibung
(Richter & Pfaff, 2014)
- geringere Leistungsmotivation,
Anstrengungsbereitschaft,
Ausdauer beim Lernen →
niedriges Leistungsniveau

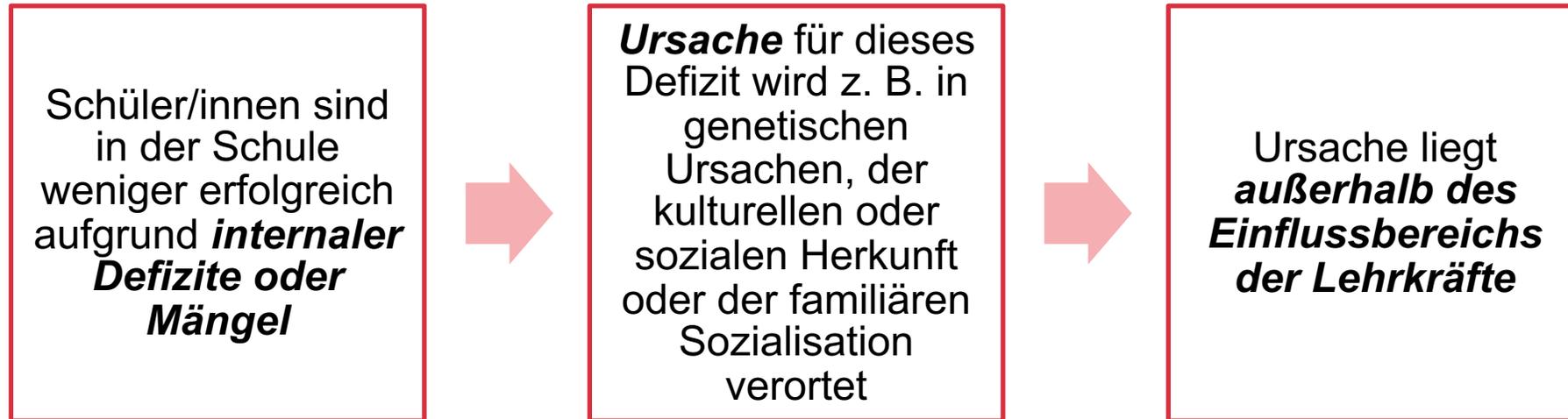
Schulleitung, Lehrkräfte, Organisation

(Murphy & Meyers, 2008)

- Akquise von Lehrkräften,
Belastungserleben,
Unzufriedenheit mit Schulkultur,
Fluktuation
- Fremdattribuierung („Brennpunkt-
schule“); Problem der
Etikettierung

Lernbezogene Defizitorientierungen

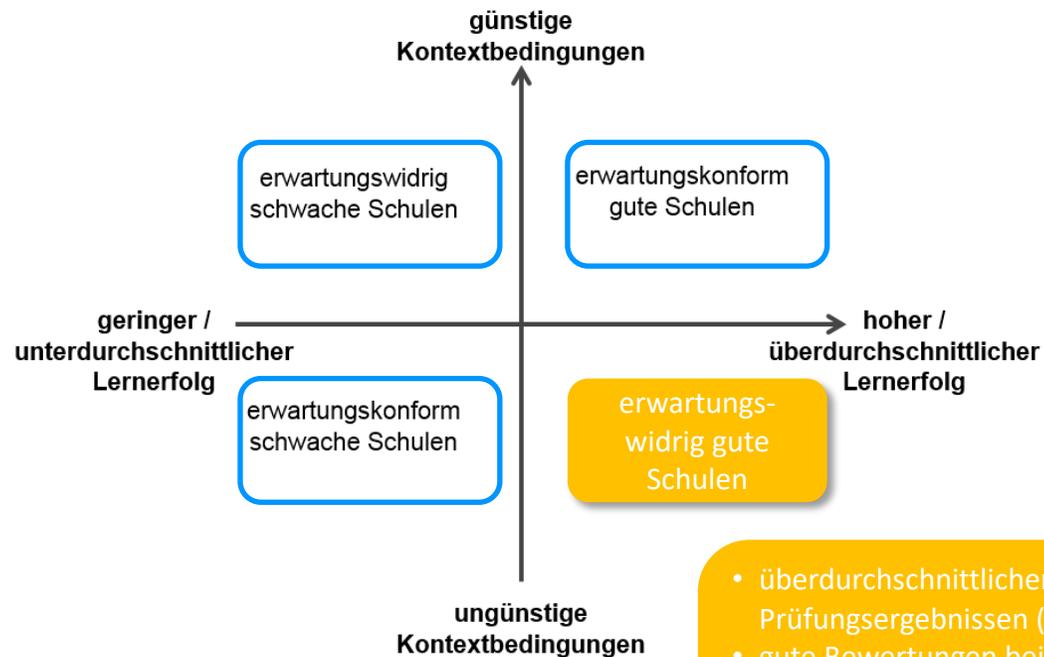
- Defizitorientierung als *endogenes* Modell (*Valencia, 1997*)



