

Joachim Herrmann

Mythos Selbstständigkeit von Schule?

Fallstudien zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule. NRW“

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 32



Verlag Barbara Budrich



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von

Arno Combe

Meinert A. Meyer

Barbara Schenk

Band 32

Joachim Herrmann

Mythos Selbstständigkeit von Schule?

Fallstudien zum Modellvorhaben
„Selbstständige Schule. NRW“

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Farmington Hills, MI 2012

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.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-485-5

eISBN 978-3-86649-590-6

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

Inhalt

1. Einleitung	10
2. Zur Vorgeschichte des Modellvorhabens	16
2.1. <i>Schulreform in Deutschland in den 90er Jahren.....</i>	<i>18</i>
2.2. <i>Konsequenzen der Perspektive auf die Einzelschule.....</i>	<i>21</i>
2.2.1. <i>Reaktionen der Bildungspolitik</i>	<i>22</i>
2.2.2. <i>Schulentwicklung</i>	<i>24</i>
2.2.3. <i>Die Einordnung des Modellprojektes "Schule & Co."</i>	<i>32</i>
2.3. <i>PISA und die Folgen</i>	<i>34</i>
3. Die wissenschaftliche Begleitforschung im Modellvorhaben "Selbstständige Schule NRW"	42
3.1. <i>Fallstudien – inhaltliches Verständnis und ihre Bedeutung in der Schulentwicklungsforschung.....</i>	<i>48</i>
3.2. <i>Organisatorische Durchführung</i>	<i>56</i>
4. Theoretische Entfaltung der Fragestellung: Selbstständigkeit von Systemen.....	60
4.1. <i>Forschung zu Bedingungen von Unterrichtsqualität</i>	<i>61</i>
4.2. <i>Zum Verhältnis von Schulsystem, Schule und Unterricht</i>	<i>64</i>
4.2.1. <i>Die Schnittstelle Schulsystem – Einzelschule</i>	<i>67</i>
4.2.2. <i>Die Schnittstelle Organisation – Unterricht.....</i>	<i>70</i>
5. Fragestellung und Methodik der Fallstudien.....	80
5.1. <i>Fragestellung der Fallstudien.....</i>	<i>81</i>
5.2. <i>Datenerhebung.....</i>	<i>83</i>
5.3. <i>Datenanalyse.....</i>	<i>86</i>
5.3.1. <i>Methodologische Grundlagen.....</i>	<i>86</i>
5.3.2. <i>Methodisches Vorgehen</i>	<i>94</i>
6. Merkmale und Gemeinsamkeiten "Selbstständiger Schulen"	100
6.1. <i>Projektangebot, Projekthinhalte und -strukturen.....</i>	<i>101</i>
6.1.1. <i>Das allgemeine Angebot und die individuelle Situation der Schule.....</i>	<i>103</i>
6.1.2. <i>Selbstständigkeit als reale Praxis</i>	<i>107</i>
6.1.3. <i>Selbstständige Schulen und ihre Umwelt.....</i>	<i>109</i>
6.1.4. <i>Selbstständige Schulen in der Region.....</i>	<i>111</i>
6.1.5. <i>Zusammenfassung: Der Einstieg und die Wahrnehmung als selbstständige Schule</i>	<i>114</i>
6.2. <i>Handlungsfelder schulischer Arbeit: Was tun Selbstständige Schulen?.....</i>	<i>114</i>
6.2.1. <i>Schulische Aktivitäten im Feld der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung.....</i>	<i>116</i>

6.2.2	Schulische Aktivitäten im Feld von innerer Organisation und Mitwirkung sowie Qualitätssicherung	118
6.2.3.	Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung.....	120
6.2.4.	Unterstützende Maßnahmen: Kooperationsstrukturen, Teamentwicklung und Arbeitszeit	122
6.2.5.	Zusammenfassung: Integration der Handlungsfelder und Fokussierung auf Unterricht	125
6.3.	<i>Effekte: Welche Wirkungen bringt die Teilnahme am Modellvorhaben?</i>	127
6.3.1.	Unmittelbare Folgen und Wirkungen der Projektteilnahme: Geld und Personal, Organisation des Unterrichts	127
6.3.2.	Weitergehende Wirkungen: Kooperationsbeziehungen verbessern sich.....	129
6.3.3.	Veränderungen der Haltung zur eigenen Arbeit durch die Symbolik der Selbstständigkeit.....	132
6.3.4.	Verstärkung der Autonomie und Profilierung der Einzelschule.....	136
6.3.5.	Etwas Erproben bedeutet auch, den Erfolg zu prüfen: Evaluation	138
6.3.6.	Wie reale Möglichkeiten und Wirkungen der Symbolik zusammengehalten werden: Systematisierung der Arbeit.....	140
6.3.7.	Zusammenfassung: Neue Maßnahmen, Aufbruchstimmung, Kooperation und eine Systematisierung schulischer Arbeitsprozesse.....	141
6.4.	<i>Die Steuergruppe – Funktion, Rolle und Tätigkeiten in einer Selbstständigen Schule</i>	143
6.4.1.	Stellung und Akzeptanz einer Steuergruppe	143
6.4.2.	Tätigkeiten schulischer Steuergruppen: Strukturieren der Vorhaben und Entwicklungsschritte	146
6.4.3.	Spannungsfelder der Steuergruppenarbeit: Moderation der Arbeit eines Kollegiums oder gezielte Steuerung?	148
6.4.4.	Die Reflexion des Spannungsfeldes innerhalb der Steuergruppen: Gemeinsame Steuerungsfunktion bei heterogenem Rollenverständnis	152
6.4.5.	Steuergruppe und Schulleitung: Abgrenzung, Überschneidungen und die Verantwortung für die Strategie...157	
6.5.	<i>Unterstützung in der Selbstständigkeit: Qualifizierungsangebote im Modellvorhaben und selbstorganisierte Fortbildung</i>	162
6.5.1.	Vorteile und Nachteile einer allgemeinen Steuergruppenschulung für unterschiedliche Schulen	163

6.5.2.	Vorteile und Nachteile der Organisation der Steuergruppenschulung: Zeitaufwand und schulformgemischte Lerngruppen.....	165
6.5.3.	Gesamturteil zur Steuergruppenschulung und weitergehende Wünsche	168
6.5.4.	Fortbildungsbedarfe und -aktivitäten der Einzelschulen..	169
6.6.	<i>Zusammenhänge: Wirkungsketten und die Dynamik "Selbstständiger Schulen"</i>	171
6.6.1.	Wie Einzelwirkungen sich dynamisch ergänzen und gegenseitig verstärken: Wirkungsketten	172
6.6.2.	Schritte im Gesamtprozess: Die Dynamik der Selbstständigkeit	181
7.	Typisierung der einzelschulischen Entwicklung.....	196
7.1.	<i>Methodische Vorbemerkung</i>	196
7.2.	<i>Entwicklungstypen</i>	198
7.2.1.	Typische Handlungsmuster: Schulische Maßnahmen und deren innerer Zusammenhang	199
7.2.2.	Typische Handlungsmuster: Selbstverständnis und Spannungsfelder schulischer Steuergruppen	201
7.3.	<i>Schultypen</i>	203
8.	Diskussion der Ergebnisse	214
8.1.	<i>Erkenntnisse zu Merkmalen und Bedingungen von Schulentwicklungsprozessen</i>	215
8.1.1.	Funktion und Bedeutung schulischer Steuergruppen für den Entwicklungsprozess.....	215
8.1.2.	Die Symbolik von Selbstständigkeit: Zum Charakter schulinterner Entscheidungen	221
8.2.	<i>Erkenntnisse hinsichtlich der Ausgangsfragen</i>	222
8.2.1.	Gelingensbedingungen.....	225
8.2.2.	Misslingensbedingungen	228
8.2.3.	Qualität durch Selbstständigkeit ?	231
8.3.	<i>Zusammenfassung: Das komplexe Geflecht der Gelingensbedingungen</i>	233
9.	Selbstständige Schule: Abstrakte Erwartungen und konkrete Bedingungen ihrer Wirksamkeit.....	244
9.1.	<i>Selbstständige Schule als Steuerungsmodell</i>	249
9.2.	<i>Selbstständige Schule als Instrument der Qualitätsentwicklung</i>	253
9.3.	<i>Weiterführende Fragen</i>	256
10.	Schlussbemerkung: Die Notwendigkeit qualitativer Forschung ...	260
11.	Literatur	264

