



Ewald Kiel, Sabine Weiß (Hrsg.)

Schulentwicklung gestalten

Theorie und Praxis
von Schulinnovation

Kohlhammer

150 Jahre
Kohlhammer

Ewald Kiel, Sabine Weiß (Hrsg.)

Schulentwicklung gestalten

Theorie und Praxis von Schulinnovation

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-030253-2

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-030254-9

epub: ISBN 978-3-17-030255-6

mobi: ISBN 978-3-17-030256-3

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
<i>Ewald Kiel und Sabine Weiß</i>	
Was Sie in diesem Buch erwartet	11
Zum Aufbau dieses Buches	12
Literatur	15
 Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze	 16
<i>Wolf-Thorsten Saalfrank</i>	
1 Schule als lernende Institution	17
2 Entwicklung der Unterrichts- und Lernkultur bzw. Unterrichtsqualität	19
3 Umgang mit Diversität	20
4 Verantwortung übernehmen	21
5 Multiprofessionelle Zusammenarbeit verschiedener Bildungsakteure	22
6 Schulleben und Schulprogramm	24
7 Fazit	27
Literatur	27
 Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: Modelle – Begleitung – Akteure	 30
<i>Gabriele Kurz und Sabine Weiß</i>	
1 Wo beginnt Schulentwicklung? Der Treibstoff eines Entwicklungsprojekts – Zug und Druck	31
2 Wie gelingt Schulentwicklung? Leitfragen und Schritte	33
2.1 Wo stehen wir? Die Analyse der Ausgangssituation	33
2.2 Wohin wollen wir? Der Prozess der Zielbestimmung	34
2.3 Wie kommen wir ans Ziel? Die Entwicklung eines Handlungsplanes	38
2.4 Wie gelingt die Umsetzung? Arbeitsorganisation, Reflexion und kleine Schritte	39
3 Unterstützung von außen: Externe Prozessbegleitung nach dem Serpentinmodell	40

4	Wer kann den Entwicklungsprozess wie voranbringen?	
	Ein Blick auf die Akteure und ihre Rollen	44
4.1	Die Schulleitung als Dreh- und Angelpunkt	45
4.2	Die Steuergruppe als Koordinator und Ansprechpartner	47
4.3	Die Mitglieder des Lehrerkollegiums in verschiedenen Rollen und Funktionen	49
5	Stolpersteine im Schulentwicklungsprozess erkennen und überwinden	52
	Literatur	54
	Die gewaltpräventive Schule	56
	<i>Eva Steinherr</i>	
1	Theoretische Grundlegung	57
1.1	Zur Definition von Gewalt	57
1.2	Konstruktive Konfliktbewältigung als zentraler Bestandteil von Gewaltprävention	59
1.3	<i>Autoritative</i> Erziehung (<i>Autonomieerziehung</i>) als Grundlage der Gewaltprävention – Stärkung von Empathie-, Reflexions- und Dialogfähigkeit ohne Verzicht auf vernünftige Grenzsetzungen	61
1.4	Der systemische Ansatz der Gewaltprävention	64
2	Zur Praxis gewaltpräventiver Erziehung: Beispiele schulischer Gewaltpräventionsprogramme	67
2.1	Systemischer Vergleich der gewaltpräventiven Ansätze	67
2.2	Das <i>Streitschlichter-Programm</i> (<i>Peer-Mediation</i>)	68
2.3	Die <i>Sozialwirksame Schule</i>	71
2.4	Das Anti-Cybermobbing-Programm <i>Medienhelden</i> ...	75
3	Stolpersteine auf dem Weg zu einer gewaltpräventiven Schule	77
3.1	Mangelnde Bereitschaft, sich mit der Gewaltproblematik auseinanderzusetzen	77
3.2	Mangelnde Umsetzung des Schulprogramms in der alltäglichen Praxis	78
3.3	Beschränkung der persönlichen Autonomie	78
3.4	Die Schwierigkeit der Einhaltung einer <i>autoritativen</i> Erziehung	79
	Literatur	79
	Internet-Adressen	81
	Gesunde Schule	82
	<i>Philipp Schlotter</i>	
1	Grundbegriffe	83
1.1	Gesundheit	83