- Lehrkräfte unterschätzen ihre eigene Bedeutung für den Lernprozess bzw. schreiben dem eigenen Handeln in Bezug auf das Lernen eine geringe Wirkmacht zu
- Folge: Hilflosigkeit, Abwertungsdynamiken, Verringerung des inhaltlichen Anspruchsniveaus bei Fokussierung der Beziehungsebene, fehlende Verantwortungsübernahme für das Lernen (*Bremm & Klein, 2017, Bremm 2020a, Bremm 2020b*)
- Qualitative Befunde geht vielfach als geteilte Normen und Werte in die Schulkultur über und hemmt die Innovationsbereitschaft (*Fölker et al., 2016; Racherbäumer, 2017*)

Besondere Relevanz von Qualitätsmerkmalen in benachteiligten Lagen

- Schulische Misserfolge sind nicht ausschließlich in externen Kontextfaktoren zu suchen, sondern können auch durch Prozessqualitäten innerhalb der Schulen zustande kommen.
- Dabei haben *schulische Qualitätsmerkmale* in Schulen mit „low social class composition“ größere Erklärungskraft für die Leistungsvarianz (Palardy, 2008).
- **Schul- und Unterrichtsqualität ist besonders wichtig!**



- überdurchschnittlichen mittlere Test- und Prüfungsergebnissen (+ geringe Streuung)
- gute Bewertungen bei Schulinspektionen
- geringe Quoten: Klassenwiederholungen, Abschlungen
- niedrige Übergangsquoten in berufsbildendes Übergangssystem

Qualitätsmerkmale von Schulen in benachteiligten Lagen

Qualitätsmerkmale effektiver Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Es ist eben nicht (nur) das Ergebnis individueller Anstrengungen oder Resilienz von einzelnen s.g. Bildungsaufsteiger*innen, sondern den institutionellen, systemischen Rahmenbedingungen kann entscheidende Erklärungskraft zugesprochen werden.

Ergebnisse internationaler Forschung

- Beziehung und Leistungserwartungen
- Schulkultur
- Lehren und Lernen
- Leistungsbeurteilung
- Übergangsempfehlungen
- Diagnostik und Förderung
- Datengestütztes Handeln
- Schulleitungshandeln
- Externe Unterstützungssysteme

Lehr-/Lernprozesse

(z.B. Reynolds et al., 2001; Ledoux & Overmaat, 2001; Teddlie et al., 1989; Leithwood & Steinbach, 2002; Kerr & West, 2010; Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004; Steins, 2016, Reuser 2018)

Klarheit & Konstistenz

- instruktionaler Fokus auf den Unterricht; effektive Klassenführung
- Konsistenz des unterrichtsmethodischen Vorgehens
- Klarheit und Strukturiertheit von Lernprozessen
- Formulierung weniger, kurzfristiger Lernziele und unmittelbares Feedback
- Diagnose und Berücksichtigung der Vorkenntnisse, Adaptivität
- positive Schülerorientierung
- Growth mindset

Eigenständigkeit

- eigene Denktivitäten und Konstruktionen
- Verantwortung für das eigene Lernen fördern
- Scaffolding, Lerncoaching, Lernbegleitung Förderung der Bildungssprache
- diskursiver Umgang mit Fehlern
- Metakognitive Strategien aufbauen
- Lernsituation nicht gleich Bewertungssituation (formative Beurteilung)
- Lebensweltorientierung

Diagnostik und Förderung

(vgl. bspw. Lengyel et al, 2009, Reich et al., 2009; Döll, 2012, Döll & Dirim, 2011; Gogolin et al. 2013; Döll et al. 2016; Döll, 2018, Demski, 2017))

- Für eine gerechte und adaptive Förderung und Leistungsbeurteilung ist eine gute Diagnostik gerade in benachteiligten Lagen sehr wichtig (Pygmalien-Effekt)
- Allerdings ist die Praxis der Diagnostik in den meisten Schulen noch unterentwickelt
- Gerade in benachteiligten Schulen fehlen hier auch aufgrund von hohem Krankenstand etc. oft zeitliche Ressourcen
- Selbst wenn eine differenzierte Diagnostik vorliegt, führt diese empirisch zu völlig unterschiedlichen und mehr oder weniger sinnvollen Fördermaßnahmen
- Die gewählten Fördermaßnahmen hängen stark von den didaktischen Kenntnissen der Lehrpersonen ab (vgl. Döll 2018)
- Zudem scheinen sie von Grundüberzeugungen bzgl. der eingeschätzten Gesamtleistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern abzuhängen (vgl. Bremm 2019)

Beziehung und Leistungserwartungen: Auswirkungen auf SuS

(vgl. bspw. Sabol & Pianta, 2012; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Pianta & Allen, 2008 ; Kemna, 2012, Baumert & Kunter, 2006, Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011, Bauer & Buchert 2015, Bremm, 2019, Racherbäumer & van Ackeren, 2015; Rutledge, Cohen-Vogel, Osborne-Lampkin, & Roberts, 2015; Smyth 2014; Stojanow, 2013; Fölker & Hertel, 2015; Jäger, 2014; Wiezoreck & Pardo-Puhmann, 2013)

Beziehung

- Positive Beziehung zwischen LuL und SuS wirkt sich positiv auf Lernmotivation, Beziehungen zu Peers, Überwindung negativer Erlebnisse in der Kindheit, psychische Belastbarkeit, Beteiligung am Unterricht, Motivation, Selbstkonzept, schulische Entfremdungstendenzen und schulische Leistungen aus
- Jedoch zeigen sich die Beziehungen in benachteiligten schulen empirisch oft stark belastet und von Negativbeschreibungen geprägt
- Studien zeigen, dass ähnliches Verhalten bei sozial unterschiedlicher Lage der SuS völlig unterschiedlich beurteilt wird

