

Claus G. Buhren
Hans-Günter Rolff (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungs- beratung

2. Auflage



E-Book inside

BELTZ

Buhren/Rolff (Hrsg.)

Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung

Handbuch

Schulentwicklung und Schulentwicklungs- beratung

Herausgegeben von
Claus G. Buhren und Hans-Günter Rolff

Unter Mitarbeit von
Detlev Lindau-Bank, Sabine Müller, Thomas Rimmasch und
Theresa Röhrich

2., neu ausgestattete Auflage

BELTZ

Prof. Dr. *Claus G. Buhren* ist Professor für Schulentwicklung und leitet das Institut für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln.

Prof. Dr. *Hans-Günter Rolff* ist emeritierter Professor am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS) und Vorsitzender des Akademierates der Deutschen Akademie für pädagogische Führungskräfte (DAPF).

Detlev Lindau-Bank, Diplom-Pädagoge und Diplom-Sozialpädagoge, respekt:ve – Agentur für Beratung und Coaching; Uni Vechta und Dozent der Steinbeis-Akademie.

Dr. *Sabine Müller* ist wissenschaftliche Referentin an der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW).

Thomas Rimmasch war als Schulberater und Prozessbegleiter für das Pädagogische Qualitätsmanagement Deutscher Schulen im Ausland in der Region Südosteuropa tätig und arbeitet heute als Schulberater und Supervisor im Inland.

Dr. *Theresa Röhrich* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-407-25790-1 Print

ISBN 978-3-407-29570-5 E-Book (PDF)

2., neu ausgestattete Auflage 2018

© 2012 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber

Herstellung: Michael Matl

Satz: Renate Rist, Lorsch

Druck: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Umschlaggestaltung: Victoria Larson

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	10
1. Grundlagen der Schulentwicklung	12
1.1 Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung.....	14
1.2 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung: Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.....	17
1.2.1 Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt	17
1.2.2 Unterrichtsentwicklung	19
1.2.3 Personalentwicklung	24
1.3 Schulentwicklung im Systemzusammenhang	25
1.4 Auf dem Wege zur Lernenden Schule	27
1.5 Versuch, Schulentwicklung auf den Begriff zu bringen.....	30
1.6 Schulentwicklung als Gesamtzusammenhang.....	31
1.6.1 Ganzheitlichkeit statt Stückwerk	33
1.6.2 Distraktoren vermeiden	36
1.6.3 Vernetzte Regionen als pädagogische Entwicklungsblöcke.....	37
2. Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung ..	40
2.1 Externe Schulentwicklungsberatung und -begleitung.....	41
2.1.1 Beratungsmodelle	43
2.1.2 Beraterrollen und Beratungsaufgaben.....	46
2.1.3 Langberatung oder Kurzberatung	49
2.2 Verbindung aufnehmen – Auftrag klären	50
2.2.1 Kontaktaufnahme und Auftragsklärung	51
2.2.2 Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung.....	54
2.2.3 Kontrakte schließen	56
2.3 Rollenklärungen.....	59
2.4 Erwartungen klären	60
2.5 Abbruch und Abschluss von Beratungsprozessen.....	61
2.5.1 Die letzte Sitzung mit der Steuergruppe	64
2.5.2 Absprachen	65
2.5.3 Schlussbericht an die Schule	66

2.6	Durchführung von Reviews – Rückschau ein Jahr nach Beendigung des Beratungsprozesses	66
2.7	Abschließende Hinweise zur Kooperation mit externen Berater/innen	68
3.	Steuergruppen und interne Begleitung	71
3.1	Aufgaben von Steuergruppen.....	72
3.2	Voraussetzungen und Arbeitsweise.....	73
3.3	Zustandekommen und Zusammensetzung.....	74
3.4	Kompetenzen und Mandat.....	77
3.5	Das Verhältnis der Schulleitung zur Steuergruppe.....	80
3.6	Startsituation.....	82
3.7	Externe Begleitung.....	83
3.8	Qualifizierung	84
3.9	Probleme.....	85
4.	Diagnostizieren und Bestandsaufnahme	90
4.1	Schulen sind besondere soziale Organisationen.....	90
4.1.1	Die Schüler/innen stehen im Mittelpunkt	91
4.1.2	Lehrer/innen sind unvollendete Professionelle.....	92
4.1.3	Die Arbeitsorganisation ist zellular	93
4.1.4	Die Ziele sind reflexiv – Erziehung zur Selbsterziehung	94
4.2	Zur Bedeutung von Diagnosen in Schulentwicklungsprozessen.....	95
4.3	Instrumente und Methoden der Datenerhebung.....	97
4.3.1	Methoden für Kurzdiagnosen	99
4.3.2	Expressive Methoden und Instrumente der Bestandsaufnahme	103
4.3.3	Diagnosebefragungsinstrumente für Schulen.....	104
4.4	Rollen und Aufgaben der Beteiligten im Rahmen der Diagnose.....	105
4.4.1	Diagnose mit externer Beratung.....	105
4.4.2	Zur Frage der Beteiligung von Schüler/innen und Eltern	107
5.	Ziele klären	109
5.1	Ziele in Schulentwicklungsprozessen.....	109
5.2	Zielabgleich mit dem Gesamtkollegium – Möglichkeiten und Methoden....	111
5.3	Prioritäten setzen	113
6.	Schulentwicklungskonferenzen	116
6.1	Schulentwicklungskonferenzen zur gemeinsamen Diagnose und Zielklärung.....	116

6.1.1	Datenfeedback – von der Datenanalyse zur gemeinsamen Diagnose.....	116
6.1.2	Gemeinsame Zielklärung und erste Aktionsplanung	118
6.1.3	Schulentwicklungskonferenzen mit Schülern – Leitbildentwicklung mit Schüler/innen im Gymnasium Liestal	120
6.2	Konferenzen zur Bilanzierung der Schulentwicklungsprozesse	125
7.	Moderation – Moderieren, Visualisieren, Präsentieren.....	127
7.1	Was ist Moderation?.....	127
7.2	Der Moderator bzw. die Moderatorin.....	128
7.3	Moderationstechniken.....	131
7.3.1	Steuern durch Fragen	131
7.3.2	Raum und Sitzordnung.....	132
7.3.3	Prinzipien der Visualisierung.....	133
7.3.4	Moderationsvorbereitung	137
7.3.5	Visualisierungsregeln.....	138
7.3.6	Ziele der Visualisierung.....	138
7.3.7	Sitzungsdesign	139
7.4	Moderation von Großgruppen	140
8.	Projekte in Teams planen und durchführen.....	147
8.1	Projekt	147
8.2	Projektmanagement.....	149
8.2.1	Projektmanagement als Konzept	150
8.2.2	Projektmanagement als Institution	154
8.2.3	Projektmanagement als Verfahren.....	157
8.3	Teamentwicklung.....	167
8.3.1	Gruppe, Coping-Gruppe und Team	167
8.3.2	Phasen der Teamentwicklung	171
8.3.3	Methoden der Teamentwicklung.....	173
8.3.4	Die Rolle der externen Beratung.....	176
9.	Mit Konflikten und Widerständen umgehen.....	179
9.1	Was sind Konflikte?.....	180
9.2	Relevante Konfliktarten in Schulentwicklungsprozessen	185
9.2.1	Hierarchiekonflikte.....	185
9.2.2	Werte- und Normenkonflikte	186
9.2.3	Kompetenzkonflikte	187
9.2.4	Rollenkonflikte.....	188

9.3	Mögliche Anlässe und Gründe für Konflikte.....	189
9.4	Mit und nicht gegen den Widerstand	191
9.4.1	Erscheinungsformen des Widerstands – heimliche Spielregeln.....	192
9.4.2	Mit dem Widerstand arbeiten – nicht gegen ihn	194
9.5	Konflikte – Lösungen und Interventionen	196
9.5.1	Konfliktlösungen	196
9.5.2	Interventionen bei Konflikten.....	197
9.6	Beraterrolle und Konfliktmanager	201
10.	Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen	203
10.1	Schlüsselrolle der Schulleitung.....	203
10.2	Schulleitungshandeln.....	204
10.2.1	Führung.....	205
10.2.2	Verteilte Führung: Einbeziehung mittlerer Führungskräfte.....	207
10.2.3	Neue Strukturen erfordern neue Führungskräfte.....	208
10.2.4	Management	208
10.2.5	Steuerung	209
10.3	Wie alles zusammengeführt wird: Konfluente Leitung.....	210
10.4	Wirksamkeit von Leitung für Schulqualität und Unterrichtsentwicklung....	211
10.5	Wirksamkeit von Schulleitung auf Schülerleistungen	213
10.5.1	Erstes Fazit: Gezielte Gestaltung des QM	215
10.5.2	Zweites Fazit.....	216
10.6	Schulleitung ist wie Kuchenbacken – Lehren aus Chicago	216
10.7	Coaching von Schulleitung.....	218
11.	Evaluieren.....	222
11.1	Grundlegendes	222
11.2	Evaluation – eine Arbeitsdefinition	224
11.3	Bestandsaufnahme	226
11.4	Feedback.....	228
11.5	Formen der Evaluation	229
11.6	Ein Praxisbeispiel zur Evaluation	231
11.7	Ethik und Kultur der Evaluation	237
12.	Austausch und Teilhabe durch Kollegiale Fallberatung und Supervision.....	241
12.1	Definitionen und Differenzierungen	242
12.2	Theoriebezüge.....	244
12.2.1	Das »Forschungsprogramm Subjektive Theorien«.....	244

