

Hans-Günter Rolff

Schulentwicklung kompakt

Modelle, Instrumente, Perspektiven

4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage



E-Book inside

BELTZ

Rolff
Schulentwicklung kompakt



E-Book inside

Mit dem untenstehenden Download-Code erhalten Sie die PDF-Version dieses Buches.

So laden Sie Ihr E-Book inside herunter:

1. Öffnen Sie die Website: <http://www.beltz.de/ebookinside>
2. Geben Sie den untenstehenden Download-Code ein und füllen Sie das Formular aus.
3. Mit dem Klick auf den Button am Ende des Formulars erhalten Sie Ihren persönlichen Download-Link.
[Für den Einsatz des E-Books in einer Institution fragen Sie bitte nach einem individuellen Angebot unseres Vertriebs: buchservice@beltz.de. Nennen Sie uns dazu die Zahl der Nutzer, für die das E-Book zur Verfügung gestellt werden soll.]
4. Der Code ist nur einmal gültig. Bitte speichern Sie die Datei auf Ihrem Computer.
5. Beachten Sie bitte, dass es sich bei Ihrem Download um eine Einzelnutzerlizenz handelt. Das E-Book ist für Ihren persönlichen Gebrauch bestimmt.

Download-Code

xxxxxxx

Hans-Günter Rolff

Schulentwicklung kompakt

Modelle, Instrumente, Perspektiven

4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage

BELTZ

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, geboren 1939, ist emeritierter Professor am »Institut für Schulentwicklungsforschung« der Technischen Universität Dortmund, das er 1973 gegründet und 32 Jahre geleitet hat. Rolff gilt als Pionier der Schulentwicklung und der Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum. 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. Rolff arbeitet seit Jahren in der Lehrer-, Schulleiter- und Schulaufsichtsbildung. Er gehörte dem Experimentalausschuss des Deutschen Bildungsrats und dem Beirat »Zukunft der Schule« des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen an und war Mitglied des Bildungsrats Niedersachsen und Luxemburgs. Rolff bildete Schulentwicklungsbegleiter in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Bremen, Schleswig-Holstein und der Schweiz aus und hat selbst Entwicklungsprozesse von Schulen begleitet, darunter den des Oberstufenkollegs Bielefeld. Im Jahr 2005 gründete er die »Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte« (DAPF), zudem ist er wissenschaftlicher Leiter des Master-Fernstudienganges »Schulmanagement« der TU Kaiserslautern.
Ausführlich unter: rolff-publikationen.weebly.com

Die Kopiervorlagen dieses Bandes stehen für Veranstaltungen in Schulen, Seminaren und in der Lehrerfortbildung zur Verfügung. Die Weitergabe der Vorlagen oder Kopien in Gruppenstärke an Dritte und die gewerbliche Nutzung sind untersagt.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25935-6 Print
ISBN 978-3-407-25936-3 (PDF)

4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage

© 2023 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/filo

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100).
Printed in Germany

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Vorwort zur 3. Auflage	9
Vorwort zur 4. Auflage	10
I. Konzepte von Schulentwicklung	11
1. Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung	12
2. Schulentwicklung im digitalen Wandel	14
2.1 Wie viel Wege braucht die Schulentwicklung?	15
2.2 Didaktische Bibliotheken und Materialnetzwerke	22
2.3 Stimmgabel-Modell der Schulentwicklung	23
II. Schulentwicklung im Zusammenhang des Gesamtsystems	28
1. Kopplungsmodelle	31
2. Probleme und Defizite	34
3. Auf dem Weg zur Lernenden Schule	41
4. Versuch, Schulentwicklung auf den Begriff zu bringen	44
III. Arbeit mit Steuergruppen	46
1. Aufgaben	46
2. Voraussetzungen und Arbeitsweise	48
3. Zusammensetzung	49
4. Kompetenzen und Mandat	52
5. Verhältnis der Schulleitung zur Steuergruppe	55
6. Startsituation	57
7. Externe Begleitung	58
8. Qualifizierung	60
9. Probleme	61
IV. Leitbilder, Schulprogramme und Werte als Orientierungs- und Handlungsrahmen	64
1. Wie sich die Begriffe unterscheiden	65
2. Kreislauf der Schulprogrammarbeit	72
3. Forschungsergebnisse	80
4. Werte und Haltungen	83

V. Bestandsaufnahme und Entwicklungsschwerpunkte	85
1. Methoden und Instrumente	85
2. Diagnose mit dem ganzen Kollegium	95
3. Visionen entstehen lassen	100
4. Verschriftlichung	103
5. Entwicklungsschwerpunkte vereinbaren	108
6. Jahrespläne	110
7. Verabschiedung, Umsetzung und Fortschreibung	112
8. Aufbau einer Evaluationskultur	116
9. Die Rolle der Schulleitung	119
VI. Unterrichtsentwicklung und Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs)	122
1. Kooperative Unterrichtsentwicklung	122
2. Stand der Forschung zu PLGs	127
3. Vorschlag für eine Begriffsbestimmung	129
4. Lehrpersonen als reflektierende Praktiker	132
5. Fragen zur Praxis der Professionellen Lerngemeinschaften	132
5.1 Welche institutionelle Basis sollen Professionelle Lerngemeinschaften haben?	132
5.2 Welche konkreten Aktivitäten finden in einer Professionellen Lerngemeinschaft statt?	133
5.3 Wie können Professionelle Lerngemeinschaften ihre Professionalität steigern?	134
6. Wie können Professionelle Lerngemeinschaften eingeführt werden?	136
6.1 Durch gemeinsame Diagnosen	136
6.2 Durch Schulleitungen	137
6.3 Zwei Beispiele	138
7. Perspektive: Lernende Schule mit lernenden Schülerinnen und Schülern	140
VII. Gelingens- und Misslingensbedingungen von Schulentwicklung	142
1. Was ist eine gute Schule? – Schuleffektivitätsforschung	142
1.1 Definition von Schuleffektivität	142
1.2 Merkmale effektiver Schulen	143
1.3 Umsetzungsstrategien, die auf Effektivitätsforschung beruhen	145
2. Wie gelange ich zu einer »guten Schule«? – Schulentwicklungsforschung	148
2.1 Erkenntnisse und Annahmen der Schulentwicklungsperspektive	149
2.2 Gelingensbedingungen für Schulentwicklung	149

