Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29483-8

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Vorwort

Schulen stehen unter Entwicklungsdruck, weil sich ihre Schülerinnen und Schüler sowie ihr Umfeld ändern. Dies ist nicht neu, aber diese Erfahrungen spitzen sich zu, zum Teil dramatisch. Schulen mussten sich schon deshalb entwickeln, um darauf zu reagieren. In Deutschland haben viele Schulen inzwischen beachtliche Maßnahmen zur Schulentwicklung durchgeführt: Projekte mit neuen Medien, Entwurf eines Schulprogramms, Teamarbeit oder Einführung neuer Fächer. Man kann davon ausgehen, dass jeder Leser bereits Erfahrungen mit Schulentwicklung gemacht hat.

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

Vorwort zur 3. Auflage

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

Deshalb sind der ersten Fassung dieses Buches drei neue Kapitel hinzugefügt worden, die genau diese drei aktuellen Themen betreffen. Der Duktus des Buches ist dabei gleich geblieben: Es versucht, einen theoretischen Rahmen zu skizzieren und diesen mit neuen Forschungsergebnissen und vor allem mit Praxishinweisen zu verbinden.

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

Hans-Günter Rolff *Dortmund, im Januar 2016*

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Abkürzungen

DAPF = Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte
IFS = Institut für Schulentwicklungsforschung (Universität Dortmund)
OE = Organisationsentwicklung
PE = Personalentwicklung
QM = Qualitätsmanagement
SE = Schulentwicklung
SL = Schulleiter/Schulleitung
UE = Unterrichtsentwicklung

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

I. Was ist Schulentwicklung?

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

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

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

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

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

und Gesellschaft ausgerichtet ist. Wir begreifen das Schulsystem in seiner Genese und Gestalt zugleich als gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar« (Rolff/Tillmann 1980, S. 242 f.). Der Gegenstand von Schulentwicklung war eindeutig die Planung des Schulsystems, nicht die der Einzelschule. Dabei ging es darum, das Schulsystem als Ganzes zu begreifen und zu planen. Das erste Jahrbuch der Schulentwicklung nannte drei Bezugstheorien: die Curriculumtheorie, die Sozialisationstheorie und die Institutionsanalyse, wobei die beiden Letzten die organisatorischen und administrativen Aspekte der Schule thematisierten, während Erstere auf die Wissens- und Wertebasis sowie auf die Interaktionszusammenhänge fokussierte (Rolff/Tillmann 1980, S. 243 ff.).

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

1. Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung

Das Konzept der SE hat zwei Quellen: Zum einen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen entdeckt. Zum anderen wurde deutlich, dass weniger das Gesamtsystem als 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 1975). Deren Ergebnisse lassen sich knapp zusammenfassen:

- Projekte, die eine Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Lehrer, in den Entscheidungsprozess vorgesehen hatten, ließen sich leichter und konsequenter ausführen als Projekte, die von außen bis ins Detail vorgeplant waren.
- Der Erfolg von Reformprojekten war umso wahrscheinlicher, je mehr Mitglieder der betroffenen Schule aktiv im Projektteam mitarbeiteten.
- Entscheidend war, ob die Projekte einen unterstützenden organisatorischen Rahmen vorfanden. Partizipation der Betroffenen und Unterstützung durch die Verwaltung sind zentrale Bestandteile eines solchen Rahmens.
- Das Training der Projektmitarbeiter erwies sich als besonders wichtig, und zwar sowohl vorbereitend als auch begleitend. Je konkreter sich das Training an alltäglichen Arbeitsproblemen orientierte, desto erfolgreicher war es.
- Die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien vor Ort war förderlicher als die bloße Übernahme zentral entwickelter Materialien.

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

- Grundschulprojekte ließen sich generell leichter umsetzen als Sekundarschulprojekte.
- Die Schulleitungen übernahmen häufig die Funktion eines »Gatekeepers«: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht.

Aufschlussreich sind die Ergebnisse der RAND-Studie auch hinsichtlich der Fortführung und Nachhaltigkeit der Reformprojekte:
- Die Evaluation des Projekts im Allgemeinen scheint auf lokaler Ebene kaum darüber zu entscheiden, ob eine Reform fortgeführt werden soll oder nicht.
- Ferner scheinen die Fortführungschancen von Reformen umso größer zu sein, je mehr Personaltraining durchgeführt wird und je mehr dieses Training an der konkreten Arbeit im Unterricht orientiert ist.
- Schließlich sind die Erfolgschancen desto größer, je genauer spezifisch lokale Interessen getroffen werden, je stärker lokale Projektteams mitbestimmen können und je mehr der Projektzuschnitt an lokale organisatorische Bedingungen angepasst wird. Das heißt aber gleichzeitig, dass die Möglichkeiten einer detaillierten zentralen Planung sehr begrenzt sind.

Die Ergebnisse der RAND-Studie 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 entscheiden (Miles 1998). Vor dem Hintergrund dieser Studien bahnte sich in der Schulentwicklung ein Paradigmenwechsel an, und zwar von der Makropolitik zur Mikropolitik. Fend war der Erste, der anhand empirischer Untersuchungen feststellte, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform untereinander stärker unterschieden als von Schulen anderer Schulformen, woraus er den Schluss zog, dass die »einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit« (Fend 1986) anzusehen sei.

Die Schulsysteme der OECD-Länder haben über Jahre hinweg versucht, den Herausforderungen auf zentraler staatlicher Ebene zu begegnen. Allerdings waren diese Maßnahmen wenig erfolgreich, wie wir den genannten Implementationsstudien entnehmen können. Das hat vor allem vier Gründe: Erstens gehen Gesamtsystemstrategien davon aus, dass eine Innovation in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden kann. Dies setzt an zentraler Stelle ein Wissen darüber voraus, wie unter Berücksichtigung aller Bedingungen, die nur an den einzelnen Schulen und regionalen Subsystemen anzutreffen sind, eine Verbesserung erzielt werden kann, die für alle, zumindest für fast alle Schulen Gültigkeit besitzt. Demgegenüber zeigen die Implementationsstudien, dass sich bildungspolitische Vorstellungen nur in der indivi-

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

duellen Schule umsetzen lassen. Sie werden unterschiedlich interpretiert, weil sie auf verschiedene Zusammensetzungen von Personen, Umständen und Bedingungen treffen.

Zweitens sehen Gesamtsystemstrategien die Lehrerinnen und Lehrer als »Konsumenten« neuer Ideen und Produkte an. Im Grunde wird die Schule als Zulieferinstitution betrachtet. Dabei geht man davon aus, dass die Schule die Lösungen, die auf der Systemebene vorbereitet wurden, einfach übernimmt und umsetzt. Forschungen widerlegen diese Annahme. Sie zeigen, dass Schulen selten eine Innovation adoptieren, sondern mehr adaptieren. Sie versuchen, die Innovationen den Realitäten anzupassen, wobei der »Druck von oben« nur ein Veränderungsfaktor unter anderen ist.

Drittens nehmen Gesamtsystemstrategien an, dass Innovationen zielgetreu zu implementieren sind. Das setzt voraus, dass man Ziele etablieren, Mittel rational zuordnen und einen Konsens erreichen kann, der vom gesamten System getragen wird. Demgegenüber geht aus den Implementationsstudien hervor, dass Änderungen in der Schule komplexe politische, ideologische, soziale und organisatorische Prozesse sind, die einer eigenen Dynamik folgen. Änderungen von Schulen sind meistens auch Änderungen der Schulkultur.

Viertens hat die Systemtheorie auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker bereits ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten.

SE erhielt mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivwechsel vollzogen Bildungspolitiker wie Bildungsforscher und Lehrerfortbildner. 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, während andere Instanzen eher unterstützende und Ressourcen sichernde Funktionen ausüben.

2. Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

Das neue Paradigma legt den Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen und geht davon aus, dass diese gegenüber der Systemkoordination den Vorrang hat. 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, wonach die Entwicklung von Einzelschulen der richtige Weg sei, nicht deren Ableitung vom Gesamtsystem. Folgerichtig beziehen sich die meisten neueren konzeptionellen Ansätze der Schulentwicklung auf die Entwicklung von Einzelschulen.

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

2.1 Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt

Kein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung von Einzelschulen so früh und so grundlegend beeinflusst wie der der Organisationsentwicklung (OE). OE wurde in den USA bereits in den 1960er-Jahren von der Schulentwicklung aufgegriffen und in den deutschen Bundesländern Ende der 1970er-Jahre der Schulleitungsfortbildung zugrunde gelegt. Zum Durchbruch kam es 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 suchte.

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

Die Bezugstheorien von OE waren anfangs 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 pädagogische Organisationsentwicklung wurde im Deutschland der 1970er-Jahre noch als Spezialthema behandelt, ist zwischenzeitlich jedoch außerordentlich ausdifferenziert und vielfach erprobt worden. Charakteristisch für OE-Konzepte ist, dass sie sich auf das Ganze der Schule beziehen und nicht nur auf Teilaspekte. Gleichzeitig wird aber betont, dass nur eine schrittweise Entwicklung möglich ist, die an Subeinheiten der Schule anknüpfen kann, aber auch am Kooperationsklima, an der Schulleitung, am Schulprogramm, an einer Abteilung oder an einer Fachkonferenz. Es wird in aller Regel nach der Devise verfahren: Keine Maßnahme ohne vorherige Diagnose, und es wird eine institutionelle Struktur zur Binnensteuerung des Wandels aufgebaut, vor allem in Form einer Steuer- oder Entwicklungsgruppe, externer Beratung und Evaluation als datengestützter Reflexion.

OE ist dezidiert prozessorientiert. Die Prozesse werden ebenso wichtig genommen wie das Ergebnis. Die Prozessorientierung der OE bezieht sich nicht nur auf den Anfang, den – vermutlich – wichtigsten Prozess der Implementation, sondern auf jede Phase der OE. Die Literatur über OE unterscheidet üblicherweise drei aufeinanderfolgende Phasen des Organisationswandels in Schulen, nämlich

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

- Initiation
- Implementation
- Inkorporation (bzw. Institutionalisierung)

Es ist wichtig zu verstehen, dass Aktivitäten der OE wie der SE 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 SE 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 Coaching-Systems 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 SE 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.

Das Konzept der OE wurde inzwischen zum Konzept des Change-Managements weiterentwickelt. Change-Management betont stärker als OE 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 OE-Prozesses:

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

2.2 Unterrichtsentwicklung

Vertreter der Lehrerfortbildung werfen der OE mit einem gewissen Recht vor, sie vernachlässige die Unterrichtsentwicklung. Lehrerfortbildung bezieht sich traditionell auf fachliche Fragen des Unterrichts und auf unterrichtsübergreifende schulpädagogische Themen wie Leistungsbeurteilungen oder Gewaltprävention. Im Zuge der eingangs behandelten paradigmatischen Wendung orientiert sich die Lehrerfortbildung

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

zunehmend an Schulentwicklung. Landesinstitute wie in Thüringen oder Rheinland-Pfalz stellen Schulentwicklung in den Fokus ihrer Arbeit, andere Institute richten diesbezügliche Abteilungen oder zumindest Schwerpunkte ein. Lehrerfortbildner an den Universitäten nehmen sich ebenfalls zunehmend der Schulentwicklung an.

Unterricht steht traditionell im Zentrum von Schule, und konsequenterweise bezieht sich Lehrerfortbildung im Kern auf Unterricht. Schulentwicklung bezieht sich auf die ganze Schule und nicht nur und manchmal auch nicht primär auf Unterricht. Das mag ein Grund dafür sein, dass Unterrichtsentwicklung (UE) der Organisationsentwicklung gelegentlich wie in einem Wettbewerb gegenübergestellt wird. Hier ist z. B. Heinz Klippert zu nennen, der ausführt:

> OE ist grundsätzlich langfristig angelegt und hat einen relativ komplexen Zuschnitt. Innoviert und verbessert werden soll die Organisation als Ganze. (...) Entsprechend vielschichtig und langwierig sind die betreffenden Klärungs-, Abstimmungs- und Innovationsprozesse. Da werden Probleme gesucht und natürlich auch in großer Vielzahl gefunden. Da werden Befragungen durchgeführt und umfangreiche Daten gesammelt, Daten ausgewertet und Datenfeedbacks organisiert, Entscheidungen angebahnt und Prioritäten gesetzt, Kontroversen geführt und Konflikte ausgetragen, Ziele geklärt und Ziele vereinbart, Aktionen geplant und Arbeitsgruppen gebildet, Steuergruppen installiert und konkrete Vorhaben implementiert, Strukturen diskutiert und Projekte evaluiert etc. Kurzum, die Konferenz- und Arbeitsbelastung während dieser OE-Prozesse erreicht rasch ein Ausmaß, von dem viele gutwillige Lehrkräfte abgeschreckt werden, weil sie sich durch die vielschichtige Sisyphusarbeit überfordert fühlen. (Klippert 1995, S. 13)

Aus diesen Gründen folgert Klippert:

1) »Die Reduzierung des Innovationsfeldes auf einen überschaubaren Kernbereich der Lehrertätigkeit, den Unterricht;
2) die Straffung der meist langwierigen Such-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse im Vorfeld der eigentlichen Innovationsarbeit sowie
3) die Offerierung gezielter Qualifizierungsangebote für die betreffenden Lehrkräfte/Kollegien, damit diese – unterstützt durch erfahrene Innovatoren – möglichst rasch das nötige Knowhow erwerben, um die intendierte Innovationsarbeit zügig und erfolgreich zu realisieren« (Klippert 1995, S. 13).

Klippert hält OE für unwirksam (»Sisyphusarbeit«) und setzt ein Konzept dagegen, das er »Innovationsmanagement« und »Methodentraining« nennt.

Diese Konzentration könnte man auch als Reduktion deuten, insofern die fachdidaktische und vor allem die bildungstheoretische Dimension dabei ebenso ausgespart werden wie die Beziehungsebene und eine allzu starke Fixierung auf Methoden reflexionshemmend wirkt, also bildungstheoretische und allgemeindidaktische Erwägungen ausblendet. Des ungeachtet handelt es sich bei dieser Form der Unterrichtsentwicklung (UE) um ein Konzept der Schulentwicklung, sofern der Rahmen eines Fachs überschritten und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule aufgebaut wird (Joyce/Showers 1995). Klippert baut z. B. Schulteams zur Praktizierung und Wei-

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

terentwicklung des Methodentrainings auf und schult daneben die Schulleitung. Er versucht auch, die Schulaufsicht und die Eltern einzubeziehen.

Es gibt jedoch zahlreiche Lehrerfortbildner, die sich um ein derartiges »Innovationsmanagement« nicht bemühen, sondern ihre bisherige Tätigkeit bloß mit einem neuen Etikett versehen. Hiergegen ist einzuwenden, dass Schulentwicklung zwar immer Lehrerfortbildung umfasst, aber nicht jede Lehrerfortbildung gleich Schulentwicklung ist. Ebenso wenig ist Schulentwicklung ohne Personalentwicklung vorstellbar, doch Personalentwicklung ist nicht zwangsläufig mit Schulentwicklung identisch.

2.3 Personalentwicklung

Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Menschen, und Schulen sind in besonderem Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn Schulpsychologen immer wieder betonen, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, in erster Linie die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen. Deshalb ist es plausibel, Personalentwicklung (PE) als dritten Hauptweg zur Schulentwicklung anzusehen.

Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst. Schulische Personalentwicklung impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen im pädagogischen Prozess auch Persönlichkeitsentwicklung.

Beratung und Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung sind traditionell eine Domäne der Schulpsychologen. Deshalb ist es verständlich, dass Schulpsychologen auf diesen Weg zur Schulentwicklung besonderen Wert legen und darauf hinwirken, dass SE nicht zu kurz kommt.

Hier handelt es sich um wichtige Hinweise. Schulentwicklung als OE würde missverstanden, wenn man sie mit Methoden und Projekten gleichgesetzte, denn OE ist nicht Technik oder Methodik. Diese werden wohl angewendet, den Ausschlag gibt aber die dabei sichtbar werdende Einstellung zum Menschen. Organisationsentwickler wären keine, wenn sie die Menschen, mit denen sie arbeiten, nicht akzeptieren, respektieren, ja sogar mögen würden. »Kritischer Freund« ist eine Metapher, die in diesem Zusammenhang gern benutzt wird.

Doch die Personenorientierung hat Grenzen. In einem Kollegium mit 30 bis über 100 Mitgliedern kann man schwerlich den von Schulpsychologen geforderten Zugang zur Subjektivität suchen, wie sie familiengeschichtlich und biografisch in Auseinandersetzung mit den zeitgeschichtlichen Anforderungen entstanden ist. In Einzelfällen mag das erwünscht, notwendig und auch realisierbar sein – in Form von Coaching oder Supervision, wobei die Verbindung von Supervision und OE ohnehin zum Konzept der Schulentwicklung gehört (vgl. Dalin/Rolff 1990, S. 224 ff.). Eine Zusammen-

Leseprobe aus: Rolff, Schulentwicklung kompakt, ISBN 978-3-407-29483-8
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

arbeit mit Schulpsychologen ist gerade in diesem Bereich nötig, möglich und auch erwünscht.

Fraglos sollten Schulentwicklungsprojekte die Beteiligten als Subjekte verstehen und ihnen wirkliche Lernchancen geben, die sich nicht nur auf die fachliche, sondern ebenso auf die personale Kompetenz beziehen. Aber es gibt auch Situationen, in denen personales Lernen am besten über die Sachebene, z. B. ein Projekt der Schulentwicklung, erreicht wird, weil andernfalls Ängste und Scham zu Lernblockaden führen (vgl. Buhren/Rolff 2009).

3. Schulentwicklung im Systemzusammenhang

3.1 Interner Systemzusammenhang

Sowohl Klippert als auch Meyer betonen zu Recht, dass Unterricht zur Kernaktivität von Lehrpersonen gehört. Sie proklamieren darüber hinaus, dass SE deshalb immer bei UE ansetzen müsse (Meyer 1997, S. 159). Dagegen ist zum einen einzuwenden, dass es etliche Schulen gibt, die erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse auf ganz andere Weise in Gang setzen, z. B. anlässlich der Entwicklung eines Schulprogramms, der Einführung von Budgetautonomie oder der Erweiterung der Schulleitung zum Leitungsteam, also in Form von Maßnahmen, die man der OE zurechnen kann. Einem zeitlich strategischen Primat der UE ist zum anderen entgegenzuhalten, dass es dem neuen Paradigma widerspräche, nach dem die Einzelschule der Motor der Entwicklung ist. Insofern müssen die Einzelschulen und nicht die Lehrerfortbildner entscheiden können, ob sie bei der Organisationsentwicklung, der Unterrichtsentwicklung oder der Personalentwicklung ansetzen.

Das Proklamieren von Vorzugswegen und Prioritäten widerspricht auch einem Denken in Systemzusammenhängen, das in Abbildung 1 skizziert ist.

Denkt man in Systemzusammenhängen oder handelt man konsequent, was nicht nur in diesem Fall auf dasselbe hinausläuft, dann führt jeder Weg der SE notwendig zu den zwei anderen. Eine Schule kann z. B. mit UE beginnen, wobei es sich normalerweise nicht um einen Neubeginn, sondern um eine Fortsetzung bzw. Akzentuierung längst vorhandener oder doch angebahnter Entwicklungen handelt. Ob es dabei um überfachliches Lernen oder um erweiterte Unterrichtsformen oder um Methodentraining geht: Jeder dieser Ansätze überschreitet die konventionelle Orientierung an einem Fach oder Lehrer und führt folglich zu organisatorischen Veränderungen, die institutionell gestützt werden müssen – also zu OE. Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern. Das kann auf mehr Kooperation oder mehr Teamarbeit hinauslaufen. Unterrichtsveränderung mag auch Kern des Schulprogramms werden. Auswirkungen auf das Lehrerhandeln sind unvermeidlich, weshalb vermutlich immer ein Bedarf an PE entsteht – sei es in Form von Lehrerberatung, Kommunikationstraining oder Hospitation.