12.2.2	Das Modell des »reflektierten Praktikers« von Donald Alan Schön ...	244
12.2.3	Übertragbarkeit der Axiome	245
12.3	Navigation durch die Kollegiale Fallberatung	246
12.3.1	Funktionsverteilung	246
12.3.2	Phasen der Kollegialen Fallberatung	248
12.3.3	Merkmale der Kollegialen Fallberatung und deren Wirkung	259
12.4	Einrichtung Kollegialer Fallberatung	260
12.4.1	Kontraktbildung	260
12.4.2	Anleitung und Begleitung durch Supervision.....	260
12.4.3	Anwendung in der Schulentwicklung	263
12.5	Zusammenfassung und Ausblick	264
12.6	Checkliste zur Durchführung einer Kollegialen Fallberatung.....	265
13.	Change Management	271
13.1	Grundüberlegungen zum Change Management.....	271
13.2	Unterrichtsentwicklung als Change Management	272
13.2.1	Bestandsanalyse und Prioritätensetzung	272
13.2.2	Entwurf künftiger Entwicklungen	274
13.2.3	Z-Konfiguration	275
13.2.4	Change Management über die Jahre	277
13.2.5	Unterrichtsentwicklung als ganzheitliches Change Management	278
13.3	Change Management und der personale Faktor	279
	Werkzeuge und Instrumente zur Schulentwicklung.....	284

Vorwort

Vor genau 15 Jahren erschien das »Manual Schulentwicklung« zum ersten Mal. Es war seinerzeit eines der wenigen Handbücher zur Schulentwicklungsberatung im deutschsprachigen Raum. Inzwischen gehört die Unterstützung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen durch externe Berater/innen, Moderatorinnen und Moderatoren weitestgehend zum Schulalltag. Schulprogramme, Leitbildentwicklung, Projektplanung und Evaluation sind in Kollegien und Schulleitungen keine Fremdwörter mehr. Schulentwicklung hat ihren Schwerpunkt von der *äußeren* Strategie- und Bildungsplanung in Ministerien und Schulverwaltungen hin zu einer *inneren* pädagogischen Schul- und Unterrichtsentwicklung verlagert. In vielen Schulen übernehmen mittlerweile neben der Schulleitung auch Steuergruppen die Verantwortung für die Entwicklung und Verstetigung von Schul- und Unterrichtsqualität. Das heißt, die Schulen gestalten und steuern ihre eigenen Ziele, Projekte und Vorhaben sowohl mit als auch ohne externe Begleitung. Diesem Umstand und der Tatsache, dass nunmehr vier Auflagen des »Manuals Schulentwicklung« vergriffen sind, tragen wir mit einer Neukonzeption des Buches Rechnung.

Das neue »Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung« baut inhaltlich auf dem alten Manual auf, denn viele der Themen und Inhalte sind heute noch genauso relevant. Aber wir sind nicht beim Alten geblieben, sondern haben die Entwicklungen der letzten 15 Jahre aufgenommen, die einzelnen Kapitel aktualisiert und zum Teil völlig neu bearbeitet. Wir haben einige Kapitel und Themen herausgenommen und durch neue ersetzt. Im Unterschied zum »Manual Schulentwicklung« richtet sich dieses Buch nicht nur an Schulentwicklungsberater/innen, sondern an alle, die an Schul- und Unterrichtsentwicklung interessiert sind. Es ist somit ebenso ein Handbuch für Schulleitungen wie für Steuergruppen, für Fortbildner/innen wie für Berater/innen. Es kann in der Ausbildung und im Studium eingesetzt werden und sowohl als Nachschlagewerk für die Praxis wie auch als theoriegeleitete und wissenschaftlich fundierte Arbeitsgrundlage genutzt werden.

Wir haben auch das Autorenteam erweitert. So ist Thomas Rimmasch dazugekommen, der derzeit selbst als Schulentwicklungsberater für die Deutschen Auslandsschulen tätig ist. Theresa Röhrich hat die Materialien im Anhang völlig überarbeitet und aktualisiert. Diese stehen jetzt auch allesamt als Download zur Verfügung (siehe Hinweis auf S. 284) und können individuell überarbeitet oder angepasst werden.

Wir wünschen diesem Handbuch eine ebenso interessierte Leserschaft wie seinem Vorgänger und hoffen, dass es wichtige Impulse und Anregungen für Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern kann.

Köln, im März 2012

*Claus G. Bühren
für das Autorenteam*

1. Grundlagen der Schulentwicklung

(Hans-Günter Rolf)

»Schulentwicklung ist eine Reise.«
(Michael Fullan)

Schulen entwickeln und verändern sich – ob Kollegien, Schülerschaft und Eltern es wollen oder nicht –, weil sich das Umfeld, die Schülergenerationen und die Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ändern:

- Berufe verlangen andere Qualifikationen als früher; Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, werden oft genug genannt.
- Das Schulwahlverhalten der Eltern ändert sich.
- Schulen einer Region stehen manchmal in Konkurrenz miteinander.
- Veränderte Lebensbedingungen in den Familien, der Wertewandel und die Expertisierung des Alltags erfordern von der Schule mehr pädagogische Arbeit und Betreuung.
- Die Informationsgesellschaft wirkt sich auf die Bildungsinhalte aus.
- Kinder sind anders, werden anders erzogen, haben andere Bedürfnisse und andere Interessen als früher.
- Familien ändern sich, sind kleiner als früher oder fügen sich umgekehrt zu größeren Lebensgemeinschaften.
- Neuartige Erfahrungen eröffnen sich zunehmend durch Medien aller Art, vor allem durch elektronische Medien.
- Lehrerinnen und Lehrer müssen Aufgaben erfüllen, die sie bisher nicht in ihr berufliches Selbstverständnis verortet haben.

Diese Veränderungen erfordern Anpassungs- und Gestaltungsprozesse von den Schulen, die durch Beratung unterstützt werden sollten.

Die beispielhaft genannten Veränderungen sind prinzipiell nicht neu. Schule hat sich immer schon auf Veränderungen im Umfeld, in der Schülerschaft und in der Lehrerschaft einstellen und daher entwickeln müssen. Schulen haben den gesellschaftlichen Wandel bisher je nach Potenzial mehr oder weniger gut und erfolgreich bewältigt. Dabei haben die Schulen sich auf Anordnungen, zentrale Vorgaben und Planungen verlassen können. Aus der Tatsache der Veränderungen allein lässt sich also keine Notwendigkeit einer systematischen Schulentwicklung ableiten.

Die wesentliche Begründung sehen wir zum einen in der rasanten Geschwindigkeit, in der sich die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern, und zum anderen in der Pluralität und damit in der wahrgenommenen Komplexität der Anforderungen, die an die Schule gestellt werden:

- stärkere Selbstständigkeit
- Profilbildung
- Angebotsschule
- Professionalisierung

Die bisherigen Lösungsstrategien scheinen zu schwerfällig, beliebig oder oberflächlich. Schulen müssen selbst Motor der Entwicklung sein, klären, wo sie stehen, für wen sie da sind und wohin sie wollen. Doch dazu müssen alte Denkmuster, Beziehungsnetze und Bewältigungsroutinen durchbrochen oder neu organisiert werden.

Projektvorhaben wie die Gestaltung eines Schulprogramms oder eines Schulprofils sowie die Veränderung der Unterrichtsformen, eine Verbesserung der Kooperation innerhalb des Kollegiums, die Ausweitung der Kontakte zwischen Schule und Umfeld oder die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Schülerschaft und Eltern, Schule und Betrieb sind Anlässe für die Durchführung eines die gesamte Schule betreffenden Entwicklungsprozesses.

Schulentwicklung steht in diesen Jahren im Zentrum von Bildungspolitik, Fortbildungseinrichtungen und Einzelschulen. In dem Maße, wie Ansätze von Schulentwicklung Konjunktur haben, entsteht Vielfalt, Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Mitläufertum: Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden Schulentwicklung genannt, fast alle, die mit Schulen arbeiten, Lehrkräfte fortbilden oder beraten, nennen sich Schulentwickler, und fast alles, was Schulen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung. Der Begriff erscheint ebenso populär wie inflationär. Es stellt sich zunehmend die Frage: Was ist eigentlich Schulentwicklung?

