



Leseprobe aus Rolff, Schulentwicklung kompakt,
ISBN 978-3-407-25935-6 © 2023 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25935-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25935-6)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Vorwort zur 3. Auflage	9
Vorwort zur 4. Auflage	10
I. Konzepte von Schulentwicklung	11
1. Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung	12
2. Schulentwicklung im digitalen Wandel	14
2.1 Wie viel Wege braucht die Schulentwicklung?	15
2.2 Didaktische Bibliotheken und Materialnetzwerke	22
2.3 Stimmgabel-Modell der Schulentwicklung	23
II. Schulentwicklung im Zusammenhang des Gesamtsystems	28
1. Kopplungsmodelle	31
2. Probleme und Defizite	34
3. Auf dem Weg zur Lernenden Schule	41
4. Versuch, Schulentwicklung auf den Begriff zu bringen	44
III. Arbeit mit Steuergruppen	46
1. Aufgaben	46
2. Voraussetzungen und Arbeitsweise	48
3. Zusammensetzung	49
4. Kompetenzen und Mandat	52
5. Verhältnis der Schulleitung zur Steuergruppe	55
6. Startsituation	57
7. Externe Begleitung	58
8. Qualifizierung	60
9. Probleme	61
IV. Leitbilder, Schulprogramme und Werte als Orientierungs- und Handlungsrahmen	64
1. Wie sich die Begriffe unterscheiden	65
2. Kreislauf der Schulprogrammarbeit	72
3. Forschungsergebnisse	80
4. Werte und Haltungen	83

V. Bestandsaufnahme und Entwicklungsschwerpunkte	85
1. Methoden und Instrumente	85
2. Diagnose mit dem ganzen Kollegium	95
3. Visionen entstehen lassen	100
4. Verschriftlichung	103
5. Entwicklungsschwerpunkte vereinbaren	108
6. Jahrespläne	110
7. Verabschiedung, Umsetzung und Fortschreibung	112
8. Aufbau einer Evaluationskultur	116
9. Die Rolle der Schulleitung	119
VI. Unterrichtsentwicklung und Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs)	122
1. Kooperative Unterrichtsentwicklung	122
2. Stand der Forschung zu PLGs	127
3. Vorschlag für eine Begriffsbestimmung	129
4. Lehrpersonen als reflektierende Praktiker	132
5. Fragen zur Praxis der Professionellen Lerngemeinschaften	132
5.1 Welche institutionelle Basis sollen Professionelle Lerngemeinschaften haben?	132
5.2 Welche konkreten Aktivitäten finden in einer Professionellen Lerngemeinschaft statt?	133
5.3 Wie können Professionelle Lerngemeinschaften ihre Professionalität steigern?	134
6. Wie können Professionelle Lerngemeinschaften eingeführt werden?	136
6.1 Durch gemeinsame Diagnosen	136
6.2 Durch Schulleitungen	137
6.3 Zwei Beispiele	138
7. Perspektive: Lernende Schule mit lernenden Schülerinnen und Schülern	140
VII. Gelingens- und Misslingensbedingungen von Schulentwicklung	142
1. Was ist eine gute Schule? – Schuleffektivitätsforschung	142
1.1 Definition von Schuleffektivität	142
1.2 Merkmale effektiver Schulen	143
1.3 Umsetzungsstrategien, die auf Effektivitätsforschung beruhen	145
2. Wie gelange ich zu einer »guten Schule«? – Schulentwicklungsforschung	148
2.1 Erkenntnisse und Annahmen der Schulentwicklungsperspektive	149
2.2 Gelingensbedingungen für Schulentwicklung	149

2.3	Umsetzungsstrategien, die auf dem Schulentwicklungsansatz beruhen	151
3.	Auf den Kopf gestellt: Was wissen wir über Misserfolgsbedingungen?	154
4.	Energie und Leidenschaft	155
5.	Einige Knacknüsse bleiben	155
VIII.	Ganzheit statt Stückwerk – Perspektiven wirksamer Schulentwicklung	157
1.	Qualität mit System – Ganzheitliche Schulentwicklung	157
2.	Beispiele	162
2.1	Das Beispiel Chicago	163
2.2	Das Beispiel »Success for All«	165
3.	Gestaltung durch Change Management	167
3.1	Vier-Felder-Konfigurationen	168
3.2	Unterrichtsentwicklung als Change Management	170
4.	Komprehension durch interne und externe Vernetzung entwickeln ...	171
4.1	Komprehension durch interne Vernetzung	171
4.2	Komprehension durch externe Vernetzung	177
IX.	Horizontale Schulentwicklung – Bildungsnetzwerke	182
1.	Trend zur Horizontalität	182
2.	Internationale Trends	184
3.	Entwicklungen in Deutschland – das Beispiel NRW	186
3.1	Beispiele interner Vernetzung	188
3.2	Beispiele externer Vernetzung	188
3.3	Zukunftsperspektiven: Auf dem Wege zur integrierten Bildungslandschaft	190
4.	Analyse – Kategorien, die der Klarheit dienen	191
4.1	Gestaltungsautonomie als Basis	192
4.2	Kooperation als Kern	193
4.3	Kohärenz und schlüssige Ausrichtung (Alignment)	194
5.	Perspektiven und Modelle	195
X.	Rolle der Schulleitung	199
1.	Grundverständnis von Schulleitung	199
1.1	Führung	199
1.2	Management	203
1.3	Steuerung	204

8 Inhaltsverzeichnis

2.	Wie alles zusammenkommt: Konfluente Leitung	205
3.	Neue Aufgaben der Schulleitung	206
4.	Schulleitungen als reflektierende Praktiker	208
5.	Einfluss auf Schülerleistungen?	210
6.	Ausweitung der Schulleitungsrollen	214
6.1	Salutogene Leitung	214
6.2	Führung aus dem Hintergrund	216
7.	Ganzheitliche, systemische und holistische Leitung	221
XI.	Transfer von Innovationen	222
1.	Formen des Transfers	222
2.	Transfer als Nacherfindung	226
2.1	Prototypen	228
2.2	Nachhaltigkeit	228
3.	Change Management als Vehikel	230
4.	Transfer durch Personen	232
5.	Stiller Transfer	233
XII.	Duplexstruktur des pädagogischen Handelns:	
	Schulentwicklung geht in die Tiefe	234
1.	Oberflächen- und Tiefenstruktur	235
2.	Grammatik der Schule	236
3.	Verlautbarte und Gebrauchstheorie	238
4.	Offizieller und heimlicher Lehrplan	240
5.	Vorder- und Hinterbühne	241
	Coda	243
	Glossar	244
	Literaturverzeichnis	250
	Sachregister	260

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.

Dortmund, im Oktober 2013

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 gleichgeblieben: 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.

Dortmund, im Januar 2016

Vorwort zur 4. Auflage

Die Schulentwicklung soll der Schule helfen, eine lernende zu werden und sich auf die Zukunft vorzubereiten. Dazu muss sich die Schulentwicklung selber entwickeln, wie schon im Vorwort zur 3. Auflage erwähnt wurde. Das macht inzwischen eine 4. Auflage dieser Publikation nötig. Aktualisiert wurde der gesamte Text. Neu hinzugekommen sind »Die Schulentwicklung im digitalen Wandel« und »Duplexstruktur pädagogischen Handelns« mit Fokus auf die Tiefenstruktur von Schule und Unterricht, die bisher vernachlässigt wurden – nicht nur in diesem Buch.

So führt dieses Buch eine Tradition fort, die 1990 mit der ersten deutschsprachigen Publikation zur Schulentwicklung begann, das Buch »Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess«, das Per Dalin mit Rolff zusammen verfasst hat und das in drei Auflagen in Deutsch und dazu in Englisch, Norwegisch und Litauisch erschien.

Dortmund, im April 2023

I. Konzepte von Schulentwicklung

In dem Maße, wie Schulentwicklung praktiziert wird, werden Innovationen realisiert und entstehen Vielfalt, aber auch 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 wesentlich 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 und der Gebäudegrößen, vor allem der sogenannten äußeren Schulreform. Unter Schulentwicklungsplanung (SEP) verstand und versteht man noch heute die Planung der äußeren Schulangelegenheiten. Sie antwortet auf die Frage: Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang und zu welcher Zeit 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 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 bis dahin 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 Sozialisierungstheorie 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 in den deutschsprachigen Ländern dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus, das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der zentralistischen Schulplanung zur Entdeckung der »Einzelschule als Motor der Entwicklung« (Dalin/Rolff 1990, S. 34) eine vehemente Schubkraft entfachte.

1. Zwei Quellen: Implementationsforschung und Einzelschulorientierung

Das Konzept der aktuellen SE hat zwei Quellen: Zum einen wurde – wie eben ausgeführt – deutlich, dass weniger das Gesamtsystem als vielmehr die Einzelschule die Gestaltungseinheit bzw. der Motor von Reformmaßnahmen ist. Zum anderen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen entdeckt.

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.
- 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 Erfolgchancen 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 fassen Berman/McLaughlin wie folgt zusammen: »Implementation problems dominate the outcomes of change processes« (Berman/McLaughlin 1974, S. 12), was man auf Deutsch griffig übersetzen kann mit: *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 1964). 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 individuellen 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. Aktuell ändert sich die Perspektive erneut durch die wachsende Bedeutung von Digitalisierungsprozessen im Bildungsbereich.

2. Schulentwicklung im digitalen Wandel

Es erleichtert die Schulentwicklung, wenn es davon eine klare Vorstellung gibt. Das ist momentan nicht der Fall. Es liegen mehrere Modelle im Widerstreit. Deshalb ist es nötig, mehr begriffliche Klarheit zu gewinnen. Denn: *Wenn die Begriffe nicht klar sind, ist meistens auch die Sache nicht klar.*

Erinnern wir uns: Schulentwicklung geht auf den Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) zurück, den Kurt Lewin seit Mitte der 1940er Jahre in den USA entworfen und erprobt hat, und zwar von Anfang an im pädagogischen und nicht nur – wie vielfach vermutet wird – im Wirtschaftsbereich. In den deutschsprachigen Ländern wurde Organisationsentwicklung erst Ende der 1970er Jahre zum Thema.

Immerhin gibt es systematische intentionale Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum jetzt seit ca. 50 Jahren. Dennoch ist noch vieles unklar und kommt Neues hinzu, vor allem die Digitalisierung. Deshalb ist es mehr als ein Update, wenn im Folgenden die Begriffsbildung im Mittelpunkt steht.

2.1 Wie viel Wege braucht die Schulentwicklung?

Früh wurde deutlich, dass Schulentwicklung (SE) mehr ist als Organisationsentwicklung (OE). SE ist zunächst die systematische Kombination dreier Wege, die als zusammenhängende Prozesse verstanden werden: Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE). In diesem Systemzusammenhang wird UE als SE gedacht. Der Begriff »Weg« wird hier zur Veranschaulichung des Prozesscharakters aller SE gewählt; denn die Qualität von SE hängt wesentlich von der Qualität der Prozesse ab.

Organisationsentwicklung (OE):

Man kann eine Schule nicht alleine entwickeln

Eine Reihenfolge dieser drei Prozesse ist nicht vorgegeben, sie ist abhängig von der konkreten Situation der jeweiligen Schule. Die Erläuterung beginnt hier nur deshalb mit OE, weil OE historisch der Ausgangspunkt von SE war. Im Grunde geht es nicht um ein Nacheinander, sondern um einen systematisch und systemisch miteinander verbundenen Gesamtprozess.

OE ist ein offenes, zielorientiertes, planmäßiges Vorgehen im Umgang mit Wandel und Veränderung in sozialen Systemen. OE kann bündig definiert werden als die Entwicklung einer Organisation von innen heraus, also durch ihre Mitglieder, häufig auch mithilfe von Begleitung oder Beratung, wobei allerdings auch die äußeren Rahmenbedingungen, z. B. ministerielle Vorgaben und Ressourcen, eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Baumgartner u. a. 1995). Es handelt sich also um einen ziemlich komplexen Zusammenhang.

Auf Schule bezogen bedeutet OE, nicht nur in der Schule zu arbeiten, sondern auch an der Schule, an Innovationen und Reformen sowie an der Festigung des Erreichten, also an Nachhaltigkeit. Wirksam ist dies nur möglich, wenn es kooperativ geschieht. Man kann eine Schule nicht alleine weiterentwickeln, auch nicht als Schulleiterin oder Schulleiter.

OE wird zunehmend als Change Management (CM) beschrieben und betrieben (vgl. Kap. VIII, 3.2). Das Konzept CM unterscheidet sich von OE durch zwei zusätzliche Merkmale: Durch die Betonung von Führung sowie durch Einbeziehung von systematischer Evaluation, die allerdings schon im Ursprungskonzept der OE angelegt war. Dort war Evaluation eher als interne gedacht, beim CM kommt externe neu hinzu.

Personalentwicklung (PE):

Wenn man die Schule entwickeln will, muss man sich auch selbst entwickeln

Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Personen; Schulen sind in besonderem Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher Beziehungsprozess, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn die pädagogische Psychologie immer wieder betont, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen.

Personalentwicklung ist auch die Grundlage für personale Qualität, also die Qualität der im System handelnden Personen wie Lehrpersonen, Schulleitungspersonen und Behördenmitglieder sowie der Schülerinnen und Schüler als ultimative Bezugspersonen der Qualitätsentwicklung.

PE meint ein Gesamtkonzept, das Personalführung und Personalförderung sowie Personalfortbildung umfasst (vgl. dazu Buhren/Rolff 2009). Schulische PE impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen auch Persönlichkeitsentwicklung, aber nicht im Sinne von Therapie, sondern von Professionalisierung.

Unterrichtsentwicklung (UE):

Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern

Unterrichtsentwicklung ist in Bewegung: Selbstgesteuertes Lernen ist ein großes Thema, weil es die unterschiedlichsten Formen von Unterricht betrifft und auch außerschulisches Lernen. Die Komposition der Schülerschaft wird immer heterogener. Eine konsequente Realisierung von Inklusion betrifft den Unterricht insgesamt, auch die Werte und Haltungen der Unterrichtenden, zu deren Rolle zunehmend Lernbegleitung gehört. Digitalisierung ist ein zentrales Thema und bildet aktuell und auch in Zukunft einen Schwerpunkt. Eine andere Lernkultur mit personalisiertem und kooperativem Lernen ist dabei angesagt. Und das lässt sich nur auf dem Wege der SE realisieren. Also ist UE auch SE (vgl. Horster/Rolff 2006). Zudem ist klar geworden, dass sich gelingende Unterrichtsentwicklung auf zwei Ebenen abspielt (s. Kap. XII), auf einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur (Rolff 2012 und Landwehr 2021).

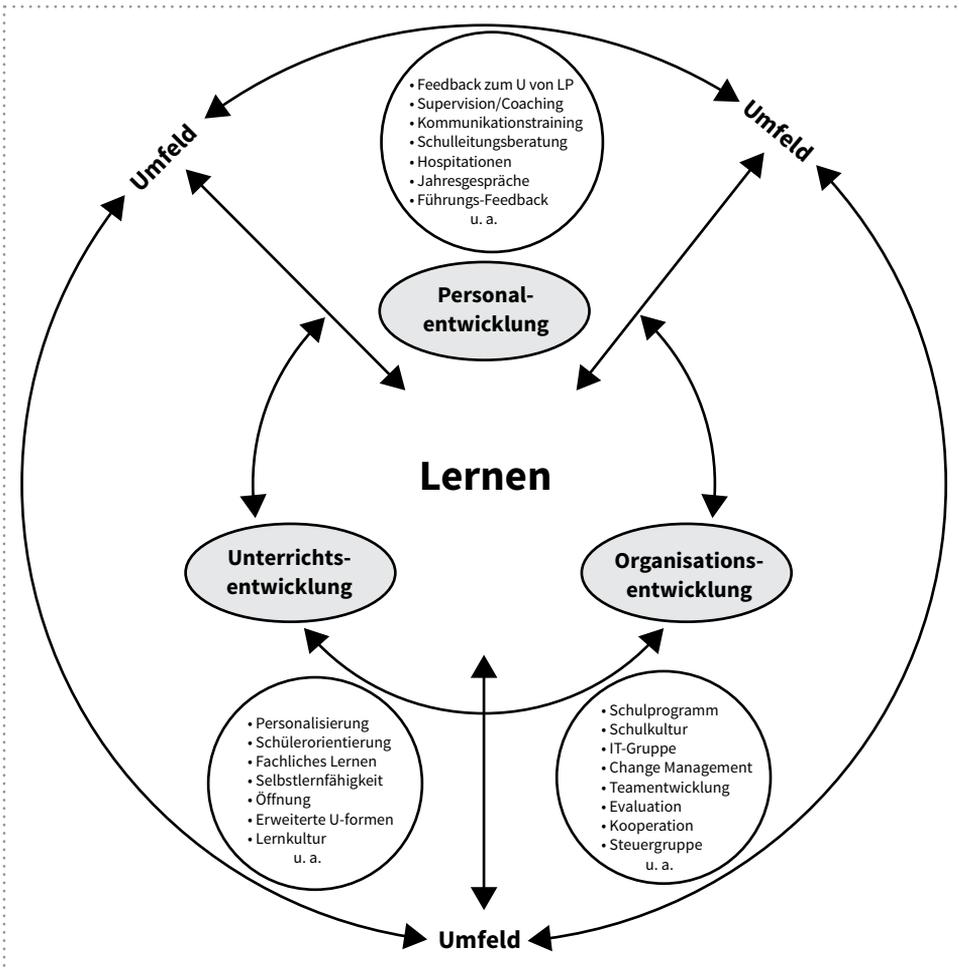


Abbildung 1: Drei-Wege-Modell (eigene Darstellung)

Lernen ist der ultimative Bezugspunkt, Lernen der Schülerinnen und Schüler und auch der Lehrkräfte

Das Entscheidende an wirksamer SE ist Ganzheit im Sinne von Zusammenwirken, Vernetzung und Verzahnung aller Komponenten miteinander. Dafür wird auch der Ausdruck systemische oder holistische SE gebraucht. Die Bedeutung des Zusammenwirkens ist empirisch gut belegt: Im Zusammenwirken liegt die Wirkung. Realisiert wird ganzheitliche oder holistische SE durch Kooperation möglichst aller einschlägigen Akteurinnen und Akteure aller Ebenen. Darüber, dass SE an Ganzheit orientiert sein sollte, herrscht unter Wissenschaftlern Einverständnis, aber darüber, wie Ganzheit zu denken und zu praktizieren wird, nicht. Es sind mehrere Modelle unterwegs, die sich nicht ausschließen, aber zum Teil deutlich unterscheiden.

Wie viele Wege braucht systematische Schulentwicklung?

Das älteste Modell, das Drei-Wege-Modell (Abbildung 1), wurde 1998 formuliert (Rolff 1998, S. 305). Es ist bis heute das Leitmodell zahlreicher Bundesländer, z. B. in NRW. Dort heißt es in der aktuellsten Fassung des »Referenzrahmen Schulqualität NRW« für die Dimension 5.6: »Schulentwicklung wird als Einheit von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung gesehen, die systematisch aufeinander bezogen werden« (MSB 2020, S. 85).

Bereits 1999/2001 erweiterte Renate Schulz-Zander im Rahmen der Medienpädagogik das Drei-Wege-Modell um einen vierten Weg (Technologieentwicklung) und sogar einen fünften Weg, nämlich Kooperationsentwicklung (vgl. Schulz-Zander 2001, S. 271 f.). Abbildung 2 gibt dieses Fünf-Wege-Modell wieder. Schon damals wurde hingegen argumentiert, ein Kooperationsmodell zu addieren sei überflüssig, weil Kooperation ohnehin der Kern von Organisationsentwicklung ist. Sie als eigenen Weg daneben zu behandeln, läuft, weil es sich um eine andere Ebene handelt, auf einen Kategorienfehler hinaus.

Bei der Technologieentwicklung liegen die Dinge etwas komplizierter. Zu Zeiten des digitalen Wandels kommen den digitalen Technologien zweifellos eine bedeutende Rolle bei Schul- und Unterrichtsentwicklung zu. Digital gestütztes Lernen (DgL) verlangt zweifelsfrei nach UE und auch nach PE. Neue Konzepte wie z. B. Digital Learning Leadership gehören zum Weg der PE. Digitalisierung kann als aparter vierter Weg verstanden werden, aber in vielerlei Hinsicht überzeugender als universeller Prozess oder durchgehendes Prinzip. Technologien wiederum sind ein Thema der OE.

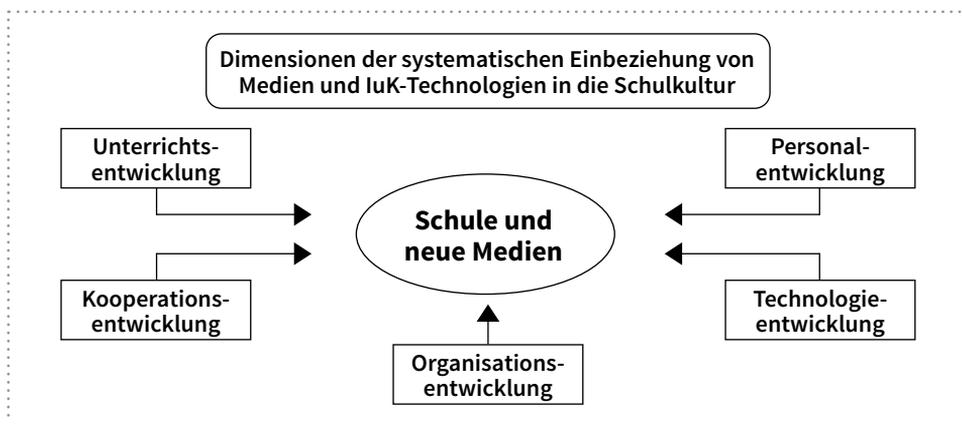


Abbildung 2: Fünf-Wege-Modell nach Schulz-Zander

Zudem ist die Bezeichnung »Technologieentwicklung« beim Fünf-Wege-Modell zumindest missverständlich. Wenn schon, müsste es »Technologieanwendung« oder »-nutzung« heißen; denn dass Lehrpersonen oder Schulleitungen digitale