2.3	Umsetzungsstrategien, die auf dem Schulentwicklungsansatz beruhen	151
3.	Auf den Kopf gestellt: Was wissen wir über Misslingensbedingungen?	154
4.	Energie und Leidenschaft	155
5.	Einige Knacknüsse bleiben	155
VIII. Ganzheit statt Stückwerk –		
	Perspektiven wirksamer Schulentwicklung	157
1.	Qualität mit System – Ganzheitliche Schulentwicklung	157
2.	Beispiele	162
2.1	Das Beispiel Chicago	163
2.2	Das Beispiel »Success for All«	165
3.	Gestaltung durch Change Management	167
3.1	Vier-Felder-Konfigurationen	168
3.2	Unterrichtsentwicklung als Change Management	170
4.	Komprehension durch interne und externe Vernetzung entwickeln ...	171
4.1	Komprehension durch interne Vernetzung	171
4.2	Komprehension durch externe Vernetzung	177
IX. Horizontale Schulentwicklung – Bildungsnetzwerke		
1.	Trend zur Horizontalität	182
2.	Internationale Trends	184
3.	Entwicklungen in Deutschland – das Beispiel NRW	186
3.1	Beispiele interner Vernetzung	188
3.2	Beispiele externer Vernetzung	188
3.3	Zukunftsperspektiven: Auf dem Wege zur integrierten Bildungslandschaft	190
4.	Analyse – Kategorien, die der Klarheit dienen	191
4.1	Gestaltungsautonomie als Basis	192
4.2	Kooperation als Kern	193
4.3	Kohärenz und schlüssige Ausrichtung (Alignment)	194
5.	Perspektiven und Modelle	195
X. Rolle der Schulleitung		
1.	Grundverständnis von Schulleitung	199
1.1	Führung	199
1.2	Management	203
1.3	Steuerung	204

2.	Wie alles zusammenkommt: Konfluente Leitung	205
3.	Neue Aufgaben der Schulleitung	206
4.	Schulleitungen als reflektierende Praktiker	208
5.	Einfluss auf Schülerleistungen?	210
6.	Ausweitung der Schulleitungsrollen	214
6.1	Salutogene Leitung	214
6.2	Führung aus dem Hintergrund	216
7.	Ganzheitliche, systemische und holistische Leitung	221
XI.	Transfer von Innovationen	222
1.	Formen des Transfers	222
2.	Transfer als Nacherfindung	226
2.1	Prototypen	228
2.2	Nachhaltigkeit	228
3.	Change Management als Vehikel	230
4.	Transfer durch Personen	232
5.	Stiller Transfer	233
XII.	Duplexstruktur des pädagogischen Handelns:	
	Schulentwicklung geht in die Tiefe	234
1.	Oberflächen- und Tiefenstruktur	235
2.	Grammatik der Schule	236
3.	Verlautbarte und Gebrauchstheorie	238
4.	Offizieller und heimlicher Lehrplan	240
5.	Vorder- und Hinterbühne	241
	Coda	243
	Glossar	244
	Literaturverzeichnis	250
	Sachregister	260

Vorwort

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 schon deshalb entwickeln, um darauf zu reagieren. In Deutschland haben viele Schulen inzwischen beachtliche Maßnahmen zur Schulentwicklung durchgeführt: Projekte mit neuen Medien, Entwurf eines Schulprogramms, Teamarbeit oder Einführung neuer Fächer. Man kann davon ausgehen, dass jeder Leser bereits Erfahrungen mit Schulentwicklung gemacht hat.

Dieses Buch dient dazu, die Erfahrungen aufzunehmen und zu systematisieren. Der Aufbau ist dreistufig: theoretischer Rahmen, Verfahren und Instrumente, Perspektive und Ausblick. Wenn man dieses Buch als Arbeitsbuch benutzen will, lässt man das erste und letzte anspruchsvolle und theoriegeladene Kapitel erst einmal beiseite und sucht sich aus den Zwischenkapiteln passende Instrumente und praktische Orientierungen heraus. Zum schnellen Auffinden dient das angefügte Register. Doch dieses Buch ist mehr als ein Rezeptbuch. Es handelt sich um ein Lehrbuch, das den Kurs der Schulentwicklung auslotet und beschreibt. Es ist theoriegeleitet, forschungsbasiert und praxisbezogen. Seine Hauptbotschaft lautet: Ganzheitlichkeit statt Stückwerk.

Dortmund, im Oktober 2013

Vorwort zur 3. Auflage

Schulentwicklung muss sich dem Anspruch nach selbst entwickeln, und Schulentwicklung hat sich seit der 1. Auflage dieses Buches in der Tat weiterentwickelt: Aus der Entwicklung von Einzelschulen ist »Schulentwicklung im Netzwerk« und »Horizontale Schulentwicklung« geworden; die Schulleitung hat neue Aufgaben und Rollen übernehmen müssen, wie beispielsweise Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern; Transfer von Innovationen wird zunehmend zum Thema, und zwar innerschulischer wie zwischenschulischer Transfer.

Deshalb sind der ersten Fassung dieses Buches drei neue Kapitel hinzugefügt worden, die genau diese drei aktuellen Themen betreffen. Der Duktus des Buches ist dabei gleichgeblieben: Es versucht, einen theoretischen Rahmen zu skizzieren

und diesen mit neuen Forschungsergebnissen und vor allem mit Praxishinweisen zu verbinden.

Wenn weiterhin Neues in der Schulentwicklung passiert, wird es vermutlich neue Auflagen geben – und dieses Buch zu einer chronologischen Dokumentation der Schulentwicklung werden. Kompakt soll es dabei bleiben, damit der Leseaufwand nicht belastet, sondern entlastet und Orientierung stiftet.

Dortmund, im Januar 2016

Vorwort zur 4. Auflage

Die Schulentwicklung soll der Schule helfen, eine lernende zu werden und sich auf die Zukunft vorzubereiten. Dazu muss sich die Schulentwicklung selber entwickeln, wie schon im Vorwort zur 3. Auflage erwähnt wurde. Das macht inzwischen eine 4. Auflage dieser Publikation nötig. Aktualisiert wurde der gesamte Text. Neu hinzugekommen sind »Die Schulentwicklung im digitalen Wandel« und »Duplexstruktur pädagogischen Handelns« mit Fokus auf die Tiefenstruktur von Schule und Unterricht, die bisher vernachlässigt wurden – nicht nur in diesem Buch.

So führt dieses Buch eine Tradition fort, die 1990 mit der ersten deutschsprachigen Publikation zur Schulentwicklung begann, das Buch »Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess«, das Per Dalin mit Rolff zusammen verfasst hat und das in drei Auflagen in Deutsch und dazu in Englisch, Norwegisch und Litauisch erschien.

Dortmund, im April 2023

I. Konzepte von Schulentwicklung

In dem Maße, wie Schulentwicklung praktiziert wird, werden Innovationen realisiert und entstehen Vielfalt, aber auch Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Mitläufertum. Fast alle Maßnahmen von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden Schulentwicklung genannt. Fast alle, die mit Schulen arbeiten, Lehrkräfte fortbilden oder beraten, nennen sich Schulentwickler, und fast alles, was Schulen betreiben, wird mit dem Etikett Schulentwicklung versehen. Der Begriff erscheint ebenso populär wie inflationär. Es stellt sich zunehmend die Frage: Was ist eigentlich Schulentwicklung?

