



postgradual  
Fernstudium

STUDIENBRIEF SM0710

## Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung

Autor

Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Leseprobe

---

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf außerhalb der im Urheberrecht geregelten Erlaubnisse in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Technischen Universität Kaiserslautern, Distance & International Studies Center, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Kaiserslautern 2008.

Leseprobe

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>I</b>
<b>Abkürzungen</b>	<b>III</b>
<b>Kurzinfo zum Autor</b>	<b>IV</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>VI</b>
<b>Glossar</b>	<b>XIV</b>
<b>Lernziele</b>	<b>XX</b>
<b>1 Was ist Schulentwicklung?</b>	<b>1</b>
1.1 Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung	2
1.2 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	5
1.2.1 Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt	5
1.2.2 Unterrichtsentwicklung	8
1.2.3 Personalentwicklung	9
1.3 Schulentwicklung im Systemzusammenhang	10
1.4 Schulentwicklung und Schulsystementwicklung als Gesamtzusammenhang	13
1.5 Probleme und Defizite	17
1.6 Auf dem Wege zur lernenden Schule	25
1.7 Versuch, Schulentwicklung auf den Begriff zu bringen	28
1.8 Schulentwicklung in der Auseinandersetzung	29
<b>2 Arbeit mit Steuergruppen</b>	<b>35</b>
2.1 Aufgaben	35
2.2 Voraussetzungen und Arbeitsweise	37
2.3 Zusammensetzung	38
2.4 Kompetenzen und Mandat	42
2.5 Verhältnis der Schulleitung zur Steuergruppe	44
2.6 Startsituation	47
2.7 Externe Begleitung	48
2.8 Qualifizierung	49
2.9 Probleme	50
<b>3 Leitbilder, Schulprogramme und Schulprofile als Ziel- und Orientierungsrahmen</b>	<b>52</b>
3.1 Wie sich die Begriffe unterscheiden	53
3.2 Kreislauf der Schulprogrammarbeit	61
3.3 Erste Forschungsergebnisse	68

<b>4</b>	<b>Bestandsaufnahme und Entwicklungsschwerpunkte</b>	<b>73</b>
4.1	Methoden und Instrumente	73
4.2	Diagnose mit dem ganzen Kollegium	85
4.3	Visionen entstehen lassen	91
4.4	Verschriftlichung	95
4.5	Entwicklungsschwerpunkte vereinbaren	99
4.6	Jahrespläne	102
4.7	Verabschiedung, Umsetzung und Fortschreibung	104
4.8	Aufbau einer Evaluationskultur	107
4.9	Die Rolle der Schulleitung	111
<b>5</b>	<b>Gelingens- und Misslingensbedingungen von Schulentwicklung</b>	<b>114</b>
5.1	Ausgangspunkt: Die „Einzelschule als Gestaltungseinheit“	114
5.2	Was ist eine gute Schule? Schuleffektivitätsforschung (School Effectiveness Research)	114
5.2.1	Definition von Schuleffektivität	115
5.2.2	Merkmale effektiver Schulen	116
5.2.3	Umsetzungsstrategien, die auf der Effektivitätsforschung beruhen	118
5.3	Wie gelange ich zu einer „guten Schule“? – Schulentwicklungsforschung	120
5.3.1	Erkenntnisse und Annahmen der „School Improvement“-Perspektive	121
5.3.2	Gelingensbedingungen für Schulentwicklung	122
5.3.3	Umsetzungsstrategien, die auf dem Schulentwicklungsansatz beruhen	123
5.4	Auf dem Kopf gestellt: Was wissen wir über Misslingensbedingungen?	127
5.5	Energie und Leidenschaft	128
5.6	Einige Knacknüsse bleiben	129
5.7	Kurzes Fazit	130
	<b>Musterlösungen zu den Übungsaufgaben</b>	<b>131</b>

## Abkürzungen

IFS = Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund

OE = Organisationsentwicklung

PE = Personalentwicklung

SE = Schulentwicklung

SEIS = Selbstevaluation in Schulen

SL = Schulleiter/Schulleitung

UE = Unterrichtsentwicklung

Leseprobe

## Kurzinformatum zum Autor

### *Prof. Dr. Hans-Günter Rolff*

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, geboren 1939, ist emeritierter Professor am „Institut für Schulentwicklungsforschung“ der Universität Dortmund. Er war Ende der 60er-Jahre Leiter der Unterabteilung Planung des Berliner Schulsenators sowie Mitglied des Experimentalausschusses des Deutschen Bildungsrates; seit 1970 Professor für Schulpädagogik in Dortmund.

Hans-Günter Rolff begann als Sozialisationsforscher; er hat 1967 mit dem Buch „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ den Sozialisationsbegriff in die deutsche Erziehungswissenschaft eingeführt. 1973 gründete er das „Institut für Schulentwicklungsforschung“, damals PH Ruhr, heute Technische Universität Dortmund. Seit 1987 beschäftigt er sich hauptsächlich mit Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung; er veröffentlichte 1990 mit Per Dalin dazu das erste einschlägige Buch im deutschen Sprachraum („Institutionelles Schulentwicklungs-Programm“). Rolff ist Mitbegründer der Zeitschrift „Schulmanagement“ (1970).

Er war Visiting-Professor an der Stanford University sowie Gastprofessor in Wien, Graz, Klagenfurt und Zürich. Er ist Consulting Professor an der Shanghai Normal University.

Veröffentlichungen u. a. über Sozialisation, Bildungschancen, Kindheit im Wandel, Schulentwicklung, Schulforschung, Neue Technologien, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Schulautonomie sowie Schulprogramme und Schulentwicklungsberatung.

Er war Fachgutachter der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dort stellvertretender Ausschussvorsitzender sowie Sprecher der „Sektion Erziehungssoziologie“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und Vorsitzender der „Kommission Bildungsorganisation, -planung und -recht“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Er war Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung (Studienstiftung).

Rolff hat Schulentwicklungspläne erstellt, u. a. für die Städte Berlin, Frankfurt, Wiesbaden, Düsseldorf, Dortmund, Essen, Rüsselsheim, Mannheim sowie die Kreise Lüdenscheid, Borken und Meschede.

Er arbeitet seit Jahren in der Lehrer-, Schulleiter- und Schulaufsichtsförderung. Er gehörte dem Beirat „Zukunft der Schule“ des Ministerpräsidenten des Landes NRW an und war Mitglied des Bildungsrats Niedersachsen. Er hat einen Qualitätspreis für die Schulen NRWs initiiert und im März 2000 erstmals vergeben.

Er begleitet Einzelschulen und Schulsysteme im In- und Ausland bei Projekten der Schul- und Entwicklungsforschung sowie Schulbehörden auf dem Weg der

Organisationsentwicklung. Er bildete Schulentwicklungsbegleiter aus in Nordrhein-Westfalen, Bremen, Schleswig-Holstein und der Schweiz.

Er hat Entwicklungsprozesse von Schulen aller Schulformen begleitet, u. a. das Oberstufenkolleg Bielefeld bei dessen Umstrukturierung. Er war Pate der Dortmunder Grundschule, die den Hauptpreis des „Deutschen Schulpreises 2006“ gewonnen hat. Er gründete 2005 die „Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte“.

Rolff hat das IFS von 1973 bis 2003 geleitet. Er ist Mitbegründer und langjähriger Leiter des Netzwerkes „Schulentwicklung“ (früher „Organisationsentwicklung von Schulen“) mit deutschen, österreichischen und schweizerischen Teilnehmerinnen/Teilnehmern.

Seit 2005 ist Rolff der wissenschaftliche Leiter der „Dortmunder Akademie für pädagogische Führungskräfte“ und wissenschaftlicher Leiter des Master-Fernstudienganges „Schulmanagement“ der TU Kaiserslautern. Er ist Vorsitzender der „Dortmunder Bildungskommission“.

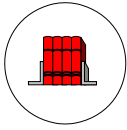
Rolff ist Mitbegründer und Herausgeber des „Jahrbuchs für Schulentwicklung“, des „Journals für Schulentwicklung“ und der Loseblattsammlung „Schulleitung und Schulentwicklung“. Er ist Mitglied des Beirats der „Zeitschrift für Erziehung und Sozialisation“ und der „Deutschen Schule“.

E-Mail: [rolff@ifs.uni-dortmund.de](mailto:rolff@ifs.uni-dortmund.de)

Telefon: (0231) 755-5511

Fax: (0231) 755-5517

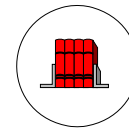
## Literaturverzeichnis



Literaturrempfehlung

### Einführende Literatur

- Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck/Wien (Studienverlag) 1998.
- Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin (Raabe) 1995.
- Buchen, H.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel (Beltz) 2006.
- Dalin, P.; Rolff, H.-G.; Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch. Bönen (Kettler), 4. Aufl., 1996.
- Doppler, K.; Lauterburg, C.: Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/New York (Campus) 1994.
- Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin (Scriptor) 1998.
- Journal Schulentwicklung. Innsbruck/Wien (Studienverlag) 1997.
- König, E.; Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1993.
- Philipp, E.: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz), 4. Aufl., 1997.
- Philipp, E.: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim/Basel (Beltz), 2. Aufl., 1998.
- Rolff, H.-G. u. a.: Manual Schulentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz) 1998.
- Rolff, H.-G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz) 2007.
- Schratz, M.; Steiner-Löffler, U.: Die lernende Schule. Weinheim (Beltz) 1998.

**Weiterführende Literatur zu Kapitel 1**

Literaturempfehlung

- Altrichter, H.; Salzgeber, S.: Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In: Altrichter, H.; Posch, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck/Wien (Studienverlag) 1997.
- Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck (Studienverlag) 1998.
- Bastian, J.; Combe, A.: Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. In: Pädagogik (1998) 11, S. 6.
- Bastian, J.: Auf dem Weg zum Schulprogramm. Schulpädagogische und bildungspolitische Anmerkungen. In: Pädagogik (1998) 2, S. 6.
- Bastian, J.; Rolff, H.-G.: Vorab- oder Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“. Gütersloh (Bertelsmann-Stiftung) 2002.
- Baumgartner, I. u. a.: OE-Prozesse – Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung. Bern (Haupt) 1988.
- Berman, P.; McLaughlin, M.: Federal programs supporting educational change. Santa Monica, Ca. (Rand) 1974.
- Buchen, H.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim (Beltz) 2006.
- Buhren, C.; Rolf, H.-G. (Hrsg.): Personalmanagement in Schulen. Weinheim (Beltz) 2009.
- Dalin, P.; Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Soest 1990.
- Fend, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen. In: Die Deutsche Schule 82 (1986) 3, S. 275–293.
- French, W. L.; Bell, C. H.: Organisationsentwicklung. Bern/Stuttgart, 3. Aufl., 1990.
- Fullan, M.: Change Forces. London (Falmer) 1993.
- Fullan, M.; Bennett, B.; Rolheiser-Bennett, C.: Linking Classroom and School Improvement. In: Educational Leadership (1990) 5, S. 13–19.
- Geissler, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), 2. Aufl., 1995.
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1997.

## Glossar

### Evaluation

Evaluation wird verstanden als Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind. Evaluation meint datengestützte Bewertung der Qualität der schulischen Arbeit.

Evaluation hat mehrere Ziele und Aufgaben: Impulse für Schulentwicklung und deren Selbststeuerung zu geben, eine Basis für Rechenschaft zu schaffen und eine Grundlage für Selbstreflexion zu legen. Evaluation intendiert letztlich eine neue Arbeitskultur.

Der Aufbau eines Evaluationssystems in der Schule ist das wesentliche Element der Schulentwicklung, weil es Ausdruck der Reflexionsfähigkeit einer Schule ist, die ihren Entwicklungsprozess bewusst und eigenverantwortlich steuert. Evaluation muss Folgen haben. Evaluation ist nur dann ermutigend und konstruktiv, wenn sie sich auf Themen und Gegenstände bezieht, die von den Mitgliedern der Schule auch geändert werden können.

### Evaluation, interne

Interne Evaluation ist die Form der Evaluation, die in innerschulischer Verantwortung steht. Sie wird von den Mitgliedern der Einzelschule selbst geplant, durchgeführt und interpretiert. Die Einzelschule entscheidet auch darüber, was mit den Daten geschieht bzw. welche nach außen gegeben werden.

Wenn sich Lehrpersonen und Leitungsmitglieder, aber auch Schüler selbst evaluieren, spricht man auch von Selbstevaluation; wenn sie sich von anderen bewerten lassen, von Fremdevaluation. Fremdevaluation ist Teil der internen Evaluation, wenn die Bewertung innerhalb der Schule geschieht, beispielsweise wenn Schüler ihre Lehrpersonen beurteilen.

### Evaluation, externe

Externe Evaluation ist immer Fremdevaluation. Ihr sollte eine interne Evaluation vorangehen. Sie wird von „kritischen Freunden“ der Schule oder von der Schulaufsicht oder in Form eines Audits von unabhängigen Experten durchgeführt, kann aber auch auf landesweit oder auch international geeichten Fachleistungstests beruhen.

Die externe Evaluation ist nützlich, weil sie durch die Außenperspektive neue Einsichten und Erkenntnisse über die Arbeit in der Schule bewirkt. Fremdevaluation, insbesondere durch die Schulaufsicht, dient darüber hinaus der Rechenschaftslegung und dem Vergleich mit anderen Schulen.

Externe Evaluationen können nicht zum Alltag einer Schule gehören, sondern sind in größeren, regelmäßigen Zeitabständen stattfindende Ereignisse, die einer guten Planung und klaren Absprache bedürfen, um die Akzeptanz und das Vertrauen der Schulmitglieder zu finden.

### **Leitbild**

Das Leitbild ist die kurze, prägnante Zusammenfassung und Präsentation der zentralen Werte und leitenden Ziele, die für alle Organisationsmitglieder Geltung haben. Das Schulleitbild lässt sich nur aus dem ermitteln, was die Schule bereits verwirklicht, was ihr Schulprofil ausmacht. Darum kann keiner Schule ein Leitbild erstellt oder gar verordnet werden; sie muss es selbst erkennen. Das Schulleitbild ist auch Leitidee und Vision. Wenn die Vision erreichbar erscheint, entsteht eine produktive Spannung zwischen Realität und Zielvorgabe, die das Leitbild positiv auf die Schulentwicklung wirken lässt.

Das Erarbeiten eines Leitbildes soll nicht dazu führen, dass die Werte und Normen nur einer Fraktion berücksichtigt und durchgesetzt werden. Wertevielfalt ist zumindest in einer großen Schule der Normalfall. Wenn also eine Schule nicht einen Teil des Kollegiums ausschließen will, muss das Leitbild deutlich machen, dass die Schülerinnen und Schüler in einem Spannungsverhältnis verschiedener Werte betreut und unterrichtet werden, es aber dennoch gemeinsame Leitwerte gibt.

### **Moderation**

Moderation ist ein Konzept zur Unterstützung von Kommunikations-, Planungs- und Entscheidungsprozessen in Gruppen, Konferenzen und Organisationen durch einen neutralen, also an den Interessen und Zielen nicht beteiligten bzw. interessierten Menschen, der sich verschiedener Methoden bedient, die eine Kommunikationssituation transparent machen, ordnen, reflektieren oder im Interesse der Zielerreichung fördern.



Überblick

## Lernziele

Was sollen die Studierenden lernen? Sie sollen Antworten auf die folgenden Fragen geben können.

- Wie und warum ist Schulentwicklung entstanden?
- Wie unterscheidet sich Schulentwicklung von herkömmlicher Schulentwicklungsplanung?
- Welches sind die drei Hauptwege von Schulentwicklung?
- Wie fügt sich Schulentwicklung in den Gesamtzusammenhang des Schulsystems ein?
- Welche Rolle spielen Leitbilder, Schulprogramme und Schulprofile bei der Schulentwicklung?
- Welche Verfahren und Instrumente zur Erstellung von Leitbildern, Schulprogrammen und -profilen gibt es?
- Wie können Ziele des Schulprogramms handlungsrelevant werden?
- Welche Verfahren der Bestandsaufnahme und Diagnose haben sich bewährt?
- Welches sind die Gelingens- und Misslingensbedingungen von Schulentwicklung?
- Worauf hat die Schulleitung bei der Anwendung dieser Ansätze und Verfahren zu achten?

# 1 Was ist Schulentwicklung?

Schulen stehen unter Entwicklungsdruck, weil sich ihre Schülerinnen und Schüler sowie ihr Umfeld ändern. Dies ist nicht neu, aber diese Erfahrungen spitzen sich zu, zum Teil dramatisch. Schulen mussten sich deshalb entwickeln, allein, um darauf zu reagieren. Insgesamt sind Deutschlands Schulen zweifellos entwickelt. Zahlreiche Schulen haben inzwischen beachtliche Maßnahmen der Schulentwicklung durchgeführt wie Projekte, Arbeit mit neuen Medien, Entwurf eines Schulprogramms, Teamarbeit oder Einführung neuer Fächer.

Man kann also davon ausgehen, dass jeder Teilnehmer bereits Erfahrungen mit Schulentwicklung gemacht hat.

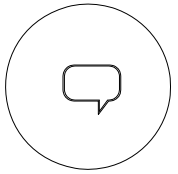
Schulentwicklung steht in diesen Jahren im Zentrum von Bildungspolitik, Fortbildungseinrichtungen und Einzelschulen. In dem Maße, wie Ansätze von Schulentwicklung Konjunktur haben, entsteht Vielfalt, Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Mitläufertum. Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, wird 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 neuesten Datums. Soweit das zu übersehen ist, wurde 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 80er-Jahre keine Rolle, was u. a. daran zu erkennen ist, dass er auf Briefköpfen weggelassen wurde.

Die Dortmunder „Arbeitsstelle“ vertrat zunächst ein enge Begriffsverständnis, das sich von dem heutigen unterscheidet. Sie verstand in den 70er-Jahren unter Schulentwicklung überwiegend Schulentwicklungs**planung**, also die Planung der sogenannten äußeren Schulangelegenheiten wie den Standort, vor allem der sogenannten äußeren Schulreform.

Aktualität von SE

Wann der Begriff entstand



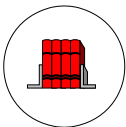
Merksatz

Unter Schulentwicklungsplanung, kurz SEP, verstand und versteht man die Planung der äußeren Schulangelegenheiten. Sie antwortet auf die Frage: Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang bereitgestellt und ausgestattet werden?

Unterschied zur Schulentwicklungsplanung

Diese Auffassung von Schulentwicklung als Planung erfuhr Ende der 70er-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.



Literaturempfehlung

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 Sozialisierungstheorie 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 1983) eine vehemente Schubkraft entfachte.

## 1.1 Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzel-schulorientierung

Das Konzept der SE 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 70er-Jahren, als große Reformprogramme der US-Bundesregierung evaluiert wurden. Besonders einflussreich

wurde eine Studie der RAND-Corporation (BERMAN/MCLAUGHLIN 1974/75). Deren Ergebnisse lassen sich knapp zusammenfassen:

Projekte, die eine Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Lehrer, 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 Keepers“: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht.

Gelingende  
Implementation

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 Personaltraining 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.

Nachhaltigkeit

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 Erfor-

schung der Gelingens- und Misslingensbedingungen 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). Vor dem Hintergrund dieser Studien bahnte sich im Bereich der Schulentwicklung ein Paradigmawechsel 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) 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:

Zum einen gehen Gesamtsystemstrategien 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.

Zum Zweiten sehen Gesamtsystemstrategien die Lehrerinnen und Lehrer als „Konsumenten“ neuer Ideen und Produkte an. Im Grunde wird die Schule als Zulieferinstitution betrachtet. Dabei geht man davon aus, dass die Schule die Lösungen, die auf der Systemebene vorbereitet wurden, einfach übernimmt und umsetzt. 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.