Leistungserwartung

- Hohe Leistungserwartungen wirken sich positiv auf Lernmotivation, Beteiligung am Unterricht, Motivation, Selbstkonzept und schulische Leistungen aus
- Jedoch finden sich empirisch in benachteiligten Lagen oft sehr niedrige Leistungserwartungen an SuS
- Diese niedrigen Erwartungen wirken sich mit Blick auf benachteiligte Schüler exponentiell schlechter auf deren Leistungen aus
- Wichtig: Growth Mindset

Beziehung und Leistungserwartungen: Auswirkungen auf Lehrkräfte

(vgl. bspw. Spilt, Koomen, & Thijs, 2011; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Shann, 1998, Hargreaves 2000, Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein, 2018; Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik, & Fahlman, 2015; Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014; Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Müller, & Wirsching, 2006; Yoon, 2002, Neuenschwander et al., 2018,)

Beziehung

- Positive Beziehung zwischen LuL und SuS wirkt sich positiv Wohlbefinden, das emotionale Erleben und die Motivation der Lehrkräfte aus
- Negative Beziehungen zwischen LUL und SuS führt zu schlechterem Wohlbefinden, verminderter Arbeitsbegeisterung und emotionaler Erschöpfung von Lehrkräften
- Negative Beziehungen führen zu einem schlechten Schulklima und einer Externalisierungsspirale

Leistungserwartung und Leistungsbeurteilung

- Pygmalion Effekt und Self-Fulfilling Prophecies
- <https://www.youtube.com/watch?v=z9dm-9BdoRQ>
- Studien zeigen signifikant schlechtere Leistungsbewertungen von sozial benachteiligten Kindern bei gleichen Leistungen
- Studien zeigen signifikant weniger Übergangsempfehlungen in höhere Bildungsgänge bei gleichen Leistungen für sozial benachteiligte SchülerInnen

Schulleitungshandeln

(z.B. Scheerens, 2012; Keys et al., 2003; McDougall et al., 2006; Flintham, 2006; Harris 2004; Leithwood, 2004; Demski & Racherbäumer, 2015; Klein, im Druck)

nach innen

- Kooperativer, distributiver, auch **fürsorglicher** Führungsstil
- Aufbau von Schulentwicklungs-kapazität (z.B. Steuergruppen); Raum/ Zeit
 - Teilhabe, Verantwortungsgefühl
- Schaffung einer positiven Schulkultur
- Hohe, leistungs-/disziplinierte Erwartungshaltungen, „no excuses“
- Unterrichtsbezogenes Führungshandeln, Sichtbarkeit
- Rahmenbedingungen schaffen, um konkrete Veränderungen auf der Unterrichtsebene einzuleiten

nach außen

- systematische Arbeit an der Außenwirkung der Schule
- Netzwerkarbeit (Erweiterung des Sozialkapitals)
- Community Partnerships
- Positive Elternarbeit/ Partnerschaften mit Eltern
- Öffnung zum Stadtteil
- Lebensweltbezug und Anerkennung der Lebenswelt

Datengenerierung und Datennutzung

(z.B. Reynolds, 2001; Hopkins, 2001; Thomas et al., 1998; Dederig, 2011; Demski & Racherbäumer, 2015)

Zusammenhang von Datenreichtum und Erfolg von Schulen, die unter schwierigen Bedingungen arbeiten

Voraussetzungen:

- Mobilisierung von Expertise und Beratung im Umgang mit verfügbaren Daten
- nicht: taktisch-sanktionierend, positive Feedbackkultur
- fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen zur Unterrichtsentwicklung
- Daten als Deutungsangebote → Rekontextualisierung von Daten in Schulen; Schulentwicklung durch Einsicht (Kotthoff, Böttcher & Nickel, 2010; Holtappels et al., 2017)
- Passende Daten zu konkreten Problemen – keine Datensammlung als Rechenschaftslegung!

Problem:

- Extern bereitgestellte Daten werden oft als unpassend, verkürzt oder trivial und als nur das bestätigend wahrgenommen, was man eh schon weiß

Schulkultur

(z.B. Muijs, 2004; OECD, 2011; Cavanagh, 1997; Joyce et al., 1999; Scheerens & Bosker, 1997; Drucks et al., 2010; Vaughn, 2013; Herrmann, 2010; Strickland et al., 2014)

- wertschätzendes, kooperationsorientiertes, vorwurfsfreies Schul- und Lernklima
- Formulierung von Visionen, Innovationsorientierung, Veränderungsbereitschaft
- Zutrauen in Leistungsfähigkeit der Akteure; chancenorientierte Grundhaltung; Anerkennungskultur und positive Verhaltensintervention
- transparente, hohe, aber realistische Leistungserwartungen (statt Fokussierung auf rein soziale Dimension, Disziplin etc.)
- In vielen Schulen in benachteiligten Lagen findet sich empirisch das Gegenteil: Negatives Klima, Externalisierungen (nicht in allen!!)

„School is challenged to fit itself around the young people, rather than the other way around“ (Smyth 2014, S. 233)

- Große zusätzliche Herausforderung für die Schulentwicklung von Schulen in benachteiligten Lagen.

