

2 Schulentwicklung

Grundsätzlich ist Schulentwicklung, wenn auch noch ein eher junges, so doch ein bereits etabliertes Feld im Bereich der wissenschaftlichen Schulpädagogik. Dies zeigen u. a. die Existenz von Zeitschriften wie das »Jahrbuch der Schulentwicklung«, das »Journal für Schulentwicklung« oder das von Bohl et al. herausgegebene bereits zweite nach dem 1998 von Altrichter et al. veröffentlichten Handbuch über Schulentwicklung im deutschen Sprachraum (Altrichter et al. 1998; Bohl et al. 2010). Der Begriff »Schulentwicklung« dürfte Anfang der 1970er Jahre erstmalig im deutschen Sprachraum mit der Gründung von Instituten unter der Hoheit des österreichischen Unterrichtsministeriums (Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung) bzw. an einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen (Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung) aufgetreten sein (Rolff 2007, 21). Vor den 1990er Jahren bedeutete Schulentwicklung eher die Planung der Schulinfrastruktur bzw. -ausstattung. Später wurde darunter die gesamte Systementwicklung verstanden. Als Bezugstheorien standen die Curriculumtheorie, Sozialisationstheorie und die Institutionsanalyse im Vordergrund. Spätestens seit den 1990er Jahren ist der Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen gelegt worden. (ebd. 21f) Dieser Fokus auf die Einzelschule ist nach Wenzel neben bestimmten aufkommenden Entwicklungen und Elementen wie der Bürokratiekritik, Managementkonzepten (New Public Management) und Personalentwicklung, Sozialpsychologie (Wohlbefinden und Effektivität am Arbeitsplatz), Organisationstheorien und Organisationsentwicklung sowie dem ökonomischen Dogma der Wettbewerbsfähigkeit vor allem Erkenntnissen aus der Schulqualitätsforschung geschuldet (Wenzel 2010, 263f). Dabei waren Studien wie die von Michael Rutter und Kollegen »Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children« oder von Mortimore »School Matters« von besonderer Bedeutung. Sie zeigten einerseits, dass Schulen einen Unterschied machen können bzw. verschiedenen Einfluss auf die Kinder ausüben, und andererseits, welche Merkmale gute Schulen aufweisen (Rutter 1979; Mortimore 1998). Im deutschen Sprachraum war es besonders Helmut Fend, der die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit in den Mittelpunkt rückte, indem er empirisch anhand bestimmter Kriterien (Wohlbefinden, Kooperation/Beziehungen, Zufriedenheit, Leistungsanforderungen, Problemwahrnehmungen etc.) aus Sicht von Schülern, Eltern und Lehrern gute und schlechte Schulen