Zum Dritten nehmen Gesamtsystemstrategien 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.

Viertens hat die Systemtheorie auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von

zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten.

SE erhielt mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitiker wie Bildungsforscher und Lehrerfortbildner fast gleichzeitig. 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, während andere Instanzen eher unterstützende und Ressourcen sichernde Funktionen ausüben.

### **Übungsaufgabe 1:**

Beschreiben Sie den Unterschied zwischen Schulentwicklungsplanung und Schulentwicklung.

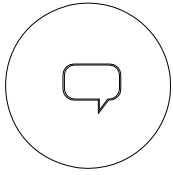
## **1.2 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung**

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 besteht der Kern der Schulentwicklung in der Entwicklung von Einzelschulen. Schulentwicklung bewegt sich dabei im Zyklus einer Trias bzw. eines Drei-Wege-Modells. Dieses Modell ist historisch Schritt für Schritt entstanden.

### **1.2.1 Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt**

Kein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung von Einzelschulen so früh und so grundlegend beeinflusst wie der der Organisationsentwicklung (OE) und kein Ansatz hat so große innere Affinität dazu wie dieser. OE wurde in den USA bereits in den 1960er-Jahren von Schulentwicklern aufgegriffen und in deutschen Bundesländern Ende der 70er-Jahre der Schulleitungsfortbildung zugrunde gelegt.

Ein „Durchbruch“ geschah allerdings erst Ende der 90er-Jahre, als die Schulpolitik fast aller Länder die Entwicklung von Einzelschulen als selbstständigen, eigenverantwortlichen oder teilautonomen Schulen propagierte und nach einem orientierenden und handlungsanleitenden Konzept gesucht wurde.



Merksatz

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 von außen hinzugezogen werden (vgl. dazu FRENCH/BELL 1990). OE wird als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden.

Die Bezugstheorien von OE 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 (vgl. BAUMGARTNER u. a. 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.

OE im Schulbereich

Das Konzept der Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung, das in Deutschland in den 70er-Jahren noch als Spezialthema behandelt wurde, ist zwischenzeitlich außerordentlich ausdifferenziert und praktisch vielfach erprobt worden. Charakteristisch für OE-Konzepte 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 verfahren: „Keine Maßnahme ohne vorherige Diagnose“, und es wird eine institutionelle Struktur zur Binnensteuerung des Wandels aufgebaut, vor allem in Form einer Steuer- bzw. Entwicklungsgruppe, externer Beratung und Evaluation als datengestützter Reflexion.

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

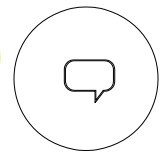
Die Literatur über OE unterscheidet üblicherweise drei aufeinanderfolgende Phasen des Organisationswandels in Schulen, nämlich

- Initiation
- Implementation
- Inkorporation bzw. Institutionalisierung (vgl. Fullan 1993)

Es ist wichtig zu verstehen, dass Aktivitäten der OE wie der SE 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 OE wie SE zusammen. Durch gemeinsame Planung kann sich ein Kollegium selbst mobilisieren oder motivieren. Nur wer etwas selber 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.**



Merksatz

Aber nur, wenn wir Beliebigkeit akzeptieren, brauchen wir überhaupt keine Planung. Deshalb muss sich SE um **Implementationstreue** bemühen.

**Übungsaufgabe 2:**  
Was bedeutet Implementationstreue?

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.

Zielorientierung

Die Bezugstheorien von OE 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 (vgl. BAUMGARTNER u. a. 1988).

Das Konzept der OE wurde inzwischen zum Konzept des Changemanagements weiter entwickelt. Changemanagement betont stärker als OE die Rolle von Führung und legt deutlich mehr Wert auf Evaluation und Qualitätsmanagement. Üblicherweise werden beim Changemanagement ebenfalls drei Phasen unterschieden, die eine andere Dimension ansprechen als die Phasen des OE-Prozesses:

Change  
Management

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

- Kultur, d. h. die Normen, Werte, Interaktionsformen usw.

## 1.2.2 Unterrichtsentwicklung

Vertreter der Lehrerfortbildung warfen der OE mit einem gewissen Recht vor, sie vernachlässige die Unterrichtsentwicklung. Lehrerfortbildung bezieht sich traditionell auf fachliche Fragen des Unterrichts und auf unterrichtsübergreifende schulpädagogische Themen wie Leistungsbeurteilungen oder Gewaltprävention. Im Zuge der eingangs behandelten paradigmatischen Wendung orientiert sich die Lehrerfortbildung zunehmend an Schulentwicklung. Landesinstitute wie das thüringische oder rheinland-pfälzische nehmen Schulentwicklung als zentralen Fokus ihrer Arbeit, andere Institute richten diesbezügliche Abteilungen oder zumindest Schwerpunkte ein. Lehrerfortbildner an den Universitäten nehmen sich ebenfalls zunehmend der Schulentwicklung an.

Unterricht steht traditionell im Zentrum von Schule, und konsequenterweise bezieht sich Lehrerfortbildung im Kern auf Unterricht. Schulentwicklung bezieht sich auf die ganze Schule und nicht nur und manchmal auch nicht primär auf Unterricht. Das mag ein Grund dafür sein, dass Unterrichtsentwicklung (UE) der Organisationsentwicklung gelegentlich wie in einem Wettbewerb gegenübergestellt wird. Hier ist z. B. der „frühe“ KLIPPERT zu nennen, der ausführte:

Kritik an OE

„OE ist grundsätzlich langfristig angelegt und hat einen relativ komplexen Zuschnitt. Innoviert und verbessert werden soll die Organisation als Ganze. (...) Entsprechend vielschichtig und langwierig sind die betreffenden Klärungs-, Abstimmungs- und Innovationsprozesse. Da werden Probleme gesucht und natürlich auch in großer Vielzahl gefunden. Da werden Befragungen durchgeführt und umfangreiche Daten gesammelt, Daten ausgewertet und Datenfeedbacks organisiert, Entscheidungen angebahnt und Prioritäten gesetzt, Kontroversen geführt und Konflikte ausgetragen, Ziele geklärt und Ziele vereinbart, Aktionen geplant und Arbeitsgruppen gebildet, Steuergruppen installiert und konkrete Vorhaben implementiert, Strukturen diskutiert und Projekte evaluiert etc. Kurzum, die Konferenz- und Arbeitsbelastung während dieser OE-Prozesse erreicht rasch ein Ausmaß, von dem viele gutwillige Lehrkräfte abgeschreckt werden, weil sie sich durch die vielschichtige Sisyphusarbeit überfordert fühlen“ (KLIPPERT 1997, S. 13).

Aus diesen Gründen folgerte KLIPPERT:

- 1) „Die Reduzierung des Innovationsfeldes auf einen überschaubaren Kernbereich der Lehrtätigkeit, den Unterricht;
- 2) die Straffung der meist langwierigen Such-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse im Vorfeld der eigentlichen Innovationsarbeit sowie
- 3) die Offerierung gezielter Qualifizierungsangebote für die betreffenden Lehrkräfte/Kollegien, damit diese – unterstützt durch erfahrene Innovatoren –

möglichst rasch das nötige Knowhow erwerben, um die intendierte Innovationsarbeit zügig und erfolgreich zu realisieren“ (KLIPPERT 1997, S. 13).

KLIPPERT hielt OE für unwirksam („Sisyphusarbeit“) und setzte ein Konzept dagegen, das er „Innovationsmanagement“ und „Methodentraining“ nannte. Für das Innovationsmanagement erwies sich die Steuergruppe als wirksamste Unterstützung (vgl. BASTIAN/ROLFF 2002).

Den Fokus auf Unterricht zu legen, war fällig und ist ein großer Verdienst von KLIPPERT. Die Konzentration auf methodische Ansätze könnte man auch als Reduktion deuten, insofern die fachdidaktische und vor allem die bildungstheoretische Dimension dabei ebenso ausgespart wird wie die Beziehungsebene und eine allzu starke Fixierung auf Methoden reflexionshemmend wirkt, also bildungstheoretische und allgemeindidaktische Erwägungen ausblendet. Des ungeachtet handelt es sich bei dieser Form der Unterrichtsentwicklung (UE) um ein Konzept der Schulentwicklung, sofern der Rahmen eines Faches überschritten und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule aufgebaut wird (vgl. JOYCE/SHOWERS). KLIPPERT baut z. B. Schulteams zur Praktizierung und Weiterentwicklung des Methodentrainings auf und schult daneben die Schulleitung. Er versucht auch, die Schulaufsicht und Eltern einzubeziehen (vgl. KLIPPERT 2000).

Kritik an  
reduzierter UE

Es gibt jedoch Lehrerfortbildner, die sich um ein derartiges „Innovationsmanagement“ nicht bemühen, sondern ihre bisherige Tätigkeit bloß mit einem neuen Etikett versehen. Hiergegen ist einzuwenden, dass Schulentwicklung immer Lehrerfortbildung umfasst, aber nicht jede Lehrerfortbildung gleich Schulentwicklung ist. Ebenso ist Schulentwicklung nicht vorstellbar ohne Personalentwicklung, aber Personalentwicklung ist nicht identisch mit Schulentwicklung.

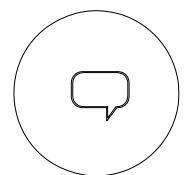
Unterschied zur  
Lehrerfortbildung

### 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 Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen. Deshalb ist es plausibel, Personalentwicklung (PE) als dritten Hauptweg zur Schulentwicklung anzusehen.

Definition PE

Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst.



Merksatz

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 PE nicht zu kurz kommt (vgl. MIETZ 1994).

Hier handelt es sich um wichtige Hinweise. Schulentwicklung als OE wäre missverstanden, wenn sie mit „Methoden und Projekten“ gleichgesetzt würde (SCHLEE 1997). Denn OE 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.

Formen der PE

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 OE ohnehin zum Konzept der Schulentwicklung gehört (vgl. 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.

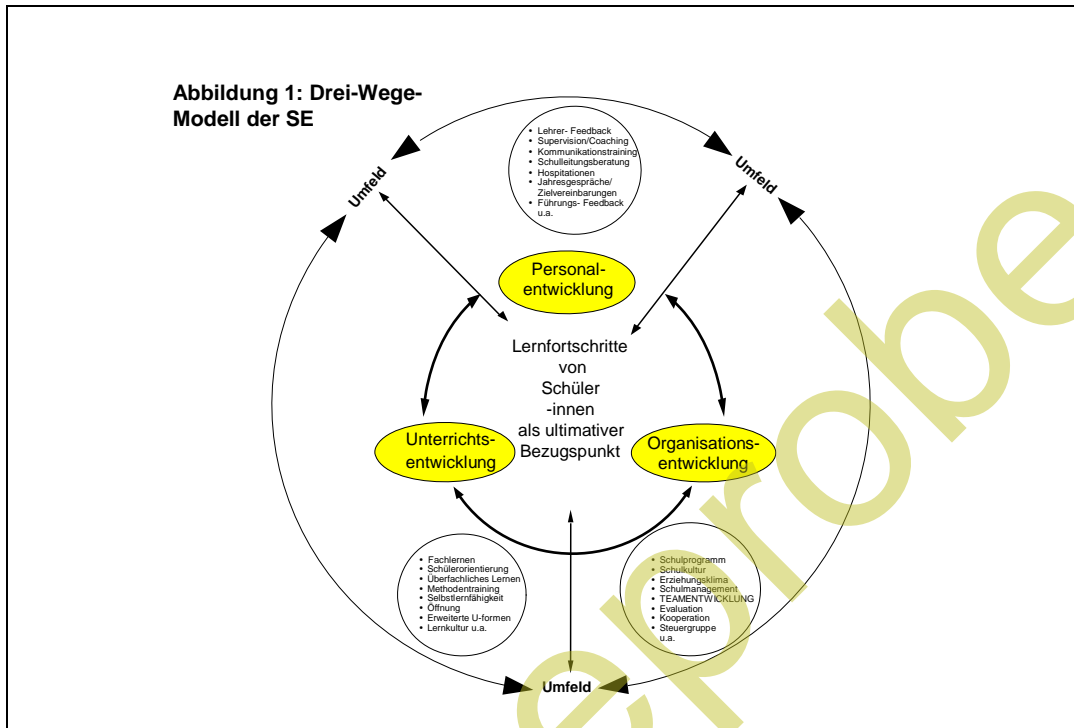
### 1.3 Schulentwicklung im Systemzusammenhang

Stets mit UE beginnen?

KLIPPERT und auch MEYER betonen zu Recht, dass Unterricht zur Kernaktivität von Lehrpersonen gehört. Sie proklamieren darüber hinaus, dass SE deshalb immer bei UE ansetzen müsse (MEYER 1997, S. 159). Dagegen ist zum einen einzuwenden, dass es etliche Schulen gibt, die erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse auf ganz andere Weise in Gang setzen, wie z. B. anlässlich der Entwicklung eines Schulprogramms, der Einführung von Budgetautonomie oder der Erweiterung der Schulleitung zum Leitungsteam, also von Maßnahmen, die man der OE zurechnen kann. Einem zeitlich strategischen Primat der UE 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 die 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 1 skizziert ist.



**Abbildung 1:** 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 SE notwendig zu den anderen. Eine Schule kann z. B. mit UE 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 OE. 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 PE entsteht – sei es in Form von Lehrerberatung, Kommunikationstraining oder Hospitation.

SE im Systemzusammenhang

Beispiele

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

Schließlich könnte eine Schule auch bei der PE ansetzen, z. B. Supervisionsgruppen einrichten oder Erfahrungen sammeln mit Schülerfeedback zum Unterricht. Letzteres wäre nur dann sinnvoll, wenn die Ergebnisse ausgewertet und Hinweise für einen veränderten Unterricht gewonnen würden. 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 OE 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 OE dar: Ohne OE würde UE ebenso wenig wie PE auf das Ganze der Schule zielen, und es bliebe bei modernisierter Lehrerfortbildung oder renovierter Schulpsychologie. Nicht übersehen werden darf dabei, dass nicht OE und auch nicht PE oder UE im Zentrum von SE stehen, sondern die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler.

Beachtung des Umfelds

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

**Übungsaufgabe 3:**

Welches ist der Ausgangspunkt von Schulentwicklung?

**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 bezeich-

net, „sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen“. Nimmt man diese Bestimmung ernst, so folgt aus ihr, dass ein Lehrer 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 Einzelschulen wenig gewohnt, sich selber 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 Schülern 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 klargelegt werden kann, dass jede Einzelschule und alle an der Schule Beteiligten für die Schulentwicklung (mit)verantwortlich sind.

#### **1.4 Schulentwicklung und Schulsystementwicklung als Gesamtzusammenhang**

Auch wenn die Einzelschulen aufgerufen oder gar gezwungen sind, Selbststeuerungspotenziale auf- und auszubauen, kann nicht angenommen werden, dass die Gesamtsteuerung daraus gewissermaßen automatisch entspringt. Im Gegenteil: In dem Maße, wie Einzelschulen mehr Gestaltungsautonomie erhalten und nutzen, werden die Steuerungsprobleme des Gesamtsystems des Schulwesens umso prekärer. Auseinanderentwicklung der Schulen und Schulformen ist ebenso zu befürchten wie eine Beliebigkeit der Inhalte jenseits eines für alle verbindlichen Kerncurriculums. In dem Maße, wie Schulen ihr Personal ganz oder teilweise selbst rekrutieren können, wächst die Möglichkeit ungleicher Kollegiumsentwicklung, die attraktive Schulen einerseits und weniger attraktive Schulen andererseits weit über das heute vorhandene Ausmaß hinausgehend entstehen lassen könnte.

Probleme der  
Gesamtsteuerung

Die Gefahr der Auseinanderentwicklung wird durch Budgetautonomie und schul-eigene Mitteleinwerbungen noch vergrößert.

Um diesen Gefährdungen entgegenzuwirken, aber auch um den Führungsanspruch staatlicher Instanzen und anderer Schulträger nicht aufzugeben, wird allerorten mit neuen Steuerungsmodellen experimentiert. Das betrifft zum einen die Rolle des Gesetzgebers, der aufgefordert ist, klare, aber weitmaschige Rahmenvorgaben zu beschließen, für alle Schulen verbindliche Standards zu setzen und eine Gleichverteilung der Ressourcen zu sichern. Die neuen Steuerungsmodelle verändern zum Zweiten die Rolle der Aufsicht führenden Behörden, die nun vor allem die Vergleichbarkeit und die Qualität der schulischen Arbeit sichern, die Schule als Ganze beraten und unterstützen sowie Schulentwicklung initiieren sollen. Die neuen Steuerungsmodelle bringen zum Dritten neue Steuerungsmittel bzw. -instrumente ins Spiel. Dabei stehen Verfahren der Evaluation im Vordergrund, aber auch Ansätze zur regionalen Vernetzung und zur „Abgleichung“ der Entwicklung von Einzelschulen.

#### Kontextsteuerung

Wenn das Gesamtsystem bisher nach einem Regulierungsmodell gesteuert wurde, so ist jetzt Steuerung nach dem Kontextmodell angesagt, die Steuerung auf Abstand und nicht Eingriffssteuerung ist, nicht Systemplanung, sondern Systemkoordination.

Für die Steuerung der Entwicklung des Gesamtsystems aller Schulen eines Landes oder Landesteils existiert eine ganze Reihe traditioneller und neuer Steuerungsmittel bzw. -agenturen:

#### Steuerungsmittel

- Gesetzgeber, Schulgesetze
- Zentralbehörde, Erlasse
- Schulaufsicht
- Schulträger, staatlich, kommunal oder privat
- zentrale Tests und landesweite Vorgaben

Hinzu kommt eine Reihe sogenannter intermediärer Steuerungseinheiten, die zwischen der zentralen Ebene und der Ebene der Einzelschulen stehen und die zumeist nicht über förmliche Sanktionsmacht verfügen, beispielsweise:

- Regionalkonferenzen
- institutionalisierte Lehrerfortbildung (einschließlich Schulentwicklungsmoderatoren)
- Netzwerke

#### Kopplungsprobleme

Das Hauptproblem des Gesamtsystems besteht in der Kopplung der Entwicklung von Einzelschulen („Selbststeuerung“) mit der Entwicklung des Gesamtsystems („Systemsteuerung“). Das Kopplungsproblem ist vor allem deshalb so kompli-

ziert, weil – wie erwähnt – die zentralen Instanzen entscheiden können, in welchem Bereich, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt sie intervenieren, aber die Schulen demgegenüber ziemlich unabhängig davon befinden können, wie sie mit diesen Interventionen umgehen. Und hier ist der Spielraum weit: von der vorgabegerechten Umsetzung über die innere Kündigung bis zur mehr oder weniger subversiven Gegenwehr.

In Abbildung 2 sind fünf Lösungsmöglichkeiten angedeutet, die allesamt in diesen Jahren praktiziert bzw. ausprobiert werden. Ihre Wirkungsweise bemisst sich daran, ob sie den Einzelschulen Entwicklungsspielraum gewähren (und sie bei der Entwicklung unterstützen) und ob sie gleichzeitig die Systemziele zu erfüllen vermögen, die vor allem in Vergleichbarkeit (der Ausstattung und Bildungschancen) sowie in der Qualitätssicherung liegen.