Öffnung der Schule

(z.B. Reynolds et al., 2001; Ledoux & Overmaat, 2001; Teddlie et al., 1989; Leithwood & Steinbach, 2002; Kerr & West, 2010; Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004; Steins, 2016)

Community School Ansatz /
ganzheitliche
Auseinandersetzung
mit dem Sozialraum

– Grundsätzlich: Intensität und Vielfalt von Außenkontakten

- Eröffnung anderer Lernwege
- Lebenswelt-/Berufsorientierung
- Kennenlernen
- systematische

– Im Fokus: Einzelne Lerngemeinschaften

- Diskussion von
- Entwicklung von
- und -strategien

– Im Fokus: Eltern

- Einbindung in schulische Entscheidungsprozesse
- Stärkung fachbezogener Kompetenzen zur häuslichen Unterstützung



neller

m, 2016)

gen)

School Improvement Capacity (SIC)

(z.B. Harris 2001, Maag Merki 2017, Holtappels 2017)

- SIC ist die Kapazität einer Schule, “schulinterne Prozesse und Strukturen zielgerichtet und systematisch aufzubauen, so dass die schulischen Prozesse und die Qualität des Unterrichts und des Lernens der Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessert werden und in der Folge alle erfolgreich die Lernziele erreichen können” (Maag Merki 2017, S. 269)
- Schulen, die bereits positive Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen gemacht haben, scheinen eine höhere SIC zu haben (Feldhoff, Radisch & Bischof 2016)
- Bisher keine empirischen Informationen, wie es gelingt SIC systematisch aufzubauen (Maag Merki 2017, S. 270)



Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt in der Region Ruhr

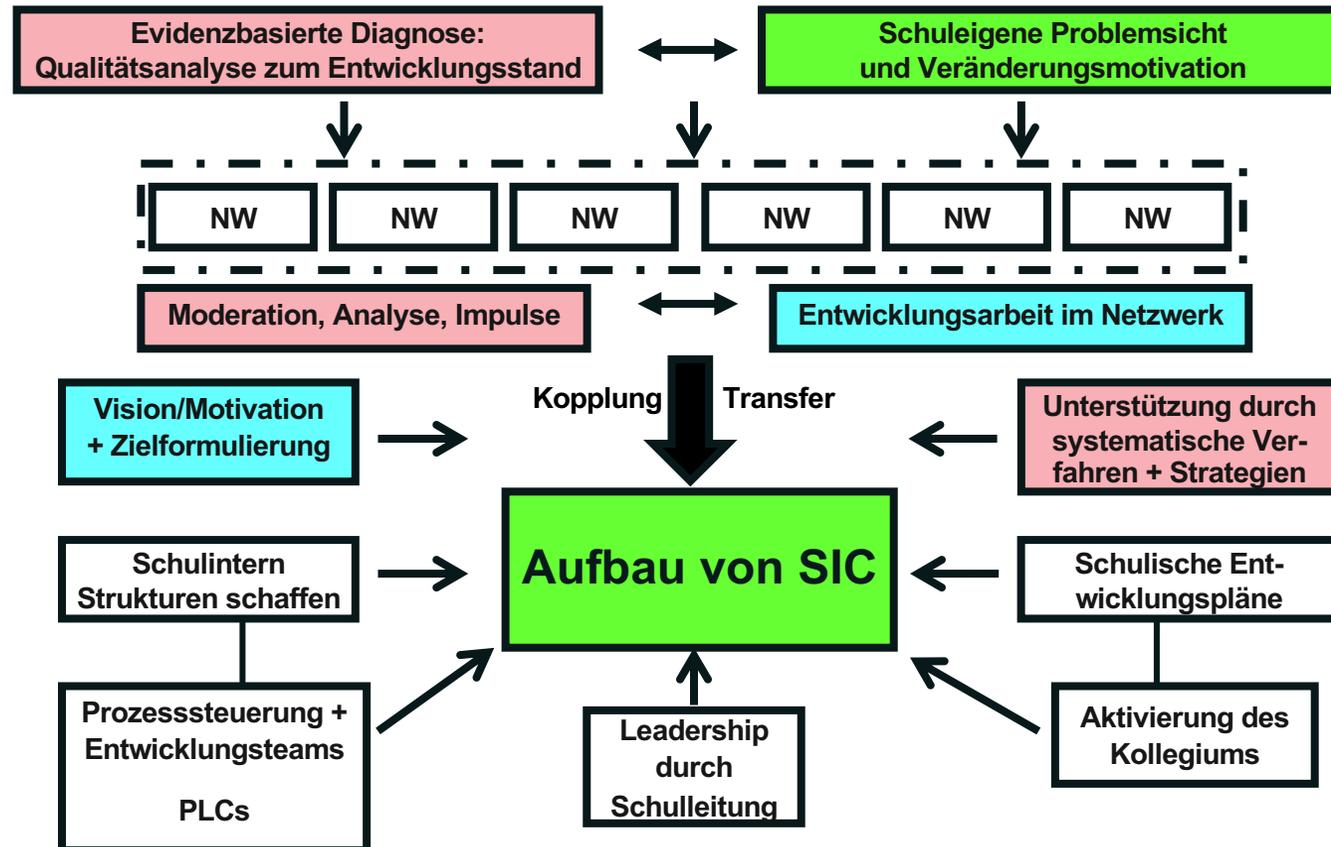
- Ziele:**
- 1) Detaillierte Analyse von Herausforderungen und Stärken von Schulen mit schwierigen Standortbedingungen
 - 2) Innerschulische Steuerungsstrukturen reflektieren und professionalisieren
 - 3) Schulentwicklung mithilfe von kontextsensiblen Unterstützungsangeboten und der Vernetzung der Projektschulen anstoßen
 - 4) Detaillierte Dokumentation und Evaluation der Schulentwicklungsarbeit in Netzwerken und Einzelschulen
 - 5) ... Transfer erfolgreicher Strategien und Methoden in nachhaltige systemische Strukturen