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dynamik in der Wahl konkreter Vorhaben als Reaktivierung vorhandener Ideen.....	180
Abb. 2: Dynamik der Steuergruppenarbeit	181
Abb. 3: Dynamik der Selbstständigkeit als Sequenz zu bewältigender Anforderungen	195
Abb. 4: Handlungsmuster der Integration schulischer Maßnahmen und des Selbstverständnisses von Steuergruppen	204
Abb. 5: Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis schulischer Steuergruppen und der Integration schulischer Maßnahmen	205
Abb. 6: Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis schulischer Steuergruppen und der Integration schulischer Maßnahmen – Zuordnung der Einzelschulen	211
Abb. 7: Zusammenhang von erweiterter Selbstständigkeit – Gelingensbedingungen – schulischem Entwicklungsprozess	243

1. Einleitung

Im Anschluss an die Diskussion um die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien sind Gestaltung und Qualität nationaler Schul- und Bildungssysteme in Deutschland wieder Gegenstand öffentlicher, bildungspolitischer und wissenschaftlicher Debatten.¹ Die Notwendigkeit eines erforderlichen Umbaus des deutschen Schulwesens angesichts der gesellschaftlichen und arbeitsweltlichen Veränderungen ist in der Regel unumstritten, die konkreten Beiträge zu jener Debatte dafür umso mehr. Dabei liegt die Unterschiedlichkeit der Veränderungsvorschläge nicht allein in heterogenen Interessen begründet, sondern auch in unterschiedlichen Annahmen darüber, auf welchem Wege und von welcher institutionellen Ebene her eine Wirkung auf den konkreten subjektiven Bildungsprozess erwartet werden kann.

Der vorliegenden Arbeit liegt in diesem Sinne eine Frage zugrunde, die sowohl dringlicher Natur ist, als auch eine Grundsätzlichkeit beinhaltet, die bisher weder theoretisch noch empirisch vollends aufgeschlüsselt ist. Es geht um den Einfluss von System- und Organisationsaspekten einzelner Schulen auf die Qualität der pädagogischen, erzieherischen und didaktischen Interaktionsprozesse.

Diese Frage ist nicht voraussetzungslos, sie ergibt sich aus der Anerkennung der Einzelschule als der "pädagogischen Handlungseinheit", in der sich die Qualität jener Interaktion herstellen muss. Aber dies ist noch keine Antwort, lediglich eine Zuspitzung der Frage, von welchen Faktoren die (Weiter-) Entwicklung solcher Qualität abhängt, wenn diese zumindest teilweise auch außerhalb des Interaktionsprozesses selbst liegen. Dass sie dort liegen könnten, ist mehr als nur eine wissenschaftliche Hypothese. Es ist auch ein normativer Anspruch, Qualitätsfragen schulischer Bildung nicht der Zufälligkeit des Gelingens individueller Interaktionskompetenzen zu überantworten.

Die Frage ist auch in einer zweiten Hinsicht voraussetzungsreich. Sie wendet sich gegen die Annahme einer linearen Wirkung von Veränderungen etwa in der Verfasstheit der nationalen (bzw. in Deutschland: der bundesstaatlichen) Schulstruktur und -gliederung auf Gestalt und Qualität der pädagogischen Prozesse.²

Als Forschungs- und Untersuchungsgegenstand dient eine aktuelle Entwicklung im deutschen Schulwesen, die Fragen der Qualität pädagogischer

¹ Zuletzt etwa die umstrittene und von heftigen öffentlichen Auseinandersetzungen begleitete Diskussion um die Einführung der so genannten Primarschule in Hamburg, vgl. z.B. DIE ZEIT, 23.04.2009 Nr. 18; WELT kompakt, 09.03.2010; tageszeitung, 20.07.2010.

² Selbst in explizit kritischen Auseinandersetzungen mit der aktuellen Schulentwicklungsdebatte werden Aspekte schulstruktureller Veränderungen häufig unmittelbar mit den notwendigen Veränderungen in der konkreten pädagogischen Interaktion begründet und umgekehrt. Vgl. beispielhaft Braun 2006, S. 183 ff.

Arbeit mit Aspekten der Steuerung des Schulwesens verknüpft: *Die Selbstständigkeit der Einzelschule*. Als Steuerungsmodell kaum hinterfragt wird einer zunehmenden Erweiterung des einzelschulischen Gestaltungs- und Entscheidungsspielraums ein hohes Potential der Wirkung auf schul-"interne" Qualitätsentwicklung unterstellt.

Der Zusammenhang zwischen einer erweiterten Selbstständigkeit und der Qualitätsentwicklung in Einzelschulen wird zunächst in seiner Argumentationslogik auch historisch aufgerollt (*Kapitel 2 – zur Vorgeschichte des Modellvorhabens*). Ausgangspunkt ist dabei jene Anerkennung der "Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit", die für die Schulentwicklungsdiskussion in den 90er Jahren in Deutschland prägend war. Anhand eines Modellprojektes in Nordrhein-Westfalen wird dieser Ansatz beispielhaft erläutert – um anschließend die Irritation zu skizzieren, die einem solchen Ansatz durch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2000) widerfuhr. In der Konsequenz dieser Irritation kann sowohl die Neuorientierung des auf die Einzelschule ausgerichteten Konzepts von Schulentwicklung nachgezeichnet werden, als auch der Paradigmenwechsel im Steuerungsverständnis des Schulwesens insgesamt: Selbstständigkeit der Einzelschule und zentrale Qualitätskontrolle. Wiederum beispielhaft für ein solches Paradigma wird das Modellvorhaben "Selbstständige Schule.NRW" skizziert, das im Jahre 2001 eine Vorreiterrolle in Deutschland spielte für die Erprobung nicht nur des Konzepts der Selbstständigkeit, sondern auch des Zusammenhangs zwischen Selbstständigkeit und Qualitätsentwicklung.

Die vorliegende Arbeit ist der Versuch, einen nicht nur theoretischen Zugang zur Beantwortung der oben skizzierten Fragen zu finden, sondern diesen auch empirisch zu belegen. Im Rahmen der *wissenschaftlichen Begleitforschung im Modellvorhaben "Selbstständige Schule.NRW"* (*Kapitel 3*), die in ihrer Gesamtausrichtung grob skizziert wird, wurden u.a. qualitative Fallstudien durchgeführt. Diese bilden die empirische Grundlage der in dieser Arbeit vorgestellten Erkenntnisse und werden im Kapitel 3 hinsichtlich ihrer forschungslogischen und methodischen Aspekte ausgeführt.

Die These, eine erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule habe einen positiven Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Interaktion und damit auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen, wird anschließend theoretisch näher beleuchtet (*Kapitel 4 – Theoretische Entfaltung der Fragestellung: Selbstständigkeit von Systemen*). Dabei stellt sich heraus, dass sich zwar Gelingensbedingungen für "guten Unterricht" ebenso wie für eine "gute Schule" finden lassen, dass aber die Frage nach dem Einfluss von organisationsbezogenen Merkmalen der Schule auf Gestalt und Qualität der pädagogischen Arbeit empirisch nach wie vor ungeklärt ist. Als ebenso ungeklärt muss der Einfluss von Merkmalen der Gestaltung und Steuerung eines staatlichen Schulwesens insgesamt auf die konkrete Organisationsgestalt der Einzelschule gelten. Die Grundfrage der Untersuchung bewegt sich

damit entlang der Schnittstellen zwischen der Makro- und der Mesoebene des Schulwesens, d.h. zwischen der staatlichen Steuerungsstruktur und der Organisationsstruktur der Einzelschule, ebenso wie zwischen der Meso- und der Mikroebene, d.h. der Organisationsstruktur der Einzelschule und der Gestaltung des Unterrichts in einer Schule.