1.2	Gesundheitsförderung und Prävention	84
2	Gesundheitstheoretische Ansätze	85
2.1	Konzept der Salutogenese	85
2.2	Konzept des Empowerment	86
3	Gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland	87
3.1	Subjektive Gesundheit und Beschwerden von Kindern und Jugendlichen	87
3.2	Gesundheits- und Risikoverhalten von Kindern und Jugendlichen	89
4	Gesundheitliche Situation von Lehrkräften in Deutschland	91
4.1	Gesundheitszustand und Beschwerden von Lehrkräften	91
4.2	Belastungsfaktoren und gesundheitsförderliche Aspekte des Lehrerberufs	92
4.3	Ressourcen wenig belasteter Lehrkräfte	92
5	Gesundheitsförderung in der Schule	93
5.1	Der Setting-Ansatz	93
5.2	Rechtliche Rahmenbedingungen	94
5.3	Das Konzept der <i>guten gesunden Schule</i>	95
6	Konkrete Maßnahmen und Handlungsfelder auf dem Weg zu einer gesunden Schule	96
6.1	Phasen auf dem Weg zur guten gesunden Schule...	96
6.2	Projekte und Initiativen	98
6.3	Ernährung – Fallvignette 1	101
6.4	Körperliche Aktivität – Fallvignette 2	102
6.5	Suchtprävention – Fallvignette 3	103
6.6	Lern- und Arbeitsplatzgestaltung/Ergonomie – Fallvignette 4	103
6.7	Gesundheits- und Stressmanagement/Entspannung – Fallvignette 5	104
7	Stolpersteine auf dem Weg zur gesunden Schule	105
	Literatur	107
	Internet-Adressen	112
	Die partizipativ-inklusive Schule	113
	<i>Sabine Weiß</i>	
1	Partizipation, Demokratie, Inklusion: drei Begriffe – ein Gedanke	114
1.1	John Dewey als Ausgangspunkt für Partizipation, Demokratie-Lernen und Inklusion	114
1.2	Ausgewählte Positionen und Programme in der Tradition Deweys	115

1.3	Fazit: Der gemeinsame Ausgangspunkt partizipativer, demokratischer und inklusiver Konzepte für Schulentwicklung	118
2	Auf dem Weg zu einer partizipativen Schule: Vorgehen und Kontexte	119
2.1	Vorgehen – ein Prozess des Aushandelns	119
2.2	Kontexte und Inhalte – Was soll entwickelt werden?	121
3	Stolpersteine	129
	Literatur	131
	Internet-Adressen	135
Die interkulturelle Schule		136
<i>Ewald Kiel</i>		
1	Herausforderungen interkultureller Schulentwicklung	137
2	Die Notwendigkeit interkultureller Schulentwicklung	139
3	Ziele interkultureller Schulentwicklung	141
4	Die Umsetzung interkultureller Schulentwicklung	144
4.1	Rahmenmodell der Umsetzung	144
4.2	Die systemische Öffnung von Schule im Hinblick auf Interkulturalität	149
4.3	Wie man beginnt!	153
5	Stolpersteine	157
	Literatur	158
	Internet-Adressen	160
Schulentwicklung zur Ganztagschule		162
<i>Markus Kollmannsberger</i>		
1	Ganztagschule – Begriff und Entwicklungsstand in Deutschland	163
2	Begründungslinien, Forschungsbefunde und Qualität ganztägiger Schulorganisation	166
2.1	Begründungslinien	166
2.2	Forschungsbefunde	168
2.3	Qualität von Ganztagschule	169
3	Schulentwicklung zur Ganztagschule	170
4	Handlungsebenen und Gestaltungsimpulse	173
4.1	Rhythmisierung und Zeitgestaltung	174
4.2	Lehr-Lernarrangements und Fördermaßnahmen	175
4.3	Gestaltung von Mittagsverpflegung und Freizeitangeboten	177
4.4	Kooperation mit außerschulischen Partnern	178
4.5	Raumgestaltung	178
5	Stolpersteine bei der Entwicklung zur Ganztagschule	179
	Literatur	181
	Internet-Adressen	184

Unterricht innovieren: Perspektiven der Unterrichtsentwicklung im Zeichen der neuen Lernkultur	185
<i>Annika Braun, Kathrin Buyse und Marcus Syring</i>	
1 Perspektiven der Unterrichtsentwicklung	186
1.1 Die Entwicklungsperspektive: Unterricht innovieren	186
1.2 Die Verhältnisperspektive: Das Wechselspiel von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung	187
1.3 Die Ursachenperspektive: Gründe und Motive für Unterrichtsentwicklung	187
1.4 Die Zielperspektive: Die neue Lernkultur in Spannungsfeldern des Unterrichts	189
1.5 Die Akteursperspektive: Beteiligte am Entwicklungsprozess	197
2 Die Prozessperspektive: Gestaltung von Unterrichtsentwicklung	198
2.1 Stand im Kollegium erheben	198
2.2 Gemeinsames Unterrichtsbild entwickeln	199
2.3 Methoden-, Inhalts- und Aufgabenrepertoire des Kollegiums überprüfen und weiterentwickeln	200
2.4 Gemeinsame Unterrichtsvorhaben planen und durchführen	203
2.5 Unterrichtsprozess und seine Ergebnisse evaluieren	204
3 Die Bedingungsperspektive: Stolpersteine, Gegenmaßnahmen und Gelingensbedingungen	206
Literatur	209
Internet-Adressen	211
Autorinnen und Autoren	213

Einleitung

Ewald Kiel und Sabine Weiß

Was Sie in diesem Buch erwartet

Schule als organisierte Institution, die Menschen Wissen, Werte und Einstellungen vermittelt, damit diese an dieser Welt teilhaben können, gibt es mindestens seit der Antike in verschiedenen Spielarten. Wenn man großzügig ist, kann man auch die organisierte Initiation in die Erwachsenenwelt in vorschriftlichen Gesellschaften als Vorformen von Schule betrachten. Je nachdem wie weit man zurückblicken möchte, eine Sache bleibt konstant:

Schule verändert sich, weil die Welt sich verändert, und weil Schule auf eine veränderte Welt vorbereiten möchte. Gleichzeitig hat die Veränderung von Schule etwas Konservatives, weil nicht jeder Trend in Gesellschaften eine Veränderung ist, die Schule erfassen muss.