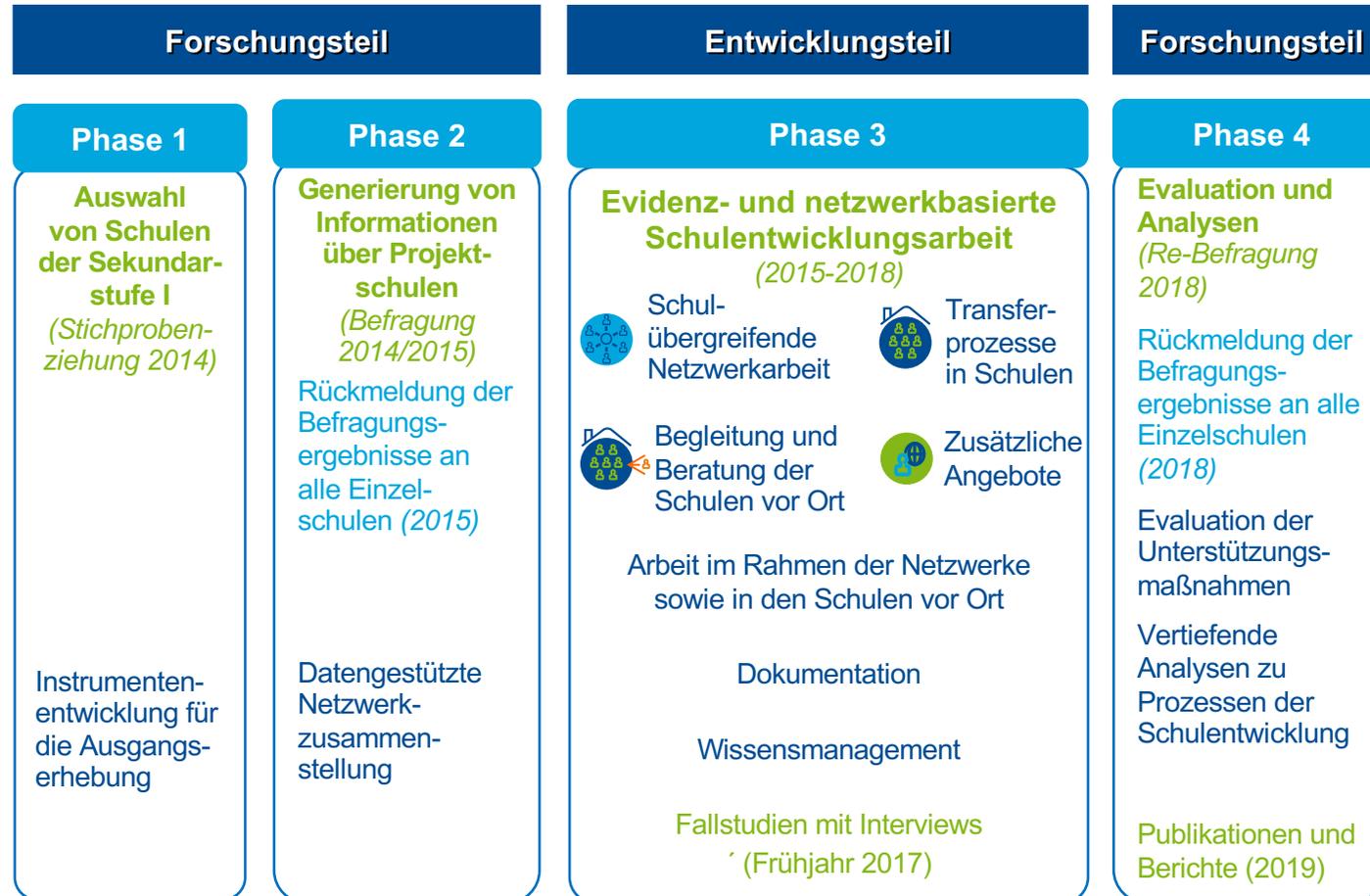
Laufzeit: 01/2014 – 09/2019

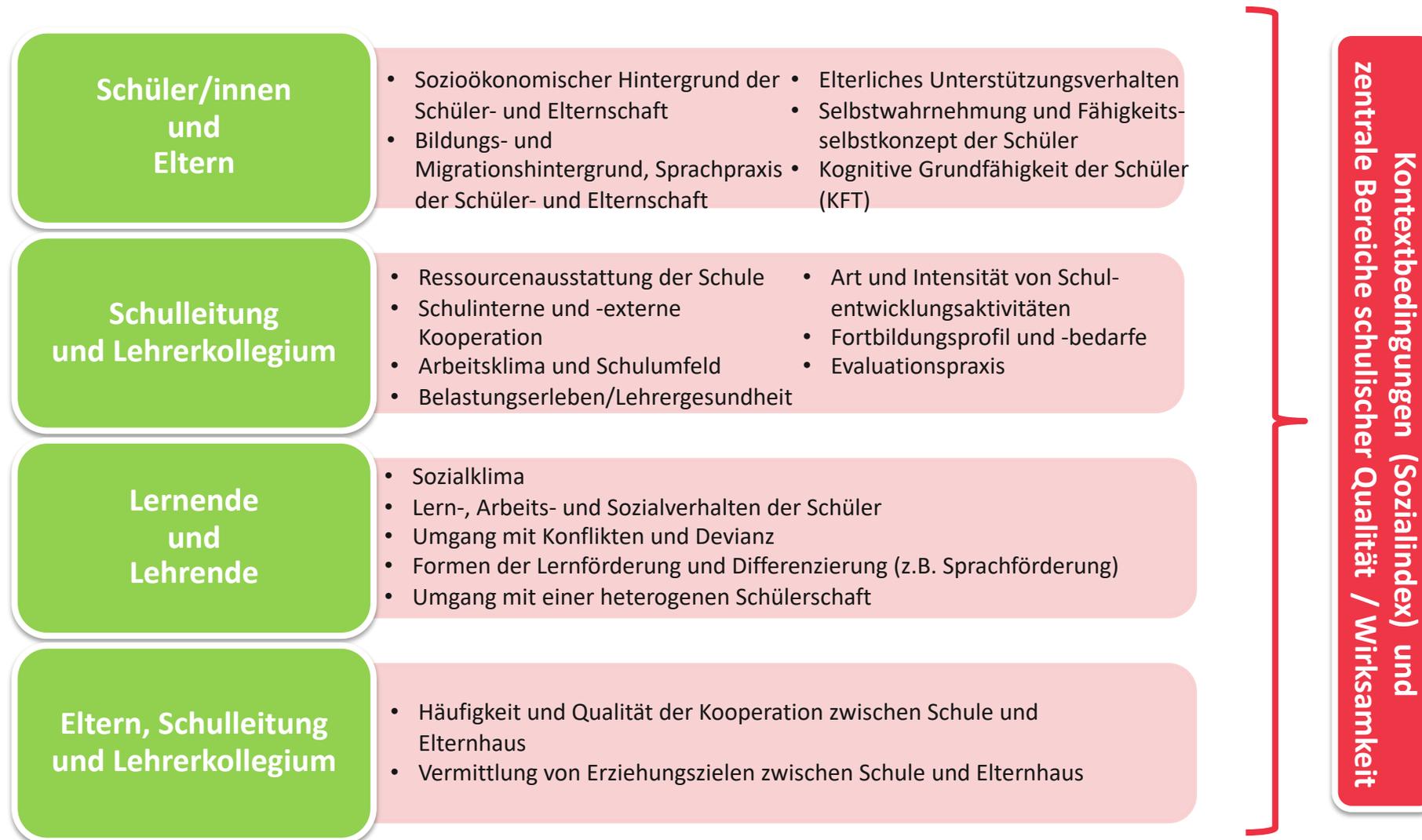
Stichprobe: 36 Schulen der Sekundarstufe I in der Metropole Rhein-Ruhr (Gymnasien, Haupt-, Realschulen und Gesamtschulen)



Schulentwicklungskonzept







Unterstützungsstrukturen zum Aufbau von Schulentwicklungskapazität



Potenziale entwickeln
Schulen stärken



Schulübergreifende Netzwerkarbeit:

Vier eintägige Netzwerktreffen pro Netzwerk und Schuljahr

Teilnahme von zwei bis drei Vertreter*innen pro Schule

Begleitung und Moderation durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen

Netzwerkaufgabe: Moderierter Erfahrungs-, Wissens- und Methodenaustausch, gegenseitige Beratung, gemeinsame Analyse von Best-Practice-Beispielen



Begleitung und Beratung der Schulen vor Ort:

Vier Besuche pro Jahr in der Einzelschule

Analyse von Steuerungs- und Prozessstrukturen

Moderierte Zielfindungsprozesse

Auftragsklärung und Evaluation von Fortbildungen

Prozessdokumentation und Wissensmanagement



Zusätzliche Angebote:

Gegenseitige und externe Hospitationen

Fachvorträge

Coachings

Potenziale-Akademie für schulische Leitungs- und Steuerungsakteure



Hauptakteure

Teilnehmende Schulen

Netzwerker*innen der Schulen (2-3 pro Schule)

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