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

Die Dortmunder Arbeitsstelle vertrat zunächst ein enges Begriffsverständnis, das sich wesentlich von dem heutigen unterscheidet. Sie verstand in den 1970er-Jahren unter Schulentwicklung überwiegend Schulentwicklungs*planung*, also die Planung der sogenannten äußeren Schulangelegenheiten wie des Standorts und der Gebäudegrößen, vor allem der sogenannten äußeren Schulreform. Unter Schulentwicklungsplanung (SEP) verstand und versteht man noch heute die Planung der äußeren Schulangelegenheiten. Sie antwortet auf die Frage: Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang und zu welcher Zeit bereitgestellt und wie ausgestattet werden?

Diese Auffassung von Schulentwicklung als Planung erfuhr Ende der 1970er-Jahre eine erhebliche Erweiterung. 1980 hieß es im ersten Jahrbuch der Schulentwicklung: »Schulentwicklungsforschung analysiert und beschreibt die jüngere Entwicklung des bundesdeutschen Schulwesens, um auf diese Weise zu empirisch abgesicherten Erklärungen über diesen Entwicklungsabschnitt zu gelangen, die auch realistischere Prognosen künftiger Entwicklungen erlauben, einen Beitrag

zur Ausfüllung einer Theorie der Schule zu leisten, die auf Erklärung des Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft ausgerichtet ist. Wir begreifen das Schulsystem in seiner Genese und Gestalt zugleich als gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar« (Rolff/Tillmann 1980, S. 242 f.).

Der Gegenstand von Schulentwicklung war bis dahin eindeutig die Planung des Schulsystems, nicht die der Einzelschule. Dabei ging es darum, 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 die beiden Letzten die organisatorischen und administrativen Aspekte der Schule thematisierten, während Erstere auf die Wissens- und Wertebasis sowie auf die Interaktionszusammenhänge fokussierte (Rolff/Tillmann 1980, S. 243 ff.).

Erst etliche Jahre später bildete sich das heute in den deutschsprachigen Ländern dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus, das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der zentralistischen Schulplanung zur Entdeckung der »Einzelschule als Motor der Entwicklung« (Dalin/Rolff 1990, S. 34) eine vehemente Schubkraft entfachte.

1. Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung

Das Konzept der aktuellen SE hat zwei Quellen: Zum einen wurde – wie eben ausgeführt – deutlich, dass weniger das Gesamtsystem als vielmehr die Einzelschule die Gestaltungseinheit bzw. der Motor von Reformmaßnahmen ist. Zum anderen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen entdeckt.

Der Begriff der Implementation ist nur ungenau mit Aus- oder Durchführung zu übersetzen. Er meint darüber hinaus auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse. Die Implementationsforschung entstand in den 1970er-Jahren, als große Reformprogramme der US-Bundesregierung evaluiert wurden. Besonders einflussreich wurde eine Studie der RAND-Corporation (Berman/McLaughlin 1975). 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.

- Das Training der Projektmitarbeiter erwies sich als besonders wichtig, und zwar sowohl vorbereitend als auch begleitend. 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 »Gatekeepers«: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht.

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

- Die Evaluation des Projekts im Allgemeinen scheint auf lokaler Ebene kaum darüber zu entscheiden, ob eine Reform fortgeführt werden soll oder nicht.
- Ferner scheinen die Fortführungschancen von Reformen umso größer zu sein, 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 genauer spezifisch lokale Interessen getroffen werden, je stärker lokale Projektteams mitbestimmen können und je mehr der Projektzuschnitt an lokale organisatorische Bedingungen angepasst wird. Das heißt aber gleichzeitig, dass die Möglichkeiten einer detaillierten zentralen Planung sehr begrenzt sind.

Die Ergebnisse der RAND-Studie fassen Berman/McLaughlin wie folgt zusammen: »Implementation problems dominate the outcomes of change processes« (Berman/McLaughlin 1974, S. 12), was man auf Deutsch griffig übersetzen kann mit: *Die Implementation dominiert das Ergebnis.*

Die zweite Quelle der Schulentwicklung entstand ebenfalls aus Forschungsprojekten, denn mit der Stagnation der Bildungsreform wuchs das Interesse an der Erforschung der Gelingens- und 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 entscheiden (Miles 1964). Vor dem Hintergrund dieser Studien bahnte sich in der Schulentwicklung ein Paradigmenwechsel an, und zwar von der Makropolitik zur Mikropolitik. Fend war der Erste, der anhand empirischer Untersuchungen feststellte, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform untereinander stärker unterschieden als von Schulen anderer Schulformen, woraus er 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: Erstens 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, dass sich bildungspolitische Vorstellungen nur in der individuellen Schule umsetzen lassen. Sie werden unterschiedlich interpretiert, weil sie auf verschiedene Zusammensetzungen von Personen, Umständen und Bedingungen treffen.

Zweitens 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.

Drittens nehmen Gesamtsystemstrategien an, dass Innovationen zielgetreu zu implementieren sind. Das setzt voraus, 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 bereits 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 Perspektivwechsel vollzogen Bildungspolitiker wie Bildungsforscher und Lehrerfortbildner. Aktuell ändert sich die Perspektive erneut durch die wachsende Bedeutung von Digitalisierungsprozessen im Bildungsbereich.

2. Schulentwicklung im digitalen Wandel

Es erleichtert die Schulentwicklung, wenn es davon eine klare Vorstellung gibt. Das ist momentan nicht der Fall. Es liegen mehrere Modelle im Widerstreit. Deshalb ist es nötig, mehr begriffliche Klarheit zu gewinnen. Denn: *Wenn die Begriffe nicht klar sind, ist meistens auch die Sache nicht klar.*

Erinnern wir uns: Schulentwicklung geht auf den Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) zurück, den Kurt Lewin seit Mitte der 1940er Jahre in den USA entworfen und erprobt hat, und zwar von Anfang an im pädagogischen und nicht nur – wie vielfach vermutet wird – im Wirtschaftsbereich. In den deutschsprachigen Ländern wurde Organisationsentwicklung erst Ende der 1970er Jahre zum Thema.

Immerhin gibt es systematische intentionale Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum jetzt seit ca. 50 Jahren. Dennoch ist noch vieles unklar und kommt Neues hinzu, vor allem die Digitalisierung. Deshalb ist es mehr als ein Update, wenn im Folgenden die Begriffsbildung im Mittelpunkt steht.