Hier eine Balance zu finden zwischen Veränderung, Anpassung und Konservatismus ist ein schwieriges Feld, welches in der Geschichte der Schule zu manch heute aberwitzig erscheinenden Irrwegen geführt hat. Es sei daran erinnert, dass es in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts eine starke Fraktion gab, die glaubte, durch das programmierte Lernen letztlich Lehrkräfte abschaffen zu können. Die Antipädagogik der 1970er Jahre propagierte, auf jede Form von Erziehung zu verzichten.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, sich bei der Veränderung von Schule mindestens folgende fünf Fragen zu stellen:

1. Wann ist es notwendig, wie die Kultusministerkonferenz sagt, Schule zu innovieren, um möglichst vielen Menschen, unabhängig von ihren kognitiven, emotionalen oder physischen Voraussetzungen, ein Maximum an Teilhabe an dieser Welt zu ermöglichen?
2. Was sind sinnvolle Veränderungsprozesse?
3. Wie ist der Prozess einer solchen Veränderung konkret in einer Schule zu gestalten?
4. Was könnte Innovation von Schule fördern?
5. Was könnte die Innovation von Schule behindern?

Dies sind die zentralen Fragen, auf die das vorliegende Buch Antworten geben möchte. Diese Fragen wie auch Antworten unterliegen im gegenwärtigen Gesell-

schafts- und Bildungssystem verschiedenen Prinzipien, die den Kontext von Schulentwicklung definieren:

1. Die Innovation von Schule kann durch übergeordnete Instanzen verordnet werden.
2. Die Innovation von Schule kann auf Initiative der in der Schule und an der Schule beteiligten Akteure geschehen.
3. Die Innovation von Schule, zumindest in Deutschland, findet immer im Rahmen gesetzlicher Vorgaben statt.
4. Die Innovation von Schule ist an Ideen der Aufklärung gebunden; es geht immer, um die Definition Klafkis zu gebrauchen, um Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit.

Das vierte im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelte Prinzip wird auch nach einer empirischen Wende der Erziehungswissenschaften kaum in Frage gestellt. Das Zusammenspiel der anderen genannten Prinzipien zwischen Verordnung, Autonomie der Einzelschule und gesetzlichen Rahmenbedingungen gestaltet sich jedoch nicht ganz einfach. Es gilt für die Einzelschule, diese Prinzipien auszubalancieren. Die Beiträge in diesem Band versuchen dieses Feld der Transformation und Innovation von Schule im Kontext der oben genannten Fragen und Prinzipien zu erschließen.

Zum Aufbau dieses Buches

Im einleitenden Kapitel macht *Wolf-Thorsten Saalfrank* zentrale Denkfiguren deutlich, mit denen sich Schulentwicklung beschäftigt, vor allem die Autonomie der Einzelschule in ihrem Verhältnis zur staatlichen Aufsicht bzw. zum Gesamtsystem und die Entwicklung der Schule hin zur lernenden Organisation. Er gibt basierend auf dem Modell von Rolff (2010) einen Überblick über die Ebenen von Schulentwicklung, nämlich Unterricht, Personal und Organisation. Darüber hinaus erläutert der Autor wichtige Begriffe, Rahmenbedingungen und Instrumentarien zur Gestaltung der Einzelschule, wie Schulmanagement, Evaluation, Schulprogramm, Schulleben und Schulkultur.

Gabriele Kurz und *Sabine Weiß* erklären in ihrem Kapitel anhand der Dimensionen *Top Down* und *Bottom Up*, *Zug* und *Druck* von *innen* oder *außen* (vgl. Schratz & Steiner-Löffler, 1999), wo und wie Schulentwicklung beginnt. Sie stellen verschiedene Modelle sowie einzelne Entwicklungsschritte vor und führen aus, wie der Ist-Zustand einer Schule ermittelt, realistische Ziele formuliert und ein (arbeitsteiliger) Handlungsplan ausgearbeitet werden kann. Anschließend gehen die Autorinnen auf die Möglichkeit einer externen Prozessbegleitung ein. Zuletzt beschreiben sie Funktionen und Rollen verschiedener Akteure (Schulleitung, Steuergruppe etc.).