Netzwerkbegleitung, Entwicklungsplan für Schule, Dokumentation,
Organisation der Fortbildung, Evaluation Netzwerk und Fortbildung

Begleitende Lehrkräfte als Schulentwicklungsbegleitungen (BLK)

u.a. Blick auf die Umsetzung von Netzwerkinhalten in den Schulen

Fortbildner/innen

Entwicklung/ Anpassung und Durchführung von Unterstützungsangeboten/ Fortbildungen (für SchILF und ggf. Netzwerkinputs)

ggf. Schulentwicklungsberater/innen

Aufbau und Pflege innerschulischer Organisationsstrukturen

Datenorientierte Elemente des Projekts



Potenziale entwickeln
Schulen stärken

- Datenbasierte Klassifikation von Schulen mit ähnlichen Stärken und Schwächen
- Datenbasierte Netzwerkzusammenstellung
- Schriftliche Datenrückmeldung
- Datenpräsentation in den Schulen
- Diskursive und datenorientierte Definition von Entwicklungsthemen und Zielfindung auf der Netzwerkebene
- Diskursive und datenorientierte Definition von Entwicklungsthemen und Zielfindung auf der Schulebene
- Datenbasierte Entwicklung einer ‚Theory of Action‘
- Diskursive und datenorientierte Definition von Entwicklungsschritten und Meilensteinen
- Datenbasierte Planung und Evaluation von Lehrkräftefortbildungen
- Datenbasierte Reflektion und Weiterentwicklung von schulischen Steuerungsstrukturen