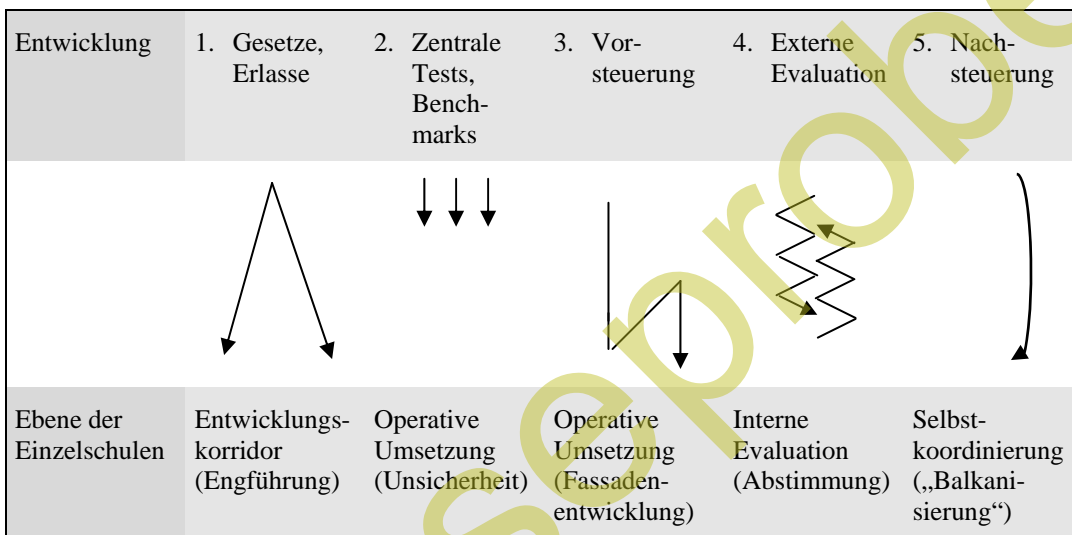


Abbildung 2: Kopplungsmodelle

**Modell 1** (Steuerung durch Gesetze und Erlasse) ist das traditionelle Steuerungsmodell. Es ist hierarchisch aufgebaut und steuert durch Gesetze und Erlasse, jedoch neuerdings eher durch weniger detaillierte Rahmen- oder Entwicklungsgesetze. Auch werden die Hierarchien abgeflacht, und Steuerung erfolgt auf größeren Abstand, was sich vor allem im weitgehenden Verzicht auf Einzeleingriffe äußert. Für die Einzelschulen entsteht auf diese Weise eine Art Entwicklungskorridor, innerhalb dessen sie sich relativ selbstständig bewegen können. Probleme treten auf, wenn der Korridor zu schmal ausfällt („Engführung“) und nicht genügend Spielraum für einzelschulbezogene Entwicklung ist.

Steuerung durch Gesetze

**Modell 2** (Steuerung durch Tests und Benchmarks) ist in angelsächsischen Ländern, aber auch in Holland weitverbreitet. Dabei geht es darum, über zentral entwickelte und administrative Fachleistungstests oder Einstellungsmessungen (auch zu Erziehung und Sozialverhalten) nationale Durchschnitte zu ermitteln und diese (wenn möglich) mit den international Besten zu vergleichen. Auf diese Weise

Steuerung durch Test

werden sogenannte Benchmarks ermittelt, die als zu erreichende Standards gedeutet werden. Wie die Einzelschulen mit diesen Benchmarks umgehen, bleibt jedoch weitgehend unklar. In jedem Fall ist diese Art der Kopplung kontingent: Schulen können aufatmen und gar nicht reagieren, weil ihre Werte besser sind; sie können auch nicht reagieren, wenn die Werte schlechter sind, weil es dafür genügend Erklärungen (z. B. im Schulumfeld) gibt, die heranzuziehen sind; oder die Schulen können auch Maßnahmen planen, die mit den Benchmarks zu tun haben.

#### Übungsaufgabe 4:

Erkundigen Sie sich auf den Internetseiten der schottischen Schulinspektion ([www.scotland.gov.uk/hmis](http://www.scotland.gov.uk/hmis)) nach deren Steuerungskonzept. Wodurch werden die Einzelschulen in ihrer weiteren Entwicklung angeregt und unterstützt? Wie bewerten Sie die Initiative? Beteiligen Sie sich am Diskussionsforum.

Vorsteuerung

**Modell 3** (Vorsteuerung) beruht eher auf einem Missverständnis neuer Steuerungsansätze. Es ist aber erstaunlich weitverbreitet. Es gibt den Schulen mehr Raum für mehr Selbstorganisation, zum Teil erheblich mehr Raum, engt die Entwicklungsspielräume durch zusätzliche Vorgaben jedoch wieder ein, um auseinanderlaufenden Entwicklungen vorzubeugen. Ein Beispiel ist eine Kommune, die den Schulen mehr Budgetautonomie gibt, diese aber durch seitenlange, hochdetaillierte Ausführungsbestimmungen wieder zurücknimmt. Ein anderes Beispiel ist ein hoher Beamter der Schulaufsicht, der nicht abwarten kann, bis die ihm unterstellten höheren Schulen ein eigenes Schulprogramm entwickeln, und der diesen ein „Rahmensschulprogramm“ vorgibt. Schulen reagieren auf Vorsteuerung häufig nicht nur irritiert, sondern mit offenem oder verdecktem Widerstand.

Steuerung durch Evaluations-systeme

**Modell 4** (Evaluation) versucht die Kopplung durch eine Verbindung der internen Evaluation der Einzelschule („Selbstevaluation“) mit einer externen unter Beteiligung oder Federführung der Schulaufsicht oder einer zentralen Behörde herzustellen. Hier liegt ein Problem darin, dass bei einer Priorität der externen Evaluation die Einzelschule sich von außen kontrolliert vorkommen und innerlich kündigen kann. Bei der Priorität der internen Evaluation könnte diese an den Indikatoren, Standards und Interessen der zentralen Ebene vorbeiziehen, sodass keine Kopplung möglich wird. Absprachen, zweiseitige Verträge oder eine Vorgabe wichtiger Indikatoren und Standards könnten Abhilfe schaffen.

Nachsteuerung

**Modell 5** (Nachsteuerung) legt den Akzent ganz eindeutig auf die Entwicklung der Einzelschulen, die ermuntert werden, eigene Wege zu gehen. Ein Problem könnte in einer ungebremsten Auseinanderentwicklung bestehen, auch Balkanisierung genannt. Abhilfe würden Selbstkoordinierungsgremien schaffen, etwa Regionalkonferenzen oder Netzwerke. Wenn deren Koordinationskraft nicht ausreicht, müssten Behörden z. B. in Form der Schulaufsicht eingreifen und Entwicklungen nachträglich koordinieren. Am Beispiel der Schulprogrammentwicklung hieße das, den Schulen erst einige Jahre Zeit zu lassen für Eigenentwicklungen

und sie dann (z. B. durch die Schulaufsicht) zusammenzurufen, um Koordinationsaufgaben festzustellen (oder auch nicht). Eingriffe und Anweisungen würden erst jetzt erfolgen und häufig gar nicht nötig sein.

Welches dieser Modelle das Kopplungsproblem am wirksamsten lösen kann, ist bisher nicht erforscht worden, ebenso wenig die Rolle der unterschiedlichen Formen der Schulaufsicht bei der Schulentwicklung.

Rolle der Schulleitungen

Die Schulleitungen sind vor allem bei der Nachsteuerung gefordert, denn dann ist eine starke Binnensteuerung vonnöten. Diese kann auf eine breitere Basis gestellt werden, wenn die Schulleitung erweitert und/oder eine Steuergruppe eingerichtet wird – worauf ausführlich eingegangen wird. Es ist auch denkbar, dass sich die Schulleitung eines gemeinsamen Einzugsgebiets zu einer Regionalkonferenz zusammenschließt, die die Steuerungsprobleme bearbeitet.

### Übungsaufgabe 5:

Was unterscheidet SE von Lehrerfortbildung?

## 1.5 Probleme und Defizite

Auch wenn sich plausibel begründen lässt, dass die genannten Ansätze zur Schulentwicklung zu einem umfassenden Systemzusammenhang zu integrieren und an pädagogischen Zielen zu orientieren sind, bleiben noch viele Probleme offen und sind gewichtige Forschungsdefizite festzustellen. Das erste betrifft Implementationsprobleme.

### Implementationslücke

Implementationsprobleme entstehen z. B., wenn sich Schulen hehre Ziele setzen, wohl wissend, dass diese gar nicht erreicht werden können, statt Ziele zu wählen und „wohlfeil“ zu formulieren, die im eigenen Aktionsbereich liegen. Bei Schulentwicklungsprozessen ist nicht zuletzt deshalb immer wieder zu beobachten, dass Entwicklungsvorhaben beschlossen, aber nicht realisiert, dass Projekte geplant, aber nicht ausgeführt und Schulprogramme erarbeitet, aber nicht mit Leben erfüllt werden. Nicht selten folgt auf eine Phase intensiver Arbeit eine Phase lähmenden Nichtstuns. Häufig tritt in einem Schulentwicklungsprozess gerade dann eine lang anhaltende Pause ein, wenn die Realisierung eines neuen Schwerpunktes oder Projektes gerade ansteht. Der Umstand, dass Organisationsentwicklung häufig den Unterricht nicht erreicht, ist ein ähnliches Phänomen des Stehenbleibens. Vergleichbares gilt auch für den Umstand, dass Unterrichtsentwicklung häufig stecken bleibt, bevor sie zur Sache der ganzen Fachschaft wird oder fächerübergreifend wirkt. Auch ist häufig zu beobachten, dass Modellversuche abgebrochen oder nach Fristablauf nicht weitergeführt werden.

Bei allen Beispielen handelt es sich um eine Implementationslücke, die in fast allen Schulen beobachtet werden kann, aber bisher unerklärt ist. Unklar ist z. B., ob sie konstitutiver Bestandteil jedes Schulentwicklungsprozesses ist und wenn ja, warum. Wenn dies nicht zutrifft, stellt sich die Frage, ob es Abhilfe gibt, d. h., ob interne Prozesse so gesteuert werden können, dass sich die Implementation von Neuerungen unmittelbar anschließt. Unter den Beratern der Schulentwicklung herrscht Ratlosigkeit, und einschlägige empirische Forschungsergebnisse liegen nicht vor.

### **Unterbestimmte Interventionsstrategien**

Die Frage nach den passendsten Interventionsstrategien hängt eng mit Implementationsproblemen zusammen, bedeutet Intervention doch „Eingriff“ bzw. Selbsteingriff in eine Organisation, um etwas in Bewegung zu setzen, einen Prozess umzusteuern oder einen Plan zu realisieren. Und ebenso unterbestimmt wie die Implementation erweisen sich auch die Interventionsstrategien.

Unklar ist zunächst, was man unter Intervention überhaupt zu verstehen hat, welche Formen es gibt und wie sie wirken. Auf der formalen Ebene kann man Binnen- und Außeninterventionen unterscheiden sowie direkte und indirekte Interventionen. Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen ist primär Binnen- oder Selbstintervention, aber sie ist auch von Außeninterventionen abhängig. Die Alternative direkte oder indirekte Intervention bleibt offen: Für indirekte Gestaltung plädiert die Systemtheorie, vor allem die konstruktivistische. Danach müssen Interventionen vor allem die systemstabilisierenden Muster unterbrechen, auch oder gerade weil das eine Störung bedeutet. Deshalb werden Probleme und Störungen auch positiv konnotiert. Die Rolle des Intervenierenden bleibt allerdings unklar: Soll es ein Berater sein, der dem System einen Spiegel vorhält, zirkuläre Fragen stellt und Paradoxe zuspitzt? Oder soll die Intervention aus dem System selbst kommen? Und vor allem: Wie sollen die Interventionen in Schulentwicklung umgesetzt werden?

WILLKE konstatiert: „Wenn *du* veränderst, verändert sich nichts. Denn jede Veränderung muss Selbständerung sein“ (WILLKE 1987, S. 350). Es wäre jedoch falsch, anzunehmen, dass Systemtheorie mit Nichtintervention gleichzusetzen wäre. Interventionen im Theorieverständnis der systemischen Familientherapie sind zwar häufig sehr indirekt – am prominentesten ist sogenanntes zirkuläres Fragen, das auf wiederholtes Nachfragen und Einbringen neuer Sichtweisen setzt –, aber sie vermögen dennoch stark auf das System einzuwirken.

Andere Ansätze wie z. B. der Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess (DALIN/ROLFF) setzen mehr auf direkte Interventionen, z. B. durch Kontrakte, Einsetzung einer Steuergruppe oder Evaluation. Aufgabe einer Steuergruppe wäre es dabei, den Wandel zu „orchestrieren“, was eine bildhafte und mithin auch sehr unbestimmte Kennzeichnung für Interventionen ist.

Ein weiteres Problem besteht in der Frage, ob es angesagt ist, die Komplexität von Schulentwicklung zu reduzieren, wie es z. B. KLIPPERT fordert, oder ob es angemessener ist, die Komplexität bearbeitbar zu machen, wie es die meisten Organisationsentwickler zu praktizieren versuchen und wie es die evolutionäre Systemtheorie fordert (vgl. KÖNIG/VOLMER 1993).

Es bleibt also eine große Unbestimmtheit, fast eine Beliebigkeit: Wann und wo auf welche Weise und ob überhaupt interveniert werden soll (oder darf), bleibt den in der Schule Handelnden überlassen oder wird von den Beratern entschieden.

Für alle Formen von Interventionen gilt, dass es sich immer um für die jeweilige Einzelschule passende Lösungen handeln muss. Deshalb ist eine genaue Kenntnis der Schule Grundvoraussetzung jeglicher Intervention. Es stellt sich also als Nächstes die Frage nach dem Organisationsverständnis.

### **Unspezifisches Organisationsverständnis**

Konzepte der Schulentwicklung betrachten die Schule einsichtigerweise als soziale Organisation. Jedoch stellt sich die Frage, was das Spezifische der Schule ist, welches sie als Organisation von anderen Organisationen unterscheidet, von Organisationen wie Betrieben, Kirchen, Wohlfahrtseinrichtungen oder dem Militär. Schultheoretiker schwanken zwischen Charakterisierungen der Schule als einer bürokratischen, professionellen oder Expertenorganisation. Was das spezifisch Pädagogische der Schule ausmacht, wird selten zu bestimmen versucht (vgl. ROLFF 1992). Schulberater kennzeichnen das Besondere der Schule gelegentlich als Einrichtung, bei der es in erster Linie um Anerkennung/Liebe, um Bewertung und um Einfluss/Macht geht. Abgesehen davon, dass es für diese durchaus plausible Charakterisierung der Schule keine empirischen Belege gibt, mangelt es ihr an organisationstheoretischer Präzision. Es handelt sich dabei eher um Metaphern als um Begriffe, so zutreffend die Metaphern auch sein mögen.

Dabei ist es für Schulentwicklung keineswegs belanglos, welches Organisationsverständnis zugrunde gelegt wird. Denn das Organisationsverständnis beeinflusst sowohl die Datenauswahl bei der Bestandsaufnahme und Diagnose als auch bei der Festlegung von Ausgangspunkten wie Perspektiven der Schulentwicklung. Und das Organisationsverständnis der einzelnen Schule entscheidet wesentlich darüber, ob Managementkonzepte, die aus der Wirtschaft und der Verwaltung stammen, von einer Schule direkt übernommen, adaptiert oder abgelehnt werden.

Ungeklärt sind auch die Grenzen der Organisation Schule. Ist das Schulhaus die Organisation oder nur die Klasse, gehören die Eltern, die Schulaufsicht und die Trägerbehörde dazu? Oder hat die Organisation Schule als gesellschaftliche Organisation gar keine Grenzen?

### **Illusionen über Konflikte, Energien und Emotionen**

„Konflikte sind unsere Freunde“ ist ein beliebter Leitsatz bei Schulentwicklungsberatern. Dies erweist sich häufig als Illusion. Denn über die ernststen Konflikte re-

den Kollegien höchst ungern und Schulentwicklungsberater auch weniger in den Schulen selbst als auf der Heimfahrt im Auto. Das Verhältnis von Konfliktmanagement und Schulentwicklung ist weitgehend ungeklärt. Einige Theoretiker wie Praktiker überbetonen Konflikte und sehen in der Konfliktberatung eine zentrale Strategie; andere wiederum verdrängen Konflikte, nehmen sie nicht ernst oder behandeln sie als technisches Problem.

Konflikte werden als Freunde bezeichnet, weil sie als Indikatoren für Energien gelten. Wo es heftige Konflikte gibt, wird auch Energie vorhanden sein. Die Frage ist indes, ob eine Konfliktbearbeitung auch zur Lösung führt in dem Sinne, dass Energie gelöst, also frei wird, und ob diese Energie in Motivation für Schulentwicklung umgesetzt werden kann. Diese Annahmen erweisen sich vielfach als Illusion, und empirische Untersuchungen zu diesem Themenfeld liegen nicht vor. Empirisch evident ist vielmehr der Umstand, dass Konflikte mögliche Entwicklungen blockieren und kaum jemand weiß, wie damit umzugehen ist. Zudem sind zahlreiche Kollegien ausgesprochen konfliktscheu, und es ist ein offenes Problem, wie das zu ändern ist.

Ebenso unerforscht ist die Bedeutung von Beziehungen und Emotionen im und für den Schulentwicklungsprozess. MEYER z. B. schreibt dezidiert: „Schulentwicklungsarbeit ist primär Beziehungsarbeit“ (MEYER 1997, S. 31), ohne dies allerdings empirisch belegen zu können. Nicht wenige Organisationsentwickler arbeiten mit dem eindrücklichen Bild des sogenannten organisatorischen Eisberges, bei dem die Sachebene über der Oberfläche und die Beziehungsebene darunter liegen. Auch wenn allgemein bekannt ist, dass ein Eisberg ein um ein Mehrfaches größeres Volumen unterhalb des Wasserspiegels hat, sagt das noch nichts aus über das spezielle und präzise Verhältnis beider zueinander. Zu glauben, man müsse nur die Gefühlsebene (also den unsichtbaren Teil des Eisberges) mobilisieren, um damit die Schulentwicklung in Gang zu halten oder zu bringen, ist illusionär. Denn viele Lehrerkollegien werden darauf mit Rückzug, Distanz, Angst oder sonstiger Abwehr reagieren. In etlichen Fällen erweist es sich indes als produktiver, die Gefühls- bzw. Beziehungsebene zunächst gar nicht oder nur indirekt anzusprechen, und zwar über veränderte Kooperations- und Kommunikationsformen auf der Sachebene. Die Wichtigkeit der Beziehungsebene steht außer Frage, klärungsbedürftig sind indes das komplizierte Zusammenspiel mit der Sachebene und die differenzierten Auswirkungen auf Schulentwicklungsprozesse.

### **Diffuse Bedürfnisse – und: Wer sind die Akteure?**

Auf die Frage nach den Motiven und Anknüpfungspunkten für Schulentwicklung geben alle Ansätze, die hier zu drei Wegen gebündelt wurden, dieselbe Antwort: Sie sehen sie in den Bedürfnissen der Akteure. Doch welches sind die Bedürfnisse und wer sind die Akteure?

Die Bedürfnisse können zunächst auf die Lehrkräfte bezogen werden. Erfahrungsgemäß beziehen sich deren Bedürfnisse primär auf ihren unmittelbaren Arbeitsplatz, d. h. die Klasse und das Fach, und dann erst auf das Ganze der Schule.