Die weiteren Kapitel sind der konkreten Ausgestaltung von Schulentwicklung in bestimmten Inhaltsfeldern gewidmet (gewaltpräventive Schule, gesunde Schule etc.). Diese Kapitel folgen einer gemeinsamen Struktur:

1. Zu Beginn jedes Kapitels finden Sie Fallvignetten mit konkreten Anlässen aus der Praxis. Diese stellen mögliche Ausgangspunkte dar, einen Schulentwicklungsprozess zu initiieren. Manche dieser Anlässe basieren auf bildungspolitischen Entscheidungen und lassen der Schule nur eingeschränkt Gestaltungsfreiräume (Top-Down-Prozesse). Andere Anregungen gehen von den Ideen und Interessen von Lehrpersonen, Schulleitung, der Schülerschaft, aber auch der Eltern aus (Bottom-Up-Prozesse). Die Fallvignetten werden im Laufe jedes Kapitels immer wieder aufgegriffen.
2. Anschließend skizzieren wir kurz einen theoretischen Einblick in jedes Inhaltsfeld. Wir stellen Ihnen beispielsweise aktuelle Forschungsbefunde und Statistiken vor, erläutern wichtige Inhalte und Begrifflichkeiten, verankern die Inhalte in Bildungslandschaft und administrativem Rahmen.
3. Den umfangreichsten Anteil jedes Kapitels nimmt die konkrete Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses ein. Unter Rückgriff auf die von Gabriele Kurz und Sabine Weiß geschilderten Modelle und Methoden zeigen wir Ihnen, welche Schritte und Inhalte (unbedingt) zu berücksichtigen sind, wo im Schulleben, im Unterricht, bei der Schulleitung etc. anzusetzen ist. Diese Schritte sind dabei immer an den zu Beginn angeführten Anlässen aus der Praxis orientiert.
4. Am Ende jedes Kapitels stehen mögliche Stolpersteine, die einen Prozess blockieren oder zumindest aber verlangsamen und stagnieren lassen können. Sich mit diesen Stolpersteinen auseinanderzusetzen, ist Teil jedes Schulentwicklungsprozesses. Davon auszugehen, dass ein Konzept von Anfang ohne Schwierigkeiten und Rückschläge aufgeht, wäre unrealistisch. Überlegen Sie sich daher, wie Sie diese Stolpersteine gemeinsam entweder »umschiffen« oder welche Möglichkeiten zur Lösung Sie an Ihrer Schule sehen. Wir geben Ihnen dazu Hinweise.
5. Der Literatur nachgestellt finden Sie Internet-Adressen, die die im Kapitel angeführten Handreichungen, Materialien und Vorschläge noch ergänzen und vertiefen.

Den Einstieg in die verschiedenen Inhaltsfelder von Schulentwicklung bildet das Kapitel von *Eva Steinherr* zur *gewaltpräventiven Schule*. Die Autorin bettet schulische Gewaltprävention in ein allgemeines autoritatives Erziehungskonzept ein, das vernünftige Grenzziehungen nicht ausschließt. Da die Formen und Entstehungsbedingungen von Gewalt komplex sind, führt sie einen systemischen Präventionsansatz ein. Auf dieser Basis schildert Eva Steinherr exemplarisch drei schulische Gewaltpräventionsprogramme (*Streitschlichter-Programm*, die *Sozialwirksame Schule* nach Hopf, das *Anti-Cybermobbing-Programm Medienhelden*) und charakterisiert diese anhand von Herkunft, Zielen, Inhalten und Implementierungsmöglichkeiten.

Philipp Schlotter widmet sich in seinem Kapitel der *gesunden Schule*. Nach einer Klärung der Begriffe Gesundheit, Gesundheitsförderung und Prävention stellt er

mit den Modellen der Salutogenese und des Empowerments zwei für die praktische schulische Tätigkeit bedeutsame Ansätze vor. Befunde zur gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen sowie Lehrkräften leiten den Setting-Ansatz der Gesundheitsförderung und das Konzept der guten gesunden Schule ein. Folgend beleuchtet der Autor aus systemischer Perspektive konkrete Handlungsfelder schulischer Gesundheitsförderung zu Ernährung, körperlicher Aktivität, Suchtprävention, Lern- und Arbeitsplatzgestaltung sowie Stressmanagement.

Sabine Weiß führt in ihrem Kapitel zur *partizipativ-inklusiven Schule* die Begriffe Partizipation, Inklusion und Demokratie zu der gemeinsamen Grundidee »Teilhabe, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme aller« zusammen. Die historischen Wurzeln dieser Grundfigur werden mit aktuellen Darstellungen zu Inklusion und Demokratielernen verknüpft. Darauf aufbauend sind Leitideen und Maßnahmen eines diesbezüglichen Schulentwicklungsprozesses dargestellt, die im Sinne von Partizipation alle beteiligten Personengruppen einbeziehen. Zentrale Elemente partizipativer Schulentwicklung wie das »Aushandeln«, die Frage nach dem Grad der Mitbestimmung der Schülerschaft sowie Gremien der Beteiligung werden thematisiert.

Das Kapitel von *Ewald Kiel* zur *interkulturellen Schule* macht zentrale Herausforderungen des Aufeinandertreffens von verschiedenen Kulturen in Unterricht und Erziehung in der Schule deutlich; grundlegend ist dabei die Balance von Einheit und Vielfalt. Unter Bezug auf theoretische Ansätze sowie Überlegungen zu (inter)kultureller Kompetenz arbeitet Ewald Kiel Ziele interkultureller Schulentwicklung heraus. Die Möglichkeiten einer Umsetzung basieren auf einem vom Autor konzipierten Modell, das systemische Überlegungen verschiedener Mehrebenenmodelle verknüpft und daraus praktische Umsetzungsideen für die Unterrichtsgestaltung, schulische Interaktion etc. ableitet.