2.1 Wie viel Wege braucht die Schulentwicklung?

Früh wurde deutlich, dass Schulentwicklung (SE) mehr ist als Organisationsentwicklung (OE). SE ist zunächst die systematische Kombination dreier Wege, die als zusammenhängende Prozesse verstanden werden: Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE). In diesem Systemzusammenhang wird UE als SE gedacht. Der Begriff »Weg« wird hier zur Veranschaulichung des Prozesscharakters aller SE gewählt; denn die Qualität von SE hängt wesentlich von der Qualität der Prozesse ab.

Organisationsentwicklung (OE):

Man kann eine Schule nicht alleine entwickeln

Eine Reihenfolge dieser drei Prozesse ist nicht vorgegeben, sie ist abhängig von der konkreten Situation der jeweiligen Schule. Die Erläuterung beginnt hier nur deshalb mit OE, weil OE historisch der Ausgangspunkt von SE war. Im Grunde geht es nicht um ein Nacheinander, sondern um einen systematisch und systemisch miteinander verbundenen Gesamtprozess.

OE ist ein offenes, zielorientiertes, planmäßiges Vorgehen im Umgang mit Wandel und Veränderung in sozialen Systemen. OE kann bündig definiert werden als die Entwicklung einer Organisation von innen heraus, also durch ihre Mitglieder, häufig auch mithilfe von Begleitung oder Beratung, wobei allerdings auch die äußeren Rahmenbedingungen, z. B. ministerielle Vorgaben und Ressourcen, eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Baumgartner u. a. 1995). Es handelt sich also um einen ziemlich komplexen Zusammenhang.

Auf Schule bezogen bedeutet OE, nicht nur in der Schule zu arbeiten, sondern auch an der Schule, an Innovationen und Reformen sowie an der Festigung des Erreichten, also an Nachhaltigkeit. Wirksam ist dies nur möglich, wenn es kooperativ geschieht. Man kann eine Schule nicht alleine weiterentwickeln, auch nicht als Schulleiterin oder Schulleiter.

OE wird zunehmend als Change Management (CM) beschrieben und betrieben (vgl. Kap. VIII, 3.2). Das Konzept CM unterscheidet sich von OE durch zwei zusätzliche Merkmale: Durch die Betonung von Führung sowie durch Einbeziehung von systematischer Evaluation, die allerdings schon im Ursprungskonzept der OE angelegt war. Dort war Evaluation eher als interne gedacht, beim CM kommt externe neu hinzu.

Personalentwicklung (PE):

Wenn man die Schule entwickeln will, muss man sich auch selbst entwickeln

Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Personen; Schulen sind in besonderem Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher Beziehungsprozess, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn die pädagogische Psychologie immer wieder betont, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen.

Personalentwicklung ist auch die Grundlage für personale Qualität, also die Qualität der im System handelnden Personen wie Lehrpersonen, Schulleitungspersonen und Behördenmitglieder sowie der Schülerinnen und Schüler als ultimative Bezugspersonen der Qualitätsentwicklung.

PE meint ein Gesamtkonzept, das Personalführung und Personalförderung sowie Personalfortbildung umfasst (vgl. dazu Buhren/Rolff 2009). Schulische PE impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen auch Persönlichkeitsentwicklung, aber nicht im Sinne von Therapie, sondern von Professionalisierung.

Unterrichtsentwicklung (UE):

Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern

Unterrichtsentwicklung ist in Bewegung: Selbstgesteuertes Lernen ist ein großes Thema, weil es die unterschiedlichsten Formen von Unterricht betrifft und auch außerschulisches Lernen. Die Komposition der Schülerschaft wird immer heterogener. Eine konsequente Realisierung von Inklusion betrifft den Unterricht insgesamt, auch die Werte und Haltungen der Unterrichtenden, zu deren Rolle zunehmend Lernbegleitung gehört. Digitalisierung ist ein zentrales Thema und bildet aktuell und auch in Zukunft einen Schwerpunkt. Eine andere Lernkultur mit personalisiertem und kooperativem Lernen ist dabei angesagt. Und das lässt sich nur auf dem Wege der SE realisieren. Also ist UE auch SE (vgl. Horster/Rolff 2006). Zudem ist klar geworden, dass sich gelingende Unterrichtsentwicklung auf zwei Ebenen abspielt (s. Kap. XII), auf einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur (Rolff 2012 und Landwehr 2021).

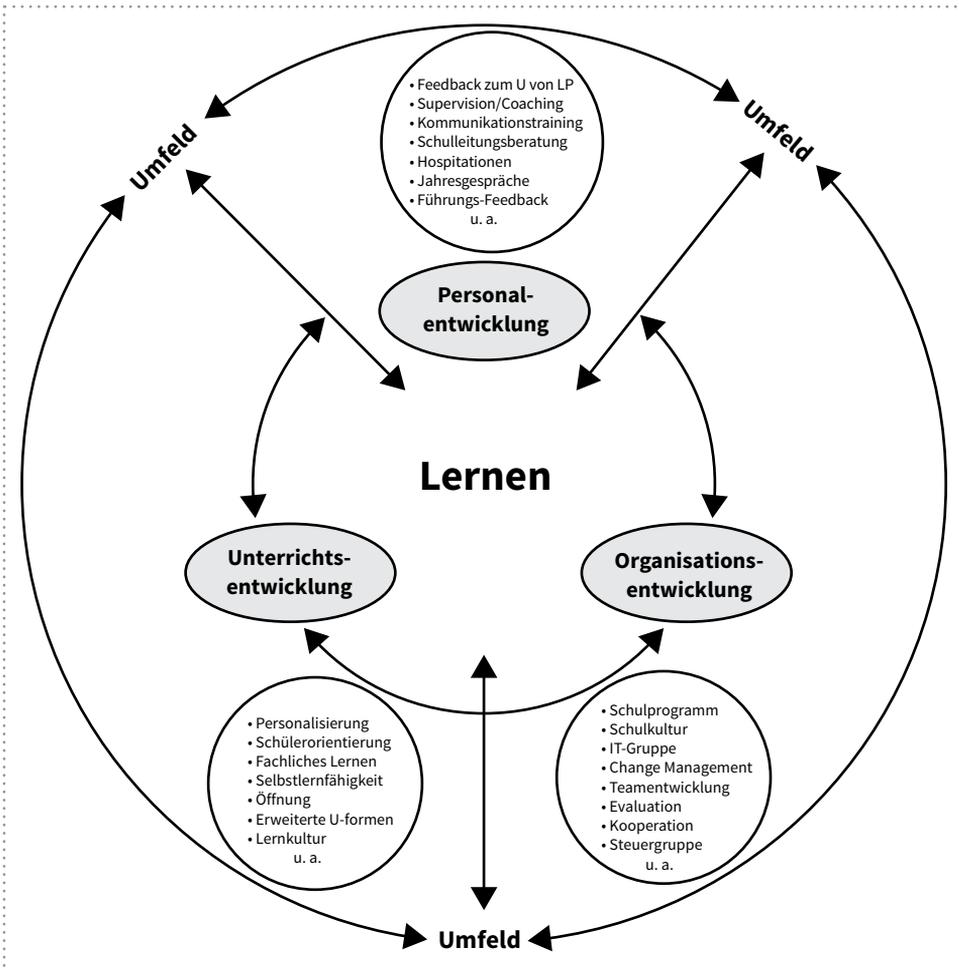


Abbildung 1: Drei-Wege-Modell (eigene Darstellung)