identifizierte und Merkmale von diesen herausarbeitete (Fend 1986). Klieme & Steinert (2008, 222) interpretieren die Ergebnisse der Schulvergleichsstudien Helmut Fends in den 1970er Jahren so, dass diese größere Unterschiede innerhalb einer Schulstruktur (gegliedert oder integriert) als zwischen den Schulstrukturen aufzeigen. Die Fokussierung auf die Einzelschule als Dreh- und Angelpunkt für Schulqualität bzw. der von Klieme et al. bezeichnete „Fundamentalsatz der Schulentwicklungsforschung“ (2000, 387), dass „die Einzelschule [...] Fokus und Handlungseinheit für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [ist]“ (2000, 387), findet in der Bildungsforschung bis heute Bestätigung. So konnte die Fend'sche Folgestudie (LiFe-Studie), welche die Lebenswege einstiger Schüler aus unterschiedlichen Schulformen untersuchte (Gesamtschule, dreigliedriges System oder Förderstufe) keine Unterschiede hinsichtlich der Bildungs- und Berufswege der Teilnehmer feststellen, die unterschiedliche Schulformen besuchten (Fend 2009, 63ff). Hopmann nennt als Grund, warum Chancengleichheit über die Schulstruktur durch integrierte Schulsysteme langfristig nicht zu gewährleisten ist, dass sich auch bei weitgehend homogener Beschulung andere Differenzierungsmechanismen ausbilden, welche die ursprünglichen sozialen Unterschiede wieder verfestigen. Solche Differenzierungsmechanismen sind z. B. die Differenzierung nach Trägerschaft (Anwachsen des privaten Sektors), die Differenzierung nach Programmen (bilinguale, musische oder Montessori-Schulzweige), die Differenzierung nach Sozialgeographie (die Konzentration „gebildeter Schichten“ im Einzugsbereich von als „gut“ angesehenen Schulen), die Verschiebung der sozialen Differenzierung in höhere Bildungseinrichtungen (Universitäten) durch Status- und Wertverlust niederer schulischer Abschlüsse (wie z. B.: Matura) oder die Differenzierung durch shadow-education (z. B. Nachhilfe). (Hopmann 2011, 15f; 22) Die durch familiäre Zugehörigkeit bestimmten außerschulischen Ressourcen eines Schülers scheinen daher immer wieder wirkmächtig zu werden und in jeglichem Schulsystem zur Reproduktion der eigentlich zu vermeidenden Unterschiede beizutragen. Zielführende Maßnahmen, welche im Schulsystem gesetzt werden können, sind angesichts dieser Tatsache das Entwickeln von Angeboten am Schulstandort, die für die je gegebenen Handlungsmöglichkeiten angemessen sind, oder „zielgruppenspezifische Interventione[n] in die Schul- und Unterrichtsqualität“ (ebd. 36). Ergebnisse der PISA-Studie für Deutschland zeigen, dass sich innerhalb desselben Schultyps (Hauptschule, Gymnasium etc.) die einzelnen Schulen oft äußerst stark unterscheiden und es sehr wahrscheinlich ist, dass Schulen innerhalb desselben Schultyps stärker variieren als die unterschiedlichen Schultypen (Baumert et al. 2003, 60ff). International gibt es zahlreiche Evidenzen, dass die Tatsache, dass manche Schulen gut und andere weniger gut operieren bzw. sich manche Schulen gut und andere weniger gut entwickeln, sehr stark von spezifischen Kontextbedingungen

abhängt, die von Schule zu Schule unterschiedlich sind (Thrupp & Lupton 2006; Potter et al. 2002; Harris & Chapman 2004). Weiters sehen Klieme & Steinert (2008, 222) den Fokus auf die Einzelschule auch durch soziologische und erziehungswissenschaftliche Schultheorien wie die von Fend oder Weick bestärkt (Weick 1976; Fend 2006; 2008). Erstere gehe davon aus, dass in allen Schulen externe Anforderungen immer „rekontextualisiert“ und „nicht einfach umgesetzt“ werden (Klieme & Steinert 2008, 222). Zweitere bezeichne Schulen als „loosely coupled systems“ (Weick 1976, 1), in denen Mitgliedergruppen wie die Lehrer in ihrem Selbstverständnis „autonom handelnde Professionelle“ sind und somit das organisationelle Einflussnehmen auf deren Handeln und Interagieren schwer möglich ist (Klieme & Steinert 2008, 222). Vor diesem Hintergrund erhebt sich Zweifel, dass zentrale Reformstrategien, die von außen an die Schulen herangetragen werden, überhaupt zu intendierter Entwicklung von Schulen beitragen können.

Gibt man in der Online-Datenbank »Fachportal Pädagogik« den Suchbegriff »Schulentwicklung« ein, so erscheinen 12179 Publikationen. Dabei wird jedoch sofort deutlich, dass sehr viele unterschiedliche Forschungsansätze und Themenbereiche mit Schulentwicklung verbunden werden. Trotz der wachsenden Etablierung des Feldes wird die Diagnose Rolffs, dass Schulentwicklung „bisher aus einem Gemisch von Ideen, Plausibilitäten und Praxisbeispielen“ besteht, in dem „viel vermutet und wenig gewusst“ wird, verständlich (Rolff 2010, 35). Wirft man einen Blick ins Inhaltsverzeichnis des neuesten Handbuchs über Schulentwicklung (siehe Bohl et al. 2010, 5ff), so kann das Feld der Schulentwicklung zusammengefasst in folgende Kernbestandteile unterteilt werden:

- Evaluation im Schulbereich bzw. datengestützte Rückmeldungen auf Klassen-, Schul- und Schulsystemebene,
- die Übertragung organisationssoziologischer und betriebswirtschaftlicher bzw. management-theoretischer Perspektiven und Konzepte wie »Change Management« oder »lernende Organisation« bzw. »lernendes Unternehmen« auf die Schule (siehe u. a. auch Fullan 1999; Argyris & Schön 1978; Senge 1996; Schley 1998; Schratz & Steiner-Löffler 1998)
- Schulleitung bzw. »School Leadership« (siehe u. a. auch Schratz 1998),
- Lehrpersonalentwicklung (Fort- und Weiterbildung) sowie Professionalisierung des Lehrberufs,
- diverse Formen der Unterrichtsentwicklung (Methoden, Inhalte, Struktur und Gestaltung des Unterrichts).

Für die Schulentwicklungsarbeit werden Methoden für die Arbeit in und für Gruppen wie beispielsweise Beratung, Moderation, Konfliktbearbeitung, Teamentwicklung sowie Techniken der Organisationsanalyse, der schulinternen

Datenerhebung, der Entwicklung eines Schulprogramms und der Evaluation angeführt (Bohl et al. 2010, 10).

Rolff sieht Schulentwicklung als „Trias von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung“ (Rolff 2010, 29). Er zeigt (ebd. 30f), dass historisch Erstere der Ausgangspunkt für Schulentwicklung war und den Lernprozess von Menschen und Organisationen in den Mittelpunkt stellte. Organisationsentwicklung bezieht sich auf das „Ganze der Schule“ (ebd. 30). Es geht dabei um den Aufbau einer „institutionelle[n] Struktur zur Binnensteuerung des Wandels“, was zumeist die Einrichtung von „Steuergruppen“, „externer Beratung“ und „Evaluation als datengestützter Reflexion“ bedeutet (ebd.). In der Organisationsentwicklung sind sowohl Prozesse als auch Ergebnisse von Bedeutung, wobei Erstere niemals linear, sondern immer zyklisch oder spiralförmig ablaufen. Dabei ist wichtig, dass dieselben Personen die Prozesse planen und durchführen und unter Anwendung bestimmter organisationssoziologischer Methoden vereinbarte Zielsetzungen anstreben. Eine Weiterentwicklung der Organisationsentwicklung sieht Rolff im bereits erwähnten »Change Management«, das sich grundsätzlich aus einem dreistufigen Vorgehen (Strategie, Struktur und Kultur) zusammensetzt: dem Entwickeln von Zielen und der Klärung der Mittel zur Zielerreichung, der Einrichtung einer Struktur zur dauerhaften Umsetzung der Ziele (z. B.: von Teams) und der konkreten Ausformung und Realisierung von Werten, Normen und Interaktionen in der entsprechenden Organisation. (ebd. 30f) Die Orientierung an der Organisationsentwicklung im Schulbereich wurde vielfach kritisiert, da sie den schulischen Kernbereich des Unterrichts vernachlässige. In der Folge hat sich daher die schulweite Unterrichtsentwicklung als ein wesentlicher Teilbereich der Schulentwicklung etabliert. (ebd. 31f) Nicht zuletzt durch die Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen und persönlichen Begegnungen im pädagogischen Bereich komplettiert die Personalentwicklung die von Rolff aufgestellte Trias der Schulentwicklung. Darin enthalten sind Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung sowie Persönlichkeitsentwicklung. Letztere wird besonders von Schulpsychologen forciert und durch Coaching oder Supervision realisiert. (ebd. 32f) Rolff (ebd. 35f) plädiert für ein systemisches Zusammendenken dieser drei Teilbereiche der Schulentwicklung, da sie alle aufeinander bezogen, miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. Nur durch eine „Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (ebd. 36) kann das eigentliche Ziel jeglicher Schulentwicklung, „die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern“ (ebd. 35), erreicht werden (ebd. 35f).

„Schulentwicklung ist ein Lernprozess. Es geht dabei letztlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben und Erneuern. Was immer der Fall sein mag, die Lernprozesse müssen vom Arbeitsplatz ausgehen und die Akteure dabei

neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, neue Wahrnehmungen machen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen“ (ebd., 36).

Rolff weist außerdem auf die Notwendigkeit hin, Schulentwicklung gleichzeitig von den Handelnden und der Struktur des Gesamtsystems her zu denken (ebd.).

Schatz & Steiner-Löffler haben bereits in ihrem Konzept der »lernenden Schule« darauf hingewiesen, dass sich Schulentwicklung von der Entwicklung kommerzieller Organisationen unterscheidet (Schatz & Steiner-Löffler 1998, 22). Sie warnen davor, „Methoden aus dem Wirtschaftsbereich unbedacht [zu übernehmen] und unreflektiert in der pädagogischen Praxis [einzusetzen] ...“ (ebd.). So sei der spezifische Sinn von Schule, „der vom pädagogischen Eros getragen wird“ (ebd.) oder die spezifische Lehrer-Schüler-Beziehung nicht mit Kategorien wie »Produkt«, »Markt«, »Kundenbeziehung« oder »Preis-Leistungs-Zusammenhängen« zu beschreiben (ebd. 22f). Sie sehen in der Wirtschaft durchaus Ansätze, die für schulisches Organisationslernen brauchbar sind, jedoch führe „die Übernahme von Zaubermitteln aus dem Bereich des Wirtschaftsmanagements, die gerade »in« sind, sei dies »Total Quality Management«, »Kaizen« oder das Zertifizierungs-Modell »ISO 9000« noch lange nicht dazu [...], dass sich Schule in eine günstige Richtung weiterentwickelt“ (ebd. 23).

Die Beteiligung bzw. Partizipation der schulischen Akteure (Lehrer, Schüler, Eltern, Akteure des Schulumfelds) kommt zwar im Schulentwicklungsdiskurs vor, spielt jedoch lediglich eine untergeordnete Rolle, wird meist als Randthema in Unterpunkten abgehandelt und umfasst eher sporadische und unsystematische Ansätze von einzelnen Versuchen der Einbindung schulischer Akteure in die Gestaltung des Schullebens (siehe Bohl et al. 2010, 7; Müller 2010; Meister 2010). Ausführlichere Ansätze der Einbindung von bspw. Schülern und Eltern in Schulentwicklungsprozesse finden sich rund um den norwegischen Forscher Dalin, welcher schon in den 1980er Jahren von diversen Projekten aktiver Schülerbeteiligung an Unterrichtsprozessen berichtete (Dalin & Chisnall 1983). In dem von ihm gegründeten Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsinstitut IMTEC (International Movement towards Educational Change) wurde ein institutionelles Schulentwicklungsprogramm (ISP) gestartet, im Zuge dessen seit 1976 Erfahrungen mit aktiver Schülerbeteiligung, aber auch Elternbeteiligung an Schulentwicklungsprozessen gemacht wurden (Dalin et al. 1996, 9; 306ff; 317ff). In Österreich sind rund um Schratz Verfahren und Methoden der Qualitätsentwicklung bzw. der Selbstevaluation von Schulen entwickelt und dokumentiert worden, welche die Beteiligung der Schulpartner als wesentlichen Bestandteil anerkennen. Schratz et al. (2011) haben in ihrem Buch »Qualitätsentwicklung« ausgehend von einem Modell, das aus vier sich abwechselnden und kontinuierlich wiederholenden Phasen der Reflexion und Diskussion, der Planungsarbeit, der Umsetzungsaktivitäten und der Bewertung besteht (ebd. 10),

konkrete Verfahrensvorschläge zur Realisierung der einzelnen Phasen vorgelegt sowie Methoden und Instrumente zur Selbstevaluation vorgestellt. Aus einem gestuften, mehrphasigen Ablauf besteht auch der Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess Dalins. Die in der Praxis nicht in dieser linearen Form aufeinanderfolgen Phasen sind: Initiation und Einstieg, Gemeinsame Diagnose, Datensammlung, Zielvereinbarung und Prioritätensetzen, Maßnahme bzw. Projektplanung, Implementation, Evaluation, Institutionalisierung (Dalin et al. 1996, 44ff). Eine ähnliche Phasenabfolge für Veränderungen im Schulbereich findet sich auch bei Fullan, der einige Werke zur Reform und Entwicklung von Schule und Schulsystem verfasst hat. Er führt die