Markus Kollmannsberger macht in seinem Kapitel zur *Ganztagsschule* die divergierenden administrativen und gesetzlichen Rahmenbedingungen der einzelnen Bundesländer deutlich. Die Ganztagsschule ist, verglichen mit anderen Schulentwicklungsmaßnahmen, in besonderem Maße an die zur Verfügung stehenden Ressourcen und eine intensive Abstimmung mit Sachaufwandsträgern und Schulverwaltung gebunden. Dennoch eröffnen die Vorgaben in den meisten Bundesländern der Einzelschule vergleichsweise breite Handlungsspielräume. Der Autor identifiziert exemplarische Gestaltungselemente und Handlungsfelder wie Zeitgestaltung, Lehr-Lernarrangements, Freizeitangebote etc. für den Weg hin zur Ganztagsschule.

Annika Braun, Kathrin Buysel und Marcus Syring runden das Buch mit ihrem Kapitel zu *Unterricht innovieren* ab. Sie setzen sich mit möglichen Perspektiven einer »neuen« Lernkultur auseinander, die Aspekte wie den Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, situiertes Lernen, eine veränderte Rolle der Lehrkraft etc. berücksichtigt. Die Ziele einer solchen Lernkultur sind exemplarisch anhand von unterrichtlichen Spannungsfeldern dargestellt. Konkrete Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung adressieren unter anderem die Konzeption eines gemeinsamen Unterrichtsbildes, eine Erweiterung des Inhalts-, Methoden und Aufgabenrepertoires im Kollegium, eine Stärkung kollegialer Kooperation und die Evaluation von Unterrichtsprozessen.

Literatur

- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5., unveränd. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis* (S.29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schatz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze

Wolf-Thorsten Saalfrank

Über Schulentwicklungsprozessen steht in der Regel das Idealbild der »guten Schule«. Medienwirksam werden gute Schulen ausgewählt, mit Schulpreisen ausgezeichnet und sollen so eine Orientierungsfunktion für andere Schulen erhalten. Doch was macht eine gute Schule aus? Was ist der Kern von Schulentwicklungsprozessen? Ausgehend von den Auswahlkriterien des Deutschen Schulpreises bzw. des Schulpreises der Stadt München (siehe Landeshauptstadt München, 2015) lassen sich folgende Kriterien ausgemachen, die für die Bestimmung einer guten Schule relevant sind:

1. Schule als lernende Institution
2. Entwicklung der Unterrichts- und Lernkultur bzw. Unterrichtsqualität
3. Nachhaltiger Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler
4. Umgang mit Diversität
5. Verantwortung übernehmen
6. Multiprofessionelle Zusammenarbeit verschiedener Bildungsakteure
7. Schulentwicklung im Ganzttag
8. Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

Diese Kriterien sind auch leitend für dieses Kapitel. Sie spiegeln weitestgehend die zentralen wissenschaftlichen Denkfiguren wider, mit denen sich Schulentwicklung beschäftigt, wie beispielsweise die Autonomie der Einzelschule in ihrem Verhältnis zur staatlichen Aufsicht bzw. zum Gesamtsystem oder auch die Entwicklung der Schule hin zur lernenden Organisation.

Maßgeblich für die Schulentwicklung waren die in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre begonnenen Maßnahmen zur Reform des Schulwesens unter Berücksichtigung ökonomischer und organisationstheoretischer Elemente mit dem Ziel einer höheren Effektivität von Schulen. Diese werden auch nach 2000 in den Bundesländern fortgeführt, jedoch mit unterschiedlicher Konsequenz und in unterschiedlicher Ausprägung. Neue Nahrung erhalten diese Maßnahmen durch den sogenannten PISA-Schock, da Deutschland wider Erwarten einen Platz im Mittelfeld der untersuchten Länder belegt. Dadurch werden mehr denn je die Strukturen des bundesdeutschen Bildungssystems in Frage gestellt, vor allem vor dem Hintergrund, dass in Deutschland mehr als in allen anderen Ländern der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft abhängig ist. Die Folge sind 2004 die Einführung von Bildungsstandards, die Diskussion um längeres gemeinsames Lernen, die Einführung von Ganztagschulen und nicht zuletzt der Ausbau der Fördermöglichkeiten an Schulen bis hin zur Inklusionsdebatte.

1 Schule als lernende Institution

Eine Schule kann dann als lernende Organisation bezeichnet werden, wenn sie sich, meist aufgrund einer Stärken-Schwächen-Analyse, im Rahmen von Schulentwicklung weiterentwickelt. Dabei ist Schulentwicklung ein dynamischer Prozess, der die Veränderung der Einzelschule von der verwalteten/bürokratischen Schule zu einer Schule beschreibt, die im Rahmen von teilautonomen Entscheidungsfeldern Freiräume zur Gestaltung in organisatorischer, personeller und unterrichtlicher Hinsicht auslotet und nutzt (vgl. Saalfrank, 2005).

Im bürokratischen Modell (in Anlehnung an Max Webers Bürokratiemodell, vgl. Weber, 1980) von Schule gibt die Schuladministration (Kultusministerium, Schulaufsicht und Schulträger) den Schulen einen festen Rahmen mit Aufgaben vor, in dem diese handeln müssen. Anders sieht dies im New Public Management aus. Dort soll die Einzelschule selbst eine Umsteuerung anstreben. Damit einher geht eine Verlagerung von Zuständigkeiten von der Schuladministration auf die Einzelschule. Die jeweilige Schule erlangt mehr Freiräume (Autonomie) für ihr Tun. Die Gewährung dieser Freiräume erfolgt jedoch immer in einem gesetzlich festgelegten Rahmen. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die Schule auf der Grundlage eines rechtlichen Rahmens, ihrer spezifischen Situation und der entsprechenden gesellschaftlichen Herausforderungen eigene Perspektiven und Handlungsmuster entwickelt.

Ausgangspunkt aller Schulentwicklungsmaßnahmen ist die Einzelschule, wobei es auch Maßnahmen gibt, wie die Einführung von Bildungsstandards bzw. die Bildungsberichterstattung, die bundesländerübergreifend als Schulentwicklungsmaßnahmen fungieren. Innerhalb der Schulentwicklung wird mit verschiedenen Instrumenten und auf verschiedenen Ebenen gearbeitet. So lässt sich Schulentwicklung (vgl. Rolff, 1995) realisieren über Maßnahmen im Bereich der

- *Organisationsentwicklung* (Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Elternarbeit, interne und externe Evaluation, Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, Budgetierung etc.),
- *Personalentwicklung* (Lehrerselbstbeurteilung, Supervision, schulinterne Lehrerfortbildung, Kommunikationstraining, Hospitationen, Mitarbeiterjahresgespräche etc.) und
- *Unterrichtsentwicklung* (Selbstlernteams, Schülerorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, erweiterte Unterrichtsformen/Öffnung von Unterricht, Lernkultur etc.),

die allesamt zur Qualität der Einzelschule beitragen.

Viele Schulentwicklungsforscherinnen und -forscher sehen den aus der Organisationsforschung stammenden Ansatz der Organisationsentwicklung als einen Ausgangspunkt. Autonomie ist, so Rolff, eine alte pädagogische Forderung, jedoch wird sie von den Lehrerinnen und Lehrern meist als individuelle Autonomie (Rolff, 1995, S. 39 f.) verstanden. Diese in einem Schulentwicklungsprozess, in dem

Teamarbeit gefordert ist, aufzugeben, ist häufig schwer. Im Hinblick auf Teamarbeit als neue Kompetenz der Lehrkräfte spricht Rolff von korporativer Autonomie:

»Korporative Autonomie könnte die [...] für Lehrkräfte typische Erfolgsunsicherheit und die permanente Ungewißheit, ob erzieherisch richtig oder falsch gehandelt wird, erheblich mindern. Unsicherheit und Ungewißheit sind [...] durch kollegiale Kommunikation und Kooperation zu bearbeiten, [...] wenn es gemeinsame Zielvereinbarungen, Erfahrungsaustausch, Rückmeldungen und Selbstevaluation gibt« (S. 40).

Korporative Autonomie kann im Konzept von Rolff als Teil der Gestaltungsautonomie verstanden werden. Gestaltungsautonomie ergibt sich nur über die Anwendung von Organisationsentwicklungskonzepten (OE-Konzepten). »Gestaltungsautonomie durch OE nutzen, ist Schulreform unten und von unten. Sie ist Teil der täglichen Schularbeit, sie ist ständig um Klärungen, Konsens und Kooperation bemüht« (Rolff, 1995, S. 41). Vor diesem Hintergrund wird auch nach einer neuen Steuerung im Schulsystem gefragt und es findet eine Kompetenzverlagerung von höheren auf niedrigere Hierarchieebenen statt. So könnten allgemeine Maßnahmen einer neuen Steuerung im Schulbereich wie folgt aussehen (Bericht der Kommunalen Gemeinschaftsstelle, KGSt, 1996):

- Abbau von Vorgaben des Schulträgers
- Vermeidung von Doppelarbeiten in Schulen und beim Schulträger
- Verbesserung der Arbeitsabläufe in den Schulen und in der Schulverwaltung
- Erarbeitung wirtschaftlicher Vorteile
- Anreize zu Eigeninitiative zur effektiven Mittelverwendung in den Schulen
- Verselbstständigung der Schule als Organisation
- Effektivere Gestaltung der pädagogischen und organisatorischen Aufgaben
- Kundennahes Denken und Handeln
- Entwicklung von An-Schule-Betroffenen zu An-Schule-Beteiligten
- Verpflichtung jeder einzelnen Schule, die Qualität ihrer Aufgabenerledigung zu sichern und zu verantworten.

Deutlich wird aus den eben aufgezählten Punkten: Im Rahmen der Dezentralisierung, einer dezentralen Fach- und Ressourcenverantwortung, die in vielen Verwaltungen schon seit vielen Jahren praktiziert wird, bekommen die Schulen über die Einführung einer neuen Steuerung mehr Eigenverantwortung übertragen. Wichtiges Ziel ist vor allem, Doppelarbeiten, die von der Schulleitung und von der Schulverwaltung getätigt werden, zu erkennen und zukünftig zu vermeiden. Die Schulverwaltungen übernehmen dann im Idealfall die Aufgaben, die nicht unmittelbar von den Schulen wahrgenommen werden können. Sie hat Unterstützungsfunktion für die Verwaltungstätigkeit der Schule und übt Kontraktmanagement, Controlling und Berichtswesen aus.