Neuere Forschungen (vgl. Kapitel VI) zeigen indes, dass Lehrpersonen, die sich für Schulentwicklung interessieren bzw. engagieren, signifikant seltener mit Belastungs- und Burn-out-Syndromen zu tun haben. Wie weit sich dieser Umstand für die Aktivierung von Lehrerkollegien nutzen lässt, ist allerdings bisher nicht untersucht worden. Die Bedürfnisse der Lehrerkollegien sind schwer auszumachen, solange sie nicht ausdrücklich artikuliert oder in Form eines Schulprogramms expliziert sind. Mit großer Wahrscheinlichkeit sind sie heterogen. Man wird Engagierte und Aktivisten ebenso erwarten können wie Skeptiker und Gegner sowie eine mehr oder weniger große Mittelgruppe von Unentschiedenen.

Wir wissen aus Untersuchungen und Erfahrungen: Fast alle Lehrkräfte wünschen sich Fortbildung in Unterrichtsmethoden und Kommunikation, aber nur wenige in Schulentwicklung. Die Lehrkräfte sind dennoch nicht als Hindernis, sondern als einzige Chance für Schulentwicklung anzusehen, weil sie die operativen Akteure sind: Ohne Engagement der Lehrpersonen wird es keine Schulentwicklung geben.

Lehrpersonen sind aber nicht die einzigen Akteure, vermutlich auch nicht die einzig belangvollen. Denn unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten ist die Rolle der Schulleitungen von besonderer Bedeutung, weil sie die Schlüsselpersonen der Schulentwicklung sind, wie die Forschung zeigt (FULLAN 1993). Ob und wie sie führen, managen und moderieren, ob sie allein oder Chef einer erweiterten Schulleitung sind, ob Teambildung und eine Feedback-Kultur im Kollegium vorhanden sind, welche Akzente sie für die Entwicklung setzen und wie sie das tun und wovon das abhängt, bleibt allerdings weitgehend im Dunkeln.

Zu den Akteuren gehören fraglos auch die Schülerinnen und Schüler, die „Koproduzenten des Lernens“, für die Schule überhaupt stattfindet. Der Beitrag der Schülerinnen und Schüler zur Schulentwicklung liegt allerdings weitgehend im Dunkeln. Dabei ist die Lernförderung der Schülerinnen und Schüler ein zentrales Ziel von Schule und Schulentwicklung. Dem steht der bemerkenswerte Umstand gegenüber, dass Schülerinnen und Schüler in den meisten Konzepten der Schulentwicklung keine Rolle spielen. Auf die Frage, ob man die Lernförderung durch Schulentwicklung erhöhen kann, ohne die Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung zu beteiligen, gibt es bisher keine empirisch gesicherte Antwort.

Die Eltern können als Kunden der Schule angesehen werden mit jeweils individuellen Interessen am Fortkommen ihrer Kinder und im Wesentlichen darüber vermittelten Bedürfnissen nach Schulentwicklung oder als Mitglieder der Organisation mit Gestaltungsrechten und -pflichten.

### **Chronische Zeitknappheit**

Schulentwicklung steht unter chronischem Zeitdruck. Das findet nicht zuletzt Ausdruck darin, dass viele Lehrkräfte pädagogische Probleme primär als Probleme des Zeitaufwandes diskutieren. Der Zeitdruck hat mehrere Ursachen und mehrere Ebenen:

- Die Belastung der Lehrpersonen durch Unterricht nimmt zu und nimmt immer mehr Zeit in Anspruch.
- Die Organisation des Schulalltags sieht nur kurze Pausen vor, aber keine Zeiträume für Reflexion, Gespräche oder Lektüre.
- Zeitdruck entsteht auch durch Erfolgszwang: Ein Entwicklungsprojekt darf nicht zu lange dauern, weil es sonst als zu umständlich und aufwendig gilt. Die Zeitspanne eines Schuljahres scheint das Äußerste zu sein, was eingeräumt wird.
- Zeitdruck produzieren zunehmend die Politik und die Verwaltung. Dieser Zeitdruck rührt nicht vom Wesen einzelner Entwicklungsvorhaben her (die Etablierung einer Arbeitskultur von Evaluation verlangt vermutlich ca. fünf Jahre), sondern entsteht von außen, weil z. B. das Ende der Legislaturperiode naht oder ein in der Zeitung geäußertes öffentlicher Ärger nach Reaktion verlangt.

Durch Zeitdruck passiert es, dass Schulen mit externer Evaluation konfrontiert werden, bevor sie mit interner vertraut sind. Schulentwicklung benötigt viel Zeit, aber der äußere Zeitdruck wird immer größer. So entstehen Kompressionstendenzen, bei denen kaum Platz für Experimentieren und Lernen bleibt. Jedes Schulentwicklungsprojekt ist durch derartige Kompressionen gefährdet. Denn Schulentwicklung ist ohne „Zeitgefäße“ für Austausch, Kooperation und gemeinsame Planung nicht möglich. SENGE bringt das Problem auf den Punkt, wenn er formuliert: „Schneller ist langsamer“ (SENGE 1996, S. 81).

### **Mikropolitik statt Bildungspolitik?**

Die bildungspolitischen Instanzen geben häufig unpolitische Antworten auf schulpolitische Struktur- und Wertfragen, nachdem der Pulverdampf der Kämpfe der 70er-Jahre verraucht ist. Sie beschwören die Qualität von Einzelschulen und deren Entwicklungschancen und die Effektivität der Mitteleinsätze, tabuisieren jedoch Themen wie Ungleichheit der Bildungschancen, Schulstrukturreform und Umverteilung der Macht (von den Zentralen zu den Einzelschulen). Die Gesamtsystemsteuerung gerät aus dem Blick.

Forscher und Berater orientieren sich auf das „Klientensystem“ und dessen Ziele, also wiederum auf die Einzelschulen. Strikte „Klientenorientierung“ hat Neutralität zur Folge: Hauptorientierung sind die Erfahrungen und Bedürfnisse der sogenannten Klienten. In der Konsequenz führt das zur Entpolitisierung. Auch innerhalb von Schulen wird der pädagogische Auftrag häufig in einer Weise verstanden, die zu politischer Neutralität verpflichtet. Der eingangs dargelegte Paradigmenwechsel bedeutet mit einer gewissen Notwendigkeit einen Abschied von Bildungspolitik.

Demgegenüber deckten Schulforscher auf, dass Schulentwicklung einen neuen Bereich der Politik aufschließt, die sogenannte Mikropolitik. ALTRICHTER/SALZ-

GEBER haben überzeugend herausgearbeitet und prägnant formuliert, dass Schulentwicklung „auch ein kulturell-politisches Phänomen“ ist. Schulentwicklung als Mikropolitik „spielt sich als konflikthafte Auseinandersetzung zwischen Personen und Gruppen um die Definition von Schule und um eigene Einflussbereiche und Ressourcen ab. Innovation findet in einem Spannungsfeld von Subkulturen mit unterschiedlichen Interessen statt; sie versucht eine partielle Veränderung der aktuellen Definition der Organisation und ist daher ein Anschlag auf die herrschenden Machtverhältnisse und die etablierten Strukturen organisationaler Interaktionen. Innovationen eröffnen neue Handlungs- und Profilierungsmöglichkeiten. (...) Innovation ist eine Umordnung der Organisation, die von manchen Organisationsmitgliedern vor allem als Unordnung erlebt wird“ (in: ALTRICHTER/POSCH 1997, S. 158).

Sie argumentieren, dass Lehrkräfte am Arbeitsplatz verletzlicher sind als Menschen in anderen Berufen, weil sie ihre ganze Person einschließlich der Gefühle einbringen. Schulische Neuerungen werfen deshalb auch immer die Frage nach einer Neudefinition der eigenen Person auf und bewirken nicht selten eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie. Deshalb entpuppt sich die Schule als Tummelplatz von Mikropolitik, weil es darum geht, sich gegen Eingriffe in die Unterrichtsarbeit zu wehren, zumal Autonomie in diesem Bereich eine historische Domäne der einzelnen Lehrperson ist. Dies führt in der Tendenz dazu, Widerstand zu leisten und sich gegen Neuerungen zu immunisieren. ALTRICHTER/SALZGEBER betonen ausdrücklich, dass Widerstand im Prinzip immer berechtigt sei, weil er die Frage nach der Legitimation von Interventionen stelle. Denn diese könnten zu Überlastungen führen, Wertüberzeugungen verletzen und unbeabsichtigte Folgen haben.

In dem Maße, in dem Schulentwicklung die konflikthafter werdenden Prozesse in der mikropolitischen Arena jeder Einzelschule weiter anfacht, könnte eine weitere Entpolitisierung der Schulpolitik die (unbeabsichtigte) Folge sein.

### **Theorie- und Gesellschaftsdefizit**

Die aktuellen Schulentwicklungskonzepte haben ihren Fokus in der Einzelschule und dabei eine zumeist beschränkte und eingegrenzte Sichtweise, indem sie das Umfeld bzw. die Systembedingungen nicht thematisieren. Sie sind aus OE- oder Managementkonzepten hervorgegangen oder aus systemischer Familientherapie weiterentwickelt worden. Nicht nur ein enges Begriffsverständnis, sondern ein generelles Theoriedefizit ist dabei unübersehbar. Es mangelt vor allem an soziologischer Theorie, denn Schulentwicklung muss gesellschaftlich reflektiert werden, weil sie immer auch in eine gesellschaftliche Wirklichkeit eingebunden ist, die sie nicht selbst gestaltet und zum Teil auch nicht gewollt hat.

Ein theoretisches Grundproblem besteht darin, dass einerseits nur Menschen in der Lage sind, Organisationen zu verändern, es andererseits bei Schulentwicklung gerade darauf ankommt, die einzelnen Akteure mit dem Ganzen der Organisation zu verbinden bzw. die „Gemeinschaftsnatur“ jeder Lehrkraft zu aktivieren. GID-

DENS' Theorie der Strukturierung könnte hier einen theoretischen Bezugsrahmen bieten. GIDDENS vertritt ein Konzept der sogenannten Dualität der Struktur, nach dem Strukturen sowohl Medium als auch Ergebnis von Handlungen sind, die sich rekursiv ergeben, d. h. aus den Ressourcen, die sie konstituieren, fortwährend neu geschaffen werden. Es geht also nicht nur um Einzelhandlungen, sondern ebenso um Verkettungen. Besonders bedeutsame Handlungsketten sind Spiele, die Strukturen erzeugen.

„Ohne menschliches Handeln gäbe es menschliche Gesellschaften oder soziale Systeme überhaupt nicht. Das heißt aber nicht, dass Handelnde soziale Systeme erschaffen: sie reproduzieren oder verändern sie, indem sie immer wieder neu schaffen, was in der Kontinuität der Praxis (...) bereits existiert“ (GIDDENS 1995, S. 224).

Handlung und Struktur sind also komplementäre Begriffe: Es gibt keine Handlung, die nicht strukturiert ist, und keine Struktur, die nicht aus Handlung entstanden wäre. Es gibt nur „gehandelte“ Strukturen und strukturierte Handlungen. Dies ist vor allem jenen Schulpsychologen entgegenzuhalten, die lediglich handelnde Subjekte im Auge haben, aber nicht strukturierte Handlungen.

Bei der Theorie der selbstreferenziellen Systeme kommt ein über die Strukturbildung in Organisationen hinausgehender Aspekt ins Spiel. Eine angemessene Selbstorganisation kann eine Organisation nur herstellen, wenn sie alle informations- und handlungserzeugenden Elemente ihres Systems einbezieht. Strukturoptimierung wird vielleicht schnellere und bessere Prozesse innerhalb der Organisation erzeugen, jedoch erst ein auf allen Ebenen selbstorganisierter und dabei selbstreferenzieller Lernprozess wird genügend Systeminformation und Handlungsvielfalt erzeugen, um eine zukunftsweisende Entwicklungskapazität entstehen zu lassen. In diesem Sinne kommt bei der Organisationsentwicklung – vor jeder Strukturmodifizierung – der Entwicklung von individueller, gruppenspezifischer und gesamtsystemischer Lernfähigkeit eine wichtige Rolle zu. Durch sukzessive Verbesserung dieser Fähigkeiten kann eine Schule in eine sich selbst organisierende Einrichtung verwandelt werden, die sich inner- oder außerschulischen Umweltveränderungen bzw. -turbulenzen flexibel anpassen kann. Entwicklung bedeutet letztlich Lernen.

Dem systemischen Denken unterliegt zuweilen auch eine naive Adaption des radikalen Konstruktivismus, die umstandslos davon ausgeht, dass alles möglich ist, ungeachtet aller gesellschaftlichen Verhältnisse (z. B. VOSS 1997). Dies verweist auf ein gravierendes Gesellschaftsdefizit der Schulentwicklungsansätze. Soziologische Theorie müsste klären, welche die Entwicklungsbedingungen in dieser Gesellschaft sind, welche Interessen Schulentwicklung lenken, was Status und Professionalität von Lehrpersonen ausmacht u. v. a. m., bevor Behauptungen über Handlungsmöglichkeiten aufgestellt werden. Letztlich gilt es zu fragen, welcher Spielraum angesichts einer stets dominanter werdenden globalen Ökonomie für eine auch nur halbwegs eigenständige Schulentwicklung bleibt.

## 1.6 Auf dem Weg zur Lernenden Schule

Es gibt also im Bereich der Schulentwicklung viel Praxis, aber wenig Theorie und kaum Forschung. Einzelschulen wie das Gesamtsystem können sich mithin kaum an durch Wissenschaft aufgeklärten Erfahrungen oder an durch Forschung überprüften Strategien orientieren. Sie müssen ihre Entwicklungskonzepte selber erarbeiten und auf eigene Realisierungsstrategien vertrauen. Mit anderen Worten: Sie müssen lernen und lernfähig werden, um zunehmend ihre Probleme selber lösen zu können.

Einzelschulen sind nicht nur Einrichtungen, in denen die Schüler lernen, sondern solche, die selber zum Lernen fähig sind. Dazu müssen sie – genau wie Individuen – 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) 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.

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 u. a. 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 (vgl. ROLFF u. a. 1998).

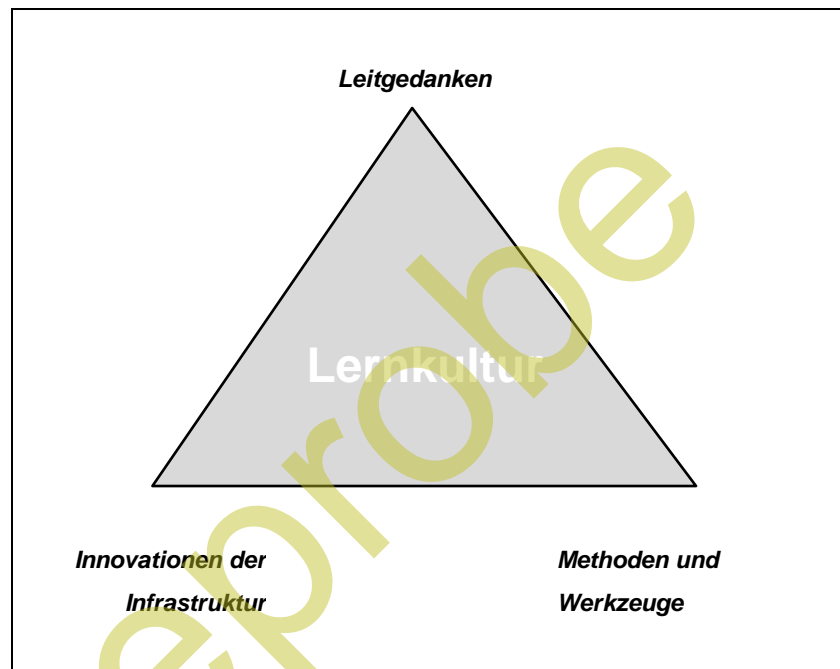
### Übungsaufgabe 6:

Welches ist die wichtigste „Innovation der Infrastruktur“ von Schulen?

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 eine 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.



**Abbildung 3:** SENGÉ-Dreieck oder Architektur der Lernenden Schule

Hinsichtlich der Prozesssteuerung haben sich in Lernenden Schulen sogenannte Steuergruppen verbreitet, die aus Vertretern des Kollegiums sowie dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin bestehen, der/die in der Regel allerdings die Gruppe nicht leitet. 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, u. a. 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 (vgl. ROLFF u. a. 1998). 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, Prioritäten- setzung, Projektmanagement oder Budgetverwaltung.

In Abbildung 2 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 Austausches, gegenseitiger Beratung und selbstverständlichen Feedbacks.

Zur Lernkultur einer Lernenden Schule gehört auch ein Stock gemeinsamen Wissens, welcher den Umgang mit komplexen Situationen erlaubt und der in gemeinsamer Schulentwicklungsarbeit entsteht und heute häufig vergessen wird. Schulen haben insofern etwas mit dem Bermudadreieck gemein. GEISLER bezeichnet demgegenüber die Entstehung eines „Organisationsgedächtnisses“, als eine „Frage (...) von zentraler Bedeutung“ für Organisationslernen (GEISLER 1995, S. 13). Er meint damit „ein von weiten Kreisen der Organisation gemeinsam geteiltes Wissen über die Organisation, das der Wirklichkeit zwar nicht unbedingt entsprechen muss, aber dennoch gültig ist, weil es von der Mehrheit der Organisationsmitglieder als richtig empfunden und ihrem Verhalten praktisch folgenreich zugrunde gelegt wird“ (GEISLER 1995, S. 12).

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.

Es bleibt noch zu klären, ob die Rede von der lernenden Organisation eine bloße Metapher ist und ob Schulen überhaupt lernen können. Vermutlich ist es für die Theorie wie die Praxis der Schulentwicklung belanglos, ob es sich um eine Metapher handelt oder nicht, denn das bisher Ausgeführte bleibt davon unberührt. Des ungeachtet sollte nicht unerwähnt bleiben, dass der Ansatz des Organisationslernens nicht leugnet, dass Organisationslernen ohne Bezug auf das individuelle Lernen der einzelnen Organisationsmitglieder nicht konzipiert werden kann: Ohne lernende Person vermag eine Organisation nicht zu lernen. Andererseits kann mit GEISLER davon ausgegangen werden, dass Organisationslernen etwas qualitativ Eigenständiges ist. Ein Organisationsgedächtnis ist etwas anderes als ein Einzelgedächtnis, und mit am Individuum orientierten Lerntheorien kann nicht geklärt werden, wie es kommt, dass ein Großteil der Lehrkräfte durch Fortbildung lernen mag, ihre Schule als Organisation davon jedoch weitgehend unberührt bleibt. Wenn schließlich ein ganzes Kollegium lernt, sich Regeln zu geben und bisher vorhandene zu verändern oder ein Schulprogramm zu verabschieden, überschreitet das ebenfalls den Bereich individuellen Lernens.

Eine ganz andere Frage ist, ob Schulen als Organisationen überhaupt zum Lernen fähig sind. Vermutlich sind Schulen behäbiger als andere Organisationen. Das liegt u. a. im ursprünglichen Anstaltscharakter von Schule (nachgeordnete Dienststelle, keine Ermächtigung zur eigenständigen Außenvertretung, bürokratische Arbeitsorganisation) begründet und ist zum anderen in der Berufskultur von Lehrpersonen verankert, die als Einzelarbeiter sozialisiert wurden und die ihre professionellen Referenzgruppen vielfach eher außerhalb als innerhalb der Schule haben, was zumindest für Sekundarschullehrer zutrifft. Zudem scheint es im Klassenzimmer eher auf die einzelne Person anzukommen und weniger auf die Organisation.