Der Begriff Schulentwicklung (kurz: SE) gehört im deutschsprachigen Raum nicht zum tradierten Inventar der Erziehungswissenschaft. Er ist neueren Datums. Soweit das zu übersehen ist, wird er zum ersten Mal im Zusammenhang zweier Institutsgründungen genannt, die völlig unabhängig voneinander geschahen. Das österreichische »Bundesministerium für Bildung und Unterricht« gründete 1971 das »Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung« mit Sitz in Klagenfurt, und der Landtag Nordrhein-Westfalens beschloss 1972 die Errichtung einer »Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung« an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, die später in »Institut für Schulentwicklungsforschung« (IFS) an der Universität Dortmund umbenannt wurde. Beim Klagenfurter »Zentrum für Schulversuche« spielte der Zusatz »und Schulentwicklung« bis in die 1980er-Jahre keine Rolle, was unter anderem daran zu erkennen ist, dass er auf Briefköpfen weggelassen wurde.

Die Dortmunder »Arbeitsstelle« vertrat zunächst ein enges Begriffsverständnis, das sich von dem heutigen unterscheidet. Sie verstand in den 1970er-Jahren unter Schulentwicklung überwiegend Schulentwicklungs*planung*, also die Planung der sogenannten äußeren Schulangelegenheiten wie Standort, vor allem der sogenannten äußeren Schulreform. Schulentwicklungsplanung (kurz: SEP) antwortet somit auf die Frage: Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang bereitgestellt und ausgestattet werden?

Diese Auffassung von Schulentwicklung als Planung erfuhr Ende der 1970er-Jahre eine erhebliche Erweiterung: 1980 hieß es im ersten »Jahrbuch der Schulentwicklung«: »Schulentwicklungsforschung analysiert und beschreibt die jüngere Entwicklung des bundesdeutschen Schulwesens, um auf diese Weise

- zu empirisch abgesicherten Erklärungen über diesen Entwicklungsabschnitt zu gelangen, die auch realistischere Prognosen künftiger Entwicklungen erlauben,
- einen Beitrag zur Ausfüllung einer Theorie der Schule zu leisten, die auf Erklärung des Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft ausgerichtet ist.«

Wir begreifen das Schulsystem in einer Genese und Gestalt zugleich als »gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar« (Rolff/Tillmann 1980, S. 242 f.). Der Gegenstand von Schulentwicklung war eindeutig die Planung des Schulsystems, nicht die Einzelschule. Dabei war intendiert, das Schulsystem als Ganzes zu begreifen und zu planen. Das erste »Jahrbuch der Schulentwicklung« nannte drei Bezugstheorien, die Curriculumtheorie, die Sozialisationstheorie und die Institutionsanalyse, wobei letztere die organisatorischen und administrativen Aspekte der Schule thematisierten und erstere die Wissens- und Wertbasis sowie die Interaktionszusammenhänge (Rolff/Tillmann 1980, S. 243 ff.).

Erst etliche Jahre später bildete sich das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus, das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der Perspektive zentralistischer Schulplanung zur Entdeckung der »Einzelschule als Gestaltungseinheit« (Fend 1986, S. 275 ff.) eine vehemente Schubkraft entfachte.

1.1 Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung

Das Konzept der Schulentwicklung hat zwei Quellen: Zum einen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen »entdeckt«. Zum anderen wurde deutlich, dass weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule die »Gestaltungseinheit« bzw. der »Motor« von Reformmaßnahmen ist.

Der Begriff der Implementation ist nur ungenau mit »Aus- oder Durchführung« zu übersetzen; er meint darüber hinaus auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse. Die Implementationsforschung entstand in den 1970er-Jahren, als große Reformprogramme der US-Bundesregierung evaluiert wurden. Besonders einflussreich wurde eine Studie der RAND Corporation (Berman/McLaughlin 1977, S. 184 ff.), deren Ergebnisse sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Projekte, die eine Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Lehrer/innen, in den Entscheidungsprozess vorgesehen hatten, ließen sich leichter und konsequenter ausführen als Projekte, die von »außen« bis ins Detail vorgeplant waren.

- Der Erfolg von Reformprojekten war umso wahrscheinlicher, je mehr Mitglieder der betroffenen Schule aktiv im Projektteam mitarbeiteten.
- Entscheidend war, ob die Projekte einen unterstützenden organisatorischen Rahmen vorfanden. Partizipation der Betroffenen und Unterstützung durch die Verwaltung sind zentrale Bestandteile eines solchen Rahmens.
- Training der Projektmitarbeiter erwies sich als besonders wichtig, und zwar sowohl vorbereitendes als auch begleitendes Training. Je konkreter sich das Training an alltäglichen Arbeitsproblemen orientierte, desto erfolgreicher war es.
- Die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien »vor Ort« war förderlicher als die bloße Übernahme zentral entwickelter Materialien.
- Grundschulprojekte ließen sich generell leichter umsetzen als Sekundarschulprojekte.
- Die Schulleitungen übernahmen häufig die Funktion eines »gate keeper«: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht.

Aufschlussreich sind die Ergebnisse der RAND-Studie auch hinsichtlich der Fortführung und Nachhaltigkeit der Reformprojekte:

- Es scheint so, dass die Evaluation des Projekterfolgs im Allgemeinen keine wichtige Rolle bei Entscheidungen auf lokaler Ebene spielt, ob ein Reformvorhaben fortgeführt werden soll oder nicht.
- Es scheint ferner so zu sein, dass die Fortführungschancen von Reformen umso größer sind, je mehr Personal-Training durchgeführt wird und je mehr dieses Training an der konkreten Arbeit im Unterricht orientiert ist.
- Schließlich sind die Erfolgchancen desto größer, je stärker spezifisch lokale Interessen getroffen werden, je stärker die Mitbestimmung lokaler Projektteams ist und je mehr der Projektzuschnitt an lokale organisatorische Bedingungen angepasst wird. Das heißt aber gleichzeitig, dass die Möglichkeiten einer detaillierten zentralen Planung sehr begrenzt sind.

Die Ergebnisse der RAND-Studie können in einem Satz zusammengefasst werden: »Die Implementation dominiert das Ergebnis.«

Die zweite Quelle der Schulentwicklung entstand ebenfalls aus Forschungsprojekten. Denn mit der Stagnation der Bildungsreform wuchs das Interesse an der Erforschung der Gelingens- und Misslingsbedingungen von schulischen Innovationen. Vor allem im angelsächsischen Raum wurden Studien durchgeführt, die ausnahmslos zu dem Ergebnis kamen, dass sich die Umsetzung und damit auch der Erfolg von Plänen nicht auf der staatlichen Ebene, sondern auf der Ebene von Einzelschulen entscheidet (Miles 1998, S. 37 ff.) Vor dem Hintergrund dieser Studien bahnte sich im Bereich der Schulentwicklung ein Paradigmenwechsel an, und zwar von der »Makropolitik« zur »Mikropolitik«. Fend war der Erste, der anhand empirischer Untersuchungen feststellte, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform untereinander stärker unterschieden als von Schulen anderer Schulformen, und der daraus den

Schluss zog, dass die »einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit« (Fend 1986, S. 275 ff.) anzusehen sei.

Die Schulsysteme der OECD-Länder haben über Jahre hinweg versucht, den Herausforderungen auf zentraler staatlicher Ebene zu begegnen. Allerdings waren diese Maßnahmen wenig erfolgreich, wie wir den genannten Implementationsstudien entnehmen können. Das hat vor allem vier Gründe:

1. Gesamtsystemstrategien gehen davon aus, dass eine Innovation in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden kann. Dies setzt an zentraler Stelle ein Wissen darüber voraus, wie unter Berücksichtigung aller Bedingungen, die nur an den einzelnen Schulen und regionalen Subsystemen anzutreffen sind, eine Verbesserung erzielt werden kann, die für alle, zumindest für fast alle Schulen Gültigkeit besitzt. Demgegenüber zeigen die Implementationsstudien (s. o.), dass sich bildungspolitische Vorstellungen nur in der individuellen Schule materialisieren können. Sie werden unterschiedlich interpretiert, weil sie auf verschiedene Zusammensetzungen von Personen, Umständen und Bedingungen treffen.
2. Gesamtsystemstrategien sehen die Lehrer/innen als »Konsumenten« neuer Ideen und Produkte an. Im Grunde wird die Schule als Zulieferinstitution betrachtet. Dabei geht man davon aus, dass die Schulen die Lösungen, die auf der Systemebene vorbereitet wurden, einfach übernehmen und umsetzen. Forschungen widerlegen diese Annahme. Sie zeigen, dass Schulen selten eine Innovation adoptieren, sondern mehr adaptieren. Sie versuchen, die Innovationen den Realitäten anzupassen, wobei der »Druck von oben« nur ein Veränderungsfaktor unter anderen ist.
3. Gesamtsystemstrategien nehmen an, dass Innovationen zielgetreu zu implementieren sind. Das hat zur Voraussetzung, dass man Ziele etablieren, Mittel rational zuordnen und einen Konsens erreichen kann, der vom gesamten System getragen wird. Demgegenüber geht aus den Implementationsstudien hervor, dass Änderungen in der Schule komplexe politische, ideologische, soziale und organisatorische Prozesse sind, die einer eigenen Dynamik folgen. Änderungen von Schulen sind meistens auch Änderungen der Schulkultur.
4. Die Systemtheorie hat auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten.