Lernen ist der ultimative Bezugspunkt, Lernen der Schülerinnen und Schüler und auch der Lehrkräfte

Das Entscheidende an wirksamer SE ist Ganzheit im Sinne von Zusammenwirken, Vernetzung und Verzahnung aller Komponenten miteinander. Dafür wird auch der Ausdruck systemische oder holistische SE gebraucht. Die Bedeutung des Zusammenwirkens ist empirisch gut belegt: Im Zusammenwirken liegt die Wirkung. Realisiert wird ganzheitliche oder holistische SE durch Kooperation möglichst aller einschlägigen Akteurinnen und Akteure aller Ebenen. Darüber, dass SE an Ganzheit orientiert sein sollte, herrscht unter Wissenschaftlern Einverständnis, aber darüber, wie Ganzheit zu denken und zu praktizieren wird, nicht. Es sind mehrere Modelle unterwegs, die sich nicht ausschließen, aber zum Teil deutlich unterscheiden.

Wie viele Wege braucht systematische Schulentwicklung?

Das älteste Modell, das Drei-Wege-Modell (Abbildung 1), wurde 1998 formuliert (Rolff 1998, S. 305). Es ist bis heute das Leitmodell zahlreicher Bundesländer, z. B. in NRW. Dort heißt es in der aktuellsten Fassung des »Referenzrahmen Schulqualität NRW« für die Dimension 5.6: »Schulentwicklung wird als Einheit von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung gesehen, die systematisch aufeinander bezogen werden« (MSB 2020, S. 85).

Bereits 1999/2001 erweiterte Renate Schulz-Zander im Rahmen der Medienpädagogik das Drei-Wege-Modell um einen vierten Weg (Technologieentwicklung) und sogar einen fünften Weg, nämlich Kooperationsentwicklung (vgl. Schulz-Zander 2001, S. 271 f.). Abbildung 2 gibt dieses Fünf-Wege-Modell wieder. Schon damals wurde hingegen argumentiert, ein Kooperationsmodell zu addieren sei überflüssig, weil Kooperation ohnehin der Kern von Organisationsentwicklung ist. Sie als eigenen Weg daneben zu behandeln, läuft, weil es sich um eine andere Ebene handelt, auf einen Kategorienfehler hinaus.

Bei der Technologieentwicklung liegen die Dinge etwas komplizierter. Zu Zeiten des digitalen Wandels kommen den digitalen Technologien zweifellos eine bedeutende Rolle bei Schul- und Unterrichtsentwicklung zu. Digital gestütztes Lernen (DgL) verlangt zweifelsfrei nach UE und auch nach PE. Neue Konzepte wie z. B. Digital Learning Leadership gehören zum Weg der PE. Digitalisierung kann als aparter vierter Weg verstanden werden, aber in vielerlei Hinsicht überzeugender als universeller Prozess oder durchgehendes Prinzip. Technologien wiederum sind ein Thema der OE.

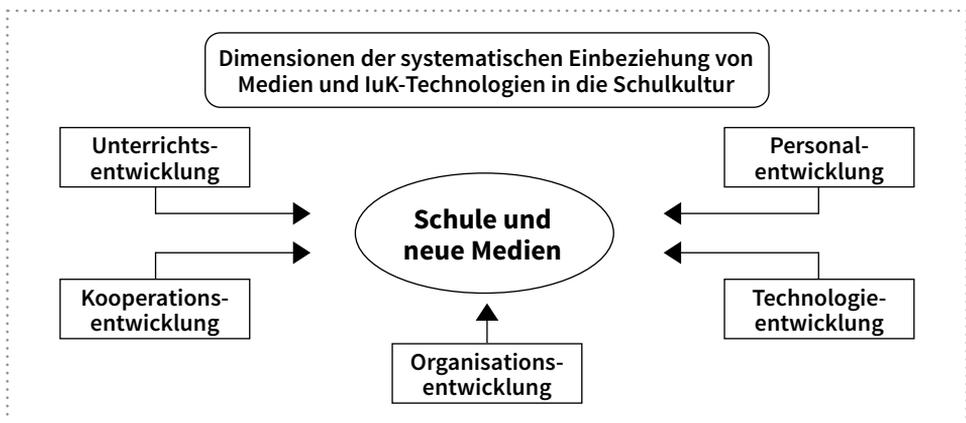


Abbildung 2: Fünf-Wege-Modell nach Schulz-Zander

Zudem ist die Bezeichnung »Technologieentwicklung« beim Fünf-Wege-Modell zumindest missverständlich. Wenn schon, müsste es »Technologieanwendung« oder »-nutzung« heißen; denn dass Lehrpersonen oder Schulleitungen digitale

Technologien entwickeln, dürfte eher selten vorkommen. Das könnte heißen, beim Drei-Wege-Modell zu bleiben und das Neue, das mit den Neuen Medien daherkommt, in die drei grundlegenden Wege zu integrieren, statt zu einem Fünf-Wege-Modell zu addieren.

Behandelt man Digitalisierung als aparten Weg, erhöht man im Übrigen die Gefahr der Technokratisierung durch Digitalisierung, was die Kritiker der Digitalisierung ohnehin befürchten. Demgegenüber sollte es beim Digital gestützten Lehren und Lernen nicht um eine quantitative Erweiterung gehen, sondern um eine qualitative, nicht um ein Additions-, sondern um ein Integrationsmodell, nicht darum, alles zu digitalisieren, was sich analog bewährt hat, sondern eine neue Lernkultur zu schaffen, die sich an Personalisiertem und Kooperativem Lernen und an einer Ethik des Umgangs der Lernenden mit dem Internet (Müller 2023, S. 130 ff.) orientiert.