WISSENSMANGEMENT: VORGEHEN UND INSTRUMENTE

– Instrumente

1) Dokumentationstabelle

- Laufende Doku, Eckdaten, erste Systematisierung, Vorbereitung Interviews u. Mikroartikel

2) Mikroartikel

- “Geschichten“ generieren, folgt Modellstruktur, Einsichten, Fehlerfreundlich, Reflexionsangebot

3) Interviews

- Rekonstruktion von Ereignissen, Story telling, Wissenspassagen

4) Bilanzierungsgespräche („Soester Treffen“)

- moderiert, kollegiale Fallbesprechung, Einbezug Wissenschaft

Schmelztiegel der Schulentwicklung

Ownership

- Schulen berichteten von starker Ownership für ihren Schulentwicklungsprozess im Rahmen des Projekts

Anpassungsfähigkeit an bestehende Strategien

- Die Projektstrategien zur Anpassung bestehender Praktiken an neue Ansätze haben in einigen Fällen sehr gut funktioniert, in anderen blieb das Projekt ein Entwicklungsversuch unter vielen.

Thinking fast or slow

- Die Teilnehmer beschäftigten sich mit hochkomplexen Problemdefinitionen und zeigten die Tendenz zur „Überkonzeptualisierung“
- Die vergleichsweise geringen Zeitressourcen für die Schulentwicklung wurden eher für die Planung als für das Durchführen / Experimentieren verwendet

Learnings

Schnell oder langsam denken

- Das Projekt schien einen Modus Operandus gefördert zu haben, der den Schulen nicht half, von der Konzeptualisierung zum Handeln überzugehen
- Der konzeptionelle Rahmen konzentrierte sich auf das Verständnis des Problems und die Konzeptualisierung möglicher Lösungen, anstatt Maßnahmen auf Klassenebene zu fördern.
- Während des Prozesses kam es zu Diskussionen innerhalb des Personals über den ideologisch „richtigen“ Weg nach vorne
- Konflikte wurden sehr problematisch für Verbesserungen im Umgang mit pädagogischen Überzeugungen und Einstellungen gegenüber marginalisierten Schülern („Peitsche raus“ vs. „Verständnis für die Herausforderung, die mit dem Aufwachsen in armen Verhältnissen einhergeht“)
- Das Ergreifen von Maßnahmen wurde in vielen Schulen immer schwieriger

Schule als lernende Organisation

Stärkung von Kapazitäten zur eigenverantwortlichen Weiterentwicklung (z.B. Argyris & Schön, 2008;

Feldhoff, 2011)

Gemeinsame Vision und Entwicklungsziele

Innovationsbereitschaft, Leitbild als pädagogische Zielorientierung und Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit

Infrastruktur der Innovation

Zielbezogene Führung, interne Steuerung des Entwicklungsprozesses, professionelle Lerngemeinschaften, Aktivierung und Partizipation des gesamten Kollegiums, Arbeit in Netzwerken, Inanspruchnahme externer Beratung, Research- Practice-Partnerships

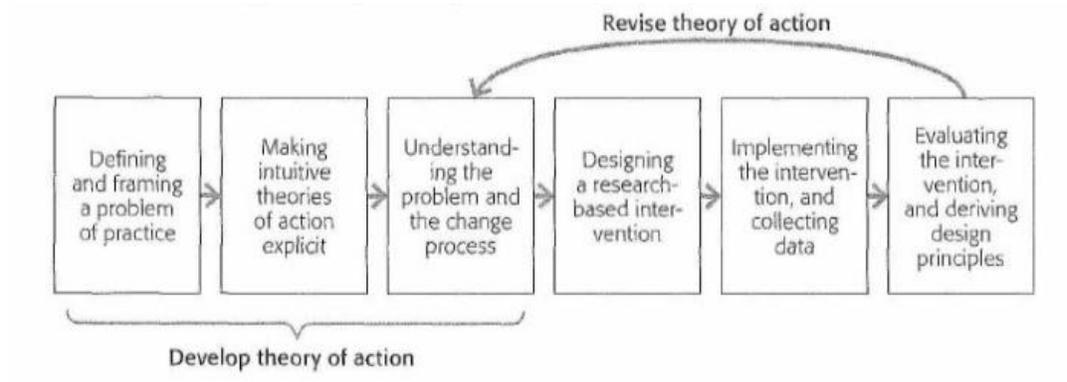
Schulentwicklungsstrategien und -verfahren

Anwendung systematischer Verfahren der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, Schulprogrammarbeit und Evaluation, kollegiumsbezogene Fortbildung und Trainings, designbasierte Schulentwicklung

