

Julia Hellmer
Doris Wittek (Hrsg.)

Schule im Umbruch begleiten

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 33



Verlag Barbara Budrich



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von
Uwe Hericks
Meinert A. Meyer
Matthias Trautmann

Band 33

Julia Hellmer
Doris Wittek (Hrsg.)

Schule im Umbruch begleiten

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2013

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0086-8 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0357-9 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Wie kommt Neues in bestehende Systeme? <i>Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen</i>	17
Dagmar Killus und Angelika Paseka	

I. Lehren und Lernen in der Entwicklung

Über die Wirksamkeit der Unterrichtsformen	35
Hilbert Meyer und Meinert Meyer	

Individualisiertes Lernen und Lernen in sozialer Interaktion – ein Komplementärverhältnis?	51
Phoebe Hinnrichs und Doris Wittek	

Frontalunterricht abschaffen oder weiterentwickeln? <i>Integration in offene Unterrichtsformen als Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung</i>	65
Herbert Gudjons	

Fächerübergreifender Unterricht revisited: zur Kompetenzerwartung „Perspektivenreflexion“	79
Michaela Artmann, Petra Herzmann und Kerstin Rabenstein	

Schülerfeedback als Potential für Unterrichtsentwicklung – Erfahrungen zwischen und in zwei Kulturen	93
Gerhard Eikenbusch und Marie Holmström	

Heterogenität als handwerkliche Herausforderung <i>Erfahrungen aus dem kooperativen Unterrichtsprojekt „Leben mit Behinderung“ an der Bielefelder Laborschule</i>	107
Sabine Geist, Annemarie von der Groeben und Leonard Moritz	

II. Schulentwicklung als Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer

Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte	123
Arno Combe und Angelika Paseka	
Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien	135
Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks	
Individualisierung von Unterricht – Chance oder Risiko für Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften?	149
Miriam Hellrung	
Fortbildung als Professionalisierungschance – Beratung und Begleitung von Schulen und Lehrkräften	163
Peter Daschner und Josef Keuffer	

III. Schule im Spannungsfeld von innerer und äußerer Schulentwicklung

Ganztagsschulen im Aufwind – auch im Gymnasium? <i>Ein Blick auf die Entwicklung seit PISA 2000</i>	177
Klaus-Jürgen Tillmann	
Modernisierung der Steuerung: Eine kritische Perspektive auf Governance-Reformen	193
Herbert Altrichter	
Professionelle Lerngemeinschaften als Perspektive kooperativer Unterrichtsentwicklung	207
Hans-Günter Rolf	
Mindeststandards für den Mathematikunterricht <i>Welche Kompetenzen gehören zu einem realistischen „Bildungsminimum“?</i>	223
Hans Werner Heymann	

IV. Schulentwicklung als Forschungsgegenstand

Neue Praxis – bewährte Prinzipien: Schulbegleitforschung am Beispiel des Schulentwicklungsprojekts „Gemeinschaftsschule Berlin“	235
Julia Hellmer	

Freut sich Praxis auf Theorie? <i>Dilemmata der Lehrerforschung im Spannungsfeld von Erkenntnisproduktion, Praxisentwicklung und Professionalisierung</i>	251
Marianne Horstkemper	

Forschung im Kontext des Studiums <i>Die Forschungswerkstatt Schulentwicklung als Ort Forschenden Lernens im Hamburger Studiengang „Master of Education“</i>	267
Antje Liening	

Ein besonderer Impuls zur Entwicklung von Schule und Unterricht: der Einfluss pädagogischer Fachliteratur

Immer am Puls der Zeit <i>Die Zeitschriften PÄDAGOGIK und „Hamburg macht Schule“ vermitteln seit Jahrzehnten zwischen Theorie und Praxis</i>	283
Peter E. Kalb und Jochen Schnack	
Autorinnen und Autoren	295

Vorwort

Das Schulsystem in Deutschland ist im Umbruch. In allen Bundesländern wird schulpolitisch zur Diskussion gestellt, was Jahrzehnte selbstverständlich erschien. Die Ursachen dafür sind vielfältig: die demographischen Veränderungen und damit einhergehende sinkende Schülerzahlen, die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen im Spannungsfeld zwischen Pluralisierung und Individualisierung, die Befunde über eine starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft und nicht zuletzt das mäßige Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungsstudien – um nur einige Kernpunkte zu nennen.

Damit gehen weitreichende Veränderungen der deutschen Schullandschaft einher, die auch vor der tradierten Schulstruktur nicht haltmachen. Dies zeigt sich ganz zentral an der auf acht Jahre verkürzten Gymnasialzeit, der erheblichen Ausweitung von Ganztagschulen und der Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems in vielen Bundesländern (vgl. z.B. Tillmann 2012; Fischer et al. 2011). Gleichzeitig kommt mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention derzeit einer der größten Veränderungsprozesse auf die Schulen zu; der Ansatz der Inklusion verändert den Grundgedanken des deutschen Schulsystems, der bisher stark vom Prinzip der Selektion geprägt ist, drastisch – hin zu einem gezielten und gewollten Umgang mit Heterogenität.

Diese äußeren Vorgaben führen zu nicht minder großen Umbrüchen an den Einzelschulen selbst. Die Schulen sind gefordert, veränderte Formen des Lehrens und Lernens zu finden und einen entsprechenden organisatorischen Rahmen zu gestalten. Damit stehen sie vor der Aufgabe, die äußeren Impulse aufzunehmen und für die eigene Situation vor Ort nutzbar zu machen. Befunde aus der Schulforschung zeigen, dass Schulen dabei nicht lediglich „Konsumenten“ neuer Impulse sind, sondern vielmehr Initiatoren einer eigenen Schulentwicklungsarbeit, da „Schulen selten eine Innovation adoptieren, sondern mehr adaptieren“ (Rolff 2006: 43f.; vgl. auch Rolff 2007: 13).

Um dieses Verhältnis von äußerer und innerer Schulentwicklung zu verstehen, gilt es sich bewusst zu machen, dass „Schule (als System oder Einzelschule) [...] sich immer in einem Spannungsfeld zwischen staatlichen und gesellschaftlichen Vorgaben und Freiräumen mit Gestaltungsmöglichkeiten [befindet; J.H./D.W.]“ (Pfeiffer 2008: 18). Unter dem Stichwort „Innere Schulreform“ kann dabei eine lange Tradition in Schulen nachgezeichnet werden, die unabhängig von Vorgaben eigenverantwortlich Unterrichtsentwicklung eng an den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler und ihrer eigenen spezifischen Handlungsprobleme betrieben haben. Dabei stand und steht im Mittelpunkt des Engagements der Anspruch von Lehrerinnen und Lehrern, neue Lernformen zu erproben, die zu ihrer täglichen Unterrichtsarbeit passen und diese verbessern (vgl. Bastian 2007: 18ff.). Selbstständige Schulen warten

also nicht nur auf Anstöße von außen, sondern beginnen notwendige Entwicklungen im Rahmen ihrer Entscheidungsmöglichkeit selbst. Gleichzeitig gehen von „output-orientierten“ Steuerungsmodellen neue Impulse für die Schulen aus, die ihnen erweiterte Gestaltungsautonomie bieten können. Hier sei beispielhaft auf die externe Vorgabe von Bildungsstandards und die Verantwortung der Schulen zur Umsetzung in schulinternen Curricula verwiesen (vgl. Klieme et al. 2007).

Vor diesem Hintergrund beobachten wir derzeit ein Klima der Veränderung an Schulen. Möglich und auch nötig werden Entwicklungen im Bereich der didaktischen Ansätze, der Teamentwicklung im Kollegium und der Organisation. Dafür werden neue Lehr- und Lernformen erarbeitet und erprobt, veränderte Formen der Schulorganisation gefunden und damit ein über hundert Jahre bestehendes Verständnis – trotz aller Beharrungstendenzen –, wie Schule ist und was Lehrer und Lehrerinnen sind, auf den Kopf gestellt. Zudem ist es notwendig, dass Schulen sich nach außen öffnen, z.B. gegenüber der Gemeinde, außerschulischen Kooperationspartnern und nicht zuletzt auch gegenüber der Elternschaft.

Man kann sagen: Schule in Deutschland ist im Umbruch. Die Einzelschulen sowie die Lehrenden werden dabei von unterschiedlichen Akteuren befördert, begleitet und unterstützt, müssen aber auch gegen Widerstände arbeiten.

Ein wichtiger Begleiter der Schule in diesem Prozess ist die Erziehungswissenschaft und insbesondere die Schulforschung: Veränderungen werden beobachtet und analysiert, Theorien, Muster und Modelle entwickelt, Befunde in die Praxis zurückgemeldet. So sind die Entwicklungen in der Schule wiederum eingebettet in aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, die jedoch selbst nicht immer widerspruchsfrei sind. Es gilt, diese Diskrepanzen auszuhalten, aber auch weiter zu bearbeiten und als Triebfeder der Entwicklung für unterschiedliche Handlungsbereiche zu nutzen.

Schule im Umbruch begleiten – ein Lebenswerk

Ein Ansatz der Begleitung von Schulen in Entwicklungsprozessen – der unter dem Stichwort Schulbegleitforschung bekannt ist – ist maßgeblich durch die Arbeit des Schulpädagogen Johannes Bastian geprägt und steht sinnbildlich als Motto seiner langjährigen Tätigkeit an der Hamburger Universität. Wir widmen ihm deshalb diesen Band zum 65. Geburtstag. Johannes Bastian hat sich intensiv mit der Erforschung von Schulentwicklungsprozessen befasst und dabei einen spezifischen Hamburger Ansatz von Schulbegleitforschung entwickelt. Ein besonderes Kennzeichen dieses Ansatzes ist, Schulen durch kontinuierliche Bereitstellung von Forschungsergebnissen eng in ihrem Entwicklungsprozess zu begleiten.

In verschiedenen Schulbegleitprojekten hat Johannes Bastian in den letzten Jahren wichtige Erkenntnisse für den Zusammenhang von innerer und äußerer Schulentwicklung, für die Unterrichtsentwicklung und für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern gewonnen. Zu nennen wären hier exemplarisch die Evaluation des Bildungsreformprojekts des nordrhein-westfälischen Schulministeriums und der Bertelsmann Stiftung „Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“, kurz „Schule & Co.“, die Evaluation eines KMK-Schulversuchs zum Thema „Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb. Kompetenzentwicklung von Schülern und Professionalisierung von Lehrern“ und ganz aktuell die wissenschaftliche Begleitung der „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“.

Ziel des Sammelbandes

Der Titel des Sammelbandes bringt die Tätigkeit von Johannes Bastian auf den Punkt: Schule im Umbruch begleiten. Schulen befinden sich in einem dauerhaften (derzeit deutlich spürbaren) Umbruch, sei es von außen angestoßen, sei es durch innere Impulse initiiert. Soll dieser Wandel zu einer bewussten und systematischen Schulentwicklung beitragen, dann ist es gleichermaßen notwendig und ertragreich, die Schulen in ihrer Arbeit vor Ort mit forschendem Blick zu unterstützen. Auf diese Weise erhalten sie Reflexionsanlässe, die ihnen neue Perspektiven eröffnen können.

Der Sammelband will mit einer Auseinandersetzung zur aktuellen Debatte um Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung einen Beitrag dazu leisten, die Entwicklung von Schule und Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven zu hinterfragen. Dafür werden vier zentrale Spannungsfelder von Autorinnen und Autoren aus dem gesamten deutschsprachigen Raum betrachtet. Auf einer Tagung am 22. März 2013 an der Universität Hamburg mit dem Titel „Das deutsche Schulsystem – Umbrüche, Stagnationen, Herausforderungen. Theorie und Praxis im Dialog“ bestand eine erste Gelegenheit, diese Beiträge zu diskutieren.

Der Band ist entsprechend der vier zentralen Spannungsfelder gegliedert: (1) Lehren und Lernen in der Entwicklung, (2) Schulentwicklung als Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, (3) Schule im Spannungsfeld zwischen innerer und äußerer Schulentwicklung und (4) Schulentwicklung als Forschungsgegenstand.

Übersicht und Einordnung der Beiträge

Einen grundlegenden Zugang zu den vier Spannungsfeldern bieten *Angelika Paseka* und *Dagmar Killus* in ihrem einleitenden Beitrag. Sie fragen darin: „Wie kommt Neues in bestehende Systeme?“ Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, setzen sie sich mit den beiden derzeit parallel existierenden Ansätzen der Schulentwicklung auseinander: dem Ansatz der Einzelschulentwicklung und dem Ansatz einer neuen, evidenzbasierten Steuerung. Indem sie die beiden Ansätze auf ihre Potenziale einer Sicherung und Entwicklung von Schulqualität hin untersuchen, zeigen sie, wie sich Schulen zielgerichtet und systematisch weiterentwickeln lassen und wie solche Schulentwicklungsprozesse angeregt werden können. Auf diese Weise zeichnen die beiden Autorinnen Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen nach. Dieser Beitrag bietet eine Grundlage, von der ausgehend in den folgenden vier Teilen des Sammelbandes die Entwicklung von Schule und Unterricht betrachtet werden kann.

Spannungsfeld 1: Lehren und Lernen in der Entwicklung

Zentrale Fragen aus didaktischer Perspektive sind: Welche Herausforderungen stellen sich aus wissenschaftlicher Sicht aber auch aus Sicht schulischer Akteure bei der Entwicklung einer Didaktik für das 21. Jahrhundert? Welche Schulstrukturen und welche Unterrichtsformen sind geeignet, um bei unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern Lernprozesse zu initiieren?

Im ersten Beitrag dieses Teils denken *Hilbert Meyer* und *Meinert Meyer* kritisch über die Wirksamkeit der Unterrichtsformen des individualisierenden, lehrgangsförmigen und kooperativen Unterrichts nach. Anhand von aktuellen (inter-)nationalen Forschungsergebnissen stellen sie die These auf, dass im modernen Unterricht eine Drittelparität zwischen diesen Grundformen herzustellen ist. Ihre Überlegungen betten sie dabei in den Rahmen der Bildungsgangforschung und -didaktik ein.

In den weiteren Beiträgen dieses Teils werden zentrale Themen der derzeitigen Debatte um eine Entwicklung von Lehren und Lernen betrachtet. Zunächst diskutieren *Phoebe Hinnrichs* und *Doris Wittek* auf Grundlage der Befunde zur „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“, inwiefern individualisiertes Lernen und Lernen in sozialer Interaktion in einem Komplementärverhältnis zueinanderstehen. Daran anschließend stellt sich *Herbert Gudjons* die Frage: Frontalunterricht abschaffen oder weiterentwickeln? Er kommt zu dem Schluss, dass die Integration des Frontalunterrichts in offene Unterrichtsformen einen sinnvollen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten kann. *Michaela Artmann*, *Petra Herzmann* und *Kerstin Rabenstein* setzen sich in ihrem Beitrag mit dem Thema des fächerübergreifenden Unterrichts

auseinander. Dafür vergleichen sie Phasen und Modelle fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe und decken so die damit verbundenen Herausforderungen für die Akteurinnen und Akteure auf. Am Beispiel der Deutschen Schule Stockholm führen *Gerhard Eikenbusch* und *Marie Holmström* ein Gespräch darüber, inwiefern Schülerfeedback ein Potenzial für die Unterrichtsentwicklung darstellen kann. Schließlich zeigen *Sabine Geist*, *Anemarie von der Groeben* und *Leonard Moritz* wie forschendes Lernen von Studierenden in dem kooperativen Unterrichtsprojekt „Leben mit Behinderung“ an der Bielefelder Laborschule gelingt. Sie beschreiben dabei Heterogenität als handwerkliche Herausforderung, mit der sich die (angehenden) Lehrkräfte auseinandersetzen müssen.

Spannungsfeld 2: Schulentwicklung als Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer

Zentrale Fragen aus professionstheoretischer Perspektive sind: Wie werden neue Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gelöst? Wie gestaltet sich die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Umbruchsituationen? Und welche Formen von Begleitung und Unterstützung kann dabei die Fortbildung bieten?

Im ersten Beitrag dieses Teils loten *Arno Combe* und *Angelika Paseka* die derzeit aktuellen Ansätze in der Professions- und Kompetenzdebatte aus und präsentieren – als Brückenschlag – einen Ansatz, der sowohl Kompetenzen als auch Strukturen dialektisch miteinander verbindet. Damit legen sie einen Grundstein, auf dem die folgenden Beiträge aufbauen können.

Manuela Keller-Schneider und *Uwe Hericks* widmen sich der Frage, inwiefern Anforderungen der Professionalisierung durch individuelle und kollektive, d.h. kollegiumsbezogene Ressourcen, mitbestimmt werden. *Miriam Hellrung* arbeitet Chancen und Risiken für Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften heraus, die mit der Herausforderung verbunden sind, Individualisierung von Unterricht zu gestalten. Abschließend stellen *Peter Daschner* und *Josef Keuffer* in ihrem Beitrag einen Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Fortbildung her, den sie als Triebkraft für die Verbesserung von Lehrarbeit und Schulentwicklung identifizieren.

Spannungsfeld 3: Schule im Spannungsfeld zwischen innerer und äußerer Schulentwicklung

Zentrale Fragen aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung sind: Wie können Veränderungsprozesse innerhalb, aber auch außerhalb der Einzelschule initiiert und gesteuert werden? Welche Rolle spielen dabei staatliche

und professionelle Steuerungsinstanzen? Und wie gelingt es, das Spannungsverhältnis zwischen individueller Förderung und Standardisierung produktiv zu gestalten?

Im ersten Beitrag dieses Teils beschreibt *Klaus-Jürgen Tillmann*, wie deutlich das deutsche Schulsystem mit dem Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule in Bewegung geraten ist. Dieser Übergang geschieht bundesweit in einem rasanten Tempo, was sowohl die Bildungsadministration als auch die Akteurinnen und Akteure vor Ort vor große Herausforderungen stellt.

Herbert Altrichter diskutiert, inwiefern neue Steuerungsformen im Bildungssystem das leisten können, was sich Politik, Administration und Teile der Bildungsforschung von ihnen versprechen. *Hans-Günter Rolff* konkretisiert in seinem Beitrag die Potenziale professioneller Lerngemeinschaften für eine kooperative Form der Unterrichtsentwicklung. Abschließend entwickelt *Hans Werner Heymann* am Beispiel der Mindeststandards für den Mathematikunterricht Leitgedanken für eine (notwendige) Weiterentwicklung des Fachunterrichts. Für ihn stellen Mindeststandards die Beschreibung eines realistischen Bildungsminimums dar, um im Spannungsfeld zwischen Kompetenzorientierung und Standardisierung einen nachhaltigen Bildungserfolg zu garantieren.

Spannungsfeld 4: Schulentwicklung als Forschungsgegenstand

Zentrale Fragen aus forschungstheoretischer Perspektive sind: Welche Forschungstypen haben sich bei der wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklungsprozessen herausgebildet, so dass Schulen nicht nur beforscht, sondern auch unterstützt werden? Und welchen Beitrag kann dabei Forschung im Rahmen der universitären Ausbildung leisten?

Im ersten Beitrag dieses Teils zeigt *Julia Hellmer* exemplarisch an der wissenschaftlichen Begleitung der „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“, wie der Hamburger Ansatz der Schulbegleitforschung weiterentwickelt wurde. Es zeigt sich, dass dieser Ansatz auch für die Begleitung größerer Schulentwicklungsvorhaben tragfähig ist und dabei insbesondere durch die Integration standardisierter und testorientierter Forschungsmethoden erweiterte Möglichkeiten der Beratung von Schulen sowie Bildungsadministration und Politik bietet.

Marianne Horstkemper beschäftigt sich mit Dilemmata der Lehrerforschung im Spannungsfeld von Erkenntnisproduktion, Praxisentwicklung und Professionalisierung. Anschließend stellt *Antje Liening* am Beispiel der Forschungswerkstatt Schulentwicklung im Hamburger Studiengang „Master of Education“ Forschungsergebnisse vor, inwiefern durch forschendes Lernen im Studium Professionalisierungsprozesse angestoßen werden können und

gleichzeitig die beteiligten Schulen Unterstützung in ihren Entwicklungsprozessen erhalten können.

Im letzten Beitrag blicken *Jochen Schnack* und *Peter Kalb* auf einen besonderen Impuls zur Entwicklung von Schule und Unterricht: den Einfluss pädagogischer Fachliteratur. Sie zeigen anhand der Zeitschriften „PÄDAGOGIK“ und „Hamburg macht Schule“, wie hier seit Jahrzehnten zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen vermittelt wird. Beide Zeitschriften sind seit 1980 maßgeblich durch die Handschrift von Johannes Bastian geprägt.

Dank

Unser Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die zu diesem Band beigetragen haben. Sie alle sind jahrelange Wegbegleiterinnen und -begleiter von Johannes Bastian aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern: aus Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz, aus dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, aus Forschungseinrichtungen, aus der Redaktion der Zeitschrift „PÄDAGOGIK“ und aus (internationalen) Schulen. Auch daran zeigt sich ein wesentliches Ziel seiner Arbeit: den Dialog zwischen Forschung und Praxis zu intensivieren.

Ein herzlicher Dank gilt zudem auch Johanna Postelt, Christine Roggatz und allen weiteren Personen, die uns bei der Erstellung des Sammelbandes unterstützt haben.

Julia Hellmer und Doris Wittek, März 2013

Literatur

- Fischer, N. et al. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa.
- Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin; http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (letzter Zugriff: 14. November 2012).
- Pfeiffer, H. (2008): Selbstständigkeit von Schule – Entwicklungen und empirische Befunde. In: Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorha-

- ben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen. Münster u.a.: Waxmann, S. 16–36.
- Rolff, H.-G. (2006): Was wissen wir über die Entwicklung von Schulen? In: PÄDAGOGIK 58 (6), S. 42–47.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: PÄDAGOGIK 64 (5), S. 8–12.

Wie kommt Neues in bestehende Systeme?

Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen

Dagmar Killus und Angelika Paseka

Es gibt zahlreiche Probleme, die derzeit den bildungspolitischen Diskurs bewegen und wachsenden Druck auf Schulen erzeugen: Schulen sollen Formen für einen pädagogisch sinnvollen Umgang mit Heterogenität entwickeln, den Bildungserfolg ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst unabhängig von Herkunftsmerkmalen sichern, an der Umsetzung von Bildungsstandards arbeiten oder ein kompetenzorientiertes und selbstgesteuertes Lernen anregen und unterstützen. Es kommen Anforderungen hinzu, die sich aus Veränderungen der Schulstruktur ergeben. Hierzu zählen die Einführung einer inklusiven Schule, die Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium (G8), die Ausweitung ganztägiger Schulangebote sowie die Fusionierung von Schulen (Stichwort: zweigliedriges Schulsystem). Wir möchten es hierbei belassen, obgleich sich die Liste weiter fortsetzen ließe.

Schulen sind also in Bewegung. Hier schließen sich allerdings zwei Fragen an: Wie lassen sich Schulen zielgerichtet und systematisch weiterentwickeln und wie können solche Schulentwicklungsprozesse angeregt werden? In der Vergangenheit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass „Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule“ (vgl. Rolff 1991; Fend 1986) zu verstehen ist. Danach ist Schulentwicklung ein komplexer und kollektiver Prozess einer Schule, für dessen Ablauf und Wirkung in erster Linie die Lehrkräfte und die Schulleitungen verantwortlich sind. Diese Strategie der Schulentwicklung zeichnet sich durch eine ungebrochene Erfolgsgeschichte aus.

Die Ergebnisse internationaler und nationaler Schulleistungsuntersuchungen führten jedoch zu einem deutlichen Einschnitt und einer Neuorientierung im Schulentwicklungsdiskurs. Aufgrund des mäßigen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler wurde der Blick nun wieder stärker auf das Gesamtsystem gerichtet. In der Folge wurden schulexterne Steuerungsinstrumente eingeführt, die auf vielfältigen Formen der Datenerhebung und -rückmeldung basieren (z.B. Lernstandserhebungen und Schulinspektion). Dadurch sollen Schulen zunächst auf wichtige Ziele orientiert werden und stärker als in der Vergangenheit Rechenschaft über die Wirkung ihrer Arbeit ablegen. Die Informationen, die den Schulen zu ihrer eigenen Praxis bereitgestellt werden, sollen darüber hinaus – so der Anspruch – Reflexions- und Schulentwicklungsprozesse anstoßen.

Derzeit existieren beide Ansätze der Schulentwicklung parallel: der Ansatz der Einzelschulentwicklung und der Ansatz einer neuen, evidenzbasierten

Steuerung (vgl. auch Altrichter in diesem Band). Zu der Frage, inwieweit mit jedem dieser beiden Ansätze die Qualität von Schule gesichert und entwickelt werden kann, liegen keineswegs eindeutige empirische Befunde vor. Mit anderen Worten: Die genannten Ansätze bzw. die dazugehörigen Strategien sind nicht zwangsläufig erfolgreich. Der vorliegende Beitrag möchte sich vor diesem Hintergrund mit der Frage beschäftigen, woran das liegt. Diese Frage soll im weiteren Verlauf aus Sicht ausgewählter Schulen beantwortet werden. Den Schwerpunkt setzen wir dabei auf den Umgang der Schulen mit *Strukturen*, in die Handlungen eingebettet sind.

Dazu gehen wir in folgenden Schritten vor: Zunächst wird in Abschnitt 1 der Blick in die Vergangenheit gerichtet. Hierbei sollen die Diskussion über Schulentwicklung nachgezeichnet und Phasen der Schulentwicklung identifiziert werden. Vor diesem Hintergrund ist es dann möglich, gegenwärtige Schulentwicklungsmaßnahmen historisch und thematisch zu verorten. Es schließt sich in Abschnitt 2 der Blick in die Gegenwart an. Die Aufmerksamkeit wird hierbei auf die bereits genannten Ansätze der Schulentwicklung gerichtet. Dabei sollen – stark verdichtet – der aktuelle Diskussionsstand sowie empirische Befunde zur Wirksamkeit der Ansätze zusammengefasst werden. Sodann wird in Abschnitt 3 – unter Rückgriff auf Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung (1984/1997) – die Bedeutung von Strukturen für Schulentwicklungsprozesse herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund werfen wir einen Blick in Schulen. Die Frage ist hier, auf welche – förderlichen und hinderlichen – Strukturen Schulentwicklungsprozesse treffen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Aus den Erkenntnissen sollen dann abschließend in Abschnitt 4 Ansatzpunkte für zukünftige Entwicklungen abgeleitet werden.

1. Blick in die Vergangenheit

Um die Diskussion über Schulentwicklung nachzuzeichnen sowie verschiedene Phasen von Schulentwicklung zu identifizieren, stützen wir uns auf eine Analyse des österreichischen Schulforschers Herbert Altrichter (vgl. Altrichter 2006; siehe hierzu auch Heinrich 2012). Er skizziert, wie sich Schulentwicklung seit etwa 1990 entwickelt hat. Zu diesem Zeitpunkt setzte eine deutlich intensivierte Diskussion über die ‚Modernisierung‘ des Bildungssystems und der Schule ein. Altrichter unterscheidet dabei drei in Phasen aufeinander folgende Entwicklungsstrategien:

Ermöglichungsstrategie (Phase 1): Nach einer Phase der Stagnation auf bildungspolitischer Ebene lässt sich in der ersten Hälfte der 1990er Jahre eine Vergrößerung von Gestaltungsspielräumen beobachten, die Schulen anregen sollen, sich ein spezifisches Profil zu geben. Innovationen werden dabei von Lehrkräften entwickelt und realisiert. Reformfreudige Schulen nutzen diese

Möglichkeit. Schulen, die dafür keine Bereitschaft oder Kompetenzen haben, müssen das nicht tun. Deshalb ist es gerechtfertigt, von *Ermöglichungsstrategie* zu sprechen.

Anforderungsstrategie (Phase 2): In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre lässt sich beobachten, wie die Ermöglichungsstrategie einer Anforderungsstrategie weicht. Dabei treten verpflichtende Schulprogrammarbeit oder Selbstevaluation mit dem Ziel in den Vordergrund, die Nutzung autonomer Räume zu koordinieren. In diese Phase fällt auch die Stärkung der Schulleitungen, die – anstatt die Schule zu verwalten – Schulentwicklungsprozesse mit Hilfe von Managementinstrumenten stimulieren und gestalten sollen. Damit werden einerseits Voraussetzungen für eine „innerbetriebliche Steuerung“ geschaffen. Andererseits beginnt die Suche nach „Instrumenten der Systemsteuerung“. Im Mittelpunkt stehen dabei zunächst Vergleichsarbeiten sowie die Anfänge der Schulinspektion, die jeweils auf eine externe Evaluation von Schule zielen. Verglichen mit der ersten Phase, in der die Gestaltungsspielräume betont werden, geht es nun um bessere Koordination, Verbindlichkeit im Gesamtsystem sowie dessen zielgerichtete Entwicklung auf der Basis rationaler Informationen.

Diese Phase lässt sich auch durch eine verstärkt einsetzende Arbeit an den konzeptionellen Grundlagen für die Einzelschulentwicklung kennzeichnen. So hat Rolff – ausgehend von organisationstheoretischen Überlegungen – sein „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (vgl. Rolff 1998) vorgelegt, das Schulentwicklung als Verbund von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung auffasst. Dieser Verbund ist wiederum eingebettet in einen außerschulischen Systemzusammenhang. Mit der zunehmenden Verbreitung dieses Konzepts nahm auch die Kritik zu (vgl. Bastian 1997; Bastian/Combe 1998). Die Kritik richtete sich vor allem darauf, dass das Konzept von Rolff die Unterrichtsentwicklung vernachlässigen würde. Das von den Kritikerinnen und Kritikern vorgelegte Konzept für eine „Pädagogische Schulentwicklung“ (vgl. Bastian 1997) versteht sich als Alternative zu stark organisationsbezogenen Konzepten. Es legt den Fokus auf die Veränderung von Unterricht, bearbeitet in diesem Reformprozess jedoch auch die notwendigen institutionellen und professionellen Bedingungen. Somit sind die beiden Konzepte durchaus kompatibel. Inzwischen haben sie sich insofern angenähert, als die Positionen hinsichtlich der Frage, auf welchem Weg der Unterricht als Kernaufgabe der Lehrkraft erreicht werden kann, nicht mehr weit auseinander liegen.

Steuerung der Selbststeuerung (Phase 3): Diese dritte Phase wird Ende der 1990er Jahre durch die TIMSS- und PISA-Ergebnisse eingeleitet. Bildungsstandards und deren regelmäßige Testung sollen nun die Einzelschule auf wichtige Ziele orientieren, aber auch Daten für die Systembeobachtung liefern, durch die eine rationalere und raschere Steuerung des Bildungswesens möglich werden soll. Die Schulen sollen also ihre Freiheiten nutzen, um die Prozesse an der Schule im Sinne guter Outputleistungen zu gestalten. Gleich-

zeitig haben jedoch standardbezogene Tests die Aufgabe, eben diese Selbststeuerung zu lenken und ihre Ergebnisse kontrollierbar zu machen.

Während Schulentwicklung zunächst auf die Einzelschule fokussiert war, hat mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente die Perspektive auf das Gesamtsystem an Bedeutung gewonnen. Dabei haben sich durch deren Einführung sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Anforderungen für Schulentwicklung verändert. Diese bestehen in einer stärkeren Evidenzbasierung, einer Outputorientierung, der Fokussierung auf fachliche Leistungen sowie der Erwartung einer schnellen Umsetzung von zentralen Vorgaben.

2. Blick in die Gegenwart

Um Schulentwicklung in ihrer Komplexität zu erfassen, liegen divergierende Theorieentwürfe vor. So fasst Rahm (2005) eine „Theorie der Schulentwicklung“, die Aussagen über Schulreformen macht, als Teil einer „Theorie der Schule“ auf, die sich mit den Aufgaben, Zielen und Funktionen von Schule befasst. Die „Neue Theorie von Schule“, die Fend (2006) entworfen hat, rückt die Gestaltbarkeit des Schulwesens durch die handelnden Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt. Das Gesamtsystem (*Makroebene*), die Schule (*Mesoebene*) und der Unterricht (*Mikroebene*) bilden dabei einen handlungstheoretischen Zusammenhang. Als anschlussfähig erweisen sich hier governancetheoretische Ansätze von Schulentwicklung (vgl. Altrichter/Helm 2011b). Sie gehen der Frage nach, wie sich die individuellen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Lernvorgänge von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in einem komplexen Mehrebenensystem koordinieren lassen. Auch die von Maag Merki (2008) vorgelegte „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“ kennzeichnet sich durch eine Mehrebenenstruktur. Dabei unterscheidet sie, anders als Fend, die Ebene der Ministerien und der Schulaufsicht (*Makroebene*), die Ebene von Bildungsregionen und Schulnetzwerken (*intermediäre Ebene*) sowie die Ebene der Einzelschule und der individuellen Netzwerke (*Mesoebene*). Um ein umfassendes Bild von Schulentwicklung zu erhalten, müssen – so Maag Merki – Strukturen, Prozesse und Wirkungen in den Blick genommen und längsschnittlich nachgezeichnet werden.

Welche Konsequenzen haben diese hier skizzierten Konzepte für die Analyse von Schulentwicklung? Um diese Frage zu beantworten, greifen wir jene zwei Schwerpunktsetzungen wieder auf, die sich in den vergangenen Jahren herauskristallisiert und die wir im ersten Abschnitt herausgearbeitet haben. Hierzu sind in letzter Zeit mehrere Publikationen erschienen, die sehr differenzierte und sorgfältige Analysen zu einer Vielzahl relevanter Aspekte enthalten (vgl. z.B. Altrichter/Helm 2011a; Altrichter/Maag Merki 2010). Wir beschränken uns – schon aus Platzgründen – daher darauf, das weite Feld verdichtet zu

beschreiben. Konsequenz fragen wir auch danach, welche Erkenntnisse sich im Hinblick auf die *Wirkung* von Schulentwicklungsprozessen aus den vorhandenen Studien ableiten lassen.

2.1 Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule

Die genannten Theorieentwürfe stimmen zunächst darin überein, dass Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule immer auch im Kontext von Entscheidungen, Regeln, Maßnahmen und Akteuren auf anderen (übergeordneten) Ebenen gesehen werden müssen. Aber was passiert auf der Ebene der Einzelschule? Worin besteht Schulentwicklung im Kern? Auch hier gibt es einen relativ großen Konsens. Danach handelt es sich bei Schulentwicklung um einen zielgerichteten, systematischen und reflexiven Entwicklungsprozess einer einzelnen Schule (vgl. Buhren/Rolff 2008: 5; für eine Zusammenfassung der aktuellen Diskussion: Maag Merki 2008: 24ff.; Altrichter/Helm 2011b). Buhren und Rolff (2008) unterscheiden dabei drei ineinandergreifende Ebenen bzw. Ordnungsstufen von Schulentwicklung, die sich auch in anderen Definitionen widerspiegeln: 1) Schulentwicklung ist die absichtsvolle und systematische Weiterentwicklung von Einzelschule (*intentionale Schulentwicklung*). 2) Schulentwicklung verfolgt das Ziel, „Lernende Schulen“ zu schaffen, die über sich selbst reflektieren, sich selbst organisieren und steuern (*institutionelle Schulentwicklung*). 3) Die Entwicklung der Einzelschule ist schließlich – siehe Ausführungen weiter oben – in das Gesamtsystem eingebunden, das Rahmenbedingungen für Schulentwicklung festlegt (*komplexe Schulentwicklung*).

Hier schließt sich die Frage an, in welchen ganz konkreten Bereichen Schulentwicklung ansetzen kann, welche Akteure Verantwortung übernehmen und welche Instrumente und Maßnahmen ihnen zur Verfügung stehen. Soweit die Bereiche von Einzelschulentwicklung betroffen sind, so ist inzwischen allgemein anerkannt, dass Schulentwicklung eine Unterrichtsentwicklung mit Personal- und Organisationsentwicklung verbinden muss – mit dem Ziel, Schul- und Unterrichtspraxis so zu verändern, dass Schülerinnen und Schüler besser und erfolgreicher lernen können. Die hauptsächlichen Akteurinnen und Akteure sind hierbei die verschiedenen Individuen und Gruppen in der Einzelschule. Die Einrichtung von Bildungsregionen und die Vernetzung von mehreren Schulen für die Erreichung einer höheren Schulqualität sprechen allerdings dafür, dass der Kreis der unmittelbar beteiligten Akteurinnen und Akteure größer wird und über die Einzelschule hinausgeht (vgl. Maag Merki 2008).

Den Akteurinnen und Akteuren steht dabei eine ganze Reihe von Instrumenten und Maßnahmen zur Verfügung, die ihnen helfen, Entwicklungsprozesse in einer Schule in Gang zu setzen, zu koordinieren, zu moderieren und zu bilanzieren: Steuergruppen, Schulprogramm, schulische Selbstevalu-

ation, Qualitätsmanagement oder Stärkung der Schulleitung in ihrer Rolle als „change agents“.

Inwieweit entfaltet dieser Ansatz von Schulentwicklung nun positive *Wirkungen*? Noch recht gut belegt ist die positive Wirkung einer innovationsförderlichen Schulleitung auf die Schule, den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bonsen 2006). Dagegen hat die Schulprogrammarbeit zwar positive Wirkungen auf die Organisationskultur (z.B. Innovationsbereitschaft und Lehrerverkooperation), nicht aber auf die Unterrichtsqualität oder die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler (vgl. Holtappels 2011). Ähnlich (ernüchternd) fallen die empirischen Befunde zur Wirksamkeit schulinterner Evaluation aus (vgl. Berkemeyer/Müller 2010). Und auch Schulnetzwerke können an Grenzen stoßen, wenn Innovationen in die einzelnen Schulen transferiert und dort nachhaltig verankert werden sollen (vgl. Horstkemper et al. 2010). Diese Befunde erweisen sich durchaus anschlussfähig an Forschungsergebnisse zu den Wirkungen von Schulautonomie. Danach gibt es nur wenig empirische Evidenz für die Annahme, dass Schulautonomie zu einer verbesserten Qualität der schulischen Arbeit führt (vgl. Altrichter/Rürup 2010; Wissinger 2007). Vor diesem Hintergrund sehen Altrichter und Rürup die Rekonstruktion von Wirkungsbedingungen und -verläufen im Mehrebenensystem Schule als eine wichtige Aufgabe an.

2.2 Schulentwicklung durch „neue Steuerungsinstrumente“

Schulinspektion, Bildungsstandards und darauf bezogene Lernstandserhebungen sowie zentrale Abschlussprüfungen haben in den letzten Jahren Einzug in den Schulalltag gehalten. Diese Steuerungsinstrumente werden ergänzt durch die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern sowie die Beteiligung an internationalen Schulleistungsuntersuchungen. Die neuen Steuerungsinstrumente sollen der öffentlichen Rechenschaftslegung und Kontrolle der Leistungen des Schulsystems sowie der Systembeobachtung dienen. Darüber hinaus hat insbesondere die Rückmeldung der Ergebnisse aus der *Schulinspektion* und aus *Lernstandserhebungen* den Anspruch, Schulen und Lehrkräften Stärken und Schwächen zurückzumelden und somit zielgerichtete Entwicklungsprozesse in der Einzelschule anzustoßen.

Schulinspektion zielt auf die Beurteilung der Schule als „Ganzes“. Ein Inspektionsteam evaluiert auf der Grundlage mehrerer Erhebungsmethoden die einzelne Schule über mehrere Tage. Dabei stützt sich die Inspektion auf einen Orientierungsrahmen, der einen Kernbestand von (empirisch nachgewiesenen) Merkmalen guter Schulen und guten Unterrichts sowie (Lern-)Ergebnisse beschreibt. Dadurch werden den Schulen ein verbindlicher Bezugsrahmen und Ziele für Schulentwicklungsprozesse vorgegeben. Ob durch die standardisierten Inspektionsverfahren Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt und

positive Wirkungen erzielt werden, ist vor dem Hintergrund des Forschungsstandes fraglich (vgl. Dederling 2012; Kotthoff/Böttcher 2010). So konnte eine Verbesserung der Schülerleistungen bislang nicht nachgewiesen werden. Auch für die Verbesserung des Unterrichts gibt es keine belastbaren Hinweise. Die berichteten positiven Wirkungen beziehen sich vielmehr auf eine gewisse Akzeptanz der Schulinspektion, die Auseinandersetzung mit den zurückgemeldeten Ergebnissen sowie die Initiierung von Maßnahmen. Dabei hängen die berichteten positiven Wirkungen anscheinend davon ab, ob die jeweiligen Inspektionsverfahren stark auf Wettbewerb (z.B. England) ausgerichtet sind oder ob sie – wie in Deutschland – beanspruchen, schulische Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Vorteile scheint eher eine solche Entwicklungsperspektive zu haben (vgl. Dederling 2012).

Reformen sind durch die Schulinspektion also nicht top-down durchsetzbar. Sie sind angewiesen auf funktionierende Schulentwicklung in der Einzelschule. Vorgaben müssen dabei von den Akteurinnen und Akteuren in den Schulen interpretiert und an die konkret vorfindbaren Handlungsbedingungen adaptiert werden. Den Zusammenhang dieser Ebenen versucht Fend (2006) als Konzept der Rekontextualisierung theoretisch zu fassen.

Es ist davon auszugehen, dass das auch für Bildungsstandards und Lernstandserhebungen bedeutsam ist. Während Bildungsstandards die fachlichen Kompetenzen beschreiben, über die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer Schullaufbahn verfügen müssen, stellen flächendeckende Lernstandserhebungen ein – an den Bildungsstandards orientiertes – Verfahren zur fachlichen Leistungsüberprüfung dar. Beides soll Unterrichtsentwicklung in Gang setzen. Bildungsstandards dienen dabei als zentrale Orientierungspunkte bei der Planung und Gestaltung von Unterricht sowie der Leistungsbewertung. Besonders hohe Erwartungen verbinden sich allerdings mit der Rückmeldung der Ergebnisse aus den Lernstandserhebungen, die, ausgehend von einer sorgfältigen Analyse der Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, zielgerichtete Entwicklungsarbeit in Richtung einer höheren Qualität anstoßen sollen. Diese Erwartungen wurden, wenn man den hierzu vorliegenden Forschungsstand für den deutschsprachigen Raum betrachtet, bislang nicht erfüllt (vgl. Altrichter 2010: 234ff.): Zwar ist bei einem Großteil der Lehrkräfte eine gewisse Bereitschaft zu erkennen, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen und daraus Konsequenzen zu ziehen, weitergehende Innovationen des Unterrichts lassen sich jedoch nicht feststellen. Lehrkräfte leiten aus den Ergebnissen allenfalls Überlegungen zur Leistungsbeurteilung und Lern diagnose der Schülerinnen und Schüler ab. Mögliche Gründe sieht Altrichter (vgl. ebd.: 237ff.) unter anderem in der Qualität der Datenrückmeldung (unverständliche oder fehlende Berücksichtigung schulischer Rahmenbedingungen) oder in den Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte (fehlende fachliche Kompetenzen, die Daten richtig zu interpretieren). Weitere Ursachen sieht er in Merkmalen der Organisation der Einzelschule und der Kultur im

Kollegium (fehlende Kooperation und Reflexion von Unterricht und Lernergebnissen), in der Implementation und in Unterstützungsleistungen (fehlende externe Unterstützung bei der Rezeption und Nutzung der Daten) oder in Systemstrukturen (fehlende Ressourcen sowie Anreizstrukturen).

3. Blick in das Innere von Schulen

Die hohen Erwartungen, die in Schulentwicklung gesetzt werden, werden anscheinend nicht erfüllt – das gilt sowohl für den Ansatz der Einzelschulentwicklung als auch für den Ansatz einer neuen, evidenzbasierten Steuerung. Die berichteten theoretischen und empirischen Befunde sprechen vielmehr dafür, mehr Aufmerksamkeit auf Rahmenbedingungen, Prozesse und Wirkungen zu lenken und diese im Detail nachzuzeichnen. Dementsprechend plädieren Altrichter und Langer (2008) unter Rückgriff auf Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung (1984/1997) für eine *empirisch* basierte Rekonstruktion von Schulentwicklungsprozessen. Der Fokus richtet sich dabei auf die Verläufe der einzelnen Handlungsebenen mit dem Ziel, den Blick auf *allgemeine Strukturentwicklungsprozesse* schärfer zu konturieren (vgl. auch Altrichter/Helm 2011b). Ein solches Vorgehen hat sich bereits bewährt (vgl. Paseka 2008) und soll – nach der Darstellung der wesentlichen theoretischen Gedankengänge – für die Analyse von Erfahrungsberichten ausgewählter Schulen genutzt werden.

3.1 Strukturen, Akteure und Strukturentwicklung

Mit seiner Theorie der Strukturierung versucht Giddens Wandel *und* Beständigkeit, Dynamik *und* Stabilität theoretisch zu fassen, und zwar auf und zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. Das Handeln der involvierten Akteure steht im Fokus seines Interesses, weil darin Strukturen faktisch, d.h. „lebendig“ werden und sich so empirisch rekonstruieren lassen.

Mit dem Begriff „Struktur“ bezeichnet Giddens „die dauerhaften Aspekte sozialer Systeme“ (Giddens 1984/1997: 75). Handeln ohne Strukturen ist nicht denkbar. Strukturen geben der sozialen Welt eine Geordnetheit, Flüchtigkeit und Beliebigkeit werden überwunden und es können sich auf Dauer angelegte Handlungsmuster etablieren, die dem Einzelnen Sicherheit geben und zu Stabilität beitragen. Strukturen manifestieren sich in Regeln und Ressourcen des Handelns. *Regeln* verleihen dem Handeln einen bestimmten Sinn und sind die Basis für symbolische Ordnungen und Interpretationsschemata (z.B. informelle Regeln der Zusammenarbeit), sie enthalten aber auch regulative Aspekte, die eine Bewertung von Handlungsprozessen ermöglichen (z.B. Schulgesetz-

ze, Dienstvorschriften). Materielle und immaterielle *Ressourcen* ermöglichen den Akteuren Kontrolle über andere Akteure, Prozesse und Gegenstände (z.B. durch amtliche Legitimierung, Geld, Wertschätzung, Bestimmungsmacht). Ohne Ressourcen könnten Gestaltungsoptionen nicht wahrgenommen werden (vgl. Altrichter/Langer 2008: 43).

Strukturen sind im Sinne Giddens jedoch nicht einseitig mit Zwängen zu assoziieren. Seinen theoretischen Gedankengängen zur Dualität von Strukturen folgend sind sie gleichzeitig kontingent, also gestaltbar, und erhalten ihre Faktizität erst und nur dann, wenn sie von den Handelnden aufgegriffen und so mit Leben gefüllt werden. Diese sind auf Strukturen angewiesen, denn durch den „rekursiven“ Rückgriff auf sie etablieren sie sich *als* Akteure, werden dadurch als vollwertige Mitglieder in einem bestehenden System, wie es beispielsweise die Schule darstellt, anerkannt und sind damit handlungsfähig. Gleichzeitig können Strukturen im Tun verändert, umgestaltet und neu gedacht werden. Giddens resümiert: „Jede Reproduktion ist jedoch notwendig Produktion: und in jeder Handlung [...] liegt der Keim des Wandels“ (Giddens 1976/1984: 124). Das ist möglich, weil die Akteure aufgrund ihres Wissens und ihrer Fähigkeit, reflexiv in den Handlungsfluss eingreifen zu können, in der Lage sind, auch „anders“ zu handeln, d.h. sie können Veränderungen nicht nur denken, sondern im Handlungsvollzug umsetzen. Genau hier befindet sich das „Einfallstor“ für strukturgestaltende Prozesse, für Innovationen und Strukturentwicklung.

In Schulentwicklungsprozessen geht es um systematische und zielgerichtete Prozesse von Schulen, aber auch von Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext eines bestehenden Bildungssystems (vgl. Maag Merki 2008: 25). Strukturen garantieren Beständigkeit, geben Orientierung, gewährleisten Kontrolle und Vorausschaubarkeit. Gleichzeitig müssen *neue* Strukturen aufgebaut und in neue Routinen übergeführt werden, um Veränderungen nachhaltig zu sichern. Das ist aber nicht so einfach, denn nicht alle Bedingungen des Handelns werden erkannt, Veränderungen können damit ins Leere laufen, ebenso gibt es nicht beabsichtigte Handlungsfolgen. Trotz Veränderungswillen und gegensätzlichen Intentionen führen dann die gesetzten Aktionen zur Reproduktion von bestehenden Strukturen und erzeugen „more of the same“. Veränderungen verlaufen dann im Sand oder werden abgebrochen. Das Beharrungsvermögen von sozialen Systemen lässt sich mit Hilfe solcher „transintentionaler Mechanismen“ (Altrichter/Langer 2008: 44) erklären.

3.2 Schulen auf dem Weg

Anhand von Erfahrungsberichten, die pädagogischen Zeitschriften entstammen und die Sicht von Schulleitungen wiedergeben, sollen im Folgenden Schulentwicklungsprozesse mit Hilfe der Giddens'schen Theorie rekonstruiert werden. Konkret geht es um zwei Stadtteilschulen in Hamburg (vgl. Herrmann/

Natusch/Riekmann 2011), eine Gesamtschule in Niedersachsen (vgl. Nickelsen 2012), zwei Schweizer Sekundarschulen und eine Berufsschule in Südtirol (vgl. Brühlmann et al. 2010). Obwohl die Schulen deutlich unterschiedliche Schwerpunkte und regionale Differenzen aufweisen, lassen sich – mit Blick auf die Strukturen – einige Gemeinsamkeiten entdecken.

Ausgangspunkte für Schulentwicklungsprozesse können von innen und von außen kommen: Eine neue Schulleitung sieht Veränderungsbedarf, ein Lehrkörper ist unzufrieden mit der ungleichen Arbeitsbelastung im Kollegium bzw. mit der vorhandenen Fachstruktur, aber auch neue Vorgaben durch die Behörden oder die Gefahr einer nicht gewollten Schulfusionierung können der Auslöser sein. Trotz dieser Differenzen gibt es eine Gemeinsamkeit: Eine *Irritation* tritt auf – durch neue Personen und Krisenerfahrungen, manchmal langsam sich anbahnend, manchmal als „Schock“ oder „Paukenschlag“ (vgl. Nickelsen 2012). Herkömmliche Routinen werden in Frage gestellt, denn sie funktionieren nicht mehr. „Krisen sind dann zwangsläufig, weil die Arbeits- und Kommunikationsstrukturen nicht mehr passen, neu austariert und neu kommuniziert werden müssen“ (Riekmann, in: Herrmann/Natusch/Rieckmann 2011). In den beschriebenen Schulen tritt aber nicht Lethargie ein, sondern es entsteht Energie, die gebündelt wird und die Herausforderungen annehmen lässt. Doch wer bündelt?

In allen Schulen nimmt die *Schulleitung* eine solche zentrale Rolle ein: Sie koordiniert, schafft Ermöglichungsräume, die zu Reflexions- und Diskursprozessen einladen, oder – nach Giddens: Die Schulleitung erkennt, dass ein „anderes“ Handeln gefragt ist. Bestehende Strukturen werden restrukturiert, neu gewendet und gedeutet. Das führt dann dazu, dass zunächst Diskursräume geschaffen werden, in denen bisher bewährte pädagogische Konzepte hinterfragt oder neue Begriffe wie „Qualitätsrahmen“ differenzierter angesehen und diskutiert werden.

Die Berichte der Schulleitungen machen evident, dass der Begriff „Struktur“ teilweise verkürzt verstanden wird, beispielsweise wenn eine Schulleiterin meint, dass Strukturen am Anfang nicht wichtig gewesen wären. Gleichzeitig verweist sie auf eine „Kultur der Offenheit“, in der freie und auf Reflexion ausgerichtete Auseinandersetzungen stattfinden können. Dabei ist ein konstruktives Umgehen mit Widersprüchen und Konflikten ebenso wichtig wie die Möglichkeit zu experimentieren und Fehler zu machen (vgl. Paseka 2010). Strukturen manifestieren sich nicht nur in Sichtbarem. Sie verweisen vielmehr auf „eine virtuelle Ordnung von Beziehungen außerhalb von Raum und Zeit“ (Giddens 1984/1997: 359). Sie sind den Individuen nicht (nur) äußerlich, sondern existieren (auch) „inwendig“ als „Erinnerungsspuren“ (ebd.: 77) und sind im Erfahrungswissen der handelnden Akteure gespeichert.

Einen zentralen Stellenwert nehmen in den Berichten *Kooperationsstrukturen* ein. In den Schulen etablieren sich – in unterschiedlichen Facetten – „Lerngemeinschaften“, die sich als „professional communities“ deuten lassen

(vgl. Schrittmesser 2004). Durch diese und in diesen geschieht Lernen nicht nur als individueller Prozess, sondern Lernen wird ein kollektives Unterfangen (vgl. dazu auch den Beitrag von Rolff in diesem Band). Auffällig ist, dass dabei alte Denkmuster wie das Autonomie-Paritätsmuster (vgl. Lortie 1972) ihre Faktizität größtenteils verlieren. An den einzelnen Schulstandorten, für die Erfahrungsberichte vorliegen, konnten sich stattdessen neue Kooperationsformen entwickeln wie kollegiale Hospitationen, Steuergruppen, Fachgruppen und Teamarbeit. „Wir mussten Gefäße finden, um die Bedürfnisse aufzufangen und darüber zu sprechen“ (Dolci, in: Brühlmann et al. 2010). In diesen „neuen“ Kooperationsstrukturen müssen auch ein anderer Umgang miteinander aufgebaut, tradierte Denkmuster verlassen und unterschiedliche Zugänge akzeptiert werden. „Wir hatten früher ‚private Probleme‘. Heute haben wir kollektive Fragen gemeinsam zu lösen“ (ebd.). Damit dies gelingt, werden – für alle sichtbar – neue *Zeitstrukturen* geschaffen. So werden an einem Schulstandort unterrichtsfreie Nachmittage und freie Tage für Teamsitzungen verwendet. Um dies zu ermöglichen, werden vorhandene Strukturen aufgegriffen, hier konkret: ein Jahresarbeitsmodell (vgl. Rachmühl, in: Brühlmann et al. 2010).

Um Innovationen zielgerichtet ins System zu bringen, werden an den Schulen auch Fortbildungsmodelle genutzt: kollegiale Modelle am Standort ebenso wie Angebote von Landesinstituten. Die Lehrkräfte müssen sich dabei selbst als *Lernende* verstehen und gleichzeitig bereit sein, neue Lösungen in Kooperation mit anderen zu entwickeln (vgl. Bastian/Combe/Reh 2002: 432). Das hat Auswirkungen auf das eigene Professionsverständnis: Es geht nicht um die Übernahme von vorgefertigten Lösungsmodellen, sondern um das Finden von alternativen Optionen, die konsensual umgesetzt, evaluiert und weiter gedacht werden. Die durch die Veränderungsprozesse notwendigen Anforderungen sind dabei aber nicht nur professionsbezogen zu deuten, sondern verlangen Organisationsbewusstheit, d.h. Strukturen sind mit- und neu zu denken (vgl. Heinrich 2012; Paseka 2008: 235).

Zusammenfassend werden in den Fallbeispielen vielfache Verschränkungen evident: (1) Strukturen sind *Medium* und *Ergebnis*, d.h. Strukturen ermöglichen Handeln, auch innovatives Handeln, sie sind aber immer auch das Ergebnis unseres Tuns und können von den Akteuren de- und neu konstruiert werden. So passiert die Neugestaltung von Teamstrukturen an den einzelnen Standorten nicht ex nihilo, sondern auf Basis von bereits etablierten Routinen. (2) *Stabilität* und *Wandel* greifen ineinander, d.h. bereits existierende Strukturen werden aufgegriffen, um Veränderungsprozesse zu gestalten. Strukturen werden dabei nicht als Zwang erlebt, sondern als Möglichkeitsraum, der Freiheiten in der Ausgestaltung zulässt. So werden an den vorgestellten Schulen vorhandene Fortbildungsangebote von Regionen und Ländern derart gewendet, dass sie adaptiert für den jeweiligen Standort und passend zu den lokalen Bedürfnissen für Veränderungsprozesse zielgerichtet genutzt werden können. (3) *Kollektive Lernprozesse* und *Strukturbildung* greifen ineinander, d.h. für

die Veränderung von kognitiven und sozialen Strukturen genügt es nicht, wenn bloß Einzelne lernen. Dazu bedarf es eines Um- und Neulernens „im Modus der Kooperation“ (Altrichter/Langer 2008: 45). Nur wenn viele lernen, lassen sich neue Routinen etablieren, die nachhaltig wirken, indem sie in das selbstverständliche Handlungsrepertoire eines Kollegiums aufgenommen werden (vgl. dazu auch den Beitrag von Rolff in diesem Band).

Die geschilderten positiven Beispiele für gelungene Schulentwicklungsprozesse dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Entwicklungsschübe nicht an allen Schulen gelingen. Studien zu „Failing Schools“ kommen zu folgenden Ergebnissen: An diesen gibt es keine Visionen; die Schulleitungen agieren schwach und ineffektiv und sind nicht in der Lage, Impulse zu setzen; es herrscht eine „culture of denial“ und das Kollegium hält an „bewährten Praktiken“ fest (vgl. Altrichter/Gußner/Maderthaler 2008). Oder anders gesagt: Die vorhandenen Strukturen werden als nicht veränderbar erlebt. In Schulentwicklungsprozessen müssen jedoch bestehende Strukturen verflüssigt und neue geschaffen werden, die sich dann wieder zu Routinen verfestigen und Selbstverständlichkeiten werden. Altrichter und Langer (2008) resümieren: Schulentwicklung verlangt „Veränderung, Stabilisierung und/oder Ersetzen von Strukturen, vielleicht auch begrenzt Zerfall oder Auflösung“ (ebd.: 42f.).

4. Erkenntnisse

Verflüssigung von alten und Aufbau von neuen Strukturen ist – folgt man diesen Überlegungen – eine notwendige Bedingung für das Gelingen von Schulentwicklung. Ein Scheitern lässt sich dann damit erklären, dass die an den Schulstandorten existierenden und das Handeln der Akteure strukturierenden Bedingungen und Voraussetzungen nicht in den Fokus geraten. Wie lässt sich dies erklären? Strukturen werden in der langjährigen Sozialisation als Schülerin oder Schüler bzw. später dann als Lehrkraft internalisiert und zu Selbstverständlichkeiten und Routinen, die nicht oder kaum hinterfragt und damit *praktisch* handlungsleitend werden. Ein möglicher „Hebel“ für Weiterentwicklung scheint – im Sinne eines umfassenden Professionalitätsverständnisses – die kritische Reflexion von vorhandenen Strukturen zu sein, gepaart mit Kreativität und Mut, Strukturen quer zu denken, Gestaltungsmöglichkeiten nicht nur zu erkennen, sondern auch zu nutzen.

Wie kann dies gelingen? Schulentwicklung benötigt – im Spannungsfeld von zentraler und dezentraler Steuerung – Lehrende, die auch Steuerungswissen und Organisationsbewusstheit haben. Lehrende als „Einzelkämpfer“, die nur sich und „ihre“ Klassen sehen, sind da ebenso wenig hilfreich wie Lehrende, die ohne viel nachzudenken einfach Vorgaben von „außen“ erfüllen und diese nicht für den Standort rekontextualisieren (vgl. Fend 2006). Schulent-

wicklung benötigt aktive und kompetent handelnde Lehrende, die als „verantwortliche Wissensarbeiter“ (Terhart 2011: 212, unter Verweis auf Schleicher 2009) ihr Wissen um die neuen Steuerungsmechanismen mit Visionen vor Ort verknüpfen. Diese würden die neuen Instrumente dann nicht reflexartig abwehren, sondern sie aktiv für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule nutzen.

Wie entsteht ein solches Professionsverständnis? Schulentwicklungswissen kann nur schwer im Rahmen der Erstausbildung auf Vorrat angeeignet werden. Dazu sind die Parameter zu komplex und vom jeweiligen Kontext abhängig, der für Lehramtsstudierende schwer zu erschließen ist. Was jedoch erzeugt werden kann, ist eine gewisse Sensibilität für Prozesse an Schulen und die kritische Reflexion von jenen Routinen und Denkmustern, die Veränderungen nicht denkbar erscheinen lassen. Dazu wurden u.a. an der Universität Hamburg Forschungswerkstätten eingerichtet, die Schulentwicklungsprozesse an ausgewählten Schulstandorten distanziert beobachten und analysieren (vgl. Bastian 2011; siehe auch den Beitrag von Liening in diesem Band). Aber auch Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen können – wenn von konkreten Problem- und Fragestellungen ausgegangen wird – ein Hebel sein, um Schulen zu bewegen. Entscheidend ist, dass die handelnden Akteure Irritationen, kommen sie nun von außen oder von innen, als Lernanlass sehen und als Chance für ein Umlernen und Neulernen. Dazu benötigen sie ein professionelles Selbstverständnis, d.h. sie müssen sich ihrer Expertise immer wieder selbst vergewissern und sie so einsetzen, dass Schülerinnen und Schüler besser lernen können und Entwicklungsmöglichkeiten erhalten, die sie ohne Schule und Unterricht nicht hätten.

Literatur

- Altrichter, H. (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: PÄDAGOGIK 58 (3), S. 6–10.
- Altrichter, H. (2010): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–254.
- Altrichter, H./Helm, C. (2011a) (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Altrichter, H./Helm, C. (2011b): Schulentwicklung und Systemreform. In: Altrichter, H./Helm, C. (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13–35.

- Altrichter, H./Langer, R. (2008): Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: *journal für schulentwicklung* 12 (2), S. 40–47.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H./Rürup, M. (2010): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–144.
- Altrichter, H./Gußner, N./Maderthaner, P. (2008): Failing Schools. Auf der Suche nach der „schlechten Schule“. In: *journal für schulentwicklung* 12 (1), S. 43–55.
- Bastian, J. (1997): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: *PÄDAGOGIK* 49 (2), S. 6–11.
- Bastian, J. (2011): Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen mit dem Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: *journal für lehrerInnenbildung* 11 (2), S. 32–39.
- Bastian, J./Combe, A. (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. In: *PÄDAGOGIK* 50 (11), S. 6–9.
- Bastian, J./Combe, A./Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3), S. 417–435.
- Berkemeyer, N./Müller, S. (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–218.
- Bonsen, M. (2006): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 193–228.
- Brühlmann, J. im Gespräche mit Dolci, O./Rachmühl, M./Loddi, L./Egger, U. (2010): Wie lernen Schulen? Tiefgreifende Veränderungsprozesse am Beispiel von drei Schulen. In: *journal für schulentwicklung* 14 (4), S. 16–23.
- Buhren, C./Rolff, H.-G. (2008): Das neue Interesse an Theorie. Editorial. In: *journal für schulentwicklung* 12 (2), S. 4–6.
- Dederling, K. (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1), S. 69–88.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (3), S. 275–293.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (1976/1984): *Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Giddens, A. (1984/1997): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main + New York: Campus.
- Heinrich, M. (2012): Vermessen, um zu steuern! Geht das überhaupt? In: *Friedrich Jahresheft 2012*. Seelze: Friedrich, S. 35–38.
- Herrmann, J. im Gespräch mit Natusch, K./Riekman, B. (2011): Zuerst kommen Sinn und Ziel, aber dann braucht es Strukturen. Gespräch mit zwei Schulleiterinnen über das Verhältnis von Struktur und Entwicklung. In: *PÄDAGOGIK* 63 (7–8), S. 62–65.