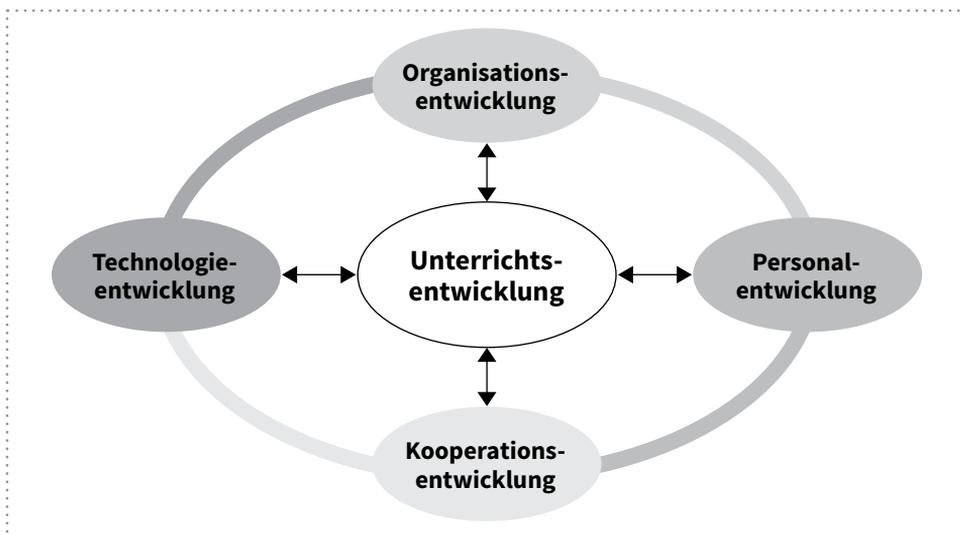


Abbildung 3: Modifiziertes Fünf-Wege-Modell-Modell

Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat das oben zitierte Fünf-Wege-Modell irrtümlicherweise Eickelmann und Gerick als Autorinnen zugeschrieben und in einer modifizierten Version übernommen (s. Abbildung 3). Beim KMK-Modell heißt es zudem in der Überschrift »Förderung digitaler Kompetenzen und des Lernens und Lehrens mit digitalen Medien«, was sehr wohl eine zutreffende Formulierung des ultimativen Ziels der Digitalisierung ist. Aber sie steht nicht im Zentrum des Fünfer-Modells. Dort steht UE – und das ist zu wenig.

Weiterentwicklung ist nötig: Vier-Wege-Modell

Fraglos liegt es nahe, das traditionelle Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung weiterzuentwickeln. Eine umfangreiche Entwicklung

digitaler Materialien oder die Entwicklung neuer, unterrichts- oder personalentwicklungsnaher Apps setzt nach allen bisherigen Erfahrungen voraus, eine externe Vernetzung mit anderen Schulen, mit Landesinstituten oder Hochschuleinrichtungen zu schaffen oder weiterzuentwickeln. Diese Vernetzung war vor dem Aufkommen digitaler Tools und des Internets wohl erwünscht, aber nicht möglich.

Hier handelt es sich um einen echten Mehrwert durch Digitalisierung. Deshalb liegt es nahe, das Drei-Wege-Modell durch einen vierten Weg zu ergänzen (Abbildung 4), nämlich der Entwicklung externer Netzwerke (innerhalb wie außerhalb der Bildungsregion), also die Entwicklung translokaler Vernetzung. Beim Drei-Wege-Modell ist der vierte Weg übrigens schon angedeutet: durch den Kreis um die drei Wege herum, der an mehreren Stellen zum »Umfeld« geöffnet ist. Diese Öffnung lässt sich jetzt zu Zeiten der Digitalisierung in internetgestützten regionalen und überregionalen Netzwerken realisieren.

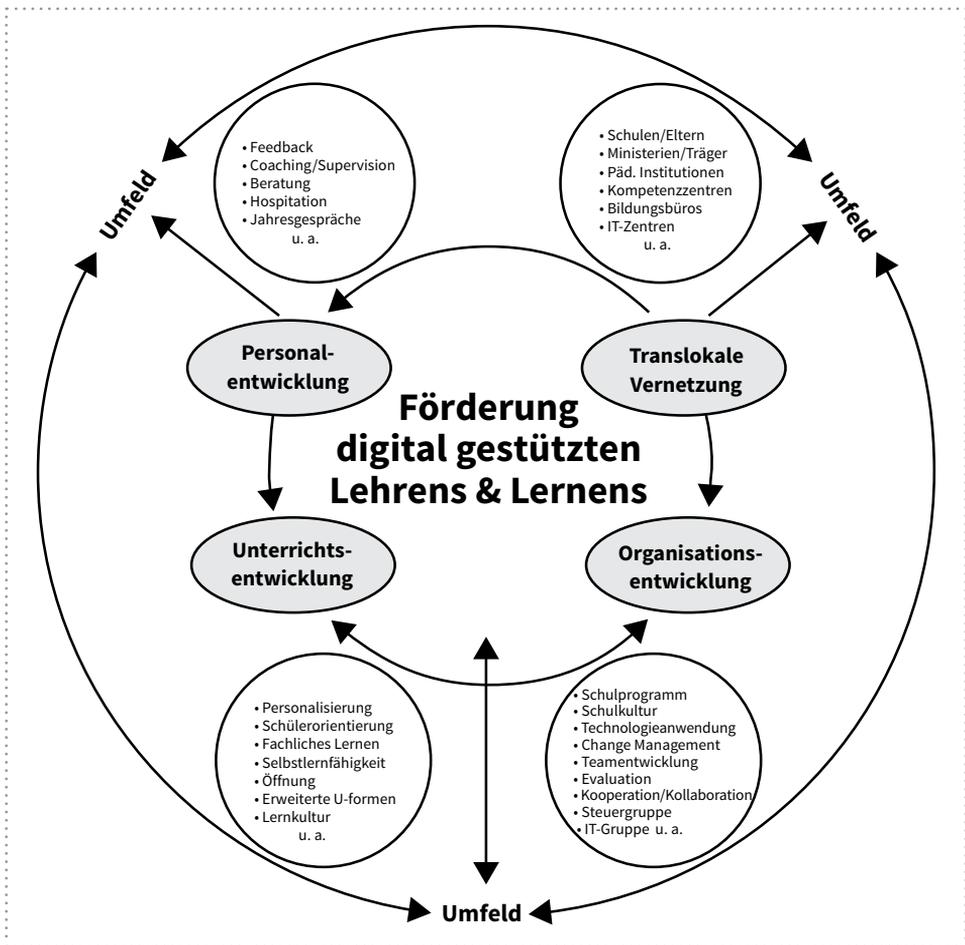


Abbildung 4: Vier-Wege-Modell (eigene Darstellung)

Wege/Prozesse statt Dimensionen

Mit Wegen sind übrigens Prozesse und nicht Dimensionen gemeint, wie oben bereits erwähnt wurde; denn Schulentwicklung gelingt nur als Prozess. Der Begriff Prozess ist im Zusammenhang mit SE auch angemessener als der Begriff Dimension, mit dem die Fünf-Wege-Modelle arbeiten.