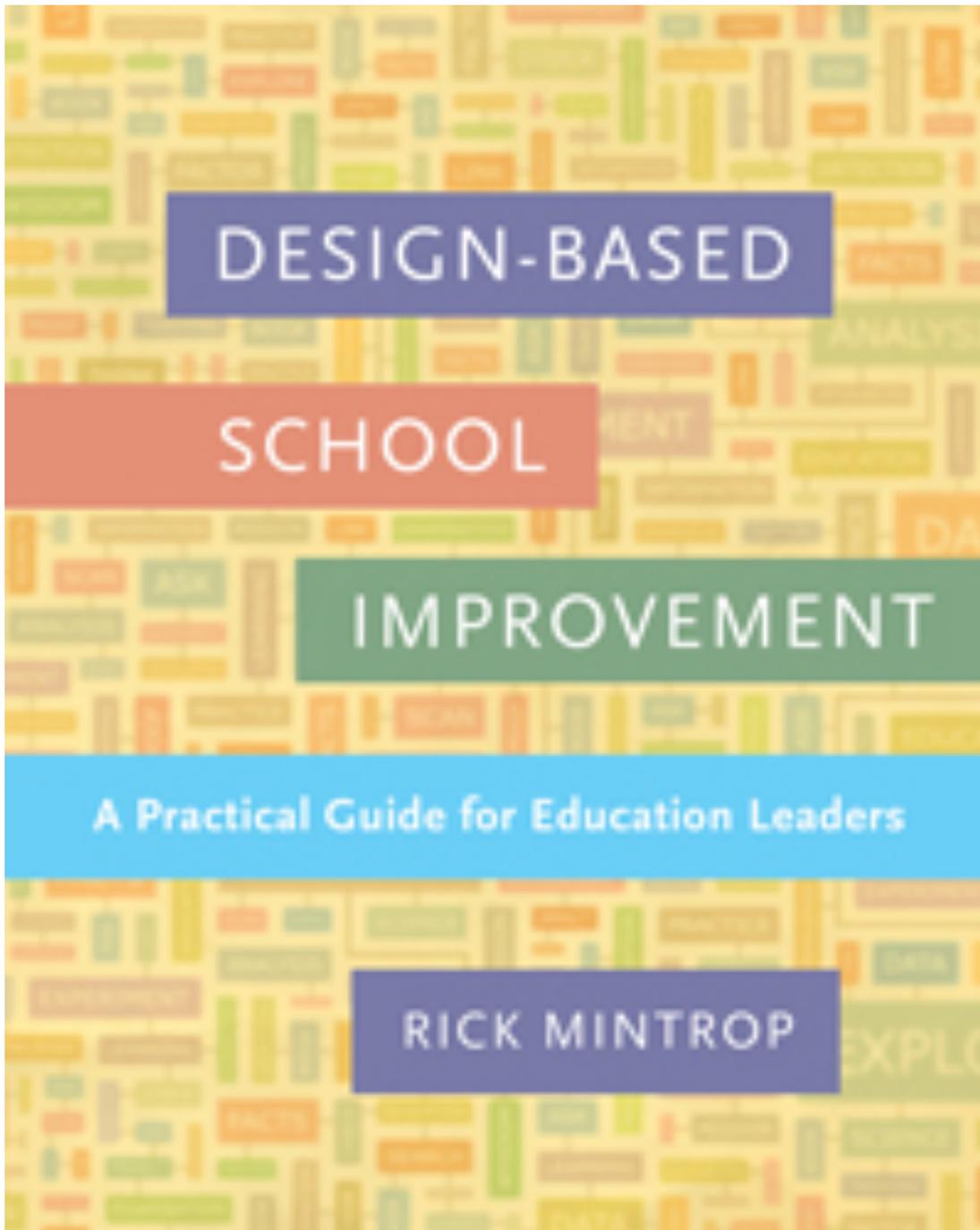
Mikroprozesse evidenzorientierten der Schul- und Unterrichtsentwicklung: Design-basierte Schulentwicklung (bspw. Mintrop, 2019, Mintrop & Bremm i.E.)

- Bearbeitung komplexer Praxisprobleme
- Entwicklung von Interventionen findet mit allen Beteiligten statt und ausgehend von ihren drängenden Problemen
- Daten werden systematisch einbezogen: durch Datenrezeption, -interpretation und Rekontextualisierung wird Diagnosewissen in Handlungswissen/-strategien überführt
- **Kleine** Interventionen werden schnell und fortlaufend geplant, durchgeführt, bewertet
 - Schulentwicklungsprozess = fortlaufend & schleifenförmig
- Kontextbedingungen und Probleme der Praxis sind zentral
- Systematischer Aufbau von SIC durch Einübung von Verfahren und Routinen
- DBSI bietet ein Toolkit der schlaufenförmigen systematischen Organisationentwicklung, Kompetenzen werden spiralförmig und strukturiert durch den DBSI-Prozess aufgebaut

Modell der designbasierten Entwicklungslogik



- „Theory of action“ überarbeiten
- Praxisproblem definieren und rahmen
 - Intuitive Handlungstheorien explizieren
 - Das Problem und den Veränderungsprozess verstehen
 - Ein forschungsbasiertes Interventionsdesign entwickeln
 - Intervention implementieren und Daten sammeln
 - Intervention evaluieren und Grundsätze ableiten
 - Schlaufenförmig immer mehr Kolleg*innen einbeziehen (Mintrop, 2016, S. 19)
- „Theory of action“ entwickeln



<https://phzh.ch/de/Forschung/Forschung-auf-einen-Blick/projektdatenbank/projektdetail/?id=190>

Danke fürs Zuhören und Mitdenken!

nina.bremm@phzh.ch



Follow me on Twitter

[@ninabremm](https://twitter.com/ninabremm)