Andererseits zeigen immer mehr Schulen (etwa anlässlich des BERTELSMANN-Preises für innovative Schulen oder der Ausschreibung sogenannter Expo-2000-Schulen in Niedersachsen), dass sie bereits Lernende Schulen sind – oder doch einen großen Schritt weit auf dem Wege dahin. Im Übrigen darf nicht übersehen werden, dass fast alle Schulen längst Problemlösestrategien, Selbstorganisationsfähigkeit und Techniken des Umgangs mit Störungen herausgebildet haben. Im gewissen Sinne sind diese Alltagsroutinen bereits die Grundmauern, auf denen Lernende Schulen weitergebaut werden können.

## 1.7 Versuch, Schulentwicklung auf den Begriff zu bringen

Wenn zum Schluss versucht wird, ein Fazit zu ziehen, so ergibt sich, dass Entwicklung von Einzelschulen bisher aus einem Gemisch von Ideen, Plausibilitäten und Praxisbeispielen besteht. Die Annahmen, Behauptungen und Zusammenhänge sind kaum erforscht. Es wird viel vermutet und wenig gewusst. Schulentwicklung muss sich deshalb stärker auf Schulentwicklungsforschung besinnen.

Auf der Ebene der Theorie zeigt sich, dass Entwicklung von Einzelschulen keine Domäne eines einzigen konzeptionellen Ansatzes, sondern eine Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung ist. Schulentwicklung ist ein Lernprozess. Es geht dabei letztlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben oder Erneuern. Was immer der Fall sein mag, die Lernprozesse müssen vom Arbeitsplatz ausgehen und die Akteure dabei neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, neue Wahrnehmungen machen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen.

Für die Steuerung des Gesamtsystems muss schulübergreifendes Steuerungswissen erzeugt und verarbeitet werden. Die Kopplung zwischen Einzelschulen und Gesamtsystem ist zu klären. Denn Schulentwicklung muss gleichzeitig von den Handelnden und von der Struktur des Gesamtsystems her gedacht und konzipiert werden.

Schulen entwickeln sich ständig, weil sich die Umweltbedingungen ändern. SE ist also alltäglich. Hinsichtlich des Begriffsverständnisses sind – abgesehen von der alltäglichen Schulentwicklung – drei Ebenen zu unterscheiden:

- 1) Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen. Man könnte diese häufig vorkommende Form von Schulentwicklung **intentionale** Schulentwicklung nennen oder Schulentwicklung 1. Ordnung. SE 1. Ordnung
- 2) Schulentwicklung zielt darauf ab, Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern. Dies wird von den jüngsten Schulgesetzen intendiert und von etlichen Schulen angestrebt, teilweise auch praktiziert. Dies könnte man als Schulentwicklung 2. Ordnung oder **institutionelle** Schulentwicklung bezeichnen. SE 2. Ordnung
- 3) Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, welche die Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluationssystem aufbaut (sowie möglicherweise im Nachhinein) und auf Distanz korrigiert. Dies könnte man als Schulentwicklung 3. Ordnung oder als **komplexe** Schulentwicklung begreifen. SE 3. Ordnung

Lehrpersonen mögen sich eher auf der ersten Ebene und Leitungen auf der zweiten engagieren und Politiker sowie Behörden auf der dritten Ebene. Schulentwicklungsforschung muss alle drei gleich wichtig nehmen. SE will den Gesamtzusammenhang nicht unterschätzen, aber von der Entwicklung der Einzelschulen her denken.

## 1.8 Schulentwicklung in der Auseinandersetzung

Schulentwicklung war das Hoffnungsthema der letzten Jahre. Jetzt scheint sie ins Gerede zu kommen. Kritiker sind zum einen etliche Behörden und Bildungspolitiker, die die Ergebnisse der TIMSS-Studie zum Anlass nehmen, „Tacheles zu reden“, und sich von administrativem und öffentlichem Druck mehr Qualitätsverbesserung versprechen als von „weicher“, auf Akzeptanz und Eigeninitiative setzender Schulentwicklung. Kritiker sind zum anderen einzelne Schulentwickler selbst. Dies ist Anlass genug, sich mit der Kritik kritisch auseinanderzusetzen. Dabei konzentriere ich mich im Folgenden auf die Kritik aus dem Kreise der Schulentwickler, wie sie beispielhaft von Johannes BASTIAN und Arno COMBE im Novemberheft 1998 der Zeitschrift „Pädagogik“ geäußert wurde. Ich versuche, die Einwände nacheinander abzuhandeln. Doch zuvor muss geklärt werden:

Erreicht SE überhaupt den Unterricht?

UE als  
Herausforderung

BASTIAN und COMBE werfen den Schulentwicklern der ersten Stunde vor, sie würden sich für Unterricht nur am Rande interessieren und auch nicht immer mit Unterrichtsentwicklung beginnen. Dies ist ein schwerwiegender Punkt, denn zweifelsfrei ist Unterricht der Kern von Schule, und Schulentwicklung verdient ihren Namen nur dann, wenn sie entscheidend zur Unterrichtsentwicklung bei-

trägt, besser noch: zur Lernförderung der Schüler, was ja leider nicht ganz dasselbe ist. Weil ich genau dieser Meinung bin, habe ich z. B. 1993 in „Wandel durch Selbstorganisation“ ein ganzes Kapitel überschrieben mit „Qualität des Unterrichts als Gestaltungszentrum“ (ROLFF 1993, S. 112). Gleichzeitig haben unsere praktischen Erfahrungen und ersten Forschungen allerdings ergeben, dass offenbar nichts so schwierig ist wie die Veränderung von Unterricht.

Wir haben über unsere Schwierigkeiten mit Unterrichtsentwicklung freimütig publiziert (BUHREN/ROLFF 1996), weil wir an Schulforschung und nicht an Marketinginstituten interessiert sind. Daraus zu schließen, wir interessierten uns nicht für Unterrichtsentwicklung, ist zumindest ein grobes Missverständnis. Immerhin können wir aus unserer praktischen Schularbeit über erfolgreiche Vorhaben berichten, den Unterricht weiterzuentwickeln. Beispiele:

Beispiele für UE

- Schulprogrammentwicklung mit dem Schwerpunkt Erweiterung der Methodenvielfalt
- Überprüfung und Weiterentwicklung von Freiarbeit im Gymnasium durch Selbstevaluation
- Methodenlernen mit dem ganzen Kollegium (Lehrerinnen und Lehrer, die methodisch Neues oder anderes praktizieren, laden Kolleginnen und Kollegen zum Hospitieren ein; auf einer pädagogischen Konferenz lernen Lehrer von Lehrern andere Methoden usw.)
- Fachübergreifender Unterricht an der Realschule
- Fachkonferenzen als Qualitätszirkel
- Klärung der Unterrichtsziele durch Qualitätsindikatoren
- Angleichung der Kriterien der Leistungsbeurteilung (vor allem bei schriftlichen Arbeiten) im ganzen Kollegium
- Schulprogrammarbeit als Klärung des Konzeptes „schülerorientierter Unterricht“, das vielfach Phrase bleibt und selten auf einem gemeinsamen Verständnis aller Lehrerinnen und Lehrer beruht
- Unterricht mit schwierigen Schülern als Entwicklungsschwerpunkt

UE ist mehr als  
Lehrerfortbildung

Unterrichtsentwicklung haben wir zugegebenermaßen in den letzten Jahren ernster genommen als zuvor, wozu unsere Kritiker durchaus beigetragen haben. Aber gleichzeitig ist ihnen entgegenzuhalten, dass man Unterricht nicht schnurstracks durch Lehrerfortbildung verändern kann. Dazu gehört viel mehr, auch deshalb, weil persönliche Haltungen ebenso betroffen sind wie das „eiserne Gehäuse“ des schulischen Arbeitsplatzes. Das Neue an der Schulentwicklung ist, dass sie versucht, die Änderung von Unterricht auch institutionell zu unterstützen, damit sie keine „Eintagsfliege“ bleibt. Eigentlich müssten wir uns in diesem Punkte mit BASTIAN und COMBE einig sein, schreiben diese doch zu Recht: „Unterrichtsent-

wicklung Einzelner stößt sehr schnell an Grenzen: an Grenzen des Stundenplans, des Zeittaktes, der Kooperationsbereitschaft (...)“ (S. 7). Aber vielleicht sind wir ihnen ja nicht schnell genug. Daher die Frage:

Benötigt SE zu viel Zeit und ist sie zu aufwendig?

Unsere Kritiker werfen uns vor, unser Ansatz sei zu aufwendig (womit vor allem die Diagnosen gemeint sind), er koste zu viel Zeit und er überfordere die Lehrkräfte. BASTIAN und COMBE behaupten, Schulen würden ein bis zwei Jahre für eine Diagnose benötigen (S. 9) und diese sei zudem „abstrakt, langwierig und unterrichtsfern“ (S. 7). Hier wird, mit Verlaub, offenbar ein Popanz aufgebaut. Ich weiß zwar nicht, woher die Kritiker ihre Informationen haben, aber aus unserer eigenen Beratungspraxis kenne ich keine Schule, die für eine Diagnose länger als ein Vierteljahr gebraucht hätte. Länger dauert es, wenn anhand der Prognose Entwicklungsschwerpunkte projiziert oder mit dem ganzen Kollegium gemeinsame Texte zum Leitbild oder Schulprogramm geschrieben werden. Bei den Diagnosen war im Übrigen immer auch der Unterricht Gegenstand, und es hat sich jeweils das gesamte Kollegium beteiligt (häufig waren auch Schüler dabei, Eltern bedauerlicherweise nur selten).

Das Zeitproblem

Aus Erfahrung und Überzeugung ist diese Praxis ausdrücklich zu verteidigen, umfassende, systematische und ergiebige Diagnosen durchzuführen. Wenn man sich dabei des bereits vorliegenden Instrumentariums bedient, führt das auch nicht zur Überforderung. Ebenso entschieden kritisieren wir die Praxis, ohne Diagnose einfach Schule „draufloszuentwickeln“. Äußerst fragwürdig ist auch die Praxis oberflächlicher Schnell Diagnosen, die niemandem weh tun, keine Erkenntnisse bringen und schon gar keine begründeten Hinweise für die Weiterentwicklung des Unterrichts liefern. So beobachten wir in manchen Schulen spielpädagogische Übungen, die jetzt als Diagnose ausgegeben werden, oder Rückzugsdiagnosen nach der Schlichtmethode: Schreibe drei Stärken auf (das wird auch gern Schatzsuche genannt), schreibe drei Schwächen auf und mache drei Vorschläge zur Weiterentwicklung!

Keine SE light

Wer so arbeitet, analysiert nicht datengestützt, versucht nicht, mehrere Blickwinkel einzubeziehen, und legt schon gar keinen Grund für die Evaluation. Eine solide Diagnose dagegen vereinfacht die Evaluation außerordentlich, braucht nach zwei oder drei Jahren nur noch wiederholt zu werden, entlastet also letztlich.

Für Schulentwicklung gilt, was SENGE für die Gestaltung des augenblicklichen gesellschaftlichen Umbruchs generell sagt: langsam ist schneller. Geht nämlich etwas zu schnell, wird am Ende nichts bewegt, der Kopf nicht und auch nicht die Glieder. Am fatalsten ist eine flinke Schulprogrammerstellung, was BASTIAN genauso sieht (vgl. Pädagogik 2/98, S. 6 f.). Schließlich wäre es am schnellsten, wenn es der Schulleiter aufschriebe und von der Lehrer- und Schulkonferenz verabschieden ließe. Dann hätte die Schule ein Stück Papier mehr. Und sonst gar nichts.

„Langsam ist schneller“

Doch „Schulentwicklung light“ gibt es nicht. Schulentwicklung ist anspruchsvoll und benötigt Zeit. BASTIAN und COMBE wissen das, denn sie schreiben: „Pädagogische Veränderungsprozesse gelingen nicht von heute auf morgen“ (S. 8).

Blendet SE Lehrerfortbildung aus?

Lehrerfortbildung, so suggerieren BASTIAN und COMBE, komme in unserem Konzept nicht vor. Sie irren, denn bereits 1994 habe ich in einem Beitrag im Friedrich-Jahresheft klargestellt, dass Schulentwicklung immer auch Lehrerfortbildung sein sollte und sie es auch tatsächlich ist.

SE ist immer auch  
Lehrerfortbildung

Gute Schulentwicklungsmoderatoren sind auch gute Trainer, die ihr Know-how ins Kollegium bringen. Wenn Schulentwicklungsprozesse dauerhaft sein sollen, dann müssen sie institutionalisiert werden, wozu sich Steuergruppen vorzüglich eignen, die wir auch Impulsgruppen oder ähnlich nennen. BASTIAN und COMBE vermeiden diese Begriffe und reden von Initiativ- oder Trägergruppe, womit sie dasselbe bezeichnen. Vor allem die Steuergruppenmitglieder müssen fortgebildet werden, wenn sie den Prozess „tragen“ sollen. Sie werden dann zu internen Moderatoren, die allerdings externe nicht ersetzen können.

Lehrerfortbildung  
ist nicht immer SE

Schulentwicklung ist also immer auch Lehrerfortbildung, aber nicht jede Lehrerfortbildung ist gleichzeitig Schulentwicklung. Der Grund: Lehrerfortbildung in der konventionellen Form ist in ihrer Wirkung begrenzt. Selbst wenn bis zu 80 % eines Kollegiums zur Lehrerfortbildung gehen, ändert sich in der Schule häufig nichts. Schulentwicklung findet in der Schule statt, und zwar dort – oder überhaupt nicht. Unter dem Gesichtspunkt von Schulentwicklung wird es deshalb immer wichtiger, dass Lehrerfortbildung entweder in die Schule geht, also zu den Kollegien, oder dass sie Leute ausbildet, die dieses tun.

Aus eben diesem Grund sind externe Moderatoren so wichtig als Schulbegleiter und Lehrerfortbildner.

Ist Schulentwicklung heute in Gefahr?

Auf praktischer Ebene geht es um Austausch, Vernetzung und Unterstützung von Schulen, die sich weiterentwickeln wollen. Dabei sollten viele Wege erschlossen und zahlreiche Unterstützungen angeboten werden, denn Schulentwicklung von Einzelschulen ist nur sinnvoll, wenn Schulen sich ihrer je eigenen Entwicklung bewusst werden und ihre Geschicke zunehmend in die eigenen Hände nehmen.

SE benötigt  
Unterstützung

Öffentliche Auseinandersetzung um den richtigen Weg der Schulentwicklung ist unvermeidlich und im Prinzip auch nützlich. Aber Schulentwickler sollten dabei nicht aus dem Auge verlieren, dass die große Auseinandersetzung dieser Tage um anderes geht: ob die Schulen die Freiheit eines eigenen Weges mit angemessener Unterstützung behalten oder ob die zentralen Schulbehörden die Schulen auf den Testzug setzen, der eine einzige Strecke abfährt, deren Endstation mehr Druck, mehr Kontrolle, mehr Effizienz und weniger Pädagogik heißt. Erste Anzeichen dieser Richtungsänderung sind schon zu erkennen. Es gibt Behörden, die sich die

Mittel für ländereigene Tests beschaffen, indem sie die Fortbildungsetats dafür nutzen. Dies behindert und gefährdet die Schulentwicklung. Der Streit um den einzig richtigen Weg könnte künftig ein Streit um den Erhalt der Schulentwicklung werden. Hauptsache, Schulentwicklung findet überhaupt statt – und da werden wir alle gebraucht. Dabei bleibt es bedeutsam, um die wirksamste Form der Schulentwicklung zu ringen. Künstliche Ausgrenzungen tragen allerdings nichts dazu bei, heute nicht und in Zukunft erst recht nicht.

Leseprobe

Leseprobe

## 2 Arbeit mit Steuergruppen

Steuergruppen stellen eine der bedeutsamsten Innovationen in der jüngeren Schulgeschichte dar. Sie bieten der Lehrerschaft eine Basis, die Schulentwicklung und ihre weitere Professionalisierung selbst in die Hände zu nehmen.

Die ersten Steuergruppen im deutschsprachigen Raum wurden 1987 in Nordrhein-Westfalen eingerichtet und von DALIN/ROLFF (1990) inspiriert. Inzwischen existieren in den deutschsprachigen Ländern Tausende von Steuergruppen, wird die Einrichtung von Steuergruppen bei groß angelegten Entwicklungsprojekten in etlichen Bundesländern und Kantonen zur Pflicht gemacht und zeigt eine Umfrage des Dortmunder „Instituts für Schulentwicklungsforschung“ aus dem Jahre 2006, dass in den vorangegangenen zwei Jahren 40 % aller Sekundarschullehrer in Deutschland in Steuergruppen (oder Äquivalenten) mitgearbeitet haben (KANDERS/RÖSNER 2006).

Steuergruppen verdanken ihre beachtliche Karriere vermutlich dem Umstand, dass Schulentwicklung – wenn sie nachhaltig sein soll – eine Infrastruktur benötigt, eine solide und sichtbare Basis für Anregungen, Impulse und Organisation, die herkömmlicherweise von den Schulleitungen gestellt wird. Wenn es jedoch nicht auch vom Kollegium getragene innerschulische Strukturen gibt, die die Arbeit an der Schulentwicklung unterstützen und verbreitern, verpuffen alle Ideen und Initiativen der Schulleitung. Deshalb gründen Schulentwicklungsprozesse zunehmend auf Steuergruppen.

### 2.1 Aufgaben

Steuergruppen werden gelegentlich auch Konzept-, Spur-, Koordinierungs- oder Projektgruppen genannt. Wir ziehen den Begriff Steuergruppe vor, weil diese Gruppe hauptsächlich der **Steuerung von Schulentwicklungsprozessen** dient. Damit erfüllt sie andere Aufgaben als eine Projektgruppe im weiteren Sinne, weshalb der Begriff der Projektgruppe in diesem Zusammenhang problematisch ist. Die anderen genannten Bezeichnungen sind durchaus passend, signalisieren aber nicht so deutlich wie die der Steuergruppe, dass das Kollegium bereit ist, die Verantwortung für Schulentwicklungsprozesse zu übernehmen. Steuergruppe wird im Folgenden mit STG abgekürzt.

Die Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen in Norwegen, Holland, England, Österreich, der Schweiz und etlichen Bundesländern belegen die Triftigkeit dieses Ansatzes. Wo Steuergruppen eingerichtet wurden, hatten Schulentwicklungsprozesse bessere Chancen, im Kollegium dauerhaft verankert zu sein, zu sichtbaren Ergebnissen zu führen und sich auf das Ganze der Schule zu beziehen. Ohne STGn verflüchtigen sich neue Vorhaben nach kurzer Zeit und erreichen selten das ganze Kollegium (vgl. dazu auch FISCHER 1998).

Die Erfahrung lässt aber auch erkennen, dass STGn kein Patentrezept und durchaus kein Garant für erfolgreiche Schulentwicklung sind. Man kann sie lediglich als Voraussetzung betrachten, deren Potenzial nur ausgeschöpft wird, wenn die Gelingensbedingungen gegeben sind bzw. beachtet werden. Diese Gelingensbedingungen werden im Folgenden dargelegt und erörtert.

Die Hauptaufgabe einer STG besteht in der Prozesssteuerung, genauer: in der Steuerung eines Schulentwicklungsprozesses durch die Mitglieder der Schule selbst.

Vor allem die Aufgaben der Bestandsaufnahme und der internen Evaluation sind von großem Belang und zumeist neu für deutsche Schulen.

Zudem ist die Steuergruppe (neben der Schulleitung) für die **Koordination** verschiedener Projekte und Prozesse zuständig,

sollte **Kontakte zu anderen Schulen** anbahnen und pflegen, vor allem zu Schulen in einem ähnlichen Entwicklungszusammenhang, damit Netzwerkstrukturen entstehen und

sollte für eine **Dokumentation** des Schulentwicklungsprozesses sorgen.

Prozesssteuerung geschieht durch:

- Einleitung und Durchführung einer gemeinsamen Bestandsaufnahme und Stärken-Schwächen-Diagnose einschließlich der Auswahl bzw. Entwicklung der Diagnoseinstrumente
- Vorbereitung und Durchführung von Feedback-Konferenzen mit dem ganzen Kollegium
- Unterstützung bei der Anwendung bzw. Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätsevaluation
- Koordinierung des durch Schulentwicklung entstehenden Qualifizierungsbedarfs
- Hilfe bei der Festlegung von Prioritäten für die Maßnahmenplanung in Form von Entwicklungsprojekten
- Unterstützung und Koordinierung von Ansätzen zur Unterrichtsentwicklung
- Information des Kollegiums und aller übrigen am Schulentwicklungsprozess Beteiligten (vor allem Eltern, Schüler und eventuell vorhandene außerschulische Kooperationspartner)
- Einleitung und Vorbereitung einer schulinternen Evaluation von Projekten, Schulprogrammen oder Unterricht zusammen mit der Schulleitung
- Begleitung der schulinternen Evaluation

Das ist offensichtlich eine große Fülle von Aufgaben. Sie können nicht von Anfang an und auch nicht allesamt gleichzeitig wahrgenommen werden, sondern nur einzeln und schrittweise.

## 2.2 Voraussetzungen und Arbeitsweise

Für die Arbeit von Steuergruppen sollten folgende Voraussetzungen gelten:

- eine klare Definition des Auftrags des Kollegiums
- die Freiwilligkeit der Mitarbeit
- eine Repräsentanz der wichtigsten Gruppierungen
- eine Transparenz der Arbeit gegenüber dem Kollegium und anderen beteiligten Gruppen
- eine Übernahme von Verantwortung durch alle Beteiligten
- ein geklärtes Verhältnis zur Schulleitung

Der Auftrag eines Kollegiums kann – wie erwähnt – nicht so umfangreich sein wie aufgeführt. Um eine Überforderung zu vermeiden, muss ausgewählt werden. Ein Beispiel ist die **klare Definition des Auftrags** bei der Durchführung einer Bestandsaufnahme oder einer Diagnose im Hinblick auf den Istzustand einer Schule. Dieses gilt besonders für die Schulen, die eine Bestandsaufnahme mithilfe eines standardisierten oder selbst erstellten Befragungsinstrumentes durchführen. Der Steuergruppe wird damit auch die Entscheidung über Art und Form dieser Diagnose überlassen. Vergleichbares gilt für die Erstellung eines Schulprogramms.

Die **Freiwilligkeit der Teilnahme** berücksichtigt besonders die Tatsache, dass die in einer Steuergruppe mitarbeitenden Lehrer ein hohes Maß zusätzlichen Engagements, zusätzlicher Motivation, Arbeitszeit und Kraft investieren, wofür im schulischen Alltag in der Regel kein Ausgleich geschaffen werden kann. Das besondere Engagement für den schulischen Entwicklungsprozess korrespondiert nicht mit einer zeitlichen oder materiellen Entschädigung in Form von Stundenentlastung, wie dies für die Übernahme „traditioneller“ schulischer Aufgaben (Betreuung einer Bibliothek oder Mediothek, Erstellung des Stunden- oder Vertretungsplans etc.) der Fall ist. Die Sitzungen der STG finden in der Regel außerhalb der Unterrichtszeit statt. Es kann allerdings sinnvoll sein, einen Modus zu entwickeln, der den Mitgliedern die Möglichkeit gibt, zumindest einen Teil ihrer Arbeitstreffen während der Unterrichtszeit abzuhalten, ohne dass Unterricht ausfällt.

Freiwilligkeit

Die **Transparenz der Arbeit** der Steuergruppe gegenüber dem Kollegium hängt direkt mit ihrem Auftrag zusammen. Weil die STG über einen relativ langen Zeitraum hinweg Entscheidungen vorbereitet, umsetzt – wenn dies im Auftrag vorgesehen ist – und trifft (z. B. Diagnose), muss sie eine Informations- und Rechen-

Transparenz

schaftspflicht erfüllen. Sie sollte deshalb Öffentlichkeitsarbeit innerhalb der Schule leisten, d. h. regelmäßig über den Stand ihrer Arbeit, ihre Entscheidung hinsichtlich bestimmter Entwicklungsschritte oder intendierter Maßnahmen informieren und diese zur Diskussion stellen. Eine geeignete Form dieser Informationspflicht kann beispielsweise durch besondere Steuergruppeninfos geschehen, die dem Kollegium regelmäßig in schriftlicher (Protokolle) und mündlicher (Berichte auf der Lehrerkonferenz) Form präsentiert werden. Auch gegenüber den Eltern und Schülern besteht eine Berichtspflicht.

Man kann die **Informationspflicht** der STG gar nicht ernst genug nehmen und wird dennoch keine vollkommene Transparenz erreichen. Schulen sind wie ein Bermudadreieck: Viele Vorschläge und Ereignisse verschwinden rasch aus dem Gedächtnis, auch Erinnerungen an Abmachungen, Ergebnisse von Diagnosen usw. Deshalb sollte eher zu viel als zu wenig informiert werden – und zwar zügig und permanent. So sollten beispielsweise Protokolle von Sitzungen einer STG direkt ins Kollegium gegeben und nicht lange Abstimmungsprozeduren unter den Beteiligten auf der nächsten Sitzung abgewartet werden („Genehmigung des Protokolls“). Einsprüche und Korrekturen können in das nächste Protokoll aufgenommen werden.

Verantwortung

Die **Übernahme von Verantwortung** für den Schulentwicklungsprozess erkennt die besondere Rolle der Steuergruppenmitglieder gegenüber der ganzen Schule an. Die übernommene Mitverantwortung für den Schulentwicklungsprozess dient nicht einer Verselbstständigung der Steuergruppe, sondern der Unterstützung des Kollegiums bei der Planung und Entwicklung von Projekten. Schließlich soll die praktische Umsetzungsarbeit ja auch im Kollegium (bzw. in Teilen davon) laufen, und die Lehrpersonen sollen entsprechend durch die STG unterstützt werden. Ein weiterentwickelter Unterricht oder ein verbessertes Erziehungsklima kann nicht in der STG, sondern muss in der ganzen Schule praktiziert werden. Die Steuergruppe übernimmt also auch Verantwortung für andere.

Die **Klärung des Verhältnisses der STG zur Schulleitung** ist so bedeutsam, dass ihr ein eigener Abschnitt gewidmet wird.

### 2.3 Zusammensetzung

Das Zustandekommen einer STG kann auf unterschiedliche Weise geschehen; an jeder Schule läuft es anders. Je nach Impulsen und Vorgeschichte für den Entwicklungsprozess an der Schule unterscheidet sich der Vorlauf, denn bevor eine STG offiziell beauftragt wird, ist schon einiges im Kollegium geschehen.

So besteht vielleicht schon seit längerer Zeit ein Kreis von Lehrpersonen, der die internen Fortbildungsveranstaltungen und Klausurtagungen vorbereitet und betreut; es gibt Personen, die schon seit Längerem an pädagogischer Qualitätssicherung interessiert sind; es existiert vielleicht seit Längerem ein Austausch mit Lehrern anderer Schulen und externen Experten oder es kommt ein Gesprächskreis

von Gleichgesinnten zu der Auffassung, dass es an ihrer Schule „so eigentlich nicht weitergehen kann“ usw. In allen diesen Gruppen ist eine grundlegende Bereitschaft erkennbar, sich mit dem Thema Qualität auseinanderzusetzen und Ideen und Vorschläge für Veränderungen zu entwickeln. Damit kann jede dieser Gruppen zu einer **Initiativgruppe** für Schulentwicklung werden.

Es kann aber auch der Fall eintreten, dass aufgrund besonderer Bedingungen (z. B. durch einen neuen Schulleiter oder durch erhebliche personelle Veränderungen im Kollegium) die Bereitschaft zur gezielten Schulentwicklung plötzlich wächst und nun die Bildung einer STG auf der Tagesordnung steht, um den Prozess zu stabilisieren und auf mehrere Schultern zu verteilen.

Eine empfehlenswerte Form der formellen Etablierung einer STG ist die Bestätigung durch die Lehrerkonferenz (in Berlin durch die Gesamtkonferenz und die Schulkonferenz). Vor der Wahl sollten die hier ausgeführten Aufgaben, Voraussetzungen und Kriterien für die Zusammensetzung von STGn dargelegt werden, um ein „Durchwählen“ der Kandidaten einer einzigen Gruppe zu verhindern.

Es mag ferner sinnvoll sein, eine STG einzurichten, indem Sprecher oder Vertreter vorhandener Projektgruppen zusammenkommen. Dann ist die STG so etwas wie eine Koordinierungsinstanz bereits laufender Projekte, die ihnen gleichzeitig neue Impulse und eine Perspektive geben kann.

Eine weitere empfehlenswerte Form der Rekrutierung besteht im Aushandeln der Mitglieder. Dabei sollten erst die Kriterien für die Zusammensetzung geklärt und dann mögliche Kandidaten genannt und so lange gegeneinander „abgewogen“ werden, bis die Kriterien erfüllt sind. Notfalls müssen Kandidaten aus noch nicht vertretenen Fächern aufgefordert werden, sich zur Verfügung zu stellen. Die so ausgehandelte STG sollte in jedem Fall vom ganzen Kollegium und der Schulkonferenz bestätigt werden.

Gelegentlich werden zu wenige Lehrpersonen nominiert bzw. sind nur wenige bereit, die Steuergruppenarbeit zu übernehmen. Wie sollte man damit umgehen? Man kann durchaus mit einer Kernsteuergruppe starten und sich während des Schulentwicklungsprozesses um Ergänzungen bemühen durch Personen, die sich durch den Prozess „anstecken“ lassen.

STGn sind in erster Linie gedacht als Einrichtung der Lehrpersonen, die auf diese Weise beginnen, ihre Angelegenheiten als die der ganzen Schule zu verstehen und mitzugestalten. Sie sind also zuvörderst eine Angelegenheit der Profession.

Schüler und Eltern arbeiten in den Schulkonferenzen mit und haben dort auch Stimmrecht. Zu zentralen Anlässen der Schulentwicklung, die die STG bearbeitet (z. B. dem Leitbild), stellt sich allerdings die Frage der Schüler- und Elternbeteiligung.

Kriterien für  
Zusammensetzung

Kriterien für die Zusammensetzung einer STG sind:

- Vertretung der Geistes- und Naturwissenschaften sowie des musischen Bereichs
- angemessene Beteiligung beider Geschlechter
- gute Mischung von Jung und Alt
- Einbeziehung von Aktivisten
- Einbeziehung von Skeptikern
- Schulleitung
- möglichst mindestens ein Schülervertreter
- möglichst mindestens ein Elternvertreter

Schülerinnen und Schüler können in Steuergruppen in solchen Fällen von vornherein mitarbeiten. Wenn sich indes ein Kollegium öffnen soll für eine vorbehaltlose Analyse der Stärken und Schwächen der Schule und für „ungeschminkte“ Kommunikationsformen, werden Eltern häufig als störend empfunden – ob berechtigt oder nicht. Wenn umgekehrt Eltern ausgeschlossen werden, bleibt der Schulentwicklungsprozess allein Angelegenheit der Lehrpersonen und verliert häufig auch rasch an Dynamik, weil das Kollegium nicht über den Tellerrand zu schauen vermag oder sich untereinander zu sehr schont. Einen Ausweg weist am ehesten ein schrittweises oder fallweises Einbeziehen der Eltern. Also: Das Kollegium beginnt erst unter sich, zunächst sogar nur in der STG, und öffnet sich erst dann den Eltern, vorher vielleicht schon den Schülern. Eine Mitarbeit von Eltern in Projektgruppen, die aus dem Schulentwicklungsprozess – also später – entstehen, sollte viel selbstverständlicher sein. Bei Elternbeteiligung muss allerdings darauf geachtet werden, dass die Gruppen zu Tageszeiten tagen, die berufstätigen Eltern die Teilnahme möglich machen.

Hinsichtlich der Elternvertretung, die sich meist auf eine Person, manchmal auf zwei Personen beschränkt, sollte allerdings die Wahl auf Personen fallen, die den Schulentwicklungsprozess prinzipiell unterstützen, auch wenn sie in Details skeptisch sind. Richtungspolitische Auseinandersetzungen sollten in den dafür zuständigen Gremien ausgetragen werden, etwa in der Schulkonferenz, nicht jedoch in der Steuergruppe, in der es um Prozesssteuerung und nicht um Schulpolitik geht.

Die repräsentativste und unproblematischste Form einer Elternbeteiligung kann über Elternbefragungen durch Fragebögen oder Interviews realisiert werden. Die Ergebnisse sind in jedem Fall den Eltern zurückzumelden und mit ihnen auch zu besprechen, sonst fühlen sich die Eltern nicht ernst genommen. In Sekundarschulen sollten vermehrt Erfahrungen mit der direkten Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in Steuergruppen gesammelt werden. Auch hier sind Befragungen

denkbar. Eine Steuergruppe sollte eine arbeitsfähige Größe haben, also über drei bis sieben Mitglieder verfügen.

In der Regel ist der Anspruch einer pluralistischen Zusammensetzung der STG nur bedingt einzulösen. Denn vor dem Hintergrund des Kriteriums der Freiwilligkeit von Mitarbeit und der zusätzlichen Belastung muss man akzeptieren, dass Kollegiumsmitglieder, die einem Schulentwicklungsprozess kritisch bis ablehnend gegenüberstehen, nur schwer zu einer Teilnahme zu motivieren sind. Durch eine Mitarbeit in der STG würden sie konsequenterweise ihre Haltung dem Prozess gegenüber teilweise aufgeben und bereits eine innere Wendung vollziehen. Aber man sollte nichts unversucht lassen, sie dennoch für eine Mitarbeit zu gewinnen (vgl. im Unterschied dazu KLIPPERT 2000).

Schwieriger ist die Frage, ob erklärte Gegner eines Schulentwicklungsprozesses in die Steuergruppe gelockt werden sollten. Bei Gegnern, die sich eher als Skeptiker verstehen und die nicht durch destruktives Verhalten aufgefallen sind, kann man diese Frage bejahen. Bei bekannten Störenfriedern wäre abzuraten, sie zur Mitgliedschaft zu bewegen. Nötigen sollte man ohnehin niemanden zur Mitgliedschaft. Gegner einbeziehen?

Die Mitarbeit der Schulleiterin/des Schulleiters in der Steuergruppe ist nicht nur empfehlenswert, sondern unabdingbar. Denn die Schulleitung hat für alle inner-schulischen Entwicklungsprozesse eine Schlüsselposition inne, da sie Veränderungen sowohl nach innen – dem Kollegium gegenüber – als auch nach außen – der Schulaufsicht, den Eltern und der Gemeinde gegenüber – vertreten muss. Weitreichende Veränderungen im Schulalltag, in der Schulorganisation oder dem Schulprogramm bedürfen zudem nicht nur der Zustimmung der Schulleitung, sondern auch der Schulkonferenz, in der die Schulleiterin/der Schulleiter eine ausschlaggebende Stimme hat. Deshalb muss der Schulleiter bzw. die Schulleiterin selbst in der STG mitarbeiten.

Bei kleinen Kollegien – vor allem im Primarschulbereich mit weniger als zehn Lehrerinnen und Lehrern – ist die Bildung einer STG nicht sinnvoll. Wenn jedoch externe Beratung hinzugezogen wird, lohnt es sich auch bei kleinen Kollegien, nicht nur die Schulleiterin/den Schulleiter als Ansprechpartner/-in zu haben, sondern ein Team von drei Personen, das für das kleine Kollegium repräsentativ sein sollte. Denn mit allen gleichzeitig zu arbeiten, ist nicht nur mühsam, sondern zwingt auch alle, bei dem gesamten Schulentwicklungsprozess mitzumachen, was dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme widerspricht.

### Übungsaufgabe 7:

Geben Sie Gründe dafür an, warum eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter eine Steuergruppe nicht leiten sollte.

## 2.4 Kompetenzen und Mandat

Schulentwicklung geht alle an: Schulleitung, Kollegium, Schüler und auch Eltern. Deshalb kann Schulentwicklung auch nicht einfach an die STG delegiert werden in dem Sinne, dass alle anderen diese Aufgabe dann los sind. Die STG kann lediglich als Organisations- bzw. Arbeitsausschuss des Kollegiums fungieren, aber dem Kollegium nicht die Verantwortung abnehmen.

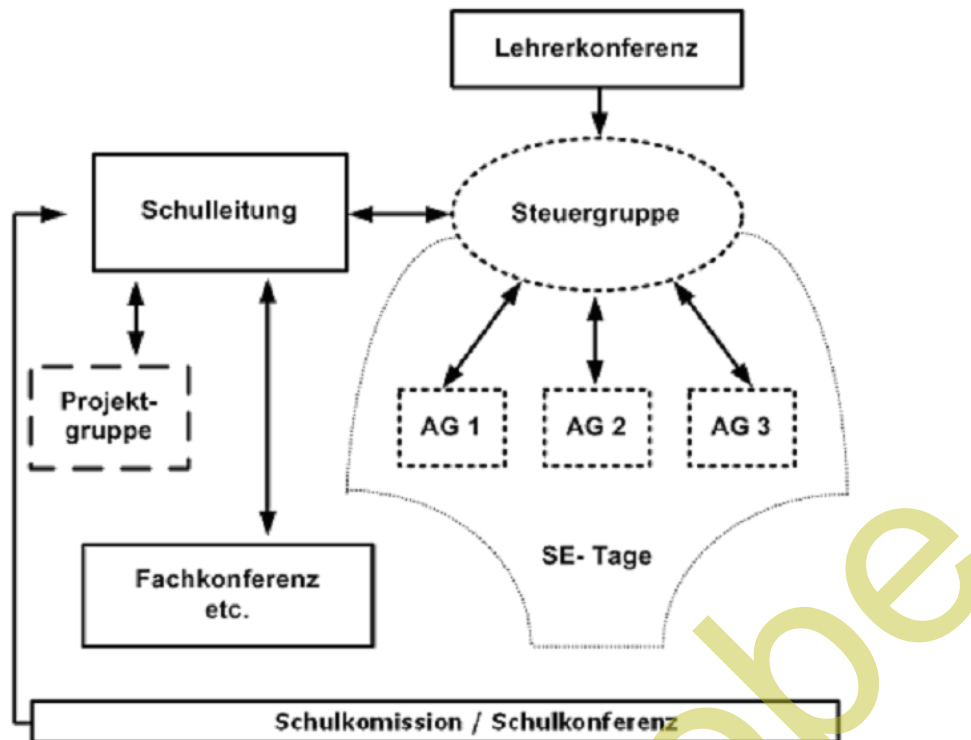
Auch wenn die STG als Organisations- bzw. Arbeitsausschuss des Kollegiums verstanden wird, schließt das nicht aus, dass sie über Entscheidungskompetenzen verfügt. Die STG erfüllt ihre Aufgabe nur und trägt ihren Namen erst dann zu Recht, wenn sie Entscheidungen über den Entwicklungsprozess autonom fällen kann und auch fällt. Entscheidungen zu treffen ist aber nur legitim und wird nur dann akzeptiert, wenn die STG dafür das Mandat des Kollegiums erhalten hat. Dieses Mandat muss deshalb klar bezeichnet und auch begrenzt werden, sowohl was Aufgaben als auch zeitliche Dimension anbetrifft. Geschieht das nicht, entsteht das Problem von Parallelstrukturen und unproduktiver Konkurrenz zwischen formaler, d. h. über Gesetze und Erlasse geregelter Leitungs- und Konferenzstruktur und Prozessstruktur, für die die STG zuständig ist.