Durch die Verlagerung schulaufsichtlicher Kompetenzen erweitert sich insbesondere auch das Handlungsrepertoire bzw. die Verantwortlichkeiten der Schulleitung. Deutlich wird dies durch den Wandel im Rahmen der administrativen Aufgaben hin zu einer Vervielfachung der Funktionen gerade bei der Schulleitung: Diese sind Manager, Marketingexperte, Behördenleiter, Rekrutierer pädagogi-

schen Personals, Fortbildungsplaner, Controller und Pädagoge (vgl. Brüsemeister, 2007, S. 63 ff.). Alle diese Aufgaben sind in den einzelnen Bundesländern gesetzlich sehr unterschiedlich geregelt.

2 Entwicklung der Unterrichts- und Lernkultur bzw. Unterrichtsqualität

Ein weiterer wichtiger Bereich ist die Unterrichtsentwicklung. Dieser können unter anderem Punkte wie Selbstlernteams, Schülerorientierung, fächerübergreifender Unterricht, Methodentrainings, Lernkultur oder auch Öffnung des Unterrichts zugeordnet werden (vgl. Braun, Buyse & Syring in diesem Band). Generell kann man Unterrichtsentwicklung auf zweifache Weise definieren (Arnold & Lindner-Müller, 2010, S. 314). Zum einen ist »damit die vorfindbare zeitliche Veränderung des Unterrichtshandelns entweder einer Lehrperson oder einer Gruppe von Lehrpersonen« gemeint. Zum anderen kann Unterrichtsentwicklung als systematische Beeinflussung der Planung und Durchführung von Unterricht verstanden werden. Unterrichtsentwicklung kann sich demnach sowohl auf die Akteure, die Lehrpersonen, als auch auf den Unterricht selbst, also auf dessen Planung und Durchführung beziehen. »Bei der Unterrichtsentwicklung [...] handelt es sich normalerweise nicht um einen Neubeginn, sondern um eine Fortsetzung bzw. Akzentuierung längst vorhandener oder doch angebahnter Entwicklungen« (Rolff, 2013, S. 182). Diese kann sich dabei auf überfachliches Lernen, auf erweiterte Unterrichtsformen oder auch auf ein Methodentraining erstrecken. Entscheidend ist, dass jeder Entwicklungsansatz »die konventionelle Orientierung an einer Klasse oder einem Lehrer [überschreitet und somit] zu organisatorischen Veränderungen [...], also zur Organisationsentwicklung« führt (ebd., S. 182).

Vor diesem Hintergrund geht die Forschung der Frage nach, was denn guter Unterricht sei. Für Helmke (2004) stellen sich hierbei die Fragen: gut wofür, gut für wen, gut gemessen an welchen Startbedingungen, gut aus wessen Sicht und gut für wann? Blickt man auf mögliche Antworten, so ist zunächst festzustellen, dass guter Unterricht in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert wird. Zum einen resultiert eine Forderung nach gutem Unterricht aus vielfachen empirischen Zusammenhängen wie z. B. der Ergebnisdiskussion von Leistungsvergleichsstudien. Bedingt durch das schlechte Abschneiden in den PISA-Studien wurde überlegt, ob und wenn ja was am Unterricht an deutschen Schulen zu verbessern sei. Sehr einflussreich ist in Deutschland auch das frisch übersetzte Werk von John Hattie, der versucht hat, den gesamten Wissensbestand empirischer Forschung zum Unterricht in englischer Sprache in sogenannten Metaanalysen zusammenzufassen und der als Kernergebnis besonders das professionelle Handeln von Lehrkräften hervorhebt (Hattie, 2009). Prominente Modelle, die in der Betrachtung guten Unterrichts Relevanz haben und die auf Indikatoren gestützt in mehr oder weniger großer Komplexität Unterricht beschreiben, sind z. B. die zwölf

für die UNESCO entwickelten Gelingensbedingungen von Unterricht nach Brophy (2000) oder die Angebot-Nutzungsmodelle von Helmke (2009) bzw. von Reusser und Pauli (2003).

Zum anderen gibt es jenseits empirischer Forschung unterschiedliche Sichtweisen zur Qualität von Unterricht seitens der Bildungspolitik, der Bildungsadministration oder auch von Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern. Die Bildungspolitik etwa favorisiert gerade im Sinne evidenzbasierter Bildungssteuerung, messbaren Lernergebnissen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Über Vergleichsarbeiten auf verschiedenen Ebenen, also bundesländervergleichender Ebene, der Ebene eines Bundeslandes, aber auch schulinterne Vergleichsarbeiten, sollen differenzierte vergleichbare Aussagen über Leistungsstand erhoben und daran anschließende möglichst passgenaue Fördermaßnahmen initiiert werden. In diesem Kontext soll Lernen nachhaltig werden. Der nachhaltige Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, der über neue methodische Maßnahmen, die Vernetzung von Fächern und Inhalten bzw. auch eine neue Aufgabenkultur entwickelt wird, ist eine weitere zentrale Aufgabe, der sich Schulen in Zukunft stellen müssen. Insbesondere bei den Fragen »gut für wen« und »gut aus wessen Sicht« wird deutlich, wie unterschiedlich die Perspektiven auf die Qualität von Unterricht sind.

3 Umgang mit Diversität

Die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler, mit denen die Lehrkräfte zu tun haben, ist zwar keine neue Erkenntnis, rückt aber bedingt durch gesellschaftliche Transformationsprozesse (Individualisierungs- und Ausdifferenzierungstendenzen in der Gesellschaft, Migration, Globalisierung, stärkere Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit, aber auch von Spezialbegabungen) mehr und mehr ins Bewusstsein. Gerade Schule berücksichtigt den Aspekt der Heterogenität zunehmend stärker. Dies ist auch bedingt durch die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien und die Tatsache, dass zum einen die Schere zwischen den verschiedenen sozialen Schichten im Hinblick auf Chancen im Bildungssystem stark auseinanderklafft. Zum anderen gehören gerade Migrantenkinder aufgrund schlechter Integrationsmaßnahmen zu den Verlierern im Bildungssystem (Paradies & Linser, 2001, S. 38). Während ältere Ansätze innerer Differenzierung oft die Schaffung homogener Leistungsgruppen fokussiert haben, geht der heutige Trend stärker auf die Individualisierung im Unterricht, was gerade auch beim Thema Inklusion Relevanz hat (vgl. Weiß in diesem Band).

Ein wichtiger neuerer Ansatz zur Untersuchung von Ungleichheit und Heterogenität stellt das Paradigma der Intersektionalität dar.

»Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (*intersections*) analysiert werden müssen« (Walgenbach, 2012, S. 81).

Dieser Ansatz hat auch für die Pädagogik Bedeutung, da hier die entsprechenden Interdependenzen in Bezug auf Heterogenität erörtert werden.

Das gegenwärtig steigende Interesse am Phänomen Heterogenität hat einen zentralen Ausgangspunkt zum einen durch die Ergebnisse der PISA-Studie, zum anderen aber auch durch den Bericht des UN-Menschenrechtskommissars Vernon Muñoz-Villalobos (siehe Krappmann, 2007) sowie das Monitoring seitens der OECD (2013). Diese Positionen thematisieren vor allem Aspekte wie Bildungsungleichheit bzw. der Bildungsbenachteiligung sowie die frühe Selektion des deutschen Bildungswesens (Baumert & Köller, 2005). Bildungsbenachteiligung wird nicht nur auf Systemebene diskutiert, sondern auch in Bezug auf die Einzelschule. So lassen sich beispielsweise verschiedene konkrete Maßnahmen im Schulsektor ausmachen, die entweder den Gender-Aspekt in den Vordergrund rücken, durch gezielte Fördermaßnahmen die Integration von Migranten anstreben oder sich für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in die Regelschule einsetzen. Gerade im Kontext solcher Einzelmaßnahmen steht die Schule vermehrt im Spannungsfeld von Heterogenität und Homogenität (vgl. Kiel in diesem Band). Bei einer umfassenden Betrachtung von Heterogenität schließt Differenzierung als Maßnahme zur Förderung individueller Stärken nicht nur die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Schwächen ein, sondern auch die Förderung derjenigen mit besonderen Begabungen. Begabtenförderung kann durch gezielte Maßnahmen innerhalb einer Schulklasse bzw. Schule geschehen. Diese Maßnahmen unterscheiden sich je nach Bundesland. Möglichkeiten liegen hier im Überspringen einer Klasse oder im Vorrücken in eine höhere Klasse in nur einem Fach bis hin zu bestimmten Förderangeboten für hochbegabte Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Schule. Andere Maßnahmen sind neben dem Besuch von Spezialschulen (meist in Internatsform) die Teilnahme an bestimmten Förderprogrammen von Stiftungen, Vereinen oder der Schulverwaltungen in Form von Wettbewerben, Ferienakademien und vielem mehr.

4 Verantwortung übernehmen

Schule wird nicht mehr allein durch das Ausführen von Anordnungen und Gesetzen gestaltet. Mehr und mehr Verantwortung wird auf die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern bzw. auch auf die Lehrkräfte übertragen. Eine grundsätzliche Überlegung ist hier, dass die Übertragung von Verantwortung Verbindlichkeitscharakter haben sollte. Dies geschieht häufig durch schriftliche Vereinbarungen oder Dokumentationen. Eine mögliche Form von solchen Vereinbarungen sind Erziehungsvereinbarungen oder -kontrakte. Durch diese soll ein gemeinsamer Wertekonsens zwischen den Erziehungsberechtigten und der jeweiligen Schule geschaffen werden. Ebenso können Schulen die Erziehungsverantwortung von Eltern im Sinne einer Mitarbeit am Schulleben einfordern. Positive Erfahrungen mit