



Thorsten Bohl
Werner Helsper
Heinz Günter Holtappels
Carla Schelle (Hrsg.)

Handbuch
Schulentwicklung

Klinkhardt

UTB



UTB 8443

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart
Mohr Siebeck · Tübingen
Orell Füssli Verlag · Zürich
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

HANDBUCH SCHULENTWICKLUNG

Theorie – Forschungsbefunde –
Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire

herausgegeben von
Thorsten Bohl
Werner Helsper
Heinz Günter Holtappels
Carla Schelle

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2010

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7815-1755-4 (Klinkhardt)

ISBN 978-3-8252-8443-5 (UTB)

2010.10.Lk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2010.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-8443-5

Einführung	11
-------------------------	----

1 Grundlagen und Kontexte der Schulentwicklung

1 Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht	19
<i>Hermann Pfeiffer</i>	
2 Schulentwicklungsforschung	26
<i>Heinz Günter Holtappels</i>	
3 Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung ..	29
<i>Hans-Günter Rolff</i>	
4 Schulentwicklung und Differenz: Gender	37
<i>Marianne Horstkemper</i>	
5 Schulentwicklung und Differenz: Migration	42
<i>Sabine Hornberg</i>	
6 Schulentwicklung und Differenz: Integration	45
<i>Ulf Preuss-Lausitz</i>	
7 Schulsystem und Schulentwicklung	49
<i>Ernst Rösner</i>	
8 Landesspezifische Steuerungskonzepte	56
<i>Wolfgang Böttcher und Matthias Rürup</i>	
9 Einzelschule und Schülerleistungen	62
<i>Wilfried Bos, Martin Bensen und Nils Berkemeyer</i>	
10 Kompetenzmessung und Schulentwicklung	66
<i>Nils van Holt, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos</i>	

2 Theorien und Konzepte der Schulentwicklung

11 Einführung: Theorien der Schulentwicklung	73
<i>Heinz Günter Holtappels und Hans-Günter Rolff</i>	
12 Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung	79
<i>Rolf Arnold</i>	
13 Kooperative Schulentwicklung	83
<i>Sibylle Rahm</i>	
14 Schulentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht	86
<i>Thomas Rihm</i>	
15 Hermeneutische Schulentwicklung	90
<i>Thorsten Bohl</i>	
16 Pädagogische Schulentwicklung	93
<i>Johannes Bastian</i>	
17 Mikropolitik der Schulentwicklung	96
<i>Herbert Altrichter</i>	
18 Schule als Lernende Organisation	99
<i>Heinz Günter Holtappels</i>	

19	Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur	106
	<i>Werner Helsper</i>	
20	Institution und Schulkultur	113
	<i>Josef Keuffer und Matthias Trautmann</i>	
21	Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive	119
	<i>Annette Scheunpflug</i>	
22	Psychoanalytische Theorie und Schulentwicklung	122
	<i>Wolfgang Schönig</i>	
23	Governance und Schulentwicklung	126
	<i>Thomas Brüsemeister, Herbert Altrichter und Martin Heinrich</i>	

3 Forschungsrichtungen und Forschungsdesigns der Schulentwicklung

24	Einführung: Methoden der Schulentwicklungsforschung	133
	<i>Fritz-Ulrich Kolbe †</i>	
25	Fallstudien und Hermeneutisch-rekonstruktive Schulforschung	138
	<i>Till-Sebastian Idel</i>	
26	Fallstudien zu Schulbiographien	141
	<i>Sabine Reh</i>	
27	Leistungsmessung und Rückmeldung	144
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader</i>	
28	Schulentwicklungsprozesse in Längsschnittstudien	147
	<i>Nils Berkemeyer, Wilfried Bos und Carola Gröhlich</i>	
29	Experimentelle Studien und Quasi-Experimentelle Studien	150
	<i>Stefanie van Ophuysen</i>	
30	Kombination qualitativer und quantitativer Methoden	154
	in der Schulentwicklungsforschung	
	<i>Michaela Gläser-Zikuda</i>	

4 Change Management an Schulen

31	Einführung: Change Management	159
	<i>Heinz Günter Holtappels und Tobias Feldhoff</i>	
32	Konzepte der Selbstevaluation	166
	<i>Sabine Müller</i>	
33	Konzepte der Fremdevaluation	170
	<i>Herbert Altrichter</i>	
34	Datengestützte Unterrichtsentwicklung	175
	<i>Andreas Voss und Inge Blatt</i>	
35	Externe Evaluation durch Schulinspektion	179
	<i>Sabine Müller</i>	
36	Schulische Steuergruppen	183
	<i>Nils Berkemeyer und Tobias Feldhoff</i>	

5 Schule leiten

37	Einführung: Schule leiten	189
	<i>Martin Bosen</i>	
38	Funktion und Aufgaben der Schulaufsicht	196
	<i>Herbert Schnell</i>	
39	Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung	199
	<i>Martin Bosen</i>	
40	Leitungs- und Führungstheorien	203
	<i>Jochen Wissinger</i>	
41	Schulleitung unter geschlechtsperspektivischem Blick	210
	<i>Katja Kansteiner-Schänzlin</i>	
42	Schulleitung international	213
	<i>Stephan Gerhard Huber</i>	

6 Schulentwicklung, Personalentwicklung und Professionalisierung

43	Einführung: Personalentwicklung, Personalmanagement und Professionalisierung	225
	<i>Claus G. Bühren</i>	
44	Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie	231
	<i>Uwe Hericks und Bernhard Stelmaszyk</i>	
45	Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen	237
	<i>Ewald Terhart</i>	
46	Lehrerbeurteilung	241
	<i>Heike Schaumburg</i>	
47	Arbeitsplatz Schule: Die Arbeitszeiten der Lehrerinnen und Lehrer	244
	<i>Cosima Dorsemagen, Andreas Krause und Patrick Lacroix</i>	
48	Belastung und Burnout	251
	<i>Ulf Kieschke und Uwe Schaarschmidt</i>	
49	Schulentwicklung und Zeitmanagement	254
	<i>Katrin Höhmann</i>	
50	Kooperation von Lehrkräften	258
	<i>Kathrin Fussangel und Cornelia Gräsel</i>	

7 Entwicklungsprozesse gestalten

51	Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten	263
	<i>Hartmut Wenzel</i>	
52	Schulprogramm als Entwicklungsinstrument	266
	<i>Heinz Günter Holtappels</i>	
53	Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen	273
	<i>Sabine Müller</i>	
54	Partizipation von Eltern im Schulentwicklungsprozess	277
	<i>Gudrun Meister</i>	

55	Konfliktbewältigung in Schulentwicklungsprozessen	281
	<i>Angelika Paseka</i>	
56	Teamentwicklung	284
	<i>Elmar Philipp</i>	
57	Antinomien in Schulentwicklungsprozessen	288
	<i>Jörg Schlömerkemper</i>	
58	Widerstand in Schulentwicklungsprozessen	292
	<i>Sabine Reh</i>	
59	Schulinterne Lehrerfortbildung	295
	<i>Hartmut Wenzel</i>	
60	Externe Beratung	298
	<i>Eva Arnold und Maike Reese</i>	
61	Netzwerke	302
	<i>Nils Berkemeyer, Uwe Lehmpfuhl und Hermann Pfeiffer</i>	
62	Ganztagesschule entwickeln	307
	<i>Gudrun Meister</i>	

8 Unterricht entwickeln, Lernumgebungen und Lernprozesse gestalten

63	Einführung: Unterrichtsentwicklung – Die Perspektive der Unterrichtswissenschaften ..	313
	<i>Karl-Heinz Arnold und Carola Lindner-Müller</i>	
64	Unterrichtsentwicklung als Konzept	315
	<i>Carla Schelle</i>	
65	Allgemeindidaktische, fachdidaktische und fächerübergreifende Perspektive	319
	<i>Heike Schaumburg</i>	
66	Empirische Perspektive: Unterrichtsqualität	322
	<i>Andreas Helmke</i>	
67	Sozialisatorische Perspektive: Koedukation	326
	<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>	
68	Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung	329
	<i>Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher</i>	
69	Jahrgangsgemischtes Lernen	333
	<i>Diemut Kucharz</i>	
70	Eigenverantwortliches Lernen	336
	<i>Kerstin Rabenstein</i>	
71	Offener Unterricht	339
	<i>Tina Hascher</i>	
72	Digitale Medien im Unterricht	342
	<i>Bardo Herzig</i>	
73	Lehren und Lernen für die Zukunft: Systematische Unterrichtsentwicklung als Ausgangspunkt zur Schulentwicklung	346
	<i>Christoph Höfer und Marlise Hübner</i>	
74	Demokratisches Lernen	349
	<i>Katja Kansteiner-Schänzlin</i>	

75	Kooperatives Lernen	353
	<i>Anne A. Huber</i>	
76	Classroom Management/Frontalunterricht weiterentwickeln	360
	<i>Herbert Gudjons</i>	
77	Lernumgebung und Aufgabenkultur im Unterricht	363
	<i>Thorsten Bohl und Marc Kleinknecht</i>	
78	Inklusion	366
	<i>Andreas Hinz</i>	
79	Lernvoraussetzungen diagnostizieren und Fördermaßnahmen realisieren	369
	<i>Michaela Gläser-Zikuda</i>	
80	Neue Formen der Leistungsbewertung	376
	<i>Thorsten Bohl und Tanja Bach-Blattner</i>	
81	Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung	379
	<i>Johannes Bastian</i>	
82	Rückmeldeverfahren von Lernstandserhebungen	382
	<i>Harm Kuper</i>	

9 Entwicklungsprozesse an ausgewählten Schulen

83	Einführung: Die Bedeutung der Einzelschule	389
	<i>Werner Helsper</i>	
84	Entwicklungsprozesse an der Helene-Lange-Schule Wiesbaden	396
	<i>Ingrid Ahlring</i>	
85	Entwicklungsprozesse an der Laborschule Bielefeld	404
	<i>Susanne Thurn</i>	
86	„Schola est semper reformanda“ – Entwicklungsprozesse an der Landesschule Pforta (Internatsgymnasium in Trägerschaft des Landes Sachsen-Anhalt)	410
	<i>Bernd Westermeyer</i>	
87	Entwicklungsprozesse am Ricarda-Huch-Gymnasium Gelsenkirchen	417
	<i>Rita Zimmermann-Sutcliffe</i>	
88	Entwicklungsprozesse an der Sekundarschule G. E. Lessing Salzwedel	425
	<i>Holger Lahne</i>	
89	Entwicklungsprozesse an der Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen	433
	<i>Barbara Seichter, Jürgen Albrecht und Hans Batsching</i>	
90	Entwicklungsprozesse an der Albert-Schweitzer-Hauptschule Bochum	440
	<i>Bernhard Giese, Ilka Kohlmann und Michael Kubscha</i>	
91	Entwicklungsprozesse an der CJD Christophorusschule-Hauptschule Versmold	446
	<i>Uta Hallwirth und Annette Scheunpflug</i>	
92	Entwicklungsprozesse an der Grundschule Kleine Kielstraße Dortmund	453
	<i>Jan von der Gathen</i>	
93	Entwicklungsprozesse an der Glocksee-Schule Hannover	461
	<i>Dieter Hermann</i>	

10 Methodenrepertoire der Schulentwicklungsarbeit

94	Einführung: Methoden der Schulentwicklung	471
	<i>Uwe Hameyer</i>	
95	Methoden und Techniken der Organisationsanalyse	481
	<i>Rolf Dubs</i>	
96	Methoden und Techniken der Teamentwicklung	488
	<i>Elmar Philipp</i>	
97	Methoden und Techniken der schulinternen Datenerhebung	499
	<i>Eva Arnold</i>	
98	Methoden und Techniken der Beratung	506
	<i>Stefanie Schnebel</i>	
99	Methoden und Techniken der Moderation von Arbeitsgruppen	516
	<i>Christian Warneke und Alexander Redlich</i>	
100	Methoden zur Entwicklung eines Schulprogramms	527
	<i>Heinz Günter Holtappels</i>	
101	Methoden und Techniken der Evaluation	535
	<i>Karl-Oswald Bauer</i>	
102	Methoden und Techniken der Konfliktbearbeitung im Kollegium	542
	<i>Helmolt Rademacher</i>	
103	Methoden und Techniken in Gruppensitzungen	550
	<i>Christoph Huber</i>	
	Sachwortregister	561
	Autorenverzeichnis	565

Einführung

„Die Schulentwicklungsdiskussion ist aus den Kinderschuhen heraus, hat die Wachstumskrise der Pubertät bald durchstanden mit emotionalen Auf und Ab (...), sie wird erwachsen und professionell.“ – so lautet eine Passage der Einführung in das bislang einzige Handbuch zur Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum (Altrichter u.a. 1998). Die damals treffliche Analyse muss inzwischen fortgeschrieben werden. Seit Ende der 1980er Jahre hat sich Schulentwicklung als ein beständiges Thema von Forschung und Praxis gleichermaßen erhalten, etabliert und ausgeweitet. Der Kern ist noch immer erkennbar: es geht um die Weiterentwicklung der Qualität von Schule allgemein, insbesondere jedoch um die Weiterentwicklung der Einzelschule. Der wesentliche Fokus auf die Einzelschule und deren Entwicklung grenzt diesen Band von allgemeiner angelegten Handbüchern zur Schule (z.B. Blömeke u.a. 2009), zur Qualität von Schule (van Buer/Wagner 2007) oder Schulforschung (Helsper/Böhme 2008) ab. Die Thematik der Schulentwicklung hat in den vergangenen zehn Jahren eine Ausweitung und immer deutlichere Ausdifferenzierung erfahren. Die Ausweitung lässt sich etwa an der Verschränkung mit der empirischen Bildungsforschung und am weiter zunehmenden Einbezug internationaler Forschungen erkennen. Nahezu alle Teilbereiche der Schulentwicklung haben eine Ausdifferenzierung erfahren: Es wurden Steuerungskonzepte um den Governance-Ansatz ergänzt, das Verhältnis von Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität wurde vielfach durchleuchtet, Beratungskonzepte und -methoden wurden erprobt und verfeinert, neue Begriffe wie ‚datenbasierte Schulentwicklung‘ entstanden, an Schulen selbst entwickelten sich unterschiedliche Wege der Prozessgestaltung und bereits bekannte Theorieansätze wie diejenigen von Rolff oder Dalin (vgl. Rolff 1993, Dalin 1999), der von Fullan (1999), von Altrichter (vgl. Altrichter/Posch 1996) oder auch von Konzepten der Schulkultur wurden weiterentwickelt – womit nur einige Aspekte der Ausdifferenzierung genannt seien.

Dabei gingen von neuen Theorieschüben – etwa mikropolitischen und anerkennungstheoretischen, neoinstitutionalistischen, akteurs- und systemtheoretischen oder dem Governance-Konzept, um nur auf einige hinzuweisen (vgl. etwa Fend 2008) – auch wichtige Impulse für eine theoretisch geschärfte Reflexion von Schulentwicklungsprozessen und -konzepten aus. Auch der inzwischen fast zehn Jahr dauernde Aufwind der empirischen (Bildungs-) Forschung hat zu vielen neuen Erkenntnissen beigetragen. Forschungsmethodologien und -methoden wurden ebenfalls ausdifferenziert. Erkenntnisse werden dabei sowohl aus experimenteller und international vergleichender quantitativer Forschung als auch aus hermeneutisch-rekonstruktiven oder ethnographischen Fallanalysen generiert. Dass die Situation dadurch unübersichtlicher geworden ist, ist nicht überraschend. Allerdings fehlt es bislang an einer zeitgemäßen Systematisierung. Dieses Defizit kann nicht nur aus Sicht der Wissenschaft konstatiert werden – für die Protagonistinnen und Protagonisten an Schulen ist es noch schwieriger die Vielfalt der Erkenntnisse zu erkennen und für den eigenen Prozess zu nutzen. Gerade dies erscheint aber notwendig, wenn eine Zusammenführung von Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsforschung (Bonsen u.a. 2008) gelingen soll. Und nicht zuletzt hat sich im letzten Jahrzehnt eine einschneidende strukturelle Veränderung für die Entwicklung der Einzelschule ergeben: War in den 1990er Jahren die Entwicklung der einzelnen Schule – z. B. in Form von Schulprogramm- und Steuergruppenarbeit, Schulqualitätsentwicklung, (Selbst-)Evaluation, Unterrichts- und innovativer

Personalentwicklung – ein Kennzeichen für reformorientierte, innovative Schulkollegien und Schulleitungen, so treten die Insignien der reformorientierten Schulentwicklung nun zunehmend als von außen gesetzte staatliche Anforderungen den einzelnen Schulen gegenüber: Schulen müssen sich entwickeln. Auch dadurch werden die Prozesse der Schulentwicklung in neue Ambivalenzen eingerückt, komplexer und vielschichtiger.

Vor dem Hintergrund dieser Ausdifferenzierungen, der konzeptionellen und theoretischen Weiterentwicklungen und neuer bildungspolitischer Konstellationen erscheint uns ein neues Handbuch der Schulentwicklung – das hiermit vorliegt – längst überfällig zu sein.

Bei der Zusammenstellung eines umfassenden Handbuchs mit mehr als ca. 650 Seiten ist genügend Raum zur systematischen Entfaltung des Themas gegeben. Gleichwohl stellt sich regelmäßig die Frage der Abgrenzung. Problemlos hätten weitere Kapitel und Einzelbeiträge aufgenommen werden können. So könnte das Thema Schulentwicklung ohne ‚Grundlegung und Kontexte‘ (Kapitel eins) sicher nicht angemessen fundiert und entfaltet werden – aber gerade dieses Kapitel hätte noch wesentlich breiter angelegt werden können, ergänzt etwa um die Einbettung von Schulentwicklung in weitere gesellschaftliche Kontexte oder in einen umfassenden internationalen Vergleich. In ähnlicher Weise könnten sämtliche Kapitel ausgeweitet werden. Die Entscheidung für oder gegen einen Beitrag speist sich aus inhaltlichen und theoretisch-systematischen Erwägungen. Bei der Erarbeitung eines umfassenden Handbuchs bleibt es jedoch nicht aus, dass auch pragmatische Entscheidungen gefällt werden müssen. In diesem Sinne beansprucht die Herausgebergruppe nicht, die Thematik allumfassend abgedeckt zu haben. Der dargelegte Umfang, die Systematik und die einzelnen Beiträge stellen aber den Versuch dar eine bisher nicht erreichte Breite und Fundierung vorzulegen.

Alle Kapitel beginnen mit einem einführenden Text. Dieser führt in die Thematik des Kapitels ein und integriert dabei in jeweils unterschiedlicher Weise und Intensität die folgenden Teilkapitel. Die Einführungskapitel erfüllen nicht die Funktion einer systematischen Bündelung und Beschreibung der folgenden Teilkapitel, vielmehr wird die Thematik im Überblick beschrieben und inhaltliche Schwerpunkte werden benannt. Aufgrund der Breite und Heterogenität der einzelnen grundlegenden Beiträge im ersten Kapitel haben wir hier auf eine Einführung verzichtet, statt dessen führen die ersten drei Beiträge, wie unten ausgeführt, mit einem systematisierenden Bezug zur Erziehungswissenschaft, einer theoretisch-konzeptionellen und einer forschungsbezogenen Ausrichtung in das Kapitel ein.

Der Umfang der einzelnen Beiträge bewegt sich in zwei Kategorien: umfassendere Themen werden in ca. 10 Seiten dargestellt, kürzere Beiträge in ca. 5 Seiten. Die Beiträge sind intern, sofern es mit Blick auf die inhaltliche Systematik des Beitrags möglich und sinnvoll erscheint, vergleichbar strukturiert. Zunächst erfolgen eine Begriffsklärung sowie eine Einordnung in die Fachdiskussion. Anschließend wird die Thematik in ihrer historischen Genese skizziert. Die inhaltliche Ausarbeitung des Themas stellt in der Regel den umfangreichsten Teil des Beitrags dar. In der Regel schließen die Beiträge dann mit Anwendungsbezügen sowie offenen Forschungsfragen bzw. weiterführenden Perspektiven.

Das Handbuch Schulentwicklung ist in insgesamt zehn Kapitel gegliedert. Die zehn Kapitel verdeutlichen ein breites Spektrum zwischen theoretischen Grundlagen (Kap. 1 und 2) sowie Methoden der Schulentwicklungsarbeit (Kap. 10). *Kapitel eins* ist breit angelegt und enthält Grundlagen und Kontexte der Schulentwicklung. In diesem Kapitel erfolgen zunächst die Einbettung in eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, eine erste Ausdifferenzierung der Schulentwicklungsforschung sowie, mit der Trias aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, eine theoretisch-konzeptionelle Basis für Schulentwicklungsanalyse, -beratung und -forschung. Diese ersten drei Beiträge verdeutlichen zu Beginn des Handbuchs die the-

oretische, empirische und anwendungsbezogene Ausrichtung des Schulentwicklungsbegriffs. Die Relevanz des Themas zeigt sich in der Verbindung mit Gender, Migration oder Integration als gesellschaftlich bedeutsame Analysekategorien und spezifische Zugänge für Schulentwicklungsarbeit. Seit den 1980er und 1990er Jahren wird die Entwicklungsfähigkeit der Einzelschule auch bildungspolitisch selbstverständlich vorausgesetzt, dies verdeutlichen die zwei folgenden Beiträge. So gehen länderspezifische Steuerungskonzepte davon aus, dass Vorgaben wie Bildungsstandards auf Einzelschulebene aktiv adaptiert und umgesetzt werden, ebenso wird bei einer Veränderung des Schulsystems in verschiedenen Bundesländern, tendenziell in Richtung verstärkter Integration, von der pädagogischen Profilierungs- und Gestaltungsfähigkeit der Einzelschule ausgegangen. *Kapitel zwei* stellt verschiedene Theorieansätze der Schulentwicklung vor. Die Ansätze leisten aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus Analysemöglichkeiten für Schulentwicklungsprozesse und verdeutlichen gleichzeitig, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, in welcher Weise Schulentwicklungsprozesse beraten werden können. Gerade die Heterogenität der Ansätze dürfte die Faszination dieses Kapitels ausmachen – vergleicht man etwa eine subjekttheoretische Perspektive mit einem (subjektfernen) evolutionären Ansatz. Die Erforschung von Schulentwicklungsprozessen konnte in den vergangenen ca. 30 Jahren erfreulicherweise intensiviert werden. Dabei sind höchst unterschiedliche Methodologien, Designs und Methoden genutzt worden. Eine Auswahl dieser Vielfalt und gleichzeitig eine Kontrastierung unterschiedlicher Forschungsrichtungen werden in *Kapitel drei* dargestellt. Das Spektrum bewegt sich zwischen experimentellen Designs, Fallstudien, Längsschnittstudien und verschiedenen Formen der Triangulation. Kapitel vier, Kapitel fünf und Kapitel sechs tauchen nun in die Komplexität der Veränderung von Schulentwicklungsprozessen ein. In *Kapitel vier* werden zunächst Changemanagement, sowie Konzepte und Umgang mit Evaluation thematisiert. Der Umgang mit Evaluationsdaten kristallisiert sich dabei als ein bisher vernachlässigter Faktor für die Koppelung von zentralisierten Leistungsvergleichen oder Evaluationsverfahren und schulinternen Entwicklungsprozessen heraus. Schulische Steuergruppen sind für derartige Veränderungsprozesse, insbesondere wenn sie den alltäglichen Unterricht erreichen sollen, nahezu unentbehrliche Organisationseinheiten. Schulleiterinnen und Schulleiter waren bis in die 1990er Jahre primär zuständig für die reibungslose Verwaltung der Schule. Angesichts der Autonomie der Einzelschule und hohen Qualitätsansprüchen sehen sie sich inzwischen einer Fülle neuer Aufgaben und Herausforderungen gegenüber. Verstärkte Autonomie bedeutet für Schulleitungen gleichzeitig mehr Verantwortung und erfordert mehr Kompetenzen für professionelle und erfolgreiche Arbeit an ‚ihrer‘ Schule. *Kapitel fünf* widmet sich daher dem Thema ‚Schule leiten‘ und beinhaltet u.a. eine internationale Perspektive. In ähnlicher Weise hat sich auch der Anspruch an die pädagogische Professionalität von Lehrkräften erhöht. Wie sehen berufsbiographische Professionalisierungsprozesse aus? Wie sehen die Arbeitsbedingungen vor Ort und Belastung aus? Welche Kompetenzen sind für Schulentwicklungsprozesse notwendig? Diese Fragen werden in *Kapitel sechs* bearbeitet. *Kapitel sieben* zeigt Möglichkeiten und Probleme bei der Gestaltung von Entwicklungsprozessen auf: Programmarbeit, Partizipation, Beratung, Teambildung, Fortbildung und Netzwerke einerseits, Antinomien, Konfliktbewältigung und Widerstand andererseits. Widerspruch, zähes Diskutieren um Werte, Normen und pädagogische Leitbilder sind in Schulentwicklungsprozessen alltäglich. Sie werden jedoch besonders offensiv thematisiert, wenn es um die Veränderung des alltäglichen Unterrichts geht. Schließlich ist die Entwicklung der Einzelschule kein Selbstzweck, sondern zielt auf eine verbesserte Praxis von der insbesondere Schülerinnen und Schüler profitieren. Wie Unterricht entwickelt werden und wie Lernumgebungen und Lernprozesse erfolgreich gestaltet werden können sollte in einem Handbuch Schulentwicklung systematisch entfaltet werden. Die Beiträge in *Kapitel acht* wid-

men sich daher der Unterrichtsentwicklung. Sie können gleichwohl nur einen Ausschnitt dieses Themenbereiches darstellen. Das Kapitel ist in drei Bereiche unterteilt: Vorklärungen, Konzepte der Unterrichtsentwicklung und Diagnose- bzw. Bewertungs- und Rückmeldeverfahren. *Kapitel neun* stellt für ein Handbuch eine möglicherweise überraschende und ungewöhnliche Perspektive dar. Hier werden die Entwicklungsprozesse an zehn Einzelschule aus der Innensicht bzw. aus der Sicht von Protagonisten (Schulleitung und/oder Berater) beschrieben und analysiert. Die unvermeidlich subjektive Perspektive ist beabsichtigt. Wir haben dabei bewusst innovative und größtenteils bekannte Einzelschulen gewählt, teilweise besteht dadurch Anschlussfähigkeit an externe Berichte oder Evaluationsergebnisse, die in den jeweiligen Literaturverzeichnissen genannt sind. Dieses Kapitel offenbart nachdrücklich die unterschiedlichen Wege und gleichwohl das permanent erkennbare Ringen um eine gemeinsame Ausrichtung der Entwicklungsprozesse. Die Protagonisten der Entwicklungsprozesse, Lehrkräfte, Schulleitungen, und Steuergruppen sind immer wieder auf konkrete Methoden und Instrumente angewiesen, mit denen sie Maßnahmen evaluieren, Sitzungen gestalten, Konflikte regeln, gezielt beraten, Programme voranbringen oder Teams stärken können. Das abschließende *Kapitel zehn* beinhaltet daher ein breites Spektrum unterschiedlicher Methoden, die von erfahrenen Beratern erprobt wurden und sich als hilfreich erwiesen haben. In Kombination mit eher theoriebezogenen Beiträgen (z.B. im Kapitel 7 ‚Entwicklungsprozesse gestalten‘) gelingt es daher, einzelne Themenbereiche (z.B. Teamentwicklung) theoriebezogen und anwendungsbezogen abzuhandeln.

Mit diesem Kapitel zehn zum Methodenrepertoire sowie dem Kapitel neun über die Entwicklungsprozesse an ausgewählten innovativen Schulen sind zwei Kapitel enthalten, die aus dem Rahmen der sonst gängigen wissenschaftlichen Abhandlung der einzelnen Beiträge fallen. Das Handbuch Schulentwicklung wird somit um einen konkreten Anwendungsbezug sowie eine subjektive Innenperspektive auf Entwicklungsprozesse erweitert.

Die Herausgeber konnten durchweg Expertinnen und Experten für die einzelnen Beiträge gewinnen und vertrauen auf eine gesunde Mischung aus jüngeren sowie bereits seit vielen Jahren renommierten Kolleginnen und Kollegen. Wir hoffen für die besonderen Bedürfnisse unterschiedlicher Personengruppen einen attraktiven Band vorlegen und einen breiten Kreis interessierter Leserinnen und Leser ansprechen zu können. Das Handbuch Schulentwicklung richtet sich an in Theorie und Empirie wissenschaftlich arbeitende Kolleginnen und Kollegen, an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Schulentwicklungsberatung und in der Fortbildung, an Akteure in der Lehrerbildung, an Studierende bildungswissenschaftlicher Studiengänge und an Lehramtsstudierende, an Protagonistinnen und Protagonisten in Schulentwicklungsprozessen, an Schulleiterinnen und Schulleiter sowie an Akteure in der Schulverwaltung und Bildungspolitik. Die Beiträge sind geeignet einen systematischen Zugriff zu zahlreichen Einzelaspekten des Themas Schulentwicklung zu erhalten und sind daher für weitergehende Forschungszwecke ebenso nutzbar wie, etwa über das Stichwortverzeichnis, zur Orientierung oder zur Einarbeitung in die Thematik.

Die Herausgeber danken dem Verleger Andreas Klinkhardt für die konstruktive und zielführende Kooperation.

Tübingen, Halle-Wittenberg, Dortmund, Mainz im Juli 2010

Thorsten Bohl
Werner Helsper
Heinz Günter Holtappels
Carla Schelle

Literatur

Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag. – Altrichter, H./Schley, W./Schatz, M. (1998) (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck und Wien: Studien Verlag. – Bensen, M./Bos, W./Rolff, H.-G. (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 15. Weinheim und München: Juventa, S. 11-39. – Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (2009) (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt. – Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand. – Fend, H. (2008): Schule gestalten. Wie man Schule macht. Wiesbaden: VS-Verlag. – Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta. – Helsper W./Böhme, J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag. – Rolff, H. G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München: Juventa. – Van Buer, J./Wagner, C. (Hrsg.) (2007): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.

1 Grundlagen und Kontexte der Schulentwicklung

1| Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Hermann Pfeiffer

Begriffe: erweiterte Verantwortung, Selbstständigkeit, Autonomie von Schule

Dass Schulen eine größere Selbstständigkeit, damit ein größeres Maß an Verantwortung und mehr Kompetenzen erhalten, wird häufig als übergreifender Trend der Schulentwicklung bezeichnet. Entwicklungen in dieser Richtung werden verstärkt durch eine Hinwendung zur Steuerung des Schulwesens durch Überprüfung der Ergebnisse und der Abwendung von der Steuerung durch detaillierte Vorgaben, die im Gefolge der Diskussion um die Ergebnisse von large-scale-Untersuchungen wie TIMSS und PISA Platz griff.

Wichtig für die erreichbaren Wirkungen und Ergebnisse scheint allerdings zu sein, mit welchen Grundannahmen und unter welchen Eingangsbedingungen den Schulen größere Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zugestanden oder zugemutet wird: Das Spektrum reicht von Überlegungen, die einmal mit „Mehr Demokratie wagen“ bezeichnet wurden bis zu solchen, die die Mechanismen der Marktwirtschaft als optimale Regulierungsinstanz auch für das Bildungswesen betrachten.

Je nach Betrachtungsweise und fachlichem Hintergrund werden dabei die Begriffe erweiterte Verantwortung, Selbstständigkeit von Schule und Schulautonomie für denselben inhaltlichen Zusammenhang benutzt.

Ein wichtiges pädagogisches und bildungspolitisches Thema: Selbstständigkeit und erweiterte Verantwortung der Schule

Erweiterte Verantwortung bzw. Selbstständigkeit von Schule war in zeitlichen Abständen immer wieder Thema der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatte. Nicht zu Unrecht wird in den vielen z.T. überblicksartigen Beiträgen darauf hingewiesen, dass es sich dabei um ein zentrales Thema der Bildungspolitik und der mit ihr angezielten neuen Steuerungsformen der Schule in neuerer Zeit handelt.

Bezeichnend für die Situation in Deutschland bis in die 1990er Jahren war, dass ein Aufsatz Helmut Beckers aus dem Jahre 1954 zum Thema „Verwaltete Schule“ und dem im Zusammenhang damit formulierten „Bedürfnis nach verstärkter Autonomie der Einzelschule“, mit dem Ziel, die Schule zu einer demokratischen machen zu können, nach wie vor als aktuell betrachtet werden konnte (vgl. Füssel 1997).

Durchaus bezogen darauf und in Anknüpfung daran hat der Deutsche Bildungsrat 1970 und 1973 zum Thema Selbstständigkeit von Schule und damit im Zusammenhang zur Neuorientierung der Bildungsverwaltung Überlegungen angestellt und Empfehlungen abgegeben („Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“), die allerdings zum damaligen Zeitpunkt wenig Wirksamkeit entfalteten (Deutscher Bildungsrat 1970 und 1973).

Wieder aufgegriffen wurde die Forderung dann in verschiedenen Bundesländern, am systematischsten wohl in der Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Dort findet

sich im Abschnitt zur Selbstgestaltung und Verantwortung die Empfehlung für ein „Konzept der Teilautonomen Schule“, das eine Teilautonomie im System gestufter Verantwortung zugrunde legt (Bildungskommission NRW 1995, S. 64-68).

Inzwischen ist durch die Diskussion um Effektivität von Schule und die davon beeinflussten Untersuchungen der Aspekt der Schülerleistungen wiederholt mit der Selbstständigkeit mit wachsender Betonung einer größeren Verantwortung in Zusammenhang gebracht worden. Im internationalen Vergleich haben die PISA-Studien neben vielen wichtigen anderen Studien Hinweise darauf gefunden, dass nationale Schulsysteme mit in bestimmten Teilbereichen erweiterten Handlungsspielräumen für Schulen und deren Leitungs- und Lehrpersonen wirksamer und effizienter sind.

Wie sich an der großen Zahl von Veröffentlichungen zum Thema zeigt, hat damit die Diskussion über eine Erweiterung der Verantwortung von Schule vor allem im Zeitraum der vergangenen 15 bis 20 Jahre einen breiten Raum eingenommen. Dabei wurden und werden die verschiedenen Facetten des Themas beleuchtet und diskutiert. Dies reicht von historischen über juristische und auf Schulmanagement und Schulsteuerung bezogene Aufsätze bis zu aktuellen Bestandsaufnahmen, z.B. im Bildungsbericht für Deutschland der KMK (Avenarius et al. 2003).

Durchgängig kommen in den unterschiedlichen Beiträgen die folgenden Überlegungen zum Tragen:

Schule (als System und als Einzelschule) befindet sich immer in einem Spannungsfeld zwischen staatlichen und gesellschaftlichen Vorgaben und Freiräumen mit Gestaltungsmöglichkeiten. Dies gilt auf den verschiedensten Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen, von überstaatlichen Zusammenschlüssen (z.B. EU), dem Gesamtstaat, staatlichen Untereinheiten (Länder, Bundesstaaten, Provinzen u.ä.), Regierungsbezirken, Schulträgern und Regionen, der Einzelschule, den schulischen Institutionen und Gruppen bis hin zu den Einzelakteuren.

Dabei ist der Grad und die Gestaltung der (Teil-)Autonomie und Verantwortung durch bildungspolitische und gesellschaftliche Einflüsse unterschiedlichster Art geprägt (historisch, juristisch, administrativ, traditionsbezogen, machtpolitisch usw.). Je nach Standpunkt und Perspektive gehen die einflussnehmenden Personen und Institutionen von verschiedenen Annahmen und Überzeugungen aus. Idealtypisch lassen sich die folgenden formulieren:

(1) In einer demokratischen Gesellschaft dürfen auch das Bildungswesen und die Schule kein mitentscheidungsfreier Raum sein. Demnach müssen die Schulen und ihre Akteure mit entsprechenden Kompetenzen und Partizipationsmöglichkeiten und Entscheidungsbefugnissen ausgestattet werden, sodass sie ihre Angelegenheiten in eigener Verantwortung regeln können.

(2) Deregulierung und Verlagerung von Entscheidungen auf die Ebene der Einzelinstitution fördern das Gesamtwohl am effektivsten und effizientesten.

(3) Schule heute ist so unterschiedlichen Bedingungen, die sich zudem im Zeitalter der Globalisierung in kurzen Zeiträumen rapide ändern, ausgesetzt, dass Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten auf die Ebene der Schule und ihrer Akteure verlagert werden muss.

(4) Veränderung, Entwicklung und Anpassung an neue Gegebenheiten von systematisch relativ autonomen und lose gekoppelten Systemen wie Schulen funktioniert nicht per Verordnung und Steuerung von oben.

(5) Die Erfahrungen der bildungspolitischen und bildungsgestalterischen Perioden der zentralistischen Detailsteuerung zeigen, dass diese Vorgaben und Eingriffe nicht die gewünschten Ergebnisse erzeugen. Deshalb ist es notwendig, von der Steuerung durch zentrale Vorgaben abzugehen und demgegenüber die Erzielung gewünschter Ergebnisse durch die Formulierung und Kontrolle entsprechender Erwartungen und Kriterien zu gewährleisten („output-Steuerung“) (vgl. z.B. Saalfrank 2005).

Wenn man die jeweils unterschiedlichen Gestaltungsformen und Regelungen in verschiedenen Ländern betrachtet, so findet man spezifische Mischformen und Modifikationen der idealtypisch formulierten Ausgangspunkte. Wie im Bereich der Wirtschaft, die einem Teil der obigen Standpunkte als Modellvorstellung zugrunde liegt, werden nahezu überall Regelungsmechanismen für notwendig gehalten und entsprechend eingezogen. Übergreifende Gesichtspunkte wie z.B. der Ausgleich zwischen Zugangsmöglichkeiten und -voraussetzungen oder die Vergleichbarkeit von Lern- und Unterrichtsbedingungen werden – zumeist auf der Basis demokratietheoretischer Überlegungen – als moderierende Faktoren eingeführt.

Als Bereiche, in denen Schulen mehr Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortung erhalten, werden entweder inhaltlich bestimmte wie Budgetautonomie (Selbstverwaltung der Finanzen), Personalautonomie (Einstellungen und Entlassungen werden von der Schule vorgenommen) und pädagogische Autonomie (Lehrplangestaltung geschieht durch die Schule) genannt (z.B. Rittelmeyer 1997).

Ergebnisse und Hinweise aus der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung

In der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung werden Hypothesen und Vermutungen darüber formuliert, wie sich Autonomie von Schulen auswirken kann und welchen Beitrag eine erweiterte Selbstständigkeit zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht leisten kann. Hierzu werden von den jeweiligen Autoren auch Ergebnisse aus vorhandenen empirischen Studien herangezogen, allerdings ist – worauf immer wieder hingewiesen wird – die empirische Basis nicht sehr breit.

Ein möglicher Zugang ist der, von der Komplexität der schulischen Organisation auszugehen und daraus auf die Emergenz von Selbstorganisation auf lokaler Ebene zu schließen. Als Beispiel dafür wird etwa das „local management of schools (LMS)“ in England angeführt. Zentral dabei scheinen die Informationswege zu sein, z.B. wer mit wem worüber regelmäßig spricht und ob die Schule von außen zuverlässige und brauchbare Informationen erhält („monitoring with feedback“; vgl. Fitz-Gibbon in Gray et al. 1996).

Die Selbstorganisation der Schulen (self-management) wird im Zusammenhang mit Schulentwicklung (school improvement) etwa von Bush genannt (Bush 1996). Gefunden wird, dass die Möglichkeit, Ressourcen von einem Bereich auf den anderen zu verschieben oder umzuverteilen ein entscheidendes Element von Schulentwicklung und damit verbundener Selbstverwaltung darstellt (ebda., S. 138) und dass der organisationale Charakter der Schule eine bedeutende Variable für den Lernfortschritt der Schüler/innen darstellt. Daran wird die Hypothese angeknüpft, dass Schulentwicklung im Hinblick auf Verbesserung der Qualität durch eine Verstärkung von Schulautonomie gefördert werden kann (ebda., S. 140).

Ein weiterer im gegebenen Zusammenhang wichtiger Strang der Forschung beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von zielgerichteten Veränderungen von Schule, der damit einhergehenden Verlagerung von Verantwortung („site-based management“) und Verantwortlichkeit und dem organisationalen Lernen: „Organizational learning enhances the school's ability for self-organization, enabling organization members to work together, to restructure, reculture, and otherwise reorient themselves to new challenges“ (Marks et al., 2000, S. 240). Dabei wird konstatiert, dass ein gestiegenes Maß an organisationalem Lernen erfordert, dass Schulen autonomer und verantwortlicher für ihre Arbeit gemacht werden müssen (ebda., S. 245). Die eigenen empirischen Untersuchungen der Autorinnen kommen zu den folgenden zentralen Ergebnissen:

- Die Fähigkeit zum organisationalen Lernen unterstützt gute Ergebnisse bei den zentralen Aktivitäten der Schule – Lehren und Lernen;
- Das Vorhandensein einzelner Dimensionen dieser Fähigkeit ist nicht zielführend;
- Alle sechs identifizierten Dimensionen organisationalen Lernens – „structure, empowerment, shared commitment and collaborative activity, knowledge and skills, leadership, and feedback and accountability“ sowie die subtilen Wechselwirkungen zwischen ihnen sind gleich wichtig für positive Ergebnisse (ebda., S. 260f).

Schulen sollten als Konsequenz daraus als Organisationen mit hoher Zuverlässigkeit („high-reliability organizations“) und als ergebnisgesteuerte Organisationen („output-driven organizations“) aufgefasst und strukturiert werden. Zu diesem Konzept gehören Freiräume und Autonomie für Lehrkräfte und Schüler/innen aber gleichzeitig auch das Setzen von Standards, die Kontrolle und Anreizsysteme als strikte Koppelungsmechanismen. Zusammenfassend stellen sich strukturierte Planung, Evaluation und Kontrolle (monitoring) sowie der Einsatz von leistungsorientierten Anreizen einschließlich der Setzung von Standards als die interessantesten hypothetischen Schlüsselfaktoren von effektiver Schule heraus. Dies gilt auch unter Bedingungen relativer Autonomie und erweiterter Verantwortung der Akteure.

Erweiterte Verantwortung von Schule in internationalen Vergleichsstudien

In den vorliegenden Ergebnisbänden zu PISA werden auch die Selbstständigkeit der Schulen und die Einbeziehung der Lehrkräfte in die Entscheidungsverantwortung thematisiert. Basis für die mitgeteilten Ergebnisse sind die Aussagen der Schulleiterinnen und Schulleiter. Insgesamt wird aus den Darstellungen deutlich, dass größere Selbstständigkeit als wünschenswert und förderlich betrachtet wird.

Gefragt wurden die Schulleitungen nach dem Mitspracherecht des Kollegiums und der Schulleitung in Fragen der schulischen Politik und Verwaltung auf den folgenden Gebieten:

- Einstellung, Entlassung, Festlegung der Gehälter und Eingruppierung von Lehrkräften,
- Festlegung und Entscheidung über die Verwendung des Schulbudgets,
- Aufnahme, Festlegung von disziplinären Regeln und Kriterien für die Beurteilung bezogen auf Schülerinnen und Schüler,
- Wahl der verwendeten Lehrbücher, Bestimmung des Lehrstoffs, Entscheidung über das Fächer- und Kursangebot.

Aus den Angaben der Schulleitungen über die Bereiche, für die die Schulen Verantwortung tragen, wurde in der neuesten PISA-Studie im Gegensatz zu früheren kein PISA-Index der Schulautonomie abgeleitet. Stattdessen wurden Mehrebenen-Modelle zum Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Schülerleistungen sowie Schulautonomie und dem Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds berechnet (vgl. OECD 2001, S. 268; OECD 2007, S. 286).

Das etwas schwer herauszukristallisierende Resultat lautet, dass es sich hier um Effekte des jeweiligen Systems und nicht um Effekte der Gestaltungsautonomie der Einzelschule handelt. Daneben wurde ein Zusammenhang zwischen einem höheren Maß an Schulautonomie und einer ungleichen Verteilung der Bildungschancen nicht gefunden (OECD 2007, S. 295).

Mit aller Vorsicht wird damit aus den internationalen PISA-Ergebnissen auf einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Schulautonomie in Teilbereichen und den erreichten Lernergebnissen im Kontext des jeweiligen Schulsystems geschlossen.

Die immer mitgedachte oder auch explizit formulierte Hypothese, dass durch erweiterte Selbstständigkeit im Endeffekt auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden,

wird in einem neueren Überblicksartikel von Maslowski et al. (2007) unter Heranziehung und Reanalyse der Daten von PISA 2000 überprüft. Konkret wird die Beziehung zwischen der durch Tests gemessenen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler und vier Dimensionen von Schulautonomie und schulinterner Dezentralisierung untersucht. Dabei wird mit Recht auf die grundlegende Problematik verwiesen, dass kausale Beziehungen sehr schwer nachweisbar sind, da unterschiedliche Maßnahmen Einfluss auf die Schülerleistungen haben: „This is especially true as the path of causation between educational policies and school changes is nearly always uncertain, multiple factors and actors influence any particular change in school practices, and often a lengthy chain of intermediate factors can be thought of, allowing many disturbances“ (ebda. 2007, S. 304). Ihr Durchgang durch die zur Verfügung stehenden Untersuchungen ergibt dann auch die ernüchternde Diagnose, dass erhebliche Zweifel an der Haltbarkeit der formulierten Zusammenhangshypothese angebracht erscheinen. Zwar finden die Autoren einen Zusammenhang zwischen größerer Autonomie der Schulen im Personalmanagement und den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler, dieser Zusammenhang verschwindet jedoch, wenn der sozio-ökonomische Status der Schülerschaft kontrolliert wird. Alle anderen erfassten Dimensionen von Autonomie zeigen keinen Zusammenhang mit den Leseleistungen (ebda., S. 318).

Auf Basis ihrer Ergebnisse empfehlen sie mehr moderierende Variablen wie das Schulklima oder die professionelle Entwicklung mit in die Analysen aufzunehmen, da sich hier Zusammenhänge zur Schulautonomie im Bereich des Personalmanagement finden lassen.

Über dieses Gesamtergebnis hinaus haben die sehr detaillierten Analysen aber eine Reihe von wichtigen Hinweisen ergeben:

- Faktoren des Schulklimas scheinen wichtiger zu sein als personelle und materielle Ressourcen (ebda.).
- Autonomie in den Bereichen Personalmanagement und Curriculum steht im Zusammenhang mit der Selbst-Evaluation der Schulen (ebda.).
- Vermittelnde Faktoren wie die professionelle Entwicklung, Moral und Engagement der Lehrerinnen und Lehrer scheinen bedeutsam zu sein und sollten stärkere Berücksichtigung finden (ebda., S. 324).
- Größere Selbstständigkeit in der Festlegung von Verhaltens- und Zulassungsregeln für die Schülerinnen und Schüler (student policies) führt zu höherer Selektivität der Schulen (ebda.).
- Angesichts der sehr unterschiedlichen Mechanismen in den verschiedenen Ländern wäre es verfrüht, bildungspolitische Entscheidungen auf der Basis der vorhandenen Forschungen zur Schulautonomie zu treffen und zu legitimieren (ebda.).

Erfahrungsberichte und empirische Ergebnisse aus Modellprojekten

Insgesamt ergibt der Durchgang durch die Literatur zur Schulautonomie, dass die empirische Basis für Aussagen über die Wirkungen größerer Selbstständigkeit der Schulen und ihrer Akteure eher schmal ist. Die meisten der verfügbaren Aussagen und Einschätzungen beruhen auf Erfahrungsberichten und Fallstudien und sind zudem unvermeidlich von den jeweiligen lokalen, regionalen und nationalen Bedingungen geprägt. Auf empirischen Untersuchungen beruhende Aussagen sind nur wenige vorhanden.

Die Debatte über die Wirksamkeit und die Wirkungen von erweiterter Schulautonomie ist allerdings sehr lebendig. Denn inzwischen konnten die Beteiligten in den Ländern, die Anfang

der 1990er Jahre durchgreifende Veränderungen der Steuerung von Schule eingeführt hatten, Erfahrungen sammeln und berichten darüber. Auch scheinen die kritischen Stimmen, besonders was die häufig mit größerer Autonomie der Schulen verbundene Marktorientierung betrifft, deutlicher zum Ausdruck zu kommen. Aber auch in dieser Debatte gibt es keine durchgängig eindeutigen Aussagen darüber, ob größere Selbstständigkeit nun zu mehr Vor- oder Nachteilen der Schulentwicklung führt. Denn je nach Standpunkt werden unterschiedliche Maßstäbe für die Bewertung angelegt. Während die Befürworter von Deregulierung und Marktorientierung die Erfolge von darauf orientierten Schulen mit entsprechender Klientel und Unterstützung hervorheben, betonen die Kritiker die Auseinanderentwicklung des Schulwesens und die problematische Lage der Schulen, die unter erschwerten Bedingungen in den Wettbewerb mit anderen treten müssen. Aber auch der Gesichtspunkt der mit größerem Handlungs- und Entscheidungsspielraum verbundenen Demokratisierung und Partizipation wird von einigen Kritikern der strikten Marktorientierung als Chance und zu nutzendes Handlungsfeld hervorgehoben. Ein weiterer Zugang zur Einschätzung von Wirksamkeit und Wirkungen von erweiterter schulischer Selbstständigkeit und Verantwortung besteht in der Wiedergabe von Ergebnissen entsprechender Modellprojekte und -vorhaben.

Vorliegende Berichte enthalten kurz gefasst die folgenden Befunde zu Entscheidungs- und Handlungsspielräumen, Auswirkungen auf die Schulen und die Schulverwaltung, Bewertung der neuen Steuerungsverfahren durch die schulischen Akteure und Qualitätsverbesserungen von Schulen und Unterricht (DIPF 2006 und 2007; Projektgruppe Modus 21 2007):

- Die Annahme, dass die Schulen eine erweiterte Eigenverantwortung für vielfältige pädagogische Maßnahmen nutzen, wird von den Befunden gestützt. Auch Schulen ohne weitgehende Vorerfahrungen nutzen ihre Entwicklungspotenziale und erproben Neues.
- Die zwischen Schule, Schulverwaltung und Schulträger abgeschlossenen Schulvereinbarungen haben den Schulen wichtige Orientierungshilfen gegeben und zur Klärung ihrer Rechte und Pflichten beigetragen.
- Fast alle Befragten hielten die tatsächlichen Gestaltungsoptionen für unzureichend.
- Das Ziel der Verbesserung des schulischen Lernens durch die Entwicklung und regelmäßige Nutzung neuer Formen des Lehrens und Lernens innerhalb und außerhalb des Unterrichts erweist sich als zentraler, sinnstiftender pädagogischer Kern.
- Die Modellvorhaben haben die innerschulische Steuerungsfähigkeit befördert. Vor allem die Rolle und Akzeptanz der Schulleiter und der Steuerungsgruppen wurden gestärkt.
- Die Bereitschaft der Schulen zur Evaluation hat sich erhöht.
- Insgesamt ist das Urteil der Schulen über die Erfahrungen aus den Modellvorhaben, die Wirksamkeit der neuen Steuerungsinstrumente und deren Übertragbarkeit auf andere Schulen trotz der mit der gestärkten Eigenverantwortung einhergehenden zusätzlichen Rechenschafts- und Evaluationspflichten überwiegend positiv.

Damit lässt sich zusammenfassend für diese deutschen Begleitforschungsprojekte feststellen, dass wesentliche und förderliche Einstellungsveränderungen in Bezug auf die mit der erweiterten Selbstständigkeit verbundenen Ziele eingetreten sind, dass aber empirisch abgesicherte Aussagen über die Ergebnisqualität erweiterter Selbstständigkeit nur sehr eingeschränkt getroffen werden können.

Bei der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“ konnten insofern verlässlichere Aussagen gewonnen werden, als hier die eingetretenen Wirkungen mit einem Längsschnittdesign und dem Einsatz von Leistungstests überprüft wurden. Es war das Ziel der wissenschaftlichen Begleitung, den Weg, den Nordrhein-Westfalen mit seinem

„Modellvorhaben Selbstständige Schule“ eingeschlagen hat, durch Forschung abzusichern, so wie – soweit möglich – durch empirische Forschung abgesicherte Hinweise für die Fortsetzung dieses Weges zu geben. Die Fülle der berichteten Befunde lässt sich verdichtet (und notwendigerweise verkürzt) folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die selbstständigen Schulen sind im internen Management hoch entwickelt und gut aufgestellt, mit einer hohen Qualität des Schulleitungshandelns und einer überwiegend professionellen Arbeit der Steuergruppen.
2. Die Innovationsbereitschaft der Kollegien ist größer geworden und hat Einfluss auf zentrale schulische Qualitätsmerkmale.
3. Deutliche Zuwächse im Zeitverlauf zeigen sich vor allem bei der Lehrerkooperation und im Evaluationshandeln.
4. Zuwächse bei der Lehrerkooperation erweisen sich nicht zuletzt deshalb als bedeutsam, weil feste Teambildungen mit professioneller Kooperation in den beobachteten selbstständigen Schulen die Qualität des Unterrichts und eine differenzierte Lernkultur fördern.
5. Dies gilt auch für das Evaluationshandeln, da der Entwicklungsstand der schulischen Evaluationskultur einen positiven Einfluss auf die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler ausübt.
6. Organisationslernen, das sich in den selbstständigen Schulen gut entwickeln konnte, hat einen positiven Einfluss auf das Klassenmanagement und die Individualisierung von Unterricht.
7. Es lassen sich in den selbstständigen Schulen Zusammenhänge zwischen Schulleitungshandeln, Evaluationskultur, Unterrichtsqualität und dem Lernzuwachs bei Leseleistungen feststellen.
8. Nach sozioökonomischem Hintergrund zeigt sich bei den Testleistungen der Sekundarschulen im Längsschnitt beim Leseverständnis eine leichte Reduktion der sozialen Ungleichheit.
9. Der eigenverantwortliche Umgang mit Personalmanagement und insbesondere mit der Sachmittelbewirtschaftung wurde von den handelnden Personen professionell umgesetzt (vgl. Holtappels et al. 2008, S. 331f).

Folgerungen

Zur Einschätzung der berichteten Forschungsergebnisse ist zu bedenken, dass Wirkungen, gewünschte und erwartete ebenso wie unerwünschte und unerwartete, sich in Schulentwicklungsprozessen vielfach erst im Verlauf längerer Entwicklungsprozesse herausstellen. Gleichwohl können diese Ergebnisse wichtige Hinweise für die weitere Entwicklung von Schulen in erweiterter Verantwortung bieten.

Wie gezeigt finden sich viele stützende Hinweise darauf, dass die in den Blick genommenen Teilbereiche und Aspekte von schulischer (Teil-)Autonomie die zentralen darstellen, nämlich neben vielen Einzelbefunden die Aussage, dass eine erweiterte Selbstständigkeit dazu beitragen kann, Schulentwicklung zu befördern und die Qualität von Schule zu verbessern.

Ein Zusammenhang zwischen Autonomie der Schulen und Schuleffektivität allerdings wird bisher meist nur postuliert, empirische Nachweise liegen weiterhin nur ansatzweise und in Teilbereichen vor.

Literatur

Avenarius, H./Kimmig, T./Rürup, M. (2003): Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Berlin: BWV. – Bertelsmann Stiftung und Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2001): Bildung gestalten – Selbstständige Schule NRW. Düsseldorf. – Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Schule. Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand. – Bush, T. (1996): School Autonomy and School Improvement. In: Gray, J./Reynolds, D./Fitz-Gibbon, C./Jesson, D. (Eds.): Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement. London: Cassell. – Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn. – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.) (2006): Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ im Land Berlin. – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.) (2007): Die Entwicklung zu selbstständigen Schulen im Land Brandenburg. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen (MoSeS)“ im Land Brandenburg. – Füssel, H.-P. (1997): Von den Schwierigkeiten mit dem Umgang mit der „Schulautonomie“ – ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern. In: Döbert, H./Geißler, G. (Hrsg.): Schulautonomie in Europa. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 11-25. – Gray, J./Reynolds, D./Fitz-Gibbon, C./Jesson, D. (Eds.) (1996): Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement. London: Cassell. – Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolf, H.-G. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann. – Marks, H. M./Louis, K. S./Printy, S. (2000): The Capacity for Organizational Learning – Implications for Pedagogical Quality and Student Achievement. In: Leithwood, K. A. (Ed.): Understanding Schools as Intelligent Systems. Stamford: Jai Press, pp. 239-265. – Maslowski, R./Scheerens, J./Luyten, H. (2007): The Effect of School Autonomy and School Internal Decentralization on Students' Reading Literacy. In: School Effectiveness and School Improvement. 18 (3), pp. 303-334. – OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. – OECD (2007): PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. – Projektgruppe MODUS 21 (Hrsg.) (2007): Abschlussbericht Modus 21. Wissenschaftliche Begleitung zum Modellprojekt MODUS 21. Erlangen. – Rittelmeyer, C. (1997): Schulautonomie. Problemstellungen eines bildungspolitischen Zukunftsprojektes. In: Bildung und Erziehung. 50 (2), S. 125-135. – Saalfrank, W.-T. (2005): Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich. Würzburg: Ergon Verlag.

2 | Schulentwicklungsforschung

Heinz Günter Holtappels

Schulentwicklungsforschung umfasst ein Spezialgebiet, das zwischen Bildungs-, Schul- und Innovationsforschung anzusiedeln ist und mit diesen Forschungsgebieten korrespondiert, aber eine eigene Forschungsrichtung ausmacht. Schulentwicklungsforschung untersucht mit besonderem Fokus auf Wandel und Reform die Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich, und zwar auf mehreren Ebenen: Systemebene, Ebene der einzelnen Schule sowie innerhalb der Schule auf der Ebene der Lerngruppen und des Lehrerhandelns.

Schulentwicklungsforschung und benachbarte Forschungsgebiete

Schulentwicklungsforschung in einem engeren Verständnis wäre zum einen abzugrenzen von Schulqualitäts- und Schulwirkungsforschung, welche speziell die Qualität von Schulen anhand von Standards und Indikatoren bzw. Wirkungen in Schulen untersuchen; wobei jedoch Schulentwicklungsforschung diesbezügliche Erkenntnisse in Theoriemodelle und Forschungsdesigns aufnehmen oder sogar Qualitäts- und Wirkungsfragen selbst mit untersuchen muss. Zum anderen ist Schulentwicklungsforschung keineswegs mit Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung gleich zu setzen, weil dort spezifische Gegenstände (z.B. Bildungsverläufe, Bildungssysteme, Organisations- und Unterrichtsformen) erforscht werden, ohne dass Aspekte von Wandel und Entwicklung einbezogen sein müssen. Dennoch zeigen sich vielfältige Verbindungslinien und Schnittmengen.

Schulentwicklung braucht Schulwirksamkeitsforschung, weil Bedingungsfaktoren zu analysieren und wirksame Faktoren zu identifizieren sind, um Qualitätsverbesserungen, Prozesse, Voraussetzungen und Bedingungen untersuchen zu können. Bildungs- und Unterrichtsforschung braucht Schulentwicklungsforschung, um Wissen über Wandel sowie über wirksame Ansätze von Veränderungsstrategien zu erlangen.

Implementations- und Innovationsforschung haben Schulentwicklungstheorie und -forschung beeinflusst (vgl. Beitrag 11 in diesem Band), jedoch folgen Innovationen in pädagogischen Institutionen besonderen Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten, so dass Befunde aus nicht-schulischen Sektoren nur mit Einschränkungen übertragbar sind.

Gegenstandsbereiche und Phasen der Schulentwicklungsforschung

Im Wesentlichen sind im deutschsprachigen Raum folgende Felder und Gegenstandsbereiche innerhalb der Schulentwicklungsforschung zu unterscheiden (Holtappels 2005):

1. Schulentwicklungsforschung zur Entwicklung der Qualität von Schulgestaltung in der inneren Schul- und Lernorganisation und in den unterrichtlichen und erzieherischen Gestaltungsansätzen.
2. Prozessbezogene Schulentwicklungsforschung zu Prozessverläufen und deren Bedingungen und Wirkungen im Rahmen von Reformprogrammen oder in Innovationsverläufen einzelner Schulen.
3. Systembezogene Schulentwicklungsforschung zur Entwicklung des Bildungssystems und der Schulstruktur, der Bildungsadministration und der Systemsteuerung.

Wenn man von historisch angelegten Dokumentationen über reformpädagogische Schulmodelle sowie von einzelnen Sekundäranalysen der Schulstatistik absieht, war Schulentwicklungsforschung bis weit in das letzte Jahrhundert, nämlich bis Anfang der 70er Jahre, kein etabliertes Forschungsfeld. Analysiert man die Forschungsaktivitäten im Zeitverlauf, so lassen sich weniger echte Phasen von Schulentwicklungsforschung identifizieren und unterscheiden als eher „Konjunkturen“, die inhaltlich nur schwerpunktmäßig typisierbar sind und sich in Zeiträumen überlappen:

- I: Forschung über Schulentwicklung als Systemreform (70er Jahre) und über die analytische Beobachtung struktureller Entwicklungen (seit Ende der 80er Jahre)
- II: Forschung über innere Schulentwicklung in pädagogischer Innovationen (Ende 70er bis Mitte 90er Jahre)
- III: Forschung über Schulentwicklung im Zusammenhang mit Schulqualitätsstudien und Schulentwicklungsstrategien (Mitte der 90er Jahre bis Mitte der 2000er Jahre)

IV: Schulleistungsforschung und Integration von Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung (seit Ende der 90er Jahre)

Forschungsschwerpunkte und richtungsweisende Studien

Im Gefolge des Strukturplans für das Bildungswesen und der Gutachten des Deutschen Bildungsrates entstanden in den 70er Jahren die groß angelegten Gesamtschulversuche und Systemvergleichsstudien. Dazu gehörten neben dem Systemvergleich bei Fachleistungen und sozialen Wirkungen (vgl. v.a. Fend 1982) auch spezielle Analysen zu Schulstandorten, zur Chancengleichheit und Offenheit von Bildungswegen, zu Einstellungen von Eltern und zur Reformbereitschaft von Lehrkräften.

Besondere Bedeutung hatten die Schulsystemvergleiche der 70er Jahre aus der Konstanzer Forschungsgruppe, weil sie neben grundlegenden Schulform- auch Einzelschulunterschiede und Wirkungen innerschulischer Lernumwelten bzw. des „Schulklimas“ zeigten (vgl. dazu Fend 1977). Sie inspirierten die Schulentwicklungsforschung, vermochten sie jedoch nicht zu prägen. Andere Studien widmeten sich einzelnen Systemreformaspekten wie Orientierungsstufe, Durchlässigkeit oder Übergängen. Hervorzuheben ist die Studie von Tillmann et al. (1979), weil sie Struktur- und Organisationsreform unter differenten Umfeldbedingungen und schulinternen Entwicklungen erforschte.

Erheblich später etablierte sich ein daran anknüpfender Zweig der Schulentwicklungsforschung: Sekundäranalysen zur Schulstatistik durch spezielle Studien (z.B. Bellenberg 1999) sowie die Dauerbeobachtung der strukturellen Entwicklung, vor allem im Jahrbuch der Schulentwicklung (hrsg. von Rolff et al.) und durch systematische Bildungsberichterstattung zu Eckdaten und Bildungsindikatoren (z.B. Böttcher et al. 2001 sowie Cortina et al. 2003) bis hin zur Etablierung eines deutschen Bildungsberichtes (zuletzt: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Die erziehungswissenschaftliche Schulforschung setzte ihren Fokus in den 80er Jahren zunächst stärker auf innere Schulentwicklung (z.B. offener Unterricht, innere Differenzierung, Lehrkooperation). In den 90er Jahren wurde die Schulentwicklung durch prozessbezogene Innovationsstudien und Begleitforschungen belebt, z.B. über Curriculumrevision, Veränderung der Zeitorganisation oder innovative Ansätze im Unterricht (vgl. Hameyer 1992; Haenisch 1993; Holtappels 2002) sowie über Formen und Effekte der Schulprogrammarbeit (vgl. Forschungsberichte in Holtappels 2004). Eine ausgeprägte Forschungslinie über Schulentwicklungsprozesse bildete sich jedoch kaum heraus, prozessbezogene Primärstudien blieben hierzulande rar.

Einen erheblichen Schub erhielt die Hinwendung der Schulforschung zu Qualitäts- und Systemfragen ab Ende der 90er Jahre mit den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU), die wertvolle empirische Bestandsaufnahmen und Analysen zu Systembedingungen und zur Ergebnisqualität des Bildungssystems liefern (z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003). Da sie aber den Fokus auf fachspezifische Schülerkompetenzen richten, sind sie nicht in der Lage, Schulentwicklung zu erklären bzw. in Gang zu setzen, weil hierzu die Messung von Veränderungen in der Gestaltungs- und Prozessqualität der Schule im Längsschnitt und Prozessstudien erforderlich wäre.

Für die Schulentwicklungsforschung stellt sich die Frage, wie aus Ergebnissen von Leistungsstudien und Datenrückmeldungen Schulentwicklung in Gang kommen und Schulqualität verbessert werden kann (vgl. Beiträge 1, 27, 34 und 82 in diesem Band). Neuere Forschungen (z.B. Bos et al. 2007; Holtappels et al. 2008) untersuchen daher Schul- und Unterrichtsqualität unter Einschluss von Schülerleistungen im Längsschnitt und verbinden dies mit der Analyse von Prozessdaten zur Schulentwicklung.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

– Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss, Weinheim, München: Juventa.

– Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2001): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim, München: Juventa.

– Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

– Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Guill, K./May, P./Rau, A./Stubbe T. C./Vieluf, U./Wocken, H. (2007): KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7. Hamburg: bcsNetcom.

– Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, U./Trommer, L. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt.

– Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 (2001). Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

– Fend, H. (1977): Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.

– Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim, Basel: Beltz.

– Haenisch, H. (1993): Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest: Kettler.

– Hameyer, U. (1992): Die innere Qualität innovativer Grundschulen – Ergebnisse aus Fallstudien der Selbsterneuerungsfähigkeit. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77-103.

– Holtappels, H. G. (2002): Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim, München: Juventa.

– Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2004): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim, München: Juventa.

– Holtappels, H. G. (2005): Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: Holtappels, H. G./Hörmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim, München: Juventa, S. 27-47.

– Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.

– Tillmann, K.-J./Bussig, M./Philipp, E./Rösner, E. (1979): Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim: Beltz.

3| Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Hans-Günter Rolff

Schulreform erhielt mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitikern 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, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben.

Entwicklung 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 Systementwicklung. Diese Prioritätensetzung ist doppelt konzipiert, einmal als zeitliche Priorität in dem Sinne, dass

Schulentwicklung 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 Schritt für Schritt, also historisch entstanden, wobei Schulentwicklung sich in den letzten zwei Jahrzehnten selbst entwickelt hat. Sie begann mit Organisationsentwicklung.

Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt

Kein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung von Einzelschule 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 Anfang der siebziger Jahre von Schulentwicklern (Schmuck & Runkel 1972) aufgegriffen und in deutschen Bundesländern Ende der siebziger Jahre der Schulleitungsfortbildung zugrunde gelegt (vgl. Rolff 1977).

Ein „Durchbruch“ geschah allerdings erst zu Ende der neunziger Jahre, als die Schulpolitik fast aller Länder die Entwicklung von Einzelschulen als selbständige, eigenverantwortliche oder teilautonome Schulen propagierte und nach einem orientierenden und handlungsanleitenden Konzept gesucht wurde.

Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater 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 et al. 1988). Dieser Zugang darf jedoch nicht auf eine schlichte Organisationsanalyse der Schule reduziert werden, wie das gelegentlich der Fall ist. Gewiss ist die Schule eine soziale Organisation, aber sie ist eine von ganz besonderer, pädagogischer Zielsetzung. Sie unterliegt zum einen nicht unmittelbar den Gesetzen der Warenproduktion, auch wenn die Bildungskosten durch die dominierenden Verwertungsinteressen begrenzt sind. Zum anderen ist die Zielsetzung der Institution Schule eine spezifische, die sich von der aller anderen sozialen Organisationen unterscheidet, nämlich eine pädagogische.

Das Konzept der Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung, das in Deutschland in den siebziger 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 aufeinander folgende Phasen des Organisationswandels in Schulen, nämlich