Schulentwicklung erhielt mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitiker wie Bildungsforscher und Lehrerfortbildner. Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als »Motor der Entwicklung« (Dalin/Rolff 1990), für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und Ressourcen sichernde Funktionen ausüben.

1.2 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung: Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung

Das neue Paradigma, welches den Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen legt, geht davon aus, dass die Entwicklung von Einzelschulen primär ist gegenüber der Systemkoordination. Diese Prioritätensetzung ist doppelt konzipiert: einmal als zeitliche Priorität in dem Sinne, dass Schulentwicklung auch in den Einzelschulen beginnen soll, und zum anderen als Sachpriorität, die in der Entwicklung von Einzelschulen die eigentliche Basis sieht und nicht eine vom Gesamtsystem generierte und insofern abgeleitete Aktivität. Folgerichtig beziehen sich die meisten neueren konzeptionellen Ansätze der Schulentwicklung auf die Entwicklung von Einzelschulen.

1.2.1 Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt

Kein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung von Einzelschule so früh und so grundlegend beeinflusst wie die Organisationsentwicklung (OE), und kein Ansatz hat so große innere Affinität dazu wie dieser. Organisationsentwicklung wurde in den USA bereits in den 1960er-Jahren von der Schulentwicklung aufgegriffen und in deutschen Bundesländern Ende der 1970er-Jahre der Schulleitungsfortbildung zugrunde gelegt.

Ein »Durchbruch« geschah allerdings erst zu Beginn der 1990er-Jahre, als die Schulpolitik fast aller Länder die Entwicklung von Einzelschulen propagierte und nach einem orientierenden und handlungsanleitenden Konzept gesucht wurde.

Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater/innen von außen hinzugezogen werden (French/Bell 1990). Organisationsentwicklung wird als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden.

Die Bezugstheorien von Organisationsentwicklung waren zu Beginn die Sozialpsychologie und die humanistische Psychologie. Heute dominiert die evolutionäre Systemtheorie, die sich sowohl auf die systemische Familientherapie als auch auf die soziologische Systemtheorie stützt (Baumgartner et al. 1988). Dieser Zugang darf jedoch nicht auf eine schlichte Organisationsanalyse der Schule reduziert werden, wie das gelegentlich der Fall ist. Gewiss ist die Schule eine soziale Organisation, aber sie ist eine von ganz besonderer, pädagogischer Zielsetzung. Sie unterliegt zum einen nicht unmittelbar den Gesetzen der Warenproduktion, auch wenn die Bildungskosten durch die dominierenden Verwertungsinteressen begrenzt sind. Zum anderen ist die Zielsetzung der Institution Schule eine spezifische, die sich von der aller anderen sozialen Organisationen unterscheidet, nämlich eine pädagogische.

Das Konzept der Schulentwicklung als pädagogischer Organisationsentwicklung, das in Deutschland in den 1970er-Jahren noch als Spezialthema behandelt wurde, ist zwischenzeitlich außerordentlich ausdifferenziert und praktisch vielfach erprobt

worden. Charakteristisch für Organisationsentwicklungskonzepte ist, dass sie sich auf das Ganze der Schule beziehen und nicht nur auf Teilaspekte. Gleichzeitig wird aber betont, dass nur eine schrittweise Entwicklung möglich ist, die an Subeinheiten der Schule anknüpfen kann, aber auch am Kooperationsklima, an der Schulleitung, am Schulprogramm, an einer Abteilung oder an einer Fachkonferenz. Es wird in aller Regel nach der Devise »keine Maßnahme ohne vorherige Diagnose« verfahren, und es wird eine institutionelle Struktur zur Binnensteuerung des Wandels aufgebaut vor allem in Form einer Steuer- oder Entwicklungsgruppe, externer Beratung und Evaluation als datengestützter Reflexion.

Organisationsentwicklung ist dezidiert prozessorientiert. Die Prozesse werden ebenso wichtig genommen wie das Ergebnis. Die Prozessorientierung der Organisationsentwicklung bezieht sich nicht nur auf den Anfang, den – vermutlich – wichtigsten Prozess der Implementation, sondern auf jede Phase der Organisationsentwicklung.

Die Literatur über Organisationsentwicklung unterscheidet üblicherweise drei aufeinanderfolgende Phasen des Organisationswandels in Schulen, nämlich

1. Initiation,
2. Implementation und
3. Inkorporation (bzw. Institutionalisierung).

Es ist wichtig zu verstehen, dass Aktivitäten der Organisationsentwicklung wie der Schulentwicklung in keiner Weise linear ablaufen. Sie treten zu unterschiedlichen Zeiten im Prozess auf. Man kann sie als zyklische oder spiralförmige Prozesse verstehen.

Planung und Ausführung gehören bei der Schulentwicklung zusammen. Durch gemeinsame Planung kann sich ein Kollegium selbst mobilisieren oder motivieren. Nur wer etwas selbst macht, kann von einer Woge der Begeisterung getragen werden. Und nur kooperative Planung kann diejenigen einbeziehen, denen die Ausführung obliegt. Gemeinsame Prozessplanung ist die Basis einer sich selbst entwickelnden Schule. Bei der Prozessplanung geht es letztlich um Organisationslernen, um die Etablierung teamförmiger Arbeitsgruppen, um die Institutionalisierung von Selbststeuerung, vielleicht auch um die Schaffung eines Coachingsystems oder die Durchführung regelmäßiger Schulevaluation.

Aus der Implementationsforschung wissen wir allerdings: *Nichts wird so realisiert, wie es einmal geplant war.* Aber nur wenn wir Beliebigkeit akzeptieren, brauchen wir überhaupt keine Planung. Deshalb muss sich Schulentwicklung um *Implementationstreue* bemühen.

Zur Verbesserung der Implementationstreue gibt es einige methodische Ansätze. Der erste ist: *Ziele klären und vereinbaren.* Der zweite bezieht sich auf eine strikte Prozessorientierung. Und der dritte sorgt für Institutionalisierung bzw. Inkorporation. Daraus ergibt sich die Formel: Strategie vor Prozess vor Struktur.

Die Bezugstheorien von Organisationsentwicklung waren zu Beginn die Sozialpsychologie Lewin'scher Prägung und die humanistische Psychologie. Heute dominiert

die evolutionäre Systemtheorie, die sich sowohl auf die systemische Familientherapie als auch auf die soziologische Systemtheorie stützt (Baumgartner et al. 1988).

Das Konzept der Organisationsentwicklung wurde inzwischen zum Konzept des Change Managements weiterentwickelt. Change Management betont stärker als Organisationsentwicklung die Rolle von Führung und legt deutlich mehr Wert auf Evaluation und Qualitätsmanagement. Üblicherweise werden beim Change Management ebenfalls drei Phasen unterschieden, die eine andere Dimension ansprechen als die Phasen des Organisationsentwicklungsprozesses:

- Strategie, d.h. die Klärung und Vereinbarung mittelfristiger Ziele und die Wahl des Zugangs zur Zielerreichung (Konzepte, Methoden etc.)
- Struktur, d.h. die dauerhafte, nachhaltige Basis der Zielbearbeitung durch feste Teams, neue Organisationsformen des Innenaufbaus der Organisation etc.
- Kultur, d.h. die Normen, Werte, Interaktionsformen etc.

1.2.2 Unterrichtsentwicklung

Nicht selten wird Unterrichtsentwicklung (UE) gleichgesetzt mit der Modernisierung des eigenen Unterrichts im Sinne von Aktualisierung der Inhalte oder Erweiterung des Methodenrepertoires. Dieses Verständnis von Unterrichtsentwicklung ist unzulänglich, weil es einem verkürzten Verständnis von Unterrichtsentwicklung aufsitzt. Doch worin besteht ein angemessenes Verständnis von Unterrichtsentwicklung?

Wenn man die Essenz von Unterrichtsentwicklung herausarbeiten will, bietet es sich an, die erprobten und publizierten Modelle von Unterrichtsentwicklung daraufhin zu untersuchen, welche Gemeinsamkeiten sie haben. Einbezogen in diese Untersuchung wurden die Unterrichtsentwicklungsmodelle von Klippert (1995, S. 132 ff. und 2001, S. 63 ff.), von der Realschule Enger (2001), von Tschekan (2002, S. 1 ff.), von SINUS (Prenzel/Baptist 2001, S. 59 ff.) und vom Modellvorhaben »Selbstständige Schule« in Nordrhein-Westfalen (Projektleitung 2004).

Danach zeichnet sich die Essenz der Unterrichtsentwicklung durch die acht Kriterien Zielgerichtetheit, Systematik, Methodentraining, Lernarrangements, Teamarbeit, weiteres Training bzw. Pflege des Gelernten, Vernetzung und Evaluation aus. Nicht alle Modelle erfüllen alle Kriterien, z. B. orientiert sich SINUS (Prenzel/Baptist 2001, S. 59 ff.) nicht auf die ganze Schule (»Vernetzung«) und sieht das Konzept der Realschule Enger (2001) keine systematische Evaluation vor, aber fünf der acht Kriterien erfüllen sie alle.

Man könnte die acht Kriterien auf drei Kernelemente komprimieren, sodass eine »Trias der Unterrichtsentwicklung« entsteht: Unterrichtsentwicklung sollte

1. systematisch,
2. teamorientiert und
3. schulweit (»systemumfassend«) sein.

Unterrichtsentwicklung umfasst die *Gesamtheit der systematischen Anstrengungen*, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis im Sinne eines sinnhaften und effizienten Lernens zu optimieren, das sich im Wechsel von angeleiteter und selbstständiger Arbeit vollzieht.

Dass Schulentwicklungsprozesse aufwendig und langwierig ausfallen, liegt vermutlich an der »Grammatik von Schule«. Dieser Begriff stammt von Tyack und Tobin (1994, S. 453 ff.) und wurde von ihnen benutzt, um die Frage zu klären, »warum die etablierten institutionalisierten Formen von Schule so stabil sind und warum die meisten (Reform-)Herausforderungen so schnell verwelken oder marginalisiert werden« (S. 453). Die Grammatik der Schule besteht nach Tyack und Tobin aus den regulären und regulierenden Strukturen und Regeln, die den Alltag des Unterrichtens prägen. Sie zählen dazu Regulative,

- wie Zeit und Raum aufgeteilt werden, also Studentakt und Jahrgangsklassen,
- wie Schüler/innen klassifiziert werden,
- wie das Weltwissen in Fächer aufgeteilt wird,
- wie Lehrkräfte aufgefordert sind, als Einzelpersonen zu arbeiten, oder
- wie Schüler/innen Aufgaben erhalten, beurteilt werden oder Prüfungen absolvieren müssen (Tyack/Tobin 1994, S. 455 f.).

Diese in den Schulalltag eingelassenen Regulative wirken wie eine »Zwangsjacke« (S. 455) und sind ebenso wirkmächtig wie schwer zu erkennen. Die Autoren wählen deshalb »Grammatik« als Metapher: »Weder die Grammatik der Schule noch die des Sprechens muss bewusst sein; sie wirkt unauffällig, aber effektiv« (S. 454).

Tyack und Tobin weisen anhand von Fallstudien zu US-amerikanischen Innovationsvorhaben eindrucksvoll nach, wie die Grammatik der Schule zumeist als Reformbremse wirkt, aber gelegentlich unter bestimmten Bedingungen auch überwunden werden kann. Sie resümieren ihre Erkenntnisse in dem Bonmot: »Die Reformer glauben, dass ihre Innovationen die Schule ändern, aber es ist wichtig zu erkennen, dass die Schulen die Reformen ändern« (S. 478).

Jede Lehrperson kann ihren Unterricht aktualisieren, aber *niemand kann den Unterricht allein entwickeln*. Unterrichtsentwicklung bezieht sich ja nicht auf eine Klasse, sondern auf die ganze Schule oder zumindest auf Teile davon. Unterrichtsentwicklung verlangt nach Teamarbeit und allein deshalb schon nach Organisationsentwicklung, nach der systematischen Weiterentwicklung des Arbeitsplatzes Schule.

Die Gelingensbedingungen unterrichtsbezogener Organisationsentwicklung sind inzwischen ganz gut erprobt und evaluiert, vor allem im Modellvorhaben »Schule & Co.«, das die Bertelsmann Stiftung in den Jahren 1997 bis 2002 in Nordrhein-Westfalen durchführte (z. B. Bastian/Rolff 2001).

Aus dieser Evaluation lassen sich Aussagen über ein Gelingen der Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung rekonstruieren, die sich in sieben Aussagen zusammenfassen lassen:

1. Der Gegenstand der Entwicklungsarbeit war bei »Schule & Co.« *klar definiert*; dem entspricht die Möglichkeit, auch die Konturen der Steuerungsarbeit kenntlich zu machen. Es ging in allen 52 beteiligten Schulen darum, eine praktische Veränderung in definierten Bereichen der Unterrichtsgestaltung und der Teamentwicklung zu initiieren und voranzutreiben, wobei dieses Vorhaben in definierten Schritten auf die ganze Schule gerichtet war. Das verlangte nach *Schulmanagement*.
2. Gegenstand und Vorgehensweise der Entwicklungsarbeit war von einer *breiten Zustimmung* der beteiligten Lehrer/innen getragen, in die schrittweise auch die Eltern und Schüler/innen einbezogen wurden. Auf der Seite der Steuerungsarbeit entfiel die Notwendigkeit, den Gegenstand überhaupt erst zu definieren, grundlegende Konzepte für seine Bearbeitung zu entwickeln und die entsprechenden grundlegenden Entscheidungsprozesse zu organisieren; dies erhöhte die Erfolgchancen.
3. Die Arbeit in der Unterrichtsentwicklung folgte einer *konturierten Implementationsstrategie*, auch wenn die Transformation auf die jeweilige Schulform und die Fächer mit einem hohen »Übersetzungsaufwand« verbunden war. Steuerungsarbeit hat also zunächst weder mit unterschiedlichen Umsetzungsstrategien zu tun, noch muss sie Implementationsstrategien völlig neu erfinden. Auch das reduziert die Komplexität des hochkomplexen Steuerungsauftrags.
4. Die Entwicklungsarbeit war direkt auf eine *Veränderung des Alltagshandelns* bezogen; die Steuerungsarbeit konnte sich also auf den »Ernstfall Unterricht« und eine Unterstützung der dafür erforderlichen Entwicklungsarbeit beziehen; damit kann auch eine direkte Nützlichkeit für den Alltag erfahren werden.
Die für Schulentwicklungsmanagement notwendigen Kompetenzen wurden in diesem Projekt in gesonderten Kursen an die Steuerungsgruppe vermittelt, die in jeder Schule eingerichtet worden war.
5. Gegenstand und Managementmethoden der Entwicklungsarbeit hatten für alle Lehrer/innen eine Bedeutung, die zunächst einmal *unabhängig von ihrem Fach* festzumachen ist. Damit konnte sich die Steuerung des Prozesses auf eine gemeinsame Sache und Sprache beziehen, die eine Brücke zwischen den sonst als trennend empfundenen Fachkulturen und Fachsprachen darstellte.
Das in diesem Projekt gewählte Konzept von Unterrichtsentwicklung stellte die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die den spezifischen fachlichen Inhalten gleichsam vorgelagert sind, in den Mittelpunkt.
6. Die Entwicklungsarbeit brachte für alle Beteiligten *vergleichbare Aufgaben und Schwierigkeiten* mit sich, nämlich die vorgeschlagenen Methoden auf die einzelnen Fächer und die Besonderheiten der Schulformen zu transformieren. Damit konnte sich die Steuerungsarbeit auf eine überschaubare Anzahl von Lösungen konzentrieren, die in den einzelnen Feldern eine hohe Ähnlichkeit aufwiesen und die außerdem noch schulübergreifend verglichen und ausgetauscht werden konnten.
7. Das Verhältnis von Entwicklungsarbeit und Schulentwicklungsmanagement war durch *Ausdifferenzierung der Funktionen* und der darauf bezogenen Qualifizierungsprogramme gekennzeichnet (Bastian/Rolff 2001, S. 41 ff.).

Der Kern der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung besteht in der Umorientierung von Stoffen auf Kompetenzen. Adressaten der zentral vorformulierten Kompetenzen sind ausdrücklich die Fachkonferenzen. Damit verbunden ist ein Verständnis von Unterrichtsentwicklung als Entwicklung von Fachunterricht. Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung bezog sich zu Beginn eher auf Methoden- und Kommunikationstraining sowie auf kooperatives Arbeiten, also auf Lernen von Schüler/innen, die gemeinsam in Klassen und Kursen unterrichtet werden. Fachunterricht bewegt sich indes gleichsam auf einer vertikalen Achse, im Gymnasium z.B. von der 5. bis zur 13. Klasse. Die Lehrer/innen, die ein Fach unterrichten, arbeiten meist in mehreren Klassen. Der Ort professionellen Austauschs ist die Fachkonferenz.