Relevant ist auch, wohin die Wege führen sollen: in eine Zukunft, die wir alle nicht kennen, oder auf ein Meta-Ziel hin, nämlich auf die Schaffung einer Kapazität für Entwicklung, die die Bewältigung vieler Zukünfte und »wandernder« Ziele ermöglicht. Die Wege-Modelle, für die man sich entscheidet, wiederum mutieren zu Mindsets, also zu handlungsleitenden Denkweisen und Mentalitäten.

Additive und integrative Prozesse

Es kann erstaunen, warum das Fünf-Wege-Modell so viel Zuspruch erfährt – am meisten bei Behörden und einigen Stiftungen, die Digitalisierung auf ihre Fahnen geschrieben haben. Dabei ist die Debatte um Drei-, Vier- oder Fünf-Wege-Modelle keine rein akademische, sondern eine mit großer praktischer Relevanz. Das kann man an digital bezogenen Fortbildungsprojekten etlicher Schulministerien veranschaulichen. Dazu ist es hilfreich, die genannte Unterscheidung von additiven und integrativen Modellen zu nutzen: Additiv ist das Fünf-Wege-Modell, integrativ sind das Drei- und das Vier-Wege-Modell.

Beim additiven Modell stehen die neuen digitalen Medien im Fokus – wie Apps, Lernmanagementsysteme, Virtuelle Tafeln oder Virtuelle Klassenräume. Es geht darum, so viel zu digitalisieren, wie irgend möglich ist. Inhalte sind kaum ein Thema, sondern fast ausschließlich digitale Methoden. Bei der UE läuft das meistens auf eine digitale Aufmöbelung des bisherigen Unterrichts hinaus. Das ist nicht leicht zu machen, aber einfacher als das Lernen grundlegend zu verändern, was wohl auch erklärt, weshalb dieser Ansatz bei Behörden und manchen Stiftungen so beliebt ist. Etwas zugespitzt formuliert: Wenn man einen separaten Weg »Technologieentwicklung« dem SE-Modell hinzufügt, könnte es zur Vorprogrammierung eines Mindsets führen, das SE zwar propagiert, aber nicht praktiziert.

Beim integrativen Modell geht es darum, die digitalen Medien zu nutzen, um eine neue Lernumgebung zu schaffen und Personalisiertes und Kooperatives Lernen zu ermöglichen, was einen grundlegenden Wandel des Lernens bedeutet und was auch Transformation oder Disruption genannt wird. Ein grundlegender Wandel des Lehrens und Lernens verlangt nach anderen Einstellungen, Haltungen sowie veränderten Lernformen, Arbeitsplätzen und Organisationsstrukturen, also nach Schulentwicklung. UE intendiert dann nicht bloß modernisiertes Unterrichten, sondern anderes Lernen. Und das ist nur durch Integration in ein Gesamtkonzept der Schulentwicklung zu leisten. Sonst verbleibt es bei angedockter Lehrer-

oder Schulleiterfortbildung, dessen geringe Wirksamkeit seit Langem bekannt ist. Eine große Chance, die gerade Digitalisierung bietet, ist dann vertan.

2.2 Didaktische Bibliotheken und Materialnetzwerke

Der aktuelle vierte Weg der Schulentwicklung ist dann besonders aktuell, wenn ein Curriculum für die Zukunft bzw. des 21. Jahrhunderts (Schratz 2021, Burow 2022 und Rolff 2023) rasch entstehen soll. Dieses kann nicht von den einzelnen Schulen allein entwickelt werden. Staatliche Einrichtungen könnten das möglicherweise, aber sie sind vermutlich nicht schnell genug und ihre Produkte sind auch nicht ohne Weiteres implementationsfähig.

Deshalb liegt es nahe, dass Schulen die Vernetzung auch selbst vorantreiben, zumindest anstoßen, wenn sie sich auf einer gemeinsamen Arbeitsplattform austauschen und kooperieren. Man könnte solche Plattformen »Didaktische Bibliotheken« oder auch Materialnetzwerke nennen.

Ein beispielhaftes Materialnetzwerk ist in Baden-Württemberg bereits vor einigen Jahren entstanden. Valentin Helling (2017) hat es wie folgt beschrieben:

»Das Materialnetzwerk (MNW) ist ein Zusammenschluss von Schulen aus ganz Baden-Württemberg, die sich bei der Umsetzung der Schulform der Gemeinschaftsschule mit einem eklatanten Mangel adäquater Lernmaterialien konfrontiert sahen. Dies lag sicherlich auch daran, dass für eigenverantwortliches und zielorientiertes Arbeiten geeignete Materialien höchste Ansprüche an die Autoren stellen und die Konzeption solcher Materialien nur dann möglich ist, wenn ein solches Lernsetting in der täglichen Arbeit erlebt wird. Somit stellt sich die Frage, ob sich die aktuelle Schulentwicklung an veralteten Lehr- und Lernmaterialien orientieren soll, oder ob sie auch den Bereich der Materialentwicklung in ihr Portfolio mit aufnimmt, obwohl diese Arbeit in solch einer Ausprägung sicherlich nicht der Tätigkeitsbeschreibung eines Lernbegleiters entspricht. Im Interesse einer wirklichen, basisinitiierten Bildungsreform haben sich die Schulen im MNW gegen erstgenannte Möglichkeit entschieden und nehmen neben der Schulstrukturentwicklung nun auch noch die Materialentwicklung in die Hand.« (Helling 2017, S. 120)

Das an der Alemannenschule Wutöschingen – maßgeblich unter der Leitung von Helling – initiierte MNW ist mittlerweile das größte Materialnetzwerk seiner Art und trägt maßgeblich zum Gelingen vieler reformorientierter Schulen und Schulformen bei. Wichtigstes Ziel des MNW ist die Erstellung qualitativ hochwertiger Lernmaterialien, welche auf einer Lernplattform bereitgestellt werden und gemeinsam vereinbarten und definierten (formalen, pädagogischen und didaktischen) Kriterien genügen. Alle Materialien werden auf Grundlage eines gemeinsam erstellten und geteilten Kriterienkatalogs konzipiert, damit sie unter den

Schulen problemlos ausgetauscht werden können, ohne sie nochmals an die eigenen Gegebenheiten anpassen zu müssen. Hierdurch grenzt sich das Materialnetzwerk stark von anderen Netzwerken ab, welche Materialien bereitstellen, die nicht einheitlichen Kriterien genügen und immer an schulspezifische Bedürfnisse angepasst werden müssen.

