



Leseprobe aus: Buhren/Rolff, Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, ISBN 978-3-407-25790-1
© 2018 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25790-1>

Vorwort

Vor genau 15 Jahren erschien das »Manual Schulentwicklung« zum ersten Mal. Es war seinerzeit eines der wenigen Handbücher zur Schulentwicklungsberatung im deutschsprachigen Raum. Inzwischen gehört die Unterstützung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen durch externe Berater/innen, Moderatorinnen und Moderatoren weitestgehend zum Schulalltag. Schulprogramme, Leitbildentwicklung, Projektplanung und Evaluation sind in Kollegien und Schulleitungen keine Fremdwörter mehr. Schulentwicklung hat ihren Schwerpunkt von der *äußeren* Strategie- und Bildungsplanung in Ministerien und Schulverwaltungen hin zu einer *inneren* pädagogischen Schul- und Unterrichtsentwicklung verlagert. In vielen Schulen übernehmen mittlerweile neben der Schulleitung auch Steuergruppen die Verantwortung für die Entwicklung und Verstetigung von Schul- und Unterrichtsqualität. Das heißt, die Schulen gestalten und steuern ihre eigenen Ziele, Projekte und Vorhaben sowohl mit als auch ohne externe Begleitung. Diesem Umstand und der Tatsache, dass nunmehr vier Auflagen des »Manuals Schulentwicklung« vergriffen sind, tragen wir mit einer Neukonzeption des Buches Rechnung.

Das neue »Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung« baut inhaltlich auf dem alten Manual auf, denn viele der Themen und Inhalte sind heute noch genauso relevant. Aber wir sind nicht beim Alten geblieben, sondern haben die Entwicklungen der letzten 15 Jahre aufgenommen, die einzelnen Kapitel aktualisiert und zum Teil völlig neu bearbeitet. Wir haben einige Kapitel und Themen herausgenommen und durch neue ersetzt. Im Unterschied zum »Manual Schulentwicklung« richtet sich dieses Buch nicht nur an Schulentwicklungsberater/innen, sondern an alle, die an Schul- und Unterrichtsentwicklung interessiert sind. Es ist somit ebenso ein Handbuch für Schulleitungen wie für Steuergruppen, für Fortbildner/innen wie für Berater/innen. Es kann in der Ausbildung und im Studium eingesetzt werden und sowohl als Nachschlagewerk für die Praxis wie auch als theoriegeleitete und wissenschaftlich fundierte Arbeitsgrundlage genutzt werden.

Wir haben auch das Autorenteam erweitert. So ist Thomas Rimmasch dazugekommen, der derzeit selbst als Schulentwicklungsberater für die Deutschen Auslandsschulen tätig ist. Theresa Röhrich hat die Materialien im Anhang völlig überarbeitet und aktualisiert. Diese stehen jetzt auch allesamt als Download zur Verfügung (siehe Hinweis auf S. 284) und können individuell überarbeitet oder angepasst werden.

Wir wünschen diesem Handbuch eine ebenso interessierte Leserschaft wie seinem Vorgänger und hoffen, dass es wichtige Impulse und Anregungen für Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern kann.

Köln, im März 2012

*Claus G. Buhren
für das Autorenteam*

1. Grundlagen der Schulentwicklung

(Hans-Günter Rolff)

»Schulentwicklung ist eine Reise.«
(Michael Fullan)

Schulen entwickeln und verändern sich – ob Kollegien, Schülerschaft und Eltern es wollen oder nicht –, weil sich das Umfeld, die Schülergenerationen und die Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ändern:

- Berufe verlangen andere Qualifikationen als früher; Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, werden oft genug genannt.
- Das Schulwahlverhalten der Eltern ändert sich.
- Schulen einer Region stehen manchmal in Konkurrenz miteinander.
- Veränderte Lebensbedingungen in den Familien, der Wertewandel und die Expertisierung des Alltags erfordern von der Schule mehr pädagogische Arbeit und Betreuung.
- Die Informationsgesellschaft wirkt sich auf die Bildungsinhalte aus.
- Kinder sind anders, werden anders erzogen, haben andere Bedürfnisse und andere Interessen als früher.
- Familien ändern sich, sind kleiner als früher oder fügen sich umgekehrt zu größeren Lebensgemeinschaften.
- Neuartige Erfahrungen eröffnen sich zunehmend durch Medien aller Art, vor allem durch elektronische Medien.
- Lehrerinnen und Lehrer müssen Aufgaben erfüllen, die sie bisher nicht in ihr berufliches Selbstverständnis verortet haben.

Diese Veränderungen erfordern Anpassungs- und Gestaltungsprozesse von den Schulen, die durch Beratung unterstützt werden sollten.

Die beispielhaft genannten Veränderungen sind prinzipiell nicht neu. Schule hat sich immer schon auf Veränderungen im Umfeld, in der Schülerschaft und in der Lehrerschaft einstellen und daher entwickeln müssen. Schulen haben den gesellschaftlichen Wandel bisher je nach Potenzial mehr oder weniger gut und erfolgreich bewältigt. Dabei haben die Schulen sich auf Anordnungen, zentrale Vorgaben und Planungen verlassen können. Aus der Tatsache der Veränderungen allein lässt sich also keine Notwendigkeit einer systematischen Schulentwicklung ableiten.

Die wesentliche Begründung sehen wir zum einen in der rasanten Geschwindigkeit, in der sich die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern, und zum anderen in der Pluralität und damit in der wahrgenommenen Komplexität der Anforderungen, die an die Schule gestellt werden:

- stärkere Selbstständigkeit
- Profilbildung
- Angebotsschule
- Professionalisierung

Die bisherigen Lösungsstrategien scheinen zu schwerfällig, beliebig oder oberflächlich. Schulen müssen selbst Motor der Entwicklung sein, klären, wo sie stehen, für wen sie da sind und wohin sie wollen. Doch dazu müssen alte Denkmuster, Beziehungsnetze und Bewältigungsroutinen durchbrochen oder neu organisiert werden.

Projektvorhaben wie die Gestaltung eines Schulprogramms oder eines Schulprofils sowie die Veränderung der Unterrichtsformen, eine Verbesserung der Kooperation innerhalb des Kollegiums, die Ausweitung der Kontakte zwischen Schule und Umfeld oder die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Schülerschaft und Eltern, Schule und Betrieb sind Anlässe für die Durchführung eines die gesamte Schule betreffenden Entwicklungsprozesses.

Schulentwicklung steht in diesen Jahren im Zentrum von Bildungspolitik, Fortbildungseinrichtungen und Einzelschulen. In dem Maße, wie Ansätze von Schulentwicklung Konjunktur haben, entsteht Vielfalt, Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Mitläufertum: Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden Schulentwicklung genannt, fast alle, die mit Schulen arbeiten, Lehrkräfte fortbilden oder beraten, nennen sich Schulentwickler, und fast alles, was Schulen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung. Der Begriff erscheint ebenso populär wie inflationär. Es stellt sich zunehmend die Frage: Was ist eigentlich Schulentwicklung?

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

Die Dortmunder »Arbeitsstelle« vertrat zunächst ein enges Begriffsverständnis, das sich von dem heutigen unterscheidet. Sie verstand in den 1970er-Jahren unter Schulentwicklung überwiegend Schulentwicklungs*planung*, also die Planung der sogenannten äußeren Schulangelegenheiten wie Standort, vor allem der sogenannten äußeren Schulreform. Schulentwicklungsplanung (kurz: SEP) antwortet somit auf die Frage: Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang bereitgestellt und ausgestattet werden?

14 Grundlagen der Schulentwicklung

Diese Auffassung von Schulentwicklung als Planung erfuhr Ende der 1970er-Jahre eine erhebliche Erweiterung: 1980 hieß es im ersten »Jahrbuch der Schulentwicklung«: »Schulentwicklungsforschung analysiert und beschreibt die jüngere Entwicklung des bundesdeutschen Schulwesens, um auf diese Weise

- zu empirisch abgesicherten Erklärungen über diesen Entwicklungsabschnitt zu gelangen, die auch realistischere Prognosen künftiger Entwicklungen erlauben,
- einen Beitrag zur Ausfüllung einer Theorie der Schule zu leisten, die auf Erklärung des Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft ausgerichtet ist.«

Wir begreifen das Schulsystem in einer Genese und Gestalt zugleich als »gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar« (Rolff/Tillmann 1980, S. 242 f.). Der Gegenstand von Schulentwicklung war eindeutig die Planung des Schulsystems, nicht die Einzelschule. Dabei war intendiert, das Schulsystem als Ganzes zu begreifen und zu planen. Das erste »Jahrbuch der Schulentwicklung« nannte drei Bezugstheorien, die Curriculumtheorie, die Sozialisierungstheorie und die Institutionsanalyse, wobei letztere die organisatorischen und administrativen Aspekte der Schule thematisierten und erstere die Wissens- und Wertbasis sowie die Interaktionszusammenhänge (Rolff/Tillmann 1980, S. 243 ff.).

Erst etliche Jahre später bildete sich das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus, das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der Perspektive zentralistischer Schulplanung zur Entdeckung der »Einzelschule als Gestaltungseinheit« (Fend 1986, S. 275 ff.) eine vehemente Schubkraft entfachte.

1.1 Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung

Das Konzept der Schulentwicklung hat zwei Quellen: Zum einen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen »entdeckt«. Zum anderen wurde deutlich, dass weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule die »Gestaltungseinheit« bzw. der »Motor« von Reformmaßnahmen ist.

Der Begriff der Implementation ist nur ungenau mit »Aus- oder Durchführung« zu übersetzen; er meint darüber hinaus auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse. Die Implementationsforschung entstand in den 1970er-Jahren, als große Reformprogramme der US-Bundesregierung evaluiert wurden. Besonders einflussreich wurde eine Studie der RAND Corporation (Berman/McLaughlin 1977, S. 184 ff.), deren Ergebnisse sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Projekte, die eine Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Lehrer/innen, in den Entscheidungsprozess vorgesehen hatten, ließen sich leichter und konsequenter ausführen als Projekte, die von »außen« bis ins Detail vorgeplant waren.

- Der Erfolg von Reformprojekten war umso wahrscheinlicher, je mehr Mitglieder der betroffenen Schule aktiv im Projektteam mitarbeiteten.
- Entscheidend war, ob die Projekte einen unterstützenden organisatorischen Rahmen vorfanden. Partizipation der Betroffenen und Unterstützung durch die Verwaltung sind zentrale Bestandteile eines solchen Rahmens.
- Training der Projektmitarbeiter erwies sich als besonders wichtig, und zwar sowohl vorbereitendes als auch begleitendes Training. Je konkreter sich das Training an alltäglichen Arbeitsproblemen orientierte, desto erfolgreicher war es.
- Die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien »vor Ort« war förderlicher als die bloße Übernahme zentral entwickelter Materialien.
- Grundschulprojekte ließen sich generell leichter umsetzen als Sekundarschulprojekte.
- Die Schulleitungen übernahmen häufig die Funktion eines »gate keeper«: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht.

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

- Es scheint so, dass die Evaluation des Projekterfolgs im Allgemeinen keine wichtige Rolle bei Entscheidungen auf lokaler Ebene spielt, ob ein Reformvorhaben fortgeführt werden soll oder nicht.
- Es scheint ferner so zu sein, dass die Fortführungschancen von Reformen umso größer sind, je mehr Personal-Training durchgeführt wird und je mehr dieses Training an der konkreten Arbeit im Unterricht orientiert ist.
- Schließlich sind die Erfolgchancen desto größer, je stärker spezifisch lokale Interessen getroffen werden, je stärker die Mitbestimmung lokaler Projektteams ist und je mehr der Projektzuschnitt an lokale organisatorische Bedingungen angepasst wird. Das heißt aber gleichzeitig, dass die Möglichkeiten einer detaillierten zentralen Planung sehr begrenzt sind.

Die Ergebnisse der RAND-Studie können in einem Satz zusammengefasst werden: »Die Implementation dominiert das Ergebnis.«

Die zweite Quelle der Schulentwicklung entstand ebenfalls aus Forschungsprojekten. Denn mit der Stagnation der Bildungsreform wuchs das Interesse an der Erforschung der Gelingens- und Misslingensbedingungen von schulischen Innovationen. Vor allem im angelsächsischen Raum wurden Studien durchgeführt, die ausnahmslos zu dem Ergebnis kamen, dass sich die Umsetzung und damit auch der Erfolg von Plänen nicht auf der staatlichen Ebene, sondern auf der Ebene von Einzelschulen entscheidet (Miles 1998, S. 37 ff.) Vor dem Hintergrund dieser Studien bahnte sich im Bereich der Schulentwicklung ein Paradigmenwechsel an, und zwar von der »Makropolitik« zur »Mikropolitik«. Fend war der Erste, der anhand empirischer Untersuchungen feststellte, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform untereinander stärker unterschieden als von Schulen anderer Schulformen, und der daraus den

16 Grundlagen der Schulentwicklung

Schluss zog, dass die »einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit« (Fend 1986, S. 275 ff.) anzusehen sei.

Die Schulsysteme der OECD-Länder haben über Jahre hinweg versucht, den Herausforderungen auf zentraler staatlicher Ebene zu begegnen. Allerdings waren diese Maßnahmen wenig erfolgreich, wie wir den genannten Implementationsstudien entnehmen können. Das hat vor allem vier Gründe:

1. Gesamtsystemstrategien gehen davon aus, dass eine Innovation in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden kann. Dies setzt an zentraler Stelle ein Wissen darüber voraus, wie unter Berücksichtigung aller Bedingungen, die nur an den einzelnen Schulen und regionalen Subsystemen anzutreffen sind, eine Verbesserung erzielt werden kann, die für alle, zumindest für fast alle Schulen Gültigkeit besitzt. Demgegenüber zeigen die Implementationsstudien (s. o.), dass sich bildungspolitische Vorstellungen nur in der individuellen Schule materialisieren können. Sie werden unterschiedlich interpretiert, weil sie auf verschiedene Zusammensetzungen von Personen, Umständen und Bedingungen treffen.
2. Gesamtsystemstrategien sehen die Lehrer/innen als »Konsumenten« neuer Ideen und Produkte an. Im Grunde wird die Schule als Zulieferinstitution betrachtet. Dabei geht man davon aus, dass die Schulen die Lösungen, die auf der Systemebene vorbereitet wurden, einfach übernehmen und umsetzen. Forschungen widerlegen diese Annahme. Sie zeigen, dass Schulen selten eine Innovation adoptieren, sondern mehr adaptieren. Sie versuchen, die Innovationen den Realitäten anzupassen, wobei der »Druck von oben« nur ein Veränderungsfaktor unter anderen ist.
3. Gesamtsystemstrategien nehmen an, dass Innovationen zielgetreu zu implementieren sind. Das hat zur Voraussetzung, dass man Ziele etablieren, Mittel rational zuordnen und einen Konsens erreichen kann, der vom gesamten System getragen wird. Demgegenüber geht aus den Implementationsstudien hervor, dass Änderungen in der Schule komplexe politische, ideologische, soziale und organisatorische Prozesse sind, die einer eigenen Dynamik folgen. Änderungen von Schulen sind meistens auch Änderungen der Schulkultur.
4. Die Systemtheorie hat auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten.

Schulentwicklung erhielt mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitiker wie Bildungsforscher und Lehrerfortbildner. Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als »Motor der Entwicklung« (Dalin/Rolff 1990), für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und Ressourcen sichernde Funktionen ausüben.

1.2 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung: Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung

Das neue Paradigma, welches den Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen legt, geht davon aus, dass die Entwicklung von Einzelschulen primär ist gegenüber der Systemkoordination. Diese Prioritätensetzung ist doppelt konzipiert: einmal als zeitliche Priorität in dem Sinne, dass Schulentwicklung auch in den Einzelschulen beginnen soll, und zum anderen als Sachpriorität, die in der Entwicklung von Einzelschulen die eigentliche Basis sieht und nicht eine vom Gesamtsystem generierte und insofern abgeleitete Aktivität. Folgerichtig beziehen sich die meisten neueren konzeptionellen Ansätze der Schulentwicklung auf die Entwicklung von Einzelschulen.

1.2.1 Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt

Kein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung von Einzelschule so früh und so grundlegend beeinflusst wie die Organisationsentwicklung (OE), und kein Ansatz hat so große innere Affinität dazu wie dieser. Organisationsentwicklung wurde in den USA bereits in den 1960er-Jahren von der Schulentwicklung aufgegriffen und in deutschen Bundesländern Ende der 1970er-Jahre der Schulleitungsfortbildung zugrunde gelegt.

Ein »Durchbruch« geschah allerdings erst zu Beginn der 1990er-Jahre, als die Schulpolitik fast aller Länder die Entwicklung von Einzelschulen propagierte und nach einem orientierenden und handlungsanleitenden Konzept gesucht wurde.

Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater/innen von außen hinzugezogen werden (French/Bell 1990). Organisationsentwicklung wird als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden.

Die Bezugstheorien von Organisationsentwicklung waren zu Beginn die Sozialpsychologie und die humanistische Psychologie. Heute dominiert die evolutionäre Systemtheorie, die sich sowohl auf die systemische Familientherapie als auch auf die soziologische Systemtheorie stützt (Baumgartner et al. 1988). Dieser Zugang darf jedoch nicht auf eine schlichte Organisationsanalyse der Schule reduziert werden, wie das gelegentlich der Fall ist. Gewiss ist die Schule eine soziale Organisation, aber sie ist eine von ganz besonderer, pädagogischer Zielsetzung. Sie unterliegt zum einen nicht unmittelbar den Gesetzen der Warenproduktion, auch wenn die Bildungskosten durch die dominierenden Verwertungsinteressen begrenzt sind. Zum anderen ist die Zielsetzung der Institution Schule eine spezifische, die sich von der aller anderen sozialen Organisationen unterscheidet, nämlich eine pädagogische.

Das Konzept der Schulentwicklung als pädagogischer Organisationsentwicklung, das in Deutschland in den 1970er-Jahren noch als Spezialthema behandelt wurde, ist zwischenzeitlich außerordentlich ausdifferenziert und praktisch vielfach erprobt

18 Grundlagen der Schulentwicklung

worden. Charakteristisch für Organisationsentwicklungskonzepte ist, dass sie sich auf das Ganze der Schule beziehen und nicht nur auf Teilaspekte. Gleichzeitig wird aber betont, dass nur eine schrittweise Entwicklung möglich ist, die an Subeinheiten der Schule anknüpfen kann, aber auch am Kooperationsklima, an der Schulleitung, am Schulprogramm, an einer Abteilung oder an einer Fachkonferenz. Es wird in aller Regel nach der Devise »keine Maßnahme ohne vorherige Diagnose« verfahren, und es wird eine institutionelle Struktur zur Binnensteuerung des Wandels aufgebaut vor allem in Form einer Steuer- oder Entwicklungsgruppe, externer Beratung und Evaluation als datengestützter Reflexion.

Organisationsentwicklung ist dezidiert prozessorientiert. Die Prozesse werden ebenso wichtig genommen wie das Ergebnis. Die Prozessorientierung der Organisationsentwicklung bezieht sich nicht nur auf den Anfang, den – vermutlich – wichtigsten Prozess der Implementation, sondern auf jede Phase der Organisationsentwicklung.

Die Literatur über Organisationsentwicklung unterscheidet üblicherweise drei aufeinanderfolgende Phasen des Organisationswandels in Schulen, nämlich

1. Initiation,
2. Implementation und
3. Inkorporation (bzw. Institutionalisierung).

Es ist wichtig zu verstehen, dass Aktivitäten der Organisationsentwicklung wie der Schulentwicklung in keiner Weise linear ablaufen. Sie treten zu unterschiedlichen Zeiten im Prozess auf. Man kann sie als zyklische oder spiralförmige Prozesse verstehen.

Planung und Ausführung gehören bei der Schulentwicklung zusammen. Durch gemeinsame Planung kann sich ein Kollegium selbst mobilisieren oder motivieren. Nur wer etwas selbst macht, kann von einer Woge der Begeisterung getragen werden. Und nur kooperative Planung kann diejenigen einbeziehen, denen die Ausführung obliegt. Gemeinsame Prozessplanung ist die Basis einer sich selbst entwickelnden Schule. Bei der Prozessplanung geht es letztlich um Organisationslernen, um die Etablierung teamförmiger Arbeitsgruppen, um die Institutionalisierung von Selbststeuerung, vielleicht auch um die Schaffung eines Coachingsystems oder die Durchführung regelmäßiger Schulevaluation.

Aus der Implementationsforschung wissen wir allerdings: *Nichts wird so realisiert, wie es einmal geplant war.* Aber nur wenn wir Beliebigkeit akzeptieren, brauchen wir überhaupt keine Planung. Deshalb muss sich Schulentwicklung um *Implementationstreue* bemühen.

Zur Verbesserung der Implementationstreue gibt es einige methodische Ansätze. Der erste ist: *Ziele klären und vereinbaren.* Der zweite bezieht sich auf eine strikte Prozessorientierung. Und der dritte sorgt für Institutionalisierung bzw. Inkorporation. Daraus ergibt sich die Formel: Strategie vor Prozess vor Struktur.

Die Bezugstheorien von Organisationsentwicklung waren zu Beginn die Sozialpsychologie Lewin'scher Prägung und die humanistische Psychologie. Heute dominiert

die evolutionäre Systemtheorie, die sich sowohl auf die systemische Familientherapie als auch auf die soziologische Systemtheorie stützt (Baumgartner et al. 1988).

Das Konzept der Organisationsentwicklung wurde inzwischen zum Konzept des Change Managements weiterentwickelt. Change Management betont stärker als Organisationsentwicklung die Rolle von Führung und legt deutlich mehr Wert auf Evaluation und Qualitätsmanagement. Üblicherweise werden beim Change Management ebenfalls drei Phasen unterschieden, die eine andere Dimension ansprechen als die Phasen des Organisationsentwicklungsprozesses:

- Strategie, d.h. die Klärung und Vereinbarung mittelfristiger Ziele und die Wahl des Zugangs zur Zielerreichung (Konzepte, Methoden etc.)
- Struktur, d.h. die dauerhafte, nachhaltige Basis der Zielbearbeitung durch feste Teams, neue Organisationsformen des Innenaufbaus der Organisation etc.
- Kultur, d.h. die Normen, Werte, Interaktionsformen etc.

1.2.2 Unterrichtsentwicklung

Nicht selten wird Unterrichtsentwicklung (UE) gleichgesetzt mit der Modernisierung des eigenen Unterrichts im Sinne von Aktualisierung der Inhalte oder Erweiterung des Methodenrepertoires. Dieses Verständnis von Unterrichtsentwicklung ist unzulänglich, weil es einem verkürzten Verständnis von Unterrichtsentwicklung aufsitzt. Doch worin besteht ein angemessenes Verständnis von Unterrichtsentwicklung?

Wenn man die Essenz von Unterrichtsentwicklung herausarbeiten will, bietet es sich an, die erprobten und publizierten Modelle von Unterrichtsentwicklung daraufhin zu untersuchen, welche Gemeinsamkeiten sie haben. Einbezogen in diese Untersuchung wurden die Unterrichtsentwicklungsmodelle von Klippert (1995, S. 132 ff. und 2001, S. 63 ff.), von der Realschule Enger (2001), von Tschekan (2002, S. 1 ff.), von SINUS (Prenzel/Baptist 2001, S. 59 ff.) und vom Modellvorhaben »Selbstständige Schule« in Nordrhein-Westfalen (Projektleitung 2004).

Danach zeichnet sich die Essenz der Unterrichtsentwicklung durch die acht Kriterien Zielgerichtetheit, Systematik, Methodentraining, Lernarrangements, Teamarbeit, weiteres Training bzw. Pflege des Gelernten, Vernetzung und Evaluation aus. Nicht alle Modelle erfüllen alle Kriterien, z.B. orientiert sich SINUS (Prenzel/Baptist 2001, S. 59 ff.) nicht auf die ganze Schule (»Vernetzung«) und sieht das Konzept der Realschule Enger (2001) keine systematische Evaluation vor, aber fünf der acht Kriterien erfüllen sie alle.

Man könnte die acht Kriterien auf drei Kernelemente komprimieren, sodass eine »Trias der Unterrichtsentwicklung« entsteht: Unterrichtsentwicklung sollte

1. systematisch,
2. teamorientiert und
3. schulweit (»systemumfassend«) sein.