Vor einem solchen Hintergrund lässt sich dann die eigentliche Fragestellung der empirischen Untersuchung präzise und differenziert formulieren, um anschließend in ihren methodischen Konsequenzen näher beleuchtet zu werden (*Kapitel 5 – Fragestellung und Methodik der Fallstudien*). Die Fallstudien umfassen Interviews mit Schulleitungen und schulischen Steuergruppen in 20 am Modellvorhaben beteiligten Schulen, die im Jahre 2005 durchgeführt und bis Mitte 2006 ausgewertet wurden. Der bisher nur geringen wissenschaftlichen Aufschlüsselung der Fragestellung ist geschuldet, dass hier ein qualitativer Zugang gewählt wurde, der den Gegenstand überhaupt erst einer näheren Betrachtung zugänglich macht, da Vorannahmen über den Zusammenhang organisatorischer und pädagogischen Veränderungen zwar begründet, aber eben nicht empirisch belegt sein können. In der Konsequenz wird methodologisch und methodisch ein Verfahren entwickelt, das einerseits die Gesamtheit aller Daten heuristisch-rekonstruktiv in eine gemeinsame Struktur des Gegenstandes "überführt" – das andererseits spezifische Teilaspekte einer solchen Struktur sequenzanalytisch in ihrer Tiefe und weitergehenden Bedeutung sowohl für praktische Schulentwicklungsfragen als auch für Fragen der wissenschaftlichen Schulforschung entschlüsselt.

Die *Merkmale und Gemeinsamkeiten "Selbstständiger Schulen"* (*Kapitel 6*), das Ergebnis der Datenanalyse wird zunächst deskriptiv und von der Anlage des Modellvorhabens her beschrieben, bevor "quer" zum Deskriptiven Besonderheiten der Entwicklung im Projekt rekonstruiert werden. In der Gesamtheit der empirischen Untersuchung lassen sich einerseits "Wirkungsketten" im Sinne aufeinander folgender und sich unter angebbaren Bedingungen gegenseitig verstärkender Entwicklungsprozesse in Reaktion auf die einzelschulische Selbstständigkeit identifizieren. Andererseits lässt sich so eine "Entwicklungsdynamik" schulischer Veränderungen im Rahmen und aufgrund der Bedingung einer erweiterten Selbstständigkeit rekonstruieren. Entwicklungsdynamik ist dabei nicht deterministisch zu verstehen, vielmehr stellt sie selbst einen Rahmen dar, der von der einzelnen Schule an verschiedenen Stellen aktiv und unter Hinzuziehung bestimmter Entscheidungen und Diskussionsformen gefüllt werden muss. Nur wenn es gelingt, diesen Rahmen "zu füllen", kann sinnvoll von einer "Wirkung der Selbstständigkeit auf Aspekte der Qualitätsentwicklung" gesprochen werden.

Der Rahmen und die Bedingungen, unter denen jene "Füllung" gelingt, bilden die Basis für den Versuch einer Kategorisierung der an den Fallstudien beteiligten Schulen (*Kapitel 7 – Typisierung der einzelschulischen Entwicklung*). Hier können bestimmte organisationsbezogene Merkmale beschrieben

werden, die – bei entsprechender empirischer Varianz in den beteiligten Schulen – über gelingende Entwicklung (mit-) entscheiden. Es handelt sich dabei eher um Fragen einer kollektiven Kommunikations- und Entscheidungskultur in einer Schule, als um isoliert beschreibbare Merkmale der Struktur einer Organisation. Insbesondere rücken Formen der Selbstbeschreibung und des Selbstverständnisses einer Schule von sich selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit: Wird die eigene Schule von der Leitung und dem Kollegium in Prozesskategorien wahrgenommen – wodurch Flexibilität und Offenheit von Entwicklungsprozessen als Regelfall statt als Problem kommunizierbar sind – oder suchen Leitung und Kollegium einer Schule nach festen Lösungen angesichts auftretender Probleme, die den "geregelten" Ablauf des pädagogischen Alltags erschweren – wodurch Entwicklungsprozesse nur mehr als akute Problemlösungen in den Blick geraten und darüber hinaus keine wesentlich Substanz haben?

Neben verschiedenen Einzelerkenntnissen und Ansätzen einer Antwort auf die Frage nach der Wirksamkeit von Selbstständigkeit – so eine der Fragestellungen in der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellvorhabens – wird als letzter analytischer Schritt das komplexe Geflecht der Gelingensbedingungen entfaltet (*Kapitel 8 – Diskussion der Ergebnisse*).

Abschließend wird ein resümierender Blick auf die Ausgangslage geworfen (*Kapitel 9 – Selbstständige Schule: Abstrakte Erwartungen und konkrete Bedingungen ihrer Wirksamkeit*): Das im öffentlichen Diskurs kaum hinterfragte Prinzip der erweiterten Selbstständigkeit der Einzelschule ist zunächst eine Fortsetzung der Prinzipien allgemeiner Verwaltungsreform in das Schulwesen hinein. Der Anspruch, Selbstständigkeit der Einzelschule als Instrument der Qualitätsentwicklung zu etablieren, lässt sich im Lichte der empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung jedoch nur kritisch betrachten. Eine rechtliche Eigenständigkeit der Organisation Einzelschule hat nur unter spezifischen, innerschulischen Bedingungen einen Einfluss auf Gestaltung und Qualität des Interaktionsgeschehens Unterricht. Einige dieser Bedingungen können hier formuliert werden.

Schließlich wird ein zweiter resümierender Blick auf eine weitere Frage geworfen, die in der gegenwärtigen Debatte ebenfalls wie selbstverständlich "mitgeschleppt" wird (*Kapitel 10 – Die Notwendigkeit qualitativer Forschung*): Das Paradigma Selbstständige Einzelschule und zentrale Erfolgskontrollen ist eng verbunden mit einem Ausbau und einer Entwicklung standardisierter nationaler und internationaler Vergleichsstudien, die in den Bundesländern und auf Bundesebene der Kultusministerkonferenz stark vorangetrieben werden. Sofern die These der vorliegenden Arbeit zutrifft und die empirischen Erkenntnisse sich erhärten lassen, dann muss auch eine solche scheinbare Selbstverständlichkeit überprüft werden. Wenn nämlich die Entwicklung der Qualität pädagogischer Arbeit in der Einzelschule nicht direkt von äußeren Gestaltungsaspekten der Organisation abhängen, sondern von

"kulturellen" und Prozesskategorien der schulinternen Kommunikation und Kooperation, dann lassen sich zukünftige Forschungsfragen nicht allein durch quantitativ orientierte, flächendeckende Leistungsvergleichsstudien beantworten. Vielmehr müssen in der Schulforschung ausreichende Möglichkeiten geschaffen werden, um solche kommunikativen, kulturellen, prozessbezogenen und qualitativen Dimensionen zu erforschen.

Insgesamt versteht sich die vorliegende Arbeit als ein Versuch, gesellschaftlich bedeutsame und umfassende Veränderungen daraufhin zu untersuchen, welche Wirkungen sie auf derjenigen Ebene entfalten können, die sie zu verändern beanspruchen. Das Nachspüren und Rekonstruieren der komplexen Prozesse und Bedingungen, in und unter denen Menschen ihre pädagogische Arbeit verrichten, kann zeigen, von welchen Faktoren gelingende Veränderungen auch und teilweise weit stärker abhängen, als von den umfassenden Struktur- und Steuerungsmaßnahmen selbst. Die Trennung zwischen einem öffentlich behaupteten Anspruch und den tatsächlichen alltäglichen Fragen, Veränderungsbedarfen und pädagogischen Entwicklungsbemühungen im Blick zu behalten, ist eine Voraussetzung dafür, Bildungsqualität in ihrem Kern zu verbessern: Der schulischen Interaktion zwischen den professionell Tätigen und den Schülerinnen und Schülern.

2. Zur Vorgeschichte des Modellvorhabens

In den 90er Jahren konnte von einer "Aufbruchstimmung" in der Schulentwicklung gesprochen werden, da die Perspektive auf die Einzelschule zu einer umfangreichen Entwicklung verschiedener Ansätze der Beratung, Unterstützung, Intervention und Gestaltung von Entwicklungsprozessen geführt hat. Unterschiedliche Forschungs- und Entwicklungsrichtungen und verschiedene Modell- und Entwicklungsprojekte – beispielhaft das Projekt "Schule & Co." in NRW – kennzeichnen diese Aufbruchstimmung. Die Planung eines Anschlussvorhabens für das nordrhein-westfälischen Modellprojekt "Schule & Co." fiel in die Zeit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2001). Das Modellvorhaben "Selbstständige Schule.NRW" erhielt vor diesem Hintergrund eine doppelte Aufmerksamkeit. Einerseits war es Ausdruck des seit Veröffentlichung der PISA-Studie intensiv diskutierten Steuerungsparadigmas des Schulwesens in Deutschland (erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule und zentrale Erfolgskontrollen) – andererseits war es das erste groß angelegte Modellvorhaben, das den Anspruch einer Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit durch Selbstständigkeit formulierte und zu operationalisieren versprach.

Im Jahre 1996 wurde vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung ein Modellprojekt mit dem programmatischen Titel "Schule & Co. – Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld" ins Leben gerufen.

Die Zusammenarbeit der Bertelsmann Stiftung mit dem Kultusministerium NRW geht auf Johannes Rau zurück, der als nordrhein-westfälischer Ministerpräsident 1992 eine prominent besetzte Kommission ins Leben rief, um Vorschläge für eine innovative zukünftige Gestaltung des Schulwesens zu erarbeiten. In dieser Kommission aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Personen aus Politik, Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft und der Arbeitnehmerverbände war auch Reinhard Mohn vertreten, seinerzeit Vorstandsvorsitzender der Bertelsmann Stiftung.

Die "Denkschrift der Kommission 'Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft'" erschien 1995.³ Auf Initiative von Reinhard Mohn selbst sollten wesentliche Aspekte des Kommissionsberichtes in einem Modellprojekt erprobt werden und die gewonnenen Erfahrungen der Bildungsadministration zur Verfügung stehen.⁴ Diese Grundidee führte zu dem Modellvorhaben "Schule & Co."

3 Bildungskommission NRW, 1995.

4 Es war dies eine der Grundideen der Bertelsmann Stiftung: Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu identifizieren, beispielhafte "Lösungen" für diese Probleme (z.B. im

"Schule & Co." trat als ein Modellprojekt auf, das zwei Ziele miteinander zu verbinden suchte: Einerseits richtete sich das Projekt nicht an einzelne Schulen oder Schulformen, sondern an Regionen, d.h. an die Ebene der kommunalen Schulträger, denen Unterstützung und Kooperation bei der Entwicklung "regionaler Bildungslandschaften" angeboten wurde. Andererseits richtete es sich an die Schulen innerhalb der jeweiligen Region, denen Unterstützung und Kooperation bei der "Entwicklung einer qualitätsorientierten Selbststeuerung der Einzelschule" zugesagt wurde.

Beide Zielsetzungen des Modellvorhabens gründeten in dieser allgemeinen Form in zwei zentralen Gedanken bzw. Vorschlägen der Bildungscommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft". So greift die Kommission die Diskussion um Schulautonomie auf und verbindet mit ihr konkrete Empfehlungen:

"Die Kommission hält es im Interesse der Qualitätsverbesserung für notwendig, den Schulen im Rahmen der Vorgaben für die Gestaltung des Unterrichts, der Stundentafeln und der Richtlinien und Lehrpläne grundsätzlich mehr Gestaltungsspielraum zu geben. Auch auf der Ebene der Binnenorganisation des Lernens bildet die Stärkung der Selbstverantwortung der Einzelschule die Haupttrichtung der vorgeschlagenen Veränderungen." (Bildungskommission, S. 144)

Andererseits formulieren die Autoren der Denkschrift Empfehlungen für eine stärkere Regionalisierung zentral gesteuerter Bildungsdienstleistungen, eine für die deutschen Schulstrukturen vergleichsweise neuartige Perspektive:

"Die Kommission möchte mit ihrem Vorschlag 'Regionale Bildungslandschaften' dazu anregen, in den Regionen eine Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote zu entwickeln und zu sichern, die für die Nutzer transparent und als System ökonomisch ist." (ebd., S. 284)

Den Gedanken der Regionalisierung aufgreifend richtete sich die Ausschreibung zur Projektteilnahme an Regionen im Land Nordrhein-Westfalen. Das Angebot zur Projektteilnahme erhielten die zwei Regionen Kreis Herford und Stadt Leverkusen.

"Schule & Co." lief von 1996 bis zum Sommer des Jahres 2001.

Das Projekt wurde in einer Zeit durchgeführt, in der die Fachdiskussion um Schulentwicklung von erheblichen Veränderungen geprägt war. Die Bedeutung des Projektes "Schule & Co.", insbesondere aber des Nachfolgeprojektes "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen ist daher in hohem Maße an die Schulreformdiskussion dieser Jahre gebunden. Insofern ist es erforderlich, wesentliche Diskussionsstränge und praktische Reformvorstellungen der Fachdiskussion um Schulentwicklung seit den 90er Jahren zu skizzieren.

Ausland) zu entdecken, diese modellhaft und einmalig in Deutschland zu erproben, um die Erfahrungen und Wirkungen dann der Öffentlichkeit bzw. den politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsträgern zur Verfügung zu stellen. Vgl. hierzu: Satzung der Bertelsmann Stiftung (Mai 2002); Leitbild der Bertelsmann Stiftung (Oktober 2002).

Während "Schule & Co." noch unmittelbarer Ausdruck dieser Debatte in der zweiten Hälfte der 90er Jahre ist, startet das Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in der Phase eines grundlegenden Paradigmenwechsels nicht nur der Schulreformdebatte, sondern auch der administrativen Steuerungsstrukturen im deutschen Schulwesen. Beide Maßnahmen lassen sich als jeweils beispielhafter Ausdruck des Konzeptes von Schulentwicklung in zwei aufeinander folgenden Phasen betrachten – ebenso wie die beiden Projekten innewohnenden Potentiale, Probleme und Herausforderungen. Diesem Anliegen dient die im Verlauf der Arbeit vorgelegte empirische Untersuchung und nur vor diesem Hintergrund lässt sich die konkrete Fragestellung der Untersuchung im Modellvorhaben "Selbstständige Schule" entwickeln.

2.1. Schulreform in Deutschland in den 90er Jahren

Die Schulreformdiskussion in Deutschland vollzog in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts einen Perspektivenwechsel, den Hans-Günter Rolff 1998 rückblickend folgendermaßen beschreibt:

"Erst etliche Jahre später [d.h. nach 1980, als Schulentwicklung noch die Entwicklung des Schulsystems in seiner Gesamtheit meinte – jh] bildete sich das bis heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus, das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der Perspektive zentralistischer Schulplanung zur Entdeckung der 'Einzelschule als Gestaltungseinheit' (Fend 1983) eine vehemente Schubkraft entfachte. ... Schulentwicklung erhielt also mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. ... Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als 'Motor der Schulentwicklung'".⁵

In diesem Bedeutungswandel, den Rolff als "Paradigmenwechsel" kennzeichnet, wurden Forschungsergebnisse berücksichtigt, die die traditionellen Schwerpunkte der Schulreformdiskussion als eher nachrangig erscheinen ließen, vor allem die Schulformfrage und die der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulwesens.

Zum einen lagen zahlreiche Forschungsergebnisse im Kontext der "school effectiveness"-Forschung vor, die insgesamt zu dem Ergebnis kamen, dass die unterschiedliche Wirksamkeit ("effectiveness") von Schulen in erster Linie den institutionellen Besonderheiten der Einzelorganisationen geschuldet ist. Demgegenüber schienen Aspekte der Schulform, der administrativen Gestaltung des jeweiligen nationalen Schulwesens oder zentraler Lehrpläne und Curricula einen nur geringen Einfluss auf die Wirksamkeit und den Er-

5 Rolff 1998, S. 294 ff.

folg einer Schule zu haben.⁶ Prägnant brachte Rutter diese Erkenntnis bereits 1979 auf den Punkt: "schools matter, schools make a difference".⁷

Zum anderen konnten Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Raum zeigen, dass die Frage der Schulform nicht hinreicht, um die Qualitätsunterschiede zwischen einzelnen Schulen zu erklären. Vielmehr ließen sich zwischen Einzelschulen der gleichen Schulform größere qualitative Differenzen feststellen als zwischen Schulen verschiedener Schulform. Andersherum: Zwischen Einzelschulen unterschiedlicher Schulform existieren häufig größere Gemeinsamkeiten als zwischen Schulen gleicher Schulform. Dementsprechend konnte die Frage nach Merkmalen "guter" oder "schlechter" Schulen nicht mehr im Kontext ihrer Schulform beantwortet werden. Die Frage nach einer "guten" oder einer "erfolgreichen" Schule wird durch die Verfasstheit der einzelnen in Frage stehenden Schule beantwortet, nicht durch die Zugehörigkeit dieser Schule zu einer bestimmten Schulform.⁸

Die "vehemente Schubkraft", die Rolff diesem Paradigmenwechsel zuschreibt, lässt sich zweifelsohne im Verlauf der 90er Jahre beobachten, sowohl im Blick auf die Entwicklung praktischer Schulreform- und Schulentwicklungsansätze und der empirischen Schulforschung, als auch im Blick auf bildungspolitische Programmatik und Aktivitäten der staatlichen Bildungsbehörden:

"Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitiker wie Bildungsforscher, Lehrerfortbilder wie Verleger und Herausgeber."⁹

1994 führte die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* eine Tagung mit dem Titel "Zukunftsfelder von Schulforschung" durch, in deren Verlauf jener "Paradigmenwechsel" aufgegriffen und seine Implikationen für verschiedene Disziplinen und Teilaspekte der Gestaltung von Schule thematisiert wurden.¹⁰ Im Rahmen der "Zukunftsfelder von Schulforschung" wurden einerseits Forschungsansätze thematisiert, die einen Zugriff auf das neu entdeckte Phänomen Einzelschule versprochen und zugleich an die Debatte um

6 Für eine ausführliche Übersicht vgl. Huber 1999a, b, c.

7 Rutter u.a. haben in ihrer Studie "Fifteen thousand hours" diese Formulierung geprägt, die jenen Paradigmenwechsel programmatisch (und eben empirisch begründet) bereits Jahre zuvor vorwegnahm, vgl. auch Huber 1999a, S. 12 ff.

8 Vgl. etwa Fend 1998.

9 Rolff, ebd. S. 297.

¹⁰ Die Beiträge der Tagung wurden von Rolff ein Jahr später unter dem gleichnamigen Titel herausgegeben; Rolff 1995.

die "innere Schulreform" anknüpfen konnten.¹¹ Andererseits kam die Sprache auch auf interventionsbezogene Aspekte, die eine wirksame Strategie bei der Begleitung und Unterstützung von Einzelschulen versprochen.¹²

Jener Perspektivenwechsel wurde auch im internationalen Kontext vollzogen.

So beschreibt Michael Fullan¹³ die 90er Jahre als "Change Capacity Decade (1992 – ?)": Während Schulentwicklung in den 70er Jahren von der Frage gelingender Implementierung zentraler und wissenschaftlich begründeter Reformen, z.B. der Lehrplanreform oder in Deutschland der Schulformdiskussion geprägt war (Fullan spricht von der "implementation decade, 1972 – 82"), richtete sich der Blick in den 80er Jahren auf die Frage nach den Konsequenzen von schulischem Wandel und Schulreform für die Beteiligten ("the meaning decade, 1982 – 92"). Es wurde erkannt, dass der Erfolg schulischen Wandels eng verknüpft ist mit der Bedeutung, die die beteiligten Menschen den erlebten Veränderungen zuschreiben. Die Implementierung innovativer Programme in Schulen ist somit nicht allein ein technisches oder ein Ressourcenproblem, sondern in erster Linie eine Frage der Berücksichtigung und Beteiligung betroffener Individuen und der Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Interessen, Hoffnungen, Befürchtungen, sowie ihrer individuellen Sichtweisen und deren Vermittlung im Prozess des Wandels.

Mit Beginn der 90er Jahre veränderte sich auch diese Perspektive – und insofern fand in den 90er Jahren auch auf internationaler Ebene ein Paradigmenwechsel in der Schulforschung und der Schulentwicklung statt: Nicht mehr nur die "richtige" Innovations- und Implementierungsstrategie, nicht mehr allein die Beteiligung der Betroffenen und die Berücksichtigung ihrer individuellen Perspektive stehen zur Debatte, vielmehr sind es die Fähigkeiten und die Ressourcen der Organisation Einzelschule selbst, ihre "Wandlungsfähigkeit", die über den Erfolg und Misserfolg von Reform entscheidet – ihre "change capacity".

Fullans Begriff der "change capacity" umfasst einerseits den Bedeutungsaspekt, den die Veränderung für die beteiligten Individuen darstellt. Andererseits berührt Fullans Konzept die Frage der Komplexität, d.h. der

11 Der hier angesprochene und zitierte "Perspektivenwechsel" ist insofern nicht voraussetzungslos, sondern setzt die Entwicklungs- und Forschungsarbeiten der 80er und früheren 90er Jahre fort (vgl. etwa Lenzen / Böhnisch 1980; Heitger 1989; Steffens / Bargel 1993). Die seinerzeit jedoch bedeutsame Debatte um das Verhältnis von innerer und äußerer Schulreform spielte seit Mitte der 90 Jahre eine deutlich untergeordnete Rolle. Von den 16 Beiträgen in der Veröffentlichung "Zukunftsfelder von Schulforschung" (1995) befasst sich keiner explizit mit Fragen der Gestaltung des Schulwesens insgesamt (etwa mit der Frage der *Schulformen*).

12 Hier werden etwa die Idee eines "Schulkonzepts" (Füssel 1995; später hieß es 'Schulprogramm') oder das Konzept von Organisationsentwicklung in der Einzelschule (Holtappels 1995) als bedeutsame Forschungsfelder thematisiert.

13 Fullan 1998.

Berücksichtigung heterogener, von Brüchen, Diskontinuität und gelegentlicher Inkonsistenz geprägten Struktur der Organisation selbst:

"There are two dimensions of capacity. One is what individuals can do to develop their effectiveness, despite the system so to speak; the other is how systems need to be transformed."¹⁴

Fullan greift gleichsam eine systemtheoretische Perspektive auf, wenn er darauf hinweist,

"... that the 'system' is intrinsically, non-linear and endemically fragmented and incoherent; [...] this way of being is the very nature of dynamically complex societies. The only viable defense [...] was to develop inner and outer learning capacities learning despite the system, to create individual and group patterns of periodic coherence."¹⁵

Die Organisation der Einzelschule wird hier als ein System beschrieben, in dem einerseits Menschen mit unterschiedlichen individuellen Haltungen, Werten, Interessen, Perspektiven tätig sind, das sich andererseits nicht in der Summe ihrer Tätigkeiten erschöpft. Es wird nun erkannt, dass das System offensichtlich einer eigenen, einer anderen Logik als der des individuellen Lernens folgt und in diesem Sinne eine Fähigkeit als Organisation aufweist. Die Seiten individueller "Kapazitäten" und systemischer "Kapazitäten" scheinen nicht aufeinander reduzierbar, so dass "Lernkapazität" auf beiden Ebenen entwickelt werden muss.¹⁶

Zugleich wird nun in der Schulforschung die bereits in der Organisationssoziologie vollzogene Erkenntnis relevant, dass Organisationen komplexe, nicht-triviale Gebilde sind, die aus verschiedenen, miteinander verflochtenen und voneinander abhängigen Elementen bestehen. Die Komplexität der Einzelschule macht nicht nur lineare Wirkungsannahmen und Interventionsvorhaben schwierig, sie stellt auch an die forschende Beschreibung des Gegenstands Schule erhebliche Anforderungen.

Die Entdeckung der Einzelschule und die Komplexität der Organisation bilden zwei Aspekte der Fachdiskussion, die jenen Paradigmenwechsel und damit eine neue Phase Mitte der 90er Jahre markierten. Die Arbeiten der Bildungskommission NRW von 1992 bis 1995 und die Gründung des Projektes "Schule & Co." waren Ausdruck des skizzierten Perspektivenwechsels.

2.2. Konsequenzen der Perspektive auf die Einzelschule

Die "Entdeckung" der Einzelschule als Ort der Entstehung schulischer Qualität öffnete mehreren Interventions- und Steuerungskonzepten die Tür, die in

14 Ebd., S. 224.

15 Ebd., S. 222.

16 Ebd.

Zeiten zentraler Steuerung über Lehrplan- und Strukturentscheidungen eine nur wenig beachtete Rolle spielten.

2.2.1. Reaktionen der Bildungspolitik

Bildungspolitisch hat sich diese Entwicklung insofern bemerkbar gemacht, als nach Instrumenten gesucht wurde, der einzelnen Schule einen erhöhten Gestaltungsspielraum zuzugestehen, ohne sie vollends aus der staatlichen Verantwortung zu entlassen. Dabei wurde auch Bezug genommen auf die Kriterien für gute Schulen, die im Zuge empirischer Forschung weitgehend unbestritten vorlagen.¹⁷

In den allermeisten Bundesländern begann Mitte der 90er Jahre die Phase der Schulprogramme (NRW: 1995, Hamburg: Schulgesetz von 1997). Die Idee des Schulprogramms geht auf die Erkenntnis zurück, dass Einzelschulen in Abhängigkeit von der eigenen Geschichte, der Motive und Einstellungen der in ihr Tätigen und der Rahmenbedingungen des jeweiligen Standortes ein Profil entwickeln bzw. besitzen. Ein solches Schulprofil ist nicht zwingend bewusst und in der Schule selbst reflektiert.

Das Schulprogramm sollte Profilentwicklung zu einem bewussten und intentionalen Prozess machen: Eine Schule, in erster Linie die Lehrkräfte, im Laufe des Prozesses aber auch Eltern und Schülerinnen und Schüler, verständigen sich auf grundlegende gemeinsame Zielvorstellungen, die sowohl in normativer Hinsicht als auch in der Konzentration auf Schwerpunkte der schulischen Arbeit die Gemeinsamkeit der an dieser Schule beteiligten Personen darstellen. In diesem Sinne griff das Instrument des Schulprogramms den Autonomiegedanken der Einzelschule auf und vollzog einen Wechsel von der staatlichen Steuerung auf die Prozessebene der Einzelschule. Entscheidend schien die Verständigung innerhalb der Schule auf gemeinsame Ziele und Arbeitsschwerpunkte, die nicht mehr zentral vorgegeben, sondern in der Schule selbst verhandelt und vereinbart werden sollten und dadurch mittelfristig sinn- und Orientierung stiftend wirken könnten. Die einzelne Schule konnte dabei an bereits vorhandene Erfahrungen und Prozesse einer eigenen "inneren Schulreform" anknüpfen, sie konnte aber das Schulprogramm auch als Initiierung eines solchen Prozesses nutzen.¹⁸

Die Einführung und Umsetzung des Instruments Schulprogramm war in den deutschen Bundesländern sehr unterschiedlich, ebenso unterschiedlich war aber auch die Realisierung der gesetzten Anforderungen in den Einzel-

17 Vgl. Huber 1999a, S. 12 f.; Fend 1998, S. 200 f.

18 Zum Prozess der Schulprogrammarbeit in seiner Bedeutung für Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung vgl. beispielhaft Arnold u.a. 2000, Bastian 1998; vgl. auch Holtapfels 2004.

schulen selbst.¹⁹ Unabhängig davon, wie rigide die Schulprogrammarbeit von den staatlichen Aufsichtsbehörden gesteuert wurde, ist das Spektrum der Umgangsweisen von Schulen mit dem Instrument erneut Ausdruck unterschiedlicher Profile von Einzelschulen.

Seit Mitte der 90er Jahre begann dann ein weiteres Thema eine zentrale Rolle in der Schulentwicklungsdebatte zu spielen: Qualitätssicherung und Evaluation.

Evaluation wurde zumeist in engem Zusammenhang mit dem Schulprogramm diskutiert: Wenn die Einzelschule selbstständig Ziele und Schwerpunkte der eigenen Arbeit definiert, dann muss sie auch willens und in der Lage sein, die eigene Entwicklung, d.h. das Erreichen der selbst gesetzten Ziele zu kontrollieren und zu evaluieren. Evaluation wurde als Instrument der Entwicklung von autonomen Einzelschulen eingeführt, je nach Bundesland mit unterschiedlicher Steuerungsrigidität. Und wiederum war das Spektrum der Reaktion in den Schulen groß. Gerade das Thema Evaluation machte auf viele Schulen den Eindruck einer Erhöhung staatlicher Kontrolle und Einflussnahme, mehr noch als es im Kontext der Schulprogrammarbeit diskutiert wurde. Entsprechend finden sich in den Handbüchern, Erfahrungsberichten und Fachtexten zur Evaluation vielfältige Hinweise zu Sinn und Zweck und insbesondere zu Überzeugungs- und Motivationshilfen für die Initiierung schulinterner Evaluationsprozesse.²⁰

In beiden Fällen – Schulprogramm und Evaluation – handelte es sich um den Versuch, von staatlicher Seite die Autonomie der Einzelschule anzuerkennen und mit geeigneten Entwicklungsinstrumenten zu unterstützen, ohne die Verantwortung des Staates für die Gesamtqualität des Bildungswesens in Frage zu stellen. Denn die Entwicklung von Bildungs- und Rahmenplänen, die systemweite Kontrolle und Qualitätssicherung der Leistungsfähigkeit des Schulwesens blieben Aufgabe der Administration.

Grundsätzlich wurde der Versuch des Aufbaus eines neuen Gleichgewichts zwischen zentraler Steuerung und schulischer Autonomie erkennbar. Die Einführung der Schulprogrammarbeit und der internen und externen Evaluation waren zwei herausstechende Instrumente, die diese Bewegung markierten, es waren aber nicht die einzigen.

Eine neue Balance zwischen Schulautonomie und zentraler Steuerung hatte auch Konsequenzen für die Gesamtstruktur staatlicher Aufsicht, welche in einigen Bundesländern einer Neuorientierung unterzogen wurde (Beratung als neue Aufgabe und Funktion der staatlichen Schulaufsicht, modellhafte Erprobung weitgehender, auch rechtlicher Autonomie von Einzelschulen etc.). Parallel zu solchen Strukturentwicklungen wurden in einigen Bundesländern auch die Lehrpläne einer Revision unterzogen, indem die Fülle fachlicher Inhalte zugunsten zentraler Schwerpunktsetzung und Konkretisierung

19 Vgl. hierzu z.B. Bastian u.a. 2000, S. 101 ff.

20 Vgl. hierzu z.B. Burkard / Eikenbusch 2000; Radnitzky / Schratz 1999.

durch schulinterne Curricula eingeschränkt wurde. Die Entwicklung der Lehrplanreform mündete in den vergangenen Jahren in der Formulierung von Standards, d.h. in einem Vollzug des Perspektivenwechsels von der Input- zur Ergebnissteuerung, indem nicht mehr Lerninhalte festgelegt wurden, sondern nur noch Lernergebnisstandards, denen gegenüber die Einzelschule frei ist in der Gestaltung von Unterrichtsformen und -inhalten.²¹

2.2.2. *Schulentwicklung*

Schulentwicklung als Oberbegriff für die beratende und fortbildnerische Unterstützungspraxis der Einzelschule in ihrer autonomen Entwicklung erlebte im Kontext der 90er Jahre einen Aufschwung. Einerseits wurden die bereits seit den 80er Jahren diskutierten Konzeptionen von Organisationsentwicklung in der Institution Schule weitergeführt, häufig wurde dabei an die durch die Bildungsadministration veränderten Rahmenbedingungen (Beratung und Unterstützung bei der Formulierung von Schulprogrammen und bei der Planung von schulinterner Evaluation) angeknüpft. In diesem Kontext etablierte sich eine breite Beratungs- und Entwicklungspraxis, die mit einem entsprechend hohen Maß an Veröffentlichungen und Diskussionsbeiträgen einherging. Neben der 'klassischen' schulischen Organisationsentwicklung konnte sich ein zweiter Entwicklungsstrang etablieren, der in stärkerem Maße die pädagogische Tätigkeit, die in Schule geleistet wird, in den Blick nahm. Dies erfolgte teilweise in bewusster Abgrenzung zur Tradition der Organisationsentwicklung und war insbesondere an der Frage nach dem Verhältnis zwischen organisatorischer Entwicklung und der Veränderung konkreter Unterrichtsarbeit interessiert. Schließlich entstanden am Rande der Entwicklung vereinzelt Versuche, Schulentwicklung theoretisch zu erschließen und in einem konzeptionellen Gesamtrahmen einzuordnen, um die Komplexität der Einzelschule und ihrer Veränderung zunächst theoretisch abzubilden. Im Folgenden werden drei ausgewählte Stränge der Schulentwicklung skizziert, die paradigmatisch für die Entwicklung des Projektes "Schule & Co." (und später für das Modellvorhaben "Selbstständige Schule") von hoher Bedeutung waren. In den 90er Jahre hat es freilich eine Vielzahl von Varianten und Spielarten, aber auch eigenständigen Ansätzen der Theorie und Praxis der Schulentwicklung gegeben.²²

21 Vgl. hierzu vor allem und aktuell Klieme u.a. 2003.

22 An dieser Stelle sei insbesondere auf die Arbeiten von Altrichter und Posch hingewiesen, die sowohl in entwicklungspraktischer Hinsicht wie auch in ihrer theoretischen Fundierung über viele andere Konzeptionen hinausgingen. Dies meint insbesondere den Ansatz der schulischen und unterrichtlichen Aktionsforschung (Altrichter / Posch 1994), die späteren Arbeiten zur Mikropolitik (dies. 1996) werden eher skeptisch betrachtet. Eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Konzept der Mikropolitik und dessen Adaption durch Altrichter ist an dieser Stelle nicht möglich. Allerdings lässt sich zeigen, dass mikropolitische Analy-

Weiterführung der Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung wurde bereits Anfang der 80er Jahre für die Schulentwicklung entdeckt. Eng verknüpft mit den Namen Rolff, Dalin und Buchen wurden verbreitete Konzepte aus dem Bereich der Ökonomie und teilweise der öffentlichen Verwaltung adaptiert und in Verbindung mit Beratung, Fortbildung, Moderation als Unterstützung für den Organisationsentwicklungsprozess für Schulen verfügbar gemacht.²³

Organisationsentwicklung in Schulen als Schulentwicklungskonzept zeichnet sich bis heute trotz vielfacher Variationen in den einzelnen Konzeptionen und den Spielräumen der Beratungspraxis durch folgende Gemeinsamkeiten aus²⁴:

- In Anlehnung an die humanistischen Wurzeln der Organisationsentwicklung als eigenständiger Disziplin²⁵ sind spezifische Dimensionen der Schulentwicklung in normativer Hinsicht von hoher Bedeutung. So gilt die Entwicklung von *Kooperation* in einem Kollegium und der Aufbau von *Teamarbeit* als wesentlicher Kristallisationspunkt der Organisationsentwicklung wie auch als zentrale Herausforderung und Schwierigkeit der Schulentwicklungspraxis.²⁶ Neben der Team- und Kooperationskultur spielt auch die Vorstellung gemeinsam geteilter *Ziele und Schwerpunkte* in der Schule eine Rolle, die Entwicklung einer kollektiven Vision, eines Leitbildes wird als wesentlicher Inhalt von Schulentwicklung angenommen. Hierin liegt auch der enge Zusammenhang zwischen der Konzeption von Organisationsentwicklung in Schule und der durch die Schuladministration gesetzten Auflage, jede Schule solle sich ein Schulprogramm geben.
- Organisationsentwicklung konzipiert sich selbst als Prozess, der in voneinander unterscheidbaren, idealtypischen Phasen verläuft. Diese Phasen schließen zeitlich aneinander an und sind sowohl chronologisch als auch inhaltlich linear gedacht. Schulentwicklung – in dieser Konzeption – be-

sen Fragen einer systematischen und zielgerichteten Qualitätsentwicklung nicht weit genug aufschlüsseln können, da sie systembezogene Handlungslogiken ausblenden müssen, Entwicklungen und Entwicklungsrichtungen in letzter Konsequenz immer der Zufälligkeit je aktueller Macht- und Interessenkonstellationen folgen; vgl. Altrichter / Posch 1994; 1996; Altrichter / Salzgeber 1995.

23 Vgl. zu den Anfängen der OE-Bewegung in Schulen Dalin / Rolff / Buchen 1996.

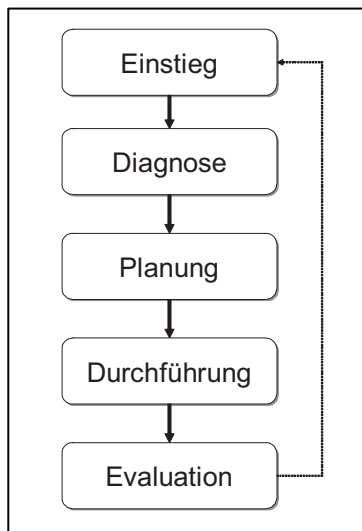
24 An dieser Stelle wird lediglich die deutschsprachige Entwicklung des Ansatzes der Organisationsentwicklung skizziert (für einen umfassenderen Überblick vgl. Wenzel 2004). Diese gründen zwar in den angelsächsischen Entwicklungen seit den 40er Jahren, spezifische Dimensionen des Verständnisses von Organisationsentwicklung (vor allem hinsichtlich der Komplexität sozialer Systeme) gehen nach Wenzel jedoch beim Übergang in den deutschen Sprachraum verloren – hierfür mag auch die tendenziell lineare Vorstellung von Schulentwicklung als Beleg gelten, vgl. Wenzel 2004, S. 401 f.

25 Vgl. etwa Rolff 1993, S. 147 ff.; vgl. auch French, Bell 1977 (1994).

26 Vgl. Schley 1998.

ginnt in der Regel mit einer Diagnosephase, an diese schließt sich eine Phase der Planung an, im Anschluss an die Durchführung der zuvor geplanten Maßnahmen wird die Entwicklung schließlich mit einer Evaluation / Reflexion beendet. Aus Sicht externer Beratung / Begleitung ist zudem eine Phase für den Einstieg vorzusehen, in der vor allem Sinn und Zweck des Entwicklungsprozesses zu klären sind, sowie funktionale Formen der Beteiligung und Transparenz aufgebaut werden.²⁷

Die Differenzierung zwischen und innerhalb der einzelnen Phasen variiert zwar in den einzelnen Konzepten, das Grundprinzip kehrt aber immer wieder und unterscheidet zwischen den vier großen Schritten Diagnose – Planung – Durchführung – Evaluation.



- Als drittes Merkmal für die Konzeption und Praxis der Organisationsentwicklung in Schule ist der Einsatz einer Vielzahl verschiedener Instrumente festzustellen. Es handelt sich einerseits um Instrumente für die externe Beratung und Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen, das Handwerkszeug der 'Berater'. Hierzu sind die bekannten Moderationstechniken und -verfahren zu rechnen sowie verschiedene Verfahren zur Verständigung, Klärung, Planung, Reflexion etc., die in der Entwicklung einer Schule zum Einsatz kommen können. Zum Handwerkszeug der Berater gehören zugleich Kenntnisse und Fähigkeiten der Gruppendynamik (Umgang mit Widerständen), teilweise auch der Supervision und des Coachings.²⁸ Andererseits finden sich auch Instrumente konzeptioneller Art, so z.B. das Konzept einer schulinternen Steuergruppe, die eingesetzt und / oder gewählt wird und deren Aufgabe die Moderation des Entwicklungsprozesses in der eigenen Schule ist. In diesem Sinne ist eine Steuergruppe 'Instrument' der Entwicklung in mehrfacher Hinsicht: Instrument zur

27 Vgl. beispielhaft Kreienmeyer, Herbst 1997, S. 120 ff.; Rolff, Buhren, Lindau-Bank, Müller 1998, S. 29 ff.; stellvertretend für die OE-Literatur Baumgartner u.a. 1988 (2000), S. 92 ff.

28 Vgl. z.B. Lehmeier 2001.

Entlastung des Kollegiums, Instrument der Beteiligung verschiedener Gruppen, Instrument professioneller Durchführung von Tätigkeiten in den verschiedenen Phasen (z.B. Evaluation). Diese Instrumente konzeptioneller Art werden wiederum unterschiedlich gehandhabt, an einigen prinzipiellen Instrumenten wird aber nach wie vor festgehalten.

In der Diskussion um die Zukunftsfelder von Schulforschung stellt Holtappels 1994 gleichwohl fest:

"Das Forschungsdefizit im Hinblick auf Erkenntnisse zum Verlauf und zur Wirkung von Prozessen der schulischen Organisationsentwicklung ist insgesamt gesehen noch beträchtlich. Aufgabe der Innovationsforschung wäre zudem, über Fallstudien Erkenntnisse zu den [...] OE-Prozessphasen zusammenzutragen".²⁹

Seitdem hat es weiterhin eine vielfältige Praxis der Schulentwicklung gegeben, die durch verschiedene begleitende Studien reflektiert wurde. Dennoch zeigt sich, dass eine tiefe Skepsis hinsichtlich der Wirksamkeit von Schulentwicklung im Kontext des Konzepts von Organisationsentwicklung herrscht:

"Das Paradoxe heute ist, dass einerseits ein starkes Problemempfinden und ein unbestreitbarer Erneuerungsbedarf besteht und auch sehr viel Betriebsamkeit zu beobachten ist, dass aber andererseits – zumindest in der deutschsprachigen Landschaft – breitflächige, systematische und nachhaltige Innovationen kaum auszumachen sind."³⁰

Strittmatter selbst verweist polemisch auf die vielen "Innovationsrezepte, die in der Literatur herumgereicht werden"³¹ und bringt die Diskrepanz im Konzept der Organisationsentwicklung in Schulen auf den Punkt:

Die Vielfalt und der Variantenreichtum der Verfahren und Instrumente in der Schulentwicklungspraxis (jene 'Innovationsrezepte') haben die eigene Grundlage zwar ausgebaut und erweitert, aber *als Grundlage* keinesfalls in Frage gestellt. Nach wie vor arbeitet das Konzept Organisationsentwicklung mit Phasenmodellen und impliziert damit – möglicherweise ungewollt – ein kausallogisches und lineares Modell von Entwicklung und Intervention. Es scheint die Erkenntnis der Komplexität der Einzelorganisation Schule, die von Fullan (s.o.) als das Kernproblem planbarer Veränderung ausgemacht wurde, zu ignorieren.

Der Abschied von der Vorstellung linearer Entwicklung und kausaler Intervention gelang erst durch die Konzeption der 'lernenden Schule' gegen Ende der 90er Jahre in Deutschland.³² Die 'lernende Schule' greift auf die zwar früher eingeführte, aber nach wie vor aktuelle Konzeption der 'lernen-

29 Holtappels 1995, S. 347.

30 Strittmatter 1999, S. 319.

31 ebd., S. 320.

32 Beucke-Galm 1999, Schratz / Steiner-Löffler 1998; s. auch Rolff 1998.

den Organisation' zurück und macht etwa die Arbeiten von Senge³³ und systemische Ansätze³⁴ für die Schulentwicklung fruchtbar. Das Problem der Organisationsentwicklung lag bis dato in einem latent mechanistischen Konzept der Organisation Einzelschule (als Pendant zu einem linearen Phasenmodell der Intervention), das selbst jedoch nicht theoretisch entwickelt wurde.³⁵ Das Konzept 'lernende Schule' stellte zumindest das Pendant zu Michael Fullans Frage dar, wie die Fähigkeit einer Organisation, Wandel zu gestalten ("change capacity", s.o.), entwickelt werden kann.

Unterrichtsentwicklung

Parallel zur Organisationsentwicklung machte sich im Laufe der 90er Jahre ein anderer Ansatz von Schulentwicklung auf konzeptioneller wie auf praktischer Ebene bemerkbar, der wesentlich stärker als die Organisationsentwicklung beanspruchte, auf das 'Kerngeschäft' von Schule, auf die Unterrichtsarbeit zu blicken.

Unter dem Stichwort Unterrichtsentwicklung wurde Kritik laut, die Organisationsentwicklung habe zu wenig für eine umfassende Reform des schulischen Unterrichts geleistet, ja, Organisationsentwicklung erreiche nicht den Unterricht.³⁶

Neben der Kritik an der Organisationsentwicklung wird die Notwendigkeit des stärkeren Fokus auf die Unterrichtsarbeit mit der These verknüpft, die in den Schulen tätigen Lehrkräfte bräuchten für eine moderne Unterrichtsführung entsprechende Unterstützung in Form von Fortbildungs- und Trainingsangeboten, um das erforderliche Handwerkszeug in didaktischer und methodischer Hinsicht neu zu erlernen.³⁷

Während Heinz Klippert konzeptionell stärker auf die Entwicklung der methodischen Lehrfähigkeiten zielte und erst auf dieser Grundlage Aspekte der Implementierung und Verstetigung in der Einzelschule thematisierte, betonten Johannes Bastian u.a. die Verschränkung von Unterrichts- und Organisationsentwicklung gerade aus der Perspektive eines veränderten Verständnisses von Lehren und Lernen heraus. So erscheint im Gegensatz zu Klippert systematische Kooperation und Teamentwicklung nicht als ein zweiter Schritt, sondern als immanente Entwicklungsnotwendigkeit, um Unterrichtsentwicklung unmittelbar mit Organisationsentwicklungsprozessen zu verknüpfen statt sie der Zufälligkeit Einzelner zu überlassen.

Die deutliche Abgrenzung des Konzepts Unterrichtsentwicklung vom Konzept einer reinen schulischen Organisationsentwicklung wurde in der

33 "Die fünfte Disziplin", 1990, dt.: 1996; Senge veröffentlichte später ein so genanntes "fieldbook", in dem die Arbeitsprinzipien seines systemischen Ansatzes für Schulen konkretisiert wurden, vgl. Senge u.a. 2000.

34 Vgl. etwa Doppler, Lautenburg 2002.

35 Rolff 1998, S. 310 f.

36 Zuerst Bastian 1997, später Klippert 1999 und 2000; vgl. auch Combe u.a. 2000, S. 35.

37 Combe, ebd.