Beide Formen der Unterrichtsentwicklung gehören innerlich zusammen. Dieser Zusammenhang stellt sich allerdings in fragmentierten Schulen nicht von selbst her. Er muss im Sinne von Organisationsentwicklung organisiert werden. Abbildung 1 zeigt das (Koordinaten-)Kreuz integrierter Unterrichtsentwicklung, das durch eine Steuergruppe koordiniert wird und sich letztlich schulweit ausbreiten muss. Wenn diese Koordination gelingt, kann eigenverantwortliches Lernen entstehen.

Der innere Zusammenhang beider Formen der Unterrichtsentwicklung wird auch in den Texten der Fachdidaktiker deutlich, in denen sich zumeist Formulierungen finden, wie selbstreguliertes Lernen, kooperatives Lernen oder zielorientiertes Lernen, also allgemeindidaktische Kategorien. Auf der anderen Seite ist auch den »Lernentwicklern« klar, dass man Methoden nicht ohne Inhalte lernen kann.

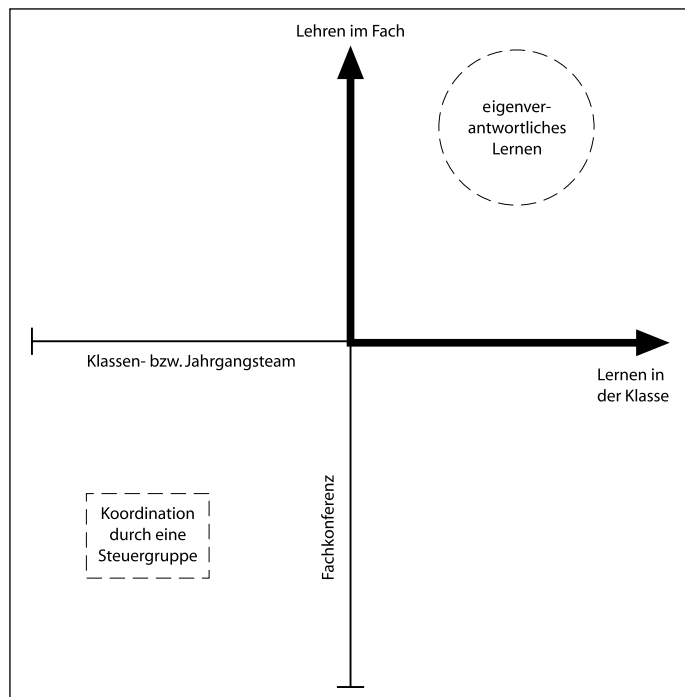


Abb. 1: Kreuz der Unterrichtsentwicklung

Wer den Unterricht entwickeln will, muss sich auch selbst entwickeln: Er muss z. B. Schülerfeedback oder kollegiale Hospitation ertragen (vielleicht auch genießen), mit Öffentlichkeit leben, zumindest mit innerschulischer, und auch im Team arbeiten. Das kann unter die Haut gehen. Unterrichtsentwicklung ist also eine Herausforderung an die Person und verlangt nach Personalentwicklung (s. u. Kap. 1.2.3).

Skripts und Subjektive Theorien steuern das Lehrerhandeln. Anderer Unterricht verläuft also nach anderen Skripten und anderen Subjektiven Theorien.

Skripts sind ein Ausdruck für die mentale Repräsentation nicht einer Einzelhandlung, sondern einer Handlungsabfolge, die auf eine spezifische Situation ausgerichtet ist und ein spezifisches Ziel verfolgt. Skripts werden durch jahrelange Erfahrungen erworben und sind entsprechend schwer zu ändern.

Skripts stellen komplexe Aggregate von handlungsleitenden Kognitionen dar. Dazu gehören allgemeine und spezielle Erwartungen der Lehrer/innen an ihre Schüler/innen, Vorstellungen von Lernprozessen, kausale Interpretationsmuster für die Entstehung erwünschter und unerwünschter Effekte (*Kausalattributionen*), Beurteilungspräferenzen, Komponenten des *professionellen Wissens* sowie *Subjektive Theorien* bezüglich des eigenen Handelns.

Subjektive Theorien beruhen nicht notwendig auf wissenschaftlichem Wissen (z. B. Lerntheorien); im Gegenteil, Lehrpersonen orientieren sich verhältnismäßig selten an den Theorien, die sie im Studium kennengelernt haben. Subjektive Theorien setzen sich aus subjektiven Daten, subjektiven Konstrukten, subjektiven Definitionen und subjektiven Hypothesen zusammen. Sie werden häufig auch implizite (Mini-) Theorien oder Alltagstheorien genannt, und die Hypothesen beruhen nicht selten auf Vorurteilen. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Subjektiven Theorien und unterrichtlichem Handeln.

Genauere Kenntnisse über kognitive Strukturen von Lehrpersonen sind deshalb für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht unmittelbar handlungsrelevant. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass eine Modifikation oder gar eine weitgehende Veränderung von Lehrerhandeln nur schwer möglich ist. Trotz intensiver und eindeutiger Unterrichtsplanungen, die eine neue Handlungsabsicht aufnehmen, kommt es im Unterricht häufig zu anderen Handlungen als beabsichtigt. Bedingungen und Wirkungen erfolgreicher Interventionen sind weitgehend unerforscht; Top-down-Modelle als Reformansatz zur Veränderung des Lehrerhandelns, die Lehrer/innen als passive Implementatoren verstehen, sind zum Scheitern verurteilt. Das hat nicht zuletzt damit zu tun, dass gewohnte Handlungsabläufe in der unstrukturierten Situation des Unterrichtsalltags Handlungssicherheit geben. Maßnahmen, die auf Veränderung ausgerichtet sind, können und dürfen daher nur behutsam und in unmittelbarer Anknüpfung an die vorhandenen Handlungsmuster durchgeführt werden, wenn sie Erfolg haben sollen, da sie nur so verknüpft werden können.

1.2.3 Personalentwicklung

Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Menschen und Schulen sind im besonderen Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn Schulpsychologen immer wieder betonen, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, in erster Linie die Schüler/innen sowie die Lehrpersonen. Deshalb ist es plausibel, Personalentwicklung (PE) als dritten Hauptweg zur Schulentwicklung anzusehen.

Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst. Schulische Personalentwicklung impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen im pädagogischen Prozess auch Persönlichkeitsentwicklung.

Beratung und Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung ist traditionell eine Domäne der Schulpsychologen. Deshalb ist es verständlich, wenn Schulpsychologen auf diesen Weg zur Schulentwicklung besonderen Wert legen und darauf hinwirken, dass Schulentwicklung nicht zu kurz kommt.

Hier handelt es sich um wichtige Hinweise. Schulentwicklung als Organisationsentwicklung wäre missverstanden, wenn sie mit »Methoden und Projekten« gleichgesetzt würde. Denn Organisationsentwicklung ist nicht Technik oder Methodik. Diese werden wohl angewendet, wobei aber die dabei sichtbar werdende Einstellung zum Menschen den Ausschlag gibt. Organisationsentwickler wären keine, wenn sie die Menschen in den Organisationen, mit denen sie arbeiten, nicht akzeptieren, respektieren, ja sogar »mögen« würden. »Kritischer Freund« ist eine Metapher, die in diesem Zusammenhang gern benutzt wird.

Aber die Personenorientierung hat Grenzen. In einem Kollegium mit 30 bis über 100 Mitgliedern kann man schwerlich den von Schulpsychologen geforderten Zugang zur Subjektivität suchen, wie sie familiengeschichtlich und biografisch in Auseinandersetzung mit den zeitgeschichtlichen Anforderungen entstanden ist. In Einzelfällen mag das erwünscht, notwendig und auch realisierbar sein – in Form von Coaching und/oder Supervision, wobei die Verbindung von Supervision und Organisationsentwicklung ohnehin zum Konzept der Schulentwicklung gehört (Dalin/Rolff 1990, S. 224 ff.). Eine Zusammenarbeit mit Schulpsychologen ist gerade in diesem Bereich nötig, möglich und auch erwünscht.

Fraglos müssen Schulentwicklungsprojekte die Beteiligten als Subjekte verstehen und ihnen wirkliche Lernchancen geben; diese sollten sich auch nicht nur auf die fachliche, sondern genauso auf die personale Kompetenz beziehen. Aber es gibt auch Situationen, in denen personales Lernen am besten über die Sachebene, z. B. ein Projekt der Schulentwicklung, erreicht wird, weil andernfalls Ängste und Scham zu Lernblockaden führen würden.

1.3 Schulentwicklung im Systemzusammenhang

Heinz Klippert und auch Hilbert Meyer betonen zu Recht, dass Unterricht zur Kernaktivität von Lehrpersonen gehört. Sie proklamieren darüber hinaus, dass Schulentwicklung deshalb immer bei der Unterrichtsentwicklung ansetzen müsse (Meyer 2004, S. 159). Dagegen ist zum einen einzuwenden, dass es etliche Schulen gibt, die erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse auf ganz andere Weise in Gang setzen, z. B. anlässlich der Entwicklung eines Schulprogramms, der Einführung von Budgetautonomie oder der Erweiterung der Schulleitung zum Leitungsteam, also von Maßnahmen, die man der Organisationsentwicklung zurechnen kann. Einem zeitlich strategischen Primat der Unterrichtsentwicklung ist zum anderen entgegenzuhalten, dass es dem neuen Paradigma widerspräche, nach dem die Einzelschule der Motor der Entwicklung ist. Nach dem neuen Paradigma muss die Einzelschule und nicht der Lehrerfortbildner entscheiden können, ob sie bei der Organisationsentwicklung ansetzt, bei der Unterrichtsentwicklung oder bei der Personalentwicklung.

Das Proklamieren von Vorzugswegen und Prioritäten steht auch im Gegensatz zu einem Denken in Systemzusammenhängen, das in Abbildung 2 skizziert ist.

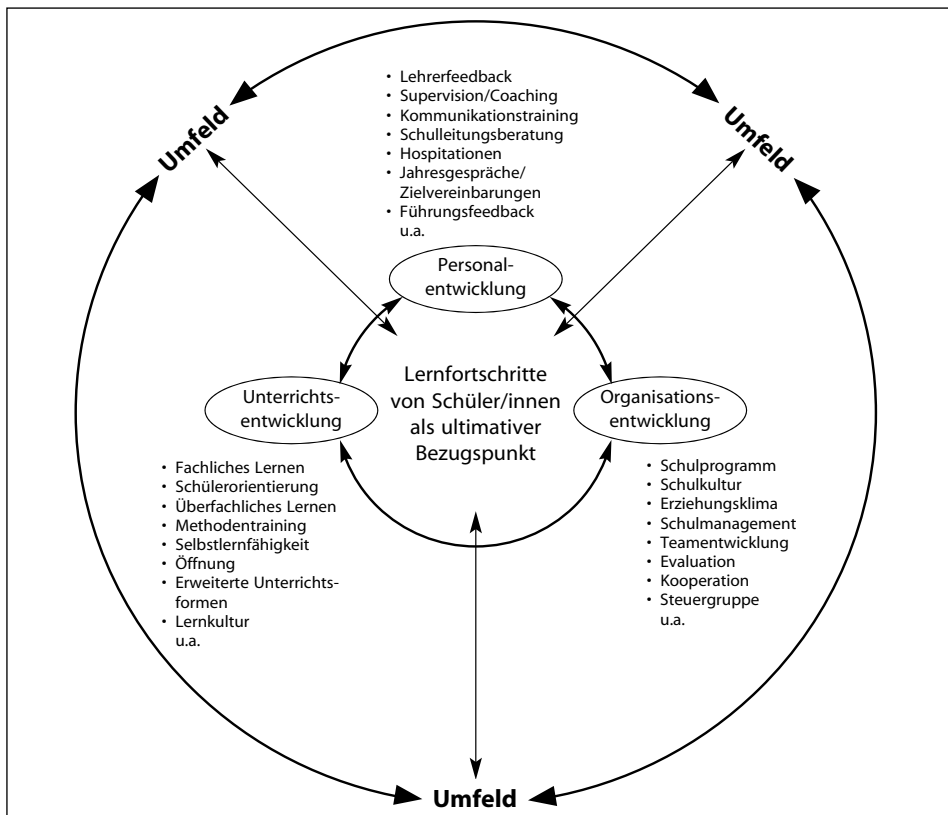


Abb. 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

Denkt man in Systemzusammenhängen oder handelt man konsequent, was nicht nur in diesem Fall auf dasselbe hinausläuft, dann führt jeder Weg der Schulentwicklung notwendig zu den anderen. Eine Schule kann z.B. mit Unterrichtsentwicklung beginnen, wobei es sich normalerweise nicht um einen Neubeginn, sondern um eine Fortsetzung bzw. Akzentuierung längst vorhandener oder doch angebahnter Entwicklungen handelt. Ob es dabei um überfachliches Lernen oder um erweiterte Unterrichtsformen oder um Methodentraining geht, jeder dieser Ansätze überschreitet die konventionelle Orientierung an einem Fach oder einem Lehrer und führt mit Konsequenz zu organisatorischen Veränderungen, die institutionell abgestützt werden müssen – also zu Organisationsentwicklung. Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern. Das kann auf mehr Kooperation hinauslaufen oder auf mehr Teamarbeit. Unterrichtsveränderung mag auch Kern des Schulprogramms werden. Auswirkungen auf das Lehrerhandeln sind unvermeidlich, weshalb vermutlich immer ein Bedarf an Personalentwicklung entsteht – sei es in Form von Lehrerberatung, Kommunikationstraining oder Hospitation.

Analog und gleichwertig ist die Entscheidung einer Schule, mit systematischer und konsequenter Organisationsentwicklung zu starten, z.B. Teamentwicklung zu betreiben oder ein Schulprogramm zu erstellen. Wenn es sich um Teamarbeit in der Schulleitung handelt, ist Personalentwicklung vonnöten. Wenn sich die Teamarbeit auf Fach- oder Jahrganggruppen bezieht, folgt daraus Unterrichtsentwicklung. Ein Schulprogramm wiederum würde seinen Zweck verfehlen, wenn es nicht auch Unterrichtsentwicklung bewirkte.

Schließlich könnte eine Schule auch bei der Personalentwicklung ansetzen, z.B. Supervisionsgruppen einrichten oder Erfahrungen sammeln mit Lehrerbeurteilung durch Schüler/innen auf freiwilliger Basis. Letzteres wäre nur dann sinnvoll, wenn die Ergebnisse ausgewertet und Hinweise für einen veränderten Unterricht gewonnen würden und/oder die beteiligten Lehrkräfte sich zu Qualitätszirkeln bzw. Selbstlernetzwerken zusammenschließen. Supervision im Sinne von Schulentwicklung müsste arbeitsbezogen sein, was wiederum auf Unterricht und sonstige Schularbeit (im Bereich von Schulkultur, Schulmanagement oder Erziehungsklima) im Sinne von Organisationsentwicklung verweist.

Man könnte diesen Systemzusammenhang auch bündiger formulieren: Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE. Das Neue und Besondere in diesem Systemzusammenhang stellt allerdings die Organisationsentwicklung dar: Ohne Organisationsentwicklung würde Unterrichtsentwicklung ebenso wenig wie Personalentwicklung auf das Ganze der Schule zielen und es bliebe bei modernisierter Lehrerfortbildung und renovierter Schulpsychologie.

Der bisher behandelte Systemzusammenhang ist allerdings ein innerschulischer, er muss durch einen außerschulischen ergänzt werden. Zum Umfeld (bzw. zur Umwelt) der Schule gehören Eltern, »Abnehmer« (Betriebe, Universitäten), die Presse, der Stadtteil, der Schulträger und die Schulaufsicht. Das System Schule ist dabei geschlossen (im operativen Bereich des Unterrichts und der Erziehung) und offen zugleich, wie besonders deutlich an der Schulaufsicht wird, die sich in den operativen

Bereich einmischet und in diesem Sinne auch als Bestandteil der Schule angesehen werden kann.

Ziele der Schulentwicklung?

Bleibt noch die Frage zu klären, welches die Ziele einer Schulentwicklung im Systemzusammenhang sind. Bei pädagogischer Schulentwicklung sind die Ziele dem pädagogischen Prozess verpflichtet und damit reflexiv. Die Reflexivität von Zielen lässt sich am »hohen« Ziel »Erziehung zur Mündigkeit« plausibel machen. Unmündigkeit wird häufig in Anlehnung an Kant als das Unvermögen bezeichnet, »sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen«. Nimmt man diese Bestimmung ernst, so folgt aus ihr, dass eine Lehrkraft einen Schüler nicht direkt zur Mündigkeit erziehen kann und schon gar nicht ein Schulentwicklungsberater eine Schule. Denn würde man jemandem vorschreiben, wie er als Mündiger zu denken oder zu handeln habe, würde man ihn im gleichen Augenblick entmündigen. Was Mündigkeit heißt, kann man lediglich »reflektieren«, d. h. bedenken, diskutieren oder ausprobieren. Was Mündigkeit jeweils konkret bedeutet, muss jeder selbst entscheiden und verantworten. Es geht bei pädagogischem Handeln also letztlich um Erziehung zur Selbsterziehung und bei der Schulentwicklung um Selbsthilfe und Selbstverantwortung.

Heißt das, dass Schulentwicklung ohne verbindliche und ohne legitimierbare Ziele bleibt? Gewiss nicht. Zwar sind es Einzelschulen wenig gewohnt, sich selbst Ziele zu setzen. Sie müssen offenbar aufgefordert werden (durch Erlasse und Gesetze in zunehmend mehr Ländern), sich in Form von Schulprogrammen oder Leitbildern damit zu beschäftigen. Auch die Aufforderung zur Evaluation macht auf eine gewisse Zielabstinenz aufmerksam: Kaum eine Schule verfügt über Kriterien und Indikatoren der Evaluation, die ja von Zielen abzuleiten wären. Man frage einmal eine Fachkonferenz nach den Fachzielen oder eine Lehrkraft nach ihren Unterrichtszielen, und man wird vielfach erleben, dass es keine Antwort gibt oder gesagt wird, das stehe doch in den Lehrplänen.

Dennoch ist pädagogische Schulentwicklung nicht ziellos. Gerade eine Orientierung an Leitsätzen und Schulprogrammen fordert Schulen auf, ihre Ziele zu klären sowie diese im Kollegium und mit Schüler/innen und Eltern zu vereinbaren. Zielklärung heißt im Kern, die Schulziele an pädagogischen Grundwerten bzw. an Bildungstheorien zu reflektieren und miteinander in einer Weise zu vereinbaren, bei der über aktive Beteiligung auch klargestellt werden kann, dass jede Einzelschule und alle an der Schule Beteiligten für die Schulentwicklung (mit-)verantwortlich sind.

1.4 Auf dem Wege zur Lernenden Schule

Einzelschulen sind nicht nur Einrichtungen, in denen die Schüler/innen lernen, sondern solche, die selbst zum Lernen fähig sind. Dazu müssen sie – genau wie Indivi-

duen – Lernstrukturen und Lernkapazitäten pflegen und zum Teil erst aufbauen und zu lernenden Schulen werden. Das gilt einmal für das Lehrpersonal selbst, für das Fullan (1990, S. 3 ff.) den griffigen Ausdruck vom »Lehrer als Lerner« geprägt hat. Das gilt zum anderen für die Schule als Organisation, was eine ziemlich neuartige Vorstellung ist, die aber plausibler wird, wenn die Lernfelder genannt werden: Schulen, die sich bewusst entwickeln, lernen ihr Schulcurriculum zu klären, eine gemeinsame Diagnose der Stärken und Schwächen durchzuführen, Prioritäten für Entwicklungsvorhaben zu setzen, Teams zu bilden und Projekte zu managen und die Wirkung dieser neuartigen Prozesse zu beurteilen, wofür sich der Begriff der Selbstevaluation einzubürgern beginnt.

Peter Senge verdanken wir die in Abbildung 3 wiedergegebene Darstellung der »Architektur« der lernenden Organisation als Dreieck mit den Ecken »Leitgedanken«, »Innovationen der Infrastruktur« sowie »Methoden und Werkzeuge« (Senge 1996, S. 24). Dies lässt sich analog auf Schulen übertragen. Die Leitgedanken werden in Schulentwicklungsprozessen Schulprogramm genannt; zu den Innovationen der Infrastruktur gehören neue Kooperationsstrukturen und Prozesssteuerung, und der Werkzeugkasten der Methoden und Techniken der Schulentwicklung ist reichhaltig gefüllt (Rolff 2007).

Die Leitgedanken der Lernenden Schule sind Ausdruck der Visionen bzw. der Zielklärung eines Kollegiums. Wenn sie Bestandteil eines Schulprogramms werden, stellen sie eine Art Zielvereinbarung dar, bei der auch Eltern und Schüler/innen eine

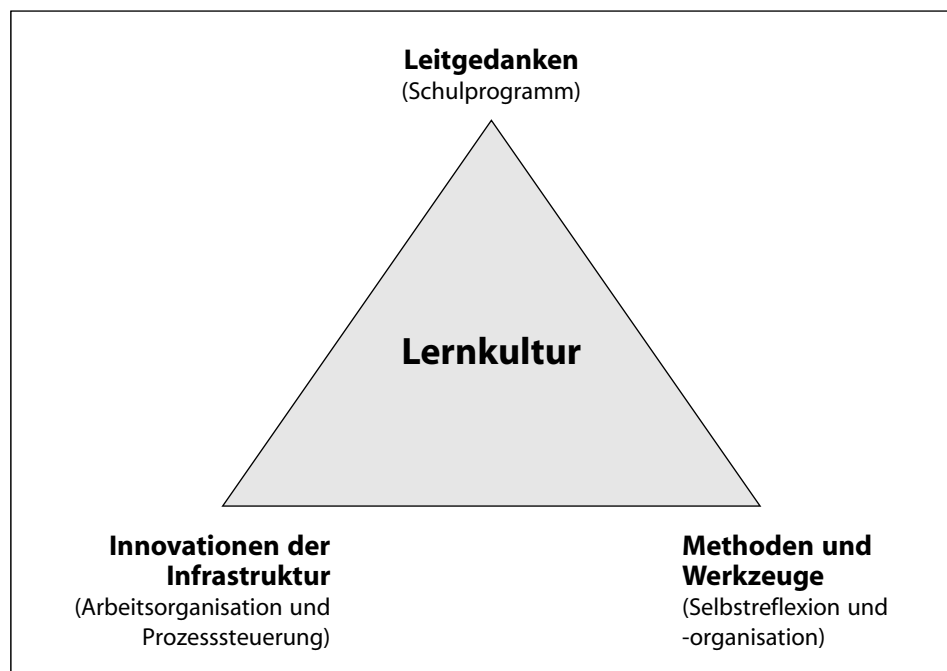


Abb. 3: Senge-Dreieck oder Architektur der Lernenden Schule

Rolle spielen. Die Leitgedanken dienen auch als Folie für die Prioritätensetzung hinsichtlich der Entwicklungsschwerpunkte der nächsten Jahre.

Die Innovationen der Infrastruktur einer Lernenden Schule beziehen sich zum einen auf die Arbeitsorganisation und zum anderen auf die Prozesssteuerung. Mit Arbeitsorganisation ist in erster Linie die Organisation des Unterrichts gemeint, also ob Lehrkräfte kooperieren (auf Fach-, Klassen- oder Jahrgangsebene) und ob diese kooperierenden Gruppen bzw. Teams lernende Gruppen sind, die manchmal auch Qualitätszirkel heißen. Die Arbeitsstruktur betrifft zudem die Schulleitung, bei der es ebenfalls um Kooperation und Lernfähigkeit geht.

Hinsichtlich der Prozesssteuerung haben sich in Lernenden Schulen sogenannte Steuergruppen verbreitet, die aus Vertreter/innen des Kollegiums sowie dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin bestehen, der/die in der Regel allerdings die Gruppe nicht leitet (siehe Kap. 3 auf S. 71). Steuergruppen stellen so etwas wie eine Infrastruktur für die aktive Beteiligung des Kollegiums an der Entwicklung der ganzen Schule dar. Sie sind eine relativ neue Einrichtung, die zahlreiche Fragen aufwirft, unter anderem nach der Rolle der Schulleitungen, dem Problem der Verdoppelung von Leitungsstrukturen und den Möglichkeiten und Grenzen des Selbststeuerungspotenzials von Schulen.

Die Methoden und Werkzeuge einer Lernenden Schule beziehen sich zum einen auf Selbstreflexion und zum anderen auf Selbstorganisation (Rolff 2007). Zur Selbstreflexion gehören alle Methoden und Techniken der Evaluation, die sich auf Fächer, Projekte oder die ganze Schule beziehen können sowie auf Personalberatung und -beurteilung. Diese Methoden sind in Schulen heute noch wenig verbreitet und selten genutzt. Die Methoden der Selbstorganisation sind den Schulen vertrauter in Form von Bestandsanalysen und Diagnosen, Prioritätensetzung, Projektmanagement oder Budgetverwaltung.

In Abbildung 3 wurde das Senge-Dreieck in der Mitte ergänzt durch den zentralen Bereich der Lernkultur. Die Lernkultur einer lernenden Organisation ist im Idealfall gekennzeichnet durch eine unterstützende Atmosphäre, die Fehler verzeiht und auch verrückte Ideen gutheißt, wenn sie nur anregend sind, ferner durch ein akzeptiertes Netz von Normen und Spielregeln, an denen sich Verhalten orientiert, sowie durch ein Ambiente wechselseitigen Austauschs, gegenseitiger Beratung und selbstverständlichen Feedbacks.

Zur Lernkultur einer Lernenden Schule gehört auch ein Stock gemeinsamen Wissens, der Umgang mit komplexen Situationen erlaubt und in gemeinsamer Schulentwicklungsarbeit entsteht und heute häufig vergessen wird. Schulen haben insofern etwas mit dem Bermudadreieck gemein. Es gehört demnach zu den Schlüsselproblemen einer lernenden Organisation, ein Organisationsgedächtnis zu entwickeln (was eine gemeinsame Sprache voraussetzt) und dauerhaft zu erhalten, damit weder Erfahrungen noch Orientierungen noch Kompetenzen, Werkzeuge oder Methoden verloren gehen. Zur Entwicklung einer Lernkultur gehört ebenso die Pflege einer Beziehungskultur, die Dissense thematisierbar und Konflikte bearbeitbar macht, Gefühle »zulässt« und die darauf gründet, dass Schulen besondere, nämlich pädagogische Organisationen sind.