Ein Mandat sollte im Kern umfassen:

- den klar definierten Auftrag
- die klar bezeichnete Entscheidungskompetenz
- den Zeithorizont und die Befristung des Auftrages
- die Berichtspflicht mit Aussagen über die Berichtsform

Aus Abbildung 4 ist zu ersehen, dass die Formalstruktur in Form der Schulleitung, der Fach-, Gesamt- und Schulkonferenz selbstverständlich weiter besteht und in ihrer Funktion unberührt bleibt. In dieser Formalstruktur werden die inhaltlichen und Ergebnisentscheidungen getroffen, im Bereich der STG die Prozessentscheidungen. So entsteht ein Bild der Innenarchitektur von Schule.

Prozessentscheidungen beziehen sich auf alles, was mit Schulentwicklungsvorhaben zu tun hat. Um den Verdacht von Parallel- bzw. Konkurrenzstrukturen gar nicht erst aufkommen zu lassen, sollte die Mitgliedschaft in der STG von vornherein auf ein Jahr oder zwei Jahre limitiert werden, eine Wiederwahl jedoch möglich sein. Für die Kontinuität der Entwicklung und eine fortlaufende Personalentwicklung ist es günstig, wenn ein Teil der STG-Mitglieder im folgenden Jahr weitemacht und ein anderer neu hinzukommt.



**Abbildung 4:** Innenarchitektur von Schule

Zu beachten ist schließlich auch, dass die STG kein Ersatz ist für die Mitbestimmungsgremien.

Als Arbeitsausschuss der Schule sollte sich die STG ständig bemühen, das „Ohr am Kollegium“ zu haben, d. h. Stimmungen, Wünsche und Interessen sensibel zu registrieren und bei der Planung und Durchführung der nächsten Schritte zu beachten. Auch muss sie Verständnis für Skepsis und Kritik bei Kolleginnen und Kollegen zeigen, unterschiedliche Interessen und Sichtweisen akzeptieren sowie Signale für Rückzug, Überlastung und Überforderung wahrnehmen, thematisieren und intensiv nach Entlastungsmöglichkeiten suchen. Sie sollte sich darum bemühen, vorhandene Koalitionen und starre Grundhaltungen im Kollegium aufzutauen und eine neue Beziehungsbalance zwischen den „Neuerern“, „Skeptikern“ und „Unentschiedenen“ anzubahnen.

BECKER und THOMAS sehen die STG in der Position einer Vogelperspektive, da sie als Organ der ganzen Schule auf die Prozesse schaut und die Fäden der Schulentwicklung mit den Informationen aus den thematischen Arbeitsgruppen bei ihr zusammenlaufen (BECKER/THOMAS 2001, S. 14).

Aus der Vogelperspektive erwächst für die STG eine besondere Informations- und Berichtspflicht gegenüber dem Kollegium: das Kollegium regelmäßig informieren und auf dem Laufenden halten, ein Maximum an Transparenz der eigenen Arbeit und des Prozessverlaufs anstreben, zu jeder Zeit den roten Faden erkennen lassen und dem Kollegium einen Überblick über die nächsten Arbeitsschritte vermitteln.

Der STG kann auch die Aufgabe der Motivierung und Ermutigung zufallen. Menschen sind beispielsweise motiviert, wenn sie sich selber als kompetent erleben, wenn sie Fortschritte und Erfolge feststellen und diese als Ergebnis ihres eigenen Tuns bewerten können. Dies bedeutet für die Steuergruppe:

- an die Stärken und Kompetenzen des Kollegiums anknüpfen, die Initiativen der Kolleginnen und Kollegen wertschätzen und unterstützen
- alle Ideen, Vorschläge und Anregungen aufgreifen und für ihre Beachtung im Kollegium sorgen
- in der Schule ein Klima der Wahrnehmung und Betonung des Positiven, des Erreichten, der Fortschritte schaffen und auch bei fehlenden oder zögernd eintretenden Erfolge die Anstrengung und die Einsatzbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen anerkennen
- den einzelnen und nur auf ihr Thema konzentrierten Arbeitsgruppen Rückmeldungen über deren Erfolge geben und dafür sorgen, dass diese in der Schulöffentlichkeit bekannt werden

Vogelperspektive

Die STG ist aufgrund der Vogelperspektive in der Lage, die thematischen Arbeitsgruppen bei der Organisation und Reflexion ihres Vorgehens zu unterstützen. Sie kann Hinweise geben, wenn sie den Eindruck gewinnt, dass eine Arbeitsgruppe sich von ihrer Planung entfernt. Die Arbeitsgruppen können aber auch Fragen und Probleme in der Steuergruppe zur Diskussion stellen. Es ist dabei nicht nötig, dass fertige Lösungen präsentiert oder Handlungsanweisungen gegeben werden, sondern es kann reichen, dass z. B. eine neue Sichtweise die Weiterarbeit in der Arbeitsgruppe anregt.

### Übungsaufgabe 8:

Was versteht man unter Innenarchitektur der Schule?

## 2.5 Verhältnis der Schulleitung zur Steuergruppe

Auch wenn die STG über Prozesskompetenz und ein Mandat des Kollegiums verfügt, liegt doch die Gesamtverantwortung weiterhin beim Schulleiter bzw. bei der Schulleiterin.

Die Schulleiterin/der Schulleiter sollte möglichst nicht der Vorsitzende der STG sein. Es ist im Sinne von Selbstorganisation wie von Personalentwicklung und auch in Erzeugung der Akzeptanz viel sinnvoller, den Sprecher oder die Sprecherin aus dem Kreis der Lehrerinnen und Lehrer zu wählen, die Mitglieder der STG sind. Bei großen STGn empfiehlt es sich, zwei Sprecher bzw. Sprecherinnen zu wählen, am besten eine Frau und einen Mann. Wenn zwei Personen leiten, können sie sich gegenseitig beim „Leitenlernen“ unterstützen. Außerdem wird ein größe-

rer Schritt in der Personalentwicklung getan. Und beide Geschlechter zu berücksichtigen, erhöht die Akzeptanz.

Auch wenn die Schulleitung auf den Vorsitz in der STG verzichtet, ist ihre Rolle für die Arbeit derselben hochbedeutsam. Die Schulleitung muss die Konzepte bzw. Arbeitsergebnisse der STG auf Realisierungschancen hin prüfen und sie ist für die Umsetzung zuständig. Außerdem muss sie die Arbeit der STG unterstützen.

Frage des Vorsitzes

Umfassende Schulentwicklungsprozesse ohne aktive Unterstützung der Schulleitung sind undenkbar. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen eine Vorstellung entwickeln, welche Rolle und welche Funktion sie in dem Prozess schulischer Entwicklung einnehmen wollen, wie sie einerseits Anstöße geben und andererseits auf Initiativen aus dem Kollegium vertrauen können.

Zur ihren wichtigsten Aufgaben gehört es, Arbeitsbedingungen und Entlastungen zu schaffen, mit denen das Engagement und die Initiative bei den Kollegen bzw. Kolleginnen erhöht und aufrechterhalten werden können.

Sozialpsychologisch gesehen ist die Rolle der Schulleitungen in STGn schwierig, zumindest gewöhnungsbedürftig, geht es doch darum, als Hierarch in nicht hierarchischen Beziehungen mitzuwirken. Die Schulleiterin/der Schulleiter ist im Rahmen der STG-Arbeit ganz gewöhnliches Mitglied ohne besondere Rechte. Pocht die Schulleitung auf besondere Rechte, sprengt sie den Rahmen der Steuergruppe. Andererseits verschafft ihr diese Rolle sehr viel mehr Nähe zu den Kollegen und vor allem einen Ort gegenseitiger Beratung und Kreativität.

Ein Funktionieren dieser komplizierten Rolle und ein erfolgreiches Arbeiten der Steuergruppe setzt eine Klärung der Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Steuergruppe voraus. Die Güte dieser Beziehung hat eine fundamentale Bedeutung für den Entwicklungsprozess an der betreffenden Schule. Sie ist insofern besonders sensibel und eventuell sogar konflikträftig, als Aspekte wie (Selbst-)Vertrauen, Einfluss und Macht, Eigenständigkeit, Informiertheit und Koalitionsbildung mehr oder weniger offen hineinspielen.

BECKER und THOMAS haben einen Katalog von Fragen zur Beziehungsklärung entwickelt (BECKER/THOMAS 2001, S. 13 f.). Ihm sollten sich Schulleitung und STG stellen, ihn gemeinsam beantworten und im Konfliktfall erneut behandeln.

Aus der Sicht des Schulleiters bzw. der Schulleiterin:

- Traue ich es der Steuergruppe zu, selbstständig und in eigener Verantwortung ihre Aufgaben wahrzunehmen?
- Vertraue ich darauf, dass die Steuergruppe keine neue heimliche Schulleitung bilden oder installieren will?
- Ist es meine Aufgabe, die Arbeit der Steuergruppe zu kontrollieren und zu steuern?

- Kann ich es akzeptieren, dass die Steuergruppe einen eigenen Sprecher und Gesprächsleiter hat?
- Wie verstehe ich meine Aufgabe und Rolle als Mitglied der Steuergruppe?
- Welche meiner Aufgaben delegiere ich an die Steuergruppe?

Aus der Sicht der Steuergruppe:

- Wie verstehen wir Rolle und Aufgaben des Schulleiters als Mitglied der Steuergruppe?
- Welche Unterstützung brauchen wir von der Schulleitung und welche Erwartungen haben wir an sie?
- Welche Aufgaben werden von der Schulleitung auf uns als Steuergruppe delegiert?
- Wie erreichen wir einen umfassenden und kontinuierlichen Informationsfluss zwischen Schulleitung und Steuergruppe?

Fragen an die  
Schulleitung

Die STG ist nicht zuletzt ein Lernort – auch für Schulleitungen.

Die auf Erfahrungen im Bereich von Schul-, aber auch von Unternehmensentwicklung gründende Empfehlung, dass Schulleiter nicht Vorsitzende der STG sein sollten, lässt völlig unbenommen, dass Schulleiter im Rahmen des Projektmanagements Ausschüsse und Arbeitsgruppen einsetzen, bei denen sie selbst Vorsitzende sind, z. B. Budgetausschüsse. Nur haben diese eine ganz andere Funktion als die STG, die so etwas wie die Infrastruktur der Schulentwicklung durch alle Angehörigen der Schule darstellt.

STGn dienen der Qualitätsentwicklung und damit dem Ganzen der Schule. Beispiele eines schulumfangenden Arbeitsauftrages sind gemeinsame Bestandsaufnahme, Formulierung des Schulprogramms oder interne Evaluation.

Projekte sind demgegenüber nicht auf das Ganze bezogen und sie werden nicht im Auftrage des Kollegiums durchgeführt. Projekte sind:

- komplex (und können deshalb nicht nebenher erledigt werden)
- innovativ (und benötigen deshalb die Kreativität einer Gruppe)
- temporär (sie laufen am besten nur ein halbes Jahr, liefern dann ihr Ergebnis ab und werden aufgelöst)
- partikular (also beziehen sich auf Teile der Schule, z. B. auf einzelne Fächer, Stufen oder Neuerungen)

Der Projektgegenstand bzw. das Projektmanagement ist Leitungsangelegenheit. Die Schulleitung setzt Projektgruppen ein und legt fest:

- den Auftrag

- die Zusammensetzung der Gruppe
- die Leitung

Die Schulleitung kann auch entscheiden, eine Projektgruppe selber zu leiten, oder vorschlagen, dass die Projektgruppe vom Kollegium bestätigt wird und/oder ihre Leitung selbst wählt.

Projektgruppen sind wiederum zu unterscheiden von Kommissionen bzw. Ausschüssen der Schulleitung, die auf längere Dauer eingerichtet werden und die häufig in der Schulverfassung stehen. Ein typisches Beispiel dafür ist der Budgetausschuss bzw. die Budgetkommission.

## 2.6 Startsituation

Die erste Sitzung einer STG ist besonders wichtig: Sie hat Modellcharakter. In der ersten Sitzung konstituiert sich die STG. Manchmal ist es hilfreich, wenn diese konstituierende Sitzung von Beratern moderiert wird, z. B. wenn es im Kollegium keinerlei Moderationserfahrungen oder aber deutliche Konflikte gibt. Berater können bei dieser Gelegenheit einige Moderationstechniken vermitteln und Normen der Arbeit und Zusammenarbeit vorschlagen. Sie wirken auf diese Weise als Vorbild, auch indem sie demonstrieren, wie mit Methoden und Arbeitsmitteln umgegangen oder auch improvisiert werden kann.

Auch bei einem Start ohne Berater sollten Normen vereinbart werden. Beispiele dafür sind:

- Wir achten darauf, dass pünktlich angefangen und zügig gearbeitet wird.
- Wir hören einander geduldig zu, versuchen, einander zu verstehen, und gehen aufeinander ein.
- Wir bemühen uns um kurze Redebeiträge (nicht mehr als fünf Minuten).
- Wir achten darauf, dass alle in der Gruppe zu Wort kommen.
- Jeder trägt die Verantwortung für ein Gelingen.

Bei dieser Sitzung sollten auch schon Fragen der Protokollführung und der kollegiumsinternen Veröffentlichung von Protokollen geklärt werden. Ebenso wichtig ist es, die Wahl der Sprecher in der nächsten Sitzung vorzubereiten, die möglichst bald selbst moderieren sollten. Besonders notwendig ist es, von Beginn an die Aufgaben der STG, die Rolle der Schulleitung und der Berater zu klären.

HORSTER (1995) hat eine Übung entwickelt, die für den Start einer STG sehr hilfreich ist. Dabei bekommt jeder ein großes Blatt, auf dem ein Satz zur Ergänzung steht:

*„Ich halte Steuergruppenarbeit (alternativ: Qualitätsentwicklung) für wichtig, weil ...“*

Dieser Satz wird von allen STG-Mitgliedern ergänzt und das Ergebnis an die Wand gehängt oder auf den Tisch gelegt. Auf diese Weise werden die Wünsche, Motive und Interessen aller Mitglieder transparent und besprechbar.

Ein sorgsam zu beachtendes Problem ist die Wahl des Zeitpunkts für die Bildung der STG. Wir raten von einer allzu frühen Bildung der STG ab. Sie sollte nicht geschehen, bevor Ziele und Nutzen von Qualitätsentwicklung geklärt sind und solange kein Beschluss des Kollegiums gefasst ist. Schließlich macht es auch erst Sinn, die Schulaufsicht ausführlich zu informieren oder einzubeziehen, nachdem die STG gebildet ist, weil erst dann der Einstieg in den Schulentwicklungsprozess vollzogen ist.

## 2.7 Externe Begleitung

Es ist empfehlenswert, dass sich Schulen externe Begleitung zumindest bei der Einrichtung von STGn leisten. Denn die Aufgaben der STG sind recht vielfältig, und ihre Wahrnehmung erfordert Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen, die bei deren Mitgliedern wahrscheinlich nur zum Teil vorliegen. Wenn Konflikte im Kollegium schwelen, ist es fast ein „Muss“, externe Begleitung hinzuzuziehen. Externe Begleitung unterstützt die Selbstreflexion einer komplexen Organisation wie der Schule durch geeignete Interventionen und Methoden. Für diesen Prozess fehlt es den meisten Schulen an Experten mit entsprechenden Erfahrungen.

Externe Begleiterinnen und Begleiter können der Schulleitung und dem Kollegium die Aufgaben und die Arbeitsvoraussetzungen der STG vermitteln. Sie

- moderieren die ersten Sitzungen,
- trainieren die Mitglieder,
- stehen als Moderatoren bei Konflikten zur Verfügung.

Die Rolle und der besondere Auftrag der externen Begleiter für die Steuergruppenarbeit sollten durch einen Kontrakt geklärt werden.

### Kritischer Freund

Ein besonderes Problem der Begleiterrolle besteht darin, dass die Arbeit verführt, die Begleiterrolle mit der Mitgliedschaftsrolle zu verwischen. Begleiter sollten nicht in das Klientensystem „fallen“, sonst verlieren sie ihre Rolle als „kritischer Freund“. Aus Steuergruppen mit noch unausgereifter Kompetenz oder mit geringem Selbstvertrauen kommt häufig der Wunsch, die externen Begleiter möchten die STG auf Dauer leiten. Dagegen müssen sich die Begleiter verwehren: Je früher die STG autonom wird, desto eher ist sie in der Lage, einen Selbstentwicklungsprozess ihrer Schule zu steuern.

Externe Begleitung ist häufig zunächst einmal eine Irritation. Nichts wird als selbstverständlich angenommen, viele Aspekte des Alltags werden infrage gestellt und sollen von jedem Kollegiumsmitglied kritisch überprüft werden. Davor haben Schulen häufig eine Scheu. Doch in dieser Irritation steckt die Chance zur Weiterentwicklung, die die Schule selbstorganisiert und -gesteuert durchführen soll.

BECKER und THOMAS (2001) verweisen auf weitere Formen externer Begleitung:

- Kurzzeitige Mitarbeit von Experten zu konkreten Themen von Schule, Unterricht und Schulentwicklung. Solche Fachleute werden von der Steuergruppe (oder jeweils von den an einem Themenkomplex arbeitenden Gruppen) zu speziellen Fragestellungen eingeladen.
- Punktuelle Zusammenarbeit mit einem externen Supervisor oder Konfliktberater, wenn die Steuergruppe Anlass sieht, den eigenen Arbeitsprozess und die interne Zusammenarbeit zu reflektieren und zu bearbeiten.
- Externe Unterstützung durch regelmäßige Kontakte zu anderen Schulen und Steuergruppen. So kann eine Steuergruppe Mitglieder anderer Steuergruppen einladen, von deren Erfahrungen im Entwicklungsprozess ihrer Schule zu berichten. Auch können die Vertreter anderer Schulen die Funktion „kritischer Freunde“ einnehmen und der Steuergruppe Rückmeldungen über ihre Beobachtungen und Eindrücke geben. Wenn Mitglieder der Steuergruppe in einem festen Arbeitskreis mit Vertretern anderer Schulen zusammenarbeiten, ergeben sich auch zusätzliche Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Beratung. Ferner können auch Schulbesuche und Hospitationen an anderen Schulen vereinbart werden.

Die Rolle der Begleitung entwickelt sich üblicherweise weiter zum Coaching von Steuergruppen. Punktuelle Coaches von STGn können auch Personen sein, die die STGn zuvor nicht begleitet haben, sondern nach Bedarf hinzugezogen werden.

## 2.8 Qualifizierung

Damit die Sprecher und Sprecherinnen einer STG die Moderatorenrolle ausfüllen können, ist es wichtig, dass sie dafür qualifiziert werden. Es muss nicht jeder alles können, aber die folgenden Kompetenzen sollten in einer Steuergruppe insgesamt verfügbar sein (vgl. dazu auch HOPPE 2004):

- Gesprächsführung, Gesprächsleitung und Moderation
- Konfliktberatung und Konfliktmanagement
- Projektmanagement
- Methoden- und Verfahrenkenntnisse – z. B. über interne Evaluation oder Erstellen und Auswerten von Fragebögen

Es empfiehlt sich, dass einzelne Mitglieder der Steuergruppe oder die gesamte Steuergruppe an Fortbildungskursen zum Erwerb dieser Qualifikationen teilnehmen.

Eine weitere Form der Qualifikation ist die Verpflichtung eines Trainers für eine kompakte schulinterne Fortbildung für die Mitglieder der STG. Ein solches Training könnte meistens auch der kontraktierte, d. h. durch Vertrag verpflichtete externe Berater durchführen.

Wenn die STG eine große, d. h. das ganze Kollegium einbeziehende Veranstaltung plant und durchführt, ist ein vorhergehendes systematisches Moderatorent raining mit außerschulischen Trainern angebracht, für das zumindest ein ganzer Tag anzusetzen ist; besser sind zwei Halbtage. Sehr empfehlenswert ist es, die STG-Mitglieder zu ermuntern, das Gelernte im „geschützten Raum“ zu erproben, z. B. im Klassenunterricht, um Routine zu erhalten und um Ängste vor Moderation abzubauen, die nicht selten sogar „gestandene“ Schulleitungsmitglieder heimsuchen.

Es ist wichtig, dass sich die Steuergruppe zu einer arbeitsfähigen Gruppe entwickelt. Das kann nicht immer vorausgesetzt werden, vor allem dann nicht, wenn das Kollegium sehr heterogen ist und die STG diese Heterogenität widerspiegelt oder gar Gegner des Schulentwicklungsberatungsprozesses als Mitglieder hat, was wir ja schließlich empfohlen haben. Dann ist die STG nicht als Team, sondern eher als konteragierende Gruppe anzusehen. Daraus einen Arbeitszusammenhang entstehen zu lassen, ist eine zentrale Arbeitsvoraussetzung. Dienlich sind dafür Normenvereinbarungen und die Gewährleistung ihrer Einhaltung, was externe Berater zu Beginn eher herbeiführen können als interne Mitglieder.

Gelingt ein solcher Prozess in einer konteragierenden STG, hat das Vorbildcharakter für das ganze Kollegium. Eine gute Möglichkeit, die Teamentwicklung voranzubringen oder, weniger anspruchsvoll, aus der STG eine arbeitsfähige Gruppe zu machen, bietet die Patchwork-Übung „Was ist eine gute Steuergruppe?“. Sie ist in ROLFF (2001) wiedergegeben und leicht durchführbar: Sie erklärt sich selbst und hat spielerischen Charakter.

## 2.9 Probleme

Die Einrichtung einer STG ist ein völlig neues Element in der deutschen Schulgeschichte, in der die anstaltsförmig organisierte, von einem Leiter dominierte Schule vorherrschte. Die STG liegt sozusagen quer zu dieser Tradition, da sie nicht hierarchisch und unbürokratisch arbeitet. Insofern verwundert es nicht, wenn die Arbeit mit STGn zu vielfältigen Problemen führt.

Auf einige Probleme wie das Problem einer Parallel- oder Konkurrenzstruktur wurde bereits hingewiesen. Einige weitere Probleme müssen abschließend noch genannt werden.

Eine grundsätzliche Problematik hat HERRMANN (2000) anlässlich einer ersten Evaluation der Arbeit von STGn herausgearbeitet:

*„Einerseits Motor des Prozesses, will die Steuergruppe überzeugen, skeptische Kolleginnen und Kollegen einbinden und motivieren, andererseits Stimmungsbarometer und Pufferzone, will die Steuergruppe dem Kollegium nichts aufzwingen, sie versteht sich als Unterstützungsinstanz, will sich nicht gegen die Kolleginnen und Kollegen stellen. Dieser Konflikt löst sich individuell an jeder Schule anders, er bringt einen klassischen Rollenkonflikt zum Ausdruck, dessen individuelle Lösung immer Ausdruck der schulindividuellen ‚Kultur‘ ist.“ (HERRMANN 2000, S. 7)*

Besonders naheliegend und besonders schwer vermeidbar ist das Problem, dass STGn in den Augen der Kolleginnen und Kollegen im Laufe des Schulentwicklungsprozesses zunehmend als Kader- oder Klüngelgruppen erscheinen, die die wichtigen Dinge unter sich entscheiden und nach und nach Privilegien erwerben und am Schluss auch noch Karriere machen. Am wirkungsvollsten hilft gegen solche – vielfach durchaus auch berechnete – Verdachtsmomente eine gute und permanente Information aller Lehrerinnen und Lehrer. Dies ist zu Zeiten einer zunehmenden Informationsüberflutung nicht leicht zu bewerkstelligen. Aushänge im Lehrerzimmer oder regelmäßige Berichte in den Lehrerkonferenzen mögen Wege sein, die allerdings auch nicht viel weiter reichen als die üblichen Rundschreiben. Befragungen des ganzen Kollegiums mittels Fragebogen und Feedback der Ergebnisse im Rahmen einer Pädagogischen Konferenz sind wirksamer und zudem selbst Teil eines vorausschreitenden Prozesses. Nützlich sind auch hin und wieder öffentlich durchgeführte Sitzungen der STG, zu denen gesondert eingeladen wird, oder gemeinsame Sitzungen mit Projektgruppen.

Mit ihren Aufgaben hat die STG innerhalb der Schule eine durchaus herausgehobene Stellung, da sie in gewisser Weise traditionelle Aufgaben der Schulleitung übernimmt, ohne allerdings eine formalrechtliche Bestimmung dafür zu haben. Es ist daher von besonderer Wichtigkeit, dass die STG dem Kollegium, aber auch der Schulleitung ständig ihre Aufgaben und Funktionen während des schulischen Entwicklungsprozesses klarmacht, um sich nicht zu verselbstständigen und den nötigen Rückhalt als schulisches Gremium zu verlieren.

Schulleitungen können befürchten, dass in der STG eine unerwünschte Konkurrenzstruktur entsteht. Dies stellt manche Schulleitungen vor ungewohnte Probleme auch ganz anderer Art, muss sie doch in der STG ganz auf Amtsautorität verzichten und allein durch Fachautorität überzeugen und sich als kooperationsfähig erweisen. Um den Eindruck von Konkurrenzstruktur zu vermeiden, ist es extrem wichtig, dass die STG ein strikt auf ein Jahr, höchstens zwei Jahre limitiertes Mandat erhält und auch nicht aussprachelos wiedergewählt wird. Auf Austausch und Rotation ist strikt zu achten, nur so ist enger Kontakt zum Kollegium möglich. Gleichzeitig muss jedoch auf Kontinuität geachtet werden, denn erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse verlangen die Laufzeit von mehreren Jahren. Hier

Konkurrenz-  
probleme

liegt eine der wichtigen Rollen der Schulleitungen in STGn: für Kontinuität zu sorgen.

Wenn regelmäßig neue Mitglieder in die STG kommen, stellt sich die Frage der regelmäßigen Überprüfung bzw. Aktualisierung von Normen und Aufträgen. Die STG muss darüber hinaus sicherstellen, dass die vorhandene Kompetenz an neue Mitglieder weitergegeben wird.

Ein besonderes Problem stellt schließlich die Belastung der Mitglieder der STG dar, die in Intensivphasen möglicherweise alle 14 Tage ca. drei Stunden arbeiten müssen und im Jahresdurchschnitt ca. zwölfmal tagen. Aufwendige Arbeit muss anerkannt werden und dort, wo es möglich ist, Entlastung finden. Zur Entlastung könnte die STG auch Ad-hoc-Arbeitsausschüsse bilden, in denen nur ein Mitglied anwesend ist und weitere Lehrpersonen hinzukommen.

Insgesamt erscheint es sinnvoll, dass die STG jeweils präzise Aufträge für überschaubare Arbeitsphasen und Zeiträume bearbeitet, um nicht zu viel zu schnell auf einmal anzugehen. Nach zufriedenstellender Bearbeitung eines Auftrags kann eine nachfolgende Auftragsvergabe oder -annahme aufgrund des Lernens im Umgang mit solchen Arbeitsformen weiter verbessert werden.

Sie verhindert auch, dass Qualitäts- bzw. Schulentwicklungsprozesse unnötig scheitern. Nicht wenige Schulen haben die leidvolle Erfahrung gemacht, dass vieles von dem, was mit Optimismus geplant und vorbereitet wurde, nicht umgesetzt werden konnte. Dieses Scheitern von Vorhaben in der Schule hängt zumeist mit einigen der folgenden Punkte zusammen:

- Vom Kollegium werden zu hohe und weitreichende Ziele angestrebt; es erfordert eine zu lange „Durststrecke“, bevor Früchte der Arbeit erkennbar werden.
- Das Kollegium hat sich zu viele Ziele auf einmal gesetzt; es droht sich zu verheddern und den roten Faden nicht mehr zu erkennen.
- Die Zeit und Energie für die Erledigung des Alltäglichen wurden unterschätzt; der Prozess droht vom Alltag erdrückt zu werden.
- Die Beschlüsse des Kollegiums waren zwar eindeutig, wurden aber nur halbherzig gefasst; der Grad ihrer Verbindlichkeit bleibt eher niedrig.

Verhältnis zum  
Kollegium

Das bezeichnet nicht nur Probleme für STGn, sondern auch Chancen: Die STG kann und muss die Rolle eines Frühwarnsystems oder Seismografen für das Kollegium übernehmen, d. h. Anzeichen von Scheitern frühzeitig „wittern“ und dann dagegensteuern.

Man kann davon ausgehen, dass bereits der Prozess der Etablierung einer Steuergruppe eine Weiterentwicklung für die Schule bedeutet. Wenn diese nachhaltig sein soll, darf die STG nicht einfach aufgelöst werden, schon gar nicht, wenn ein Prozess systematischer Schulentwicklung weitergehen soll.

So lautet eine erste Antwort: Nach der ersten STG folgt eine zweite, neu gewählt, mit alten und neuen Mitgliedern und einem neuen Mandat.

Eine zweite Möglichkeit, eine neue STG einzurichten, besteht darin, die Sprecherinnen und Sprecher der inzwischen entstandenen und auch der schon länger vorhandenen Projektgruppen zu Mitgliedern zu machen und auch die Schulleitung zu bestätigen. Dann koordiniert die STG die Projektgruppenarbeit und hilft bei der Implementation.

Zugespitzt könnte die dritte Antwort lauten, dass der einzige akzeptable Weg zur Auflösung einer STG in der Überführung der Aufgaben und Impulse in die bestehende Formalstruktur besteht. Dies ist in etlichen großen Schulen häufig auf diese Weise geschehen, dass eine erweiterte Schulleitung gegründet wurde mit zusätzlichen Mitgliedern aus Jahrgangs- oder Projektteams.

Bei kleinen Schulen werden STGn erst dann überflüssig, wenn das ganze Kollegium deren Aufgaben übernimmt. Schließlich kann man sich im Kollegium die folgende Frage stellen: Was würde uns fehlen, wenn wir keine STG mehr hätten? Wenn niemandem eine Antwort einfällt, sollte man die STG in jedem Fall auflösen.

## Musterlösungen zu den Übungsaufgaben

**Übungsaufgabe 1:**

Wie unterscheidet sich Schulentwicklung von Schulentwicklungsplanung?

**Lösung zu Übungsaufgabe 1:**

Schulentwicklung bezieht sich auf die sogenannten inneren Schulangelegenheiten, also Lehrpläne, Unterricht, Erziehung usw., Schulentwicklungsplanung auf die äußeren, also Errichtung und Unterhaltung der Gebäude.

**Übungsaufgabe 2:**

Was bedeutet Implementationstreue?

**Lösung zu Übungsaufgabe 2:**

Implementationstreue bezeichnet den Grad der Zielerreichung. Bei der Umsetzung (Implementation) gibt es häufig Zielverschiebungen. Implementationstreue ist sozusagen das Gegenteil von Zielverschiebung. Dass etwas genauso realisiert wird, wie es geplant wurde, kommt allerdings selten vor.

**Übungsaufgabe 3:**

Welches ist der Ausgangspunkt von Schulentwicklung?

**Lösung zu Übungsaufgabe 3:**

Historisch ist Organisationsentwicklung der Ausgangspunkt. Ein Ausgangspunkt im Sinne von Prioritätenentscheidung („Womit sollen wir anfangen?“) gibt es nicht, weil Schulentwicklung im Systemzusammenhang stattfindet.

**Übungsaufgabe 4:**

Erkundigen Sie sich auf den Internetseiten der schottischen Schulinspektion ([www.scotland.gov.uk/hmis](http://www.scotland.gov.uk/hmis)) nach deren Steuerungskonzept. Wodurch werden die Einzelschulen in ihrer weiteren Entwicklung angeregt und unterstützt? Wie bewerten Sie die Initiative? Beteiligen Sie sich am Diskussionsforum zu Modul 4.

**Lösung zu Übungsaufgabe 4:**

Individuelle Lösung. Diskussion im Online-Diskussionsforum.

**Übungsaufgabe 5:**

Was unterscheidet SE von Lehrerfortbildung?

**Lösung zu Übungsaufgabe 5:**

Schulentwicklung findet immer in der Schule statt und arbeitet am Ganzen der Schule, z. B. dem Schulprogramm, während Lehrerfortbildung eher selten in der Schule stattfindet, vor allem in Form von Schilf-Tagen (schulinterner Lehrerfortbildung).

**Übungsaufgabe 6:**

Welches ist die wichtigste „Innovation der Infrastruktur“ von Schulen?

**Lösung zu Übungsaufgabe 6:**

Steuergruppen kann man als die wichtigste Innovation der Infrastruktur von Schulen ansehen, nicht nur, weil sie neu sind (es gibt sie in Deutschland seit 1987), sondern weil sie zentral für die Innenarchitektur der Schule sind (vgl. Abbildung 3).

**Übungsaufgabe 7:**

Geben Sie Gründe dafür an, warum eine Schulleiterin/ein Schulleiter eine Steuergruppe nicht leiten sollte.

**Lösung zu Übungsaufgabe 7:**

Individuelle Lösung. Diskussion im Online-Diskussionsforum.

**Übungsaufgabe 8:**

Was versteht man unter Innenarchitektur der Schule?

**Lösung zu Übungsaufgabe 8:**

Innenarchitektur ist eine bildhafte Bezeichnung für den inneren Aufbau und die innere Entscheidungsstruktur einer Schule, also ob es Abteilungsleiter oder Fachgruppenvorsitzende gibt und was diese zu entscheiden haben.

**Übungsaufgabe 9:**

Suchen Sie im Internet nach Leitbildern von Schulen, z. B. über den deutschen und/oder internationalen Bildungsserver oder das Netzwerk innovativer Schulen der BERTELSMANN-Stiftung ([www.inis.stiftung.bertelsmann.de](http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de)). Teilen Sie Ihr Suchergebnis dem Online-Diskussionsforum von Modul 4 mit.

**Lösung zu Übungsaufgabe 9:**

Individuelle Lösung. Diskussion im Online-Diskussionsforum.

**Übungsaufgabe 10:**

Welche Unterschiede zwischen Schulprofil und Schulprogramm können Sie auf den Internetseiten von ein bis zwei Schulen Ihres Landes ausmachen? Was stellen Sie fest? Beteiligen Sie sich an der Diskussion im Online-Diskussionsforum zu Modul 4.

**Lösung zu Übungsaufgabe 10:**

Individuelle Lösung. Diskussion im Online-Diskussionsforum.

**Übungsaufgabe 11:**

Wie unterscheiden sich Schulprogramm und Schulprofil?

**Lösung zu Übungsaufgabe 11:**

Das Schulprogramm ist bewusster Ausdruck des gemeinsamen pädagogischen Selbstverständnisses. Es ist ganzheitlich und umfassend. Es enthält die in Abbildung 6 (S. 60) genannten vier Hauptbestandteile.

Ein Schulprofil ist demgegenüber nicht ganzheitlich und auch nicht vollzählig. Es spitzt vielmehr ein oder zwei Aspekte der Schule besonders zu und betont sie bzw. baut sie aus. Das implizite Schulprofil entspricht gleichsam dem Image, das fast jede Schule hat.

**Übungsaufgabe 12:**

Nennen Sie vier Methoden der Bestandsaufnahme.

**Lösung zu Übungsaufgabe 12:**

Im Text genannt wurden:

- Kartenabfrage
- Arbeitsblatt zum Ausfüllen durch alle Beteiligten

- Stellenausschreibung
- organisatorischen Eisberg erkunden
- Selbstuntersuchung
- SWOT-Analyse
- offene Fragebögen
- SEIS
- Checklisten

**Übungsaufgabe 13:**

Was ist der Unterschied zwischen Bestandsaufnahme und Diagnose?

**Lösung zu Übungsaufgabe 13:**

Eine Bestandsaufnahme ist beschreibend und dokumentierend. Sie sollte möglichst vollständig sein. Sie versucht, Bewertungen zu vermeiden. Eine Diagnose ist immer auch bewertend und eher nicht vollständig, weil sie sich auf Stärken und Schwächen konzentriert.

**Übungsaufgabe 14:**

Über wie viele Leitsätze sollte ein Leitbild verfügen?

**Lösung zu Übungsaufgabe 14:**

Drei bis zehn.

**Übungsaufgabe 15:**

Was unterscheidet ein Schulprogramm von einem Schulentwicklungsprogramm?

**Lösung zu Übungsaufgabe 15:**

Im Grunde gibt es keinen Unterschied, wenn das Schulprogramm professionell gemacht wird. Ein Schulprogramm besteht aus vier Teilen: der Präambel, dem pädagogischen Leitbild, dem Ausführungsprogramm und aus Ideen zur Evaluation. Wenn das Ausführungsprogramm aus Entwicklungsschwerpunkten besteht, die projektförmig angelegt sind, handelt es sich um ein Schulentwicklungsprogramm.

**Übungsaufgabe 16:**

Wie viele Entwicklungsschwerpunkte sollte eine Schule vereinbaren?

**Lösung zu Übungsaufgabe 16:**

Realistischerweise nur ein bis zwei pro Jahr.

**Übungsaufgabe 17:**

Wie wird Schuleffektivität definiert?

**Lösung zu Übungsaufgabe 17:**

In der einfachen Version der Schuleffektivitätsforschung wird Schuleffektivität an der Schülerleistung gemessen; in der komplizierteren Version an jenen Zuwächsen der Schülerleistung, die auf schulische Aktivitäten zurückgeführt werden können. Hiergegen kann man unter pädagogischen Gesichtspunkten einwenden, dass es sich dabei um einen sehr verengten Effektivitätsbegriff handelt.

**Übungsaufgabe 18:**

Was bedeutet es, an Stellschrauben zu drehen?

**Lösung zu Übungsaufgabe 18:**

Stellschrauben sind Faktoren zu einem Schuleffektivitätsmodell (vgl. Abbildung 20), für die ein deutlicher Einfluss auf die Schulqualität bzw. Schülerleistungen nachgewiesen ist. An Stellschrauben zu drehen, heißt diese Faktoren bzw. Variablen zu stärken, damit die Schule effektiver arbeitet.

**Übungsaufgabe 19:**

Was macht das Reziproke des Schüler-Lehrer-Feedbacks aus?

**Lösung zu Übungsaufgabe 19:**

Ein Feedback geht seit Jahrhunderten vom Lehrer zum Schüler, indem er ihm Rückmeldung über sein Lernverhalten gibt. Das ist die eine Seite. Die andere Seite verläuft genau umgekehrt (reziprok): Die Schüler geben dem Lehrer Rückmeldung zu dessen Lehrverhalten, sprich: Unterricht.

**Übungsaufgabe 20:**

Worin besteht die Ambivalenz von Interventionen?

**Lösung zu Übungsaufgabe 20:**

Bei Interventionen in ein System entscheidet das System zu einem großen Teil selbst, was es aus den Interventionen macht. Die Ambivalenz besteht darin, dass das System (z. B. die Schule), in das interveniert wird, die Intervention eins zu eins umsetzt oder auch umgekehrt das Gegenteil realisiert, wobei alle Zwischenlösungen denkbar sind.

Leseprobe