Ein weiteres Ziel des MNW ist, den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern (wie in Wutöschingen Lehrpersonen genannt werden) die Arbeit zu erleichtern, damit sie die Zeit effektiver nutzen können. Diesbezüglich spielen die Zeit und die Energie, die zur Erstellung geeigneter Materialien nötig sind, eine nicht zu unterschätzende Rolle, schreibt Helling. Er fährt fort: »Zur Umsetzung eigenverantwortlicher und zielorientierter Lernsettings, insbesondere aber bei einer konsequenten Personalisierung des Lernens, ist die Verwendung eines entsprechend leistungsstarken Lernmanagement-Systems (LMS) unabdingbar. Die Schulen im Materialnetzwerk verwenden die Digitale Lernumgebung DiLer.« Helling betont: »Das MNW erhebt nicht den Anspruch, den ›einzig richtigen‹ Weg zu gehen! Bekanntermaßen führen viele Wege nach Rom. Um jedoch das Ziel zu erreichen, Materialien ohne Überarbeitung untereinander tauschen zu können, ist eine gemeinsame Basis unumgänglich« (Helling 2017, S. 121).

Das Materialnetzwerk verfolgt nach Helling einen umfassenden Ansatz:

»Nicht nur Lernmaterialien, sondern auch pädagogische Konzepte (z. B. Medienkonzepte, Graduierungskonzepte, Corporate Design, Raumkonzepte, ...) werden untereinander ausgetauscht und frei zur Verfügung gestellt. Wir sind der Überzeugung, dass wir nicht in Konkurrenz zueinander stehen (›Wer hat die bessere Schule?‹), sondern dass wir umso erfolgreicher sein werden, je mehr Schulen gelingen. Ein wesentlicher Aspekt für das Gelingen von Schulen in Zukunft ist aus unserer Sicht auch der kompetente Umgang mit digitalen Medien sowie deren Erstellung. Das Materialnetzwerk bietet hier Fortbildungsmöglichkeiten und Informationen wie kaum ein anderes Netzwerk.« (Helling 2017, S. 125)

Materialnetzwerke stellen so etwas dar wie Digitale Bibliotheken. Etliche Landesinstitute für Schule und Weiterbildung in den deutschen Bundesländern sind ebenfalls dabei, Didaktische Bibliotheken auf- und auszubauen, so z. B. die Materialdatenbank des QuaLis in Nordrhein-Westfalen.

2.3 Stimmgabel-Modell der Schulentwicklung

In einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft muss sich Schulentwicklung selbstverständlich auch selbst entwickeln. Aktuell scheint diese Entwicklung in zwei Richtungen zu gehen, die sich in den zwei Zinken einer Stimmgabel bewegen, die wesentlich zusammengehören. Das ist in Abbildung 5 dargestellt.



Abbildung 5: Stimmgabel-Modell der SE (eigene Darstellung)

Die eine Richtung, die der linken Zinke der als Metapher gebrauchten Stimmgabel folgt, könnte »Institutionelle SE« genannt werden, die andere »Systemische SE«. Die Institutionelle ist an Bildungs- und Organisationssoziologie orientiert. Dazu gehören Institutionen und Strukturen wie Steuergruppen, Professionelle Lerngemeinschaften oder konfluente und kooperative Schulleitungen. Schon Dalin/Rolff (1990) nannten deshalb ihr Konzept ein institutionelles: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm (ISP).

Die rechte Zinke ist eher psychologisch basiert und an der Mentalität der Akteure orientiert. Zu ihr gehören u. a. Schul- und Lernkultur, Erziehung als Bezie-

hungsarbeit und Coaching. Institutionelle SE auf dem linken Zinken meint die systematische Orientierung an der Handlungstheorie des sozialpsychologischen Interaktionismus (Goffman 1969) oder der soziologischen Theorien von Giddens und Schimank. Die systemische Sichtweise des rechten Zinkens bezieht sich auf die Systemtheorien von Luhmann und auch von Familientherapeuten. Beide sind für Schulentwicklung belangreich. Und für beide Zinken gilt, was im Fuß der Stimmgabel angemerkt ist, nämlich Prozesshaftigkeit, Haltung, vor allem eine lernseitige (s. Schratz 2023), Digital gestütztes Lernen, Vertrauen/Wertschätzung und kompetente Leitung.

Mit dem Stimmgabel-Modell schwingt mit, dass zur Qualität von Schule auch Stimmungen gehören, die Lernfreude aufkommen lassen, Geduld und Durchhaltevermögen entstehen lassen und Konflikte bearbeiten helfen (vgl. Emmerich/Maag Merki 2017). Beide Zinken gehören zusammen – wie Struktur und Kultur in der Bildungssoziologie oder wie gestalten und steuern, beraten und begleiten. Ebenso bewegt sich institutionenbezogenes wie personenbezogenes Handeln in einer dialektischen Einheit.

Wenn man nur die eine Seite betont, drohen links Technokratie und rechts Esoterik. Man kann und sollte auch Institutionen, das heißt auch Arbeitsplätze verändern, aber nicht Menschen. Haltungen zu ändern, ist bei innovativer Schulentwicklung wohl angesagt, aber nicht in Form von Manipulation. Anderes Lernen erfordert andere Haltungen. Aber es ist ethisch fragwürdig, wenn Schulentwicklungsberater direkt auf Haltungsänderungen abzielen, abgesehen davon ist gerade hier eine Eins-zu-Eins-Implementation nicht möglich. Worum es geht, ist Gelegenheiten bzw. Situationen und Institution zu schaffen, die es ermöglichen, dass Menschen selber ihre Haltungen (und Einstellungen und Werte) ändern. Institutionen wie Steuergruppen oder Fachkonferenzen, die kooperativ Unterrichtsentwicklung betreiben, sind solche Institutionen, und Coaching gehört auch zu den Konzepten, die den Wandel von Haltungen nicht direkt erzwingen, sondern indirekt ermöglichen können.

Institutionen kann und soll man verändern, Menschen nicht

Der linke Zinken in Abbildung 5 zeigt eher institutionelle und der rechte eher mentale Konzepte. Beide Zinken münden in einem Stiel, der die gemeinsame Basis bildet, die prozesshaft und lernseitig ausgerichtet ist (Schratz in Schley/Schratz 2021), auf Werten und Haltungen aufbaut und konfluent geleitet wird (s. Kap. X).

Das Stimmgabel-Modell kann und muss durch Kommentare und Hinweise ergänzt werden, wie es Anna Wenzl, Referatsleiterin für Pädagogische Grundsatzfragen im bayrischen Staatsinstitut für per Mail an den Verfasser tat. Zur Metapher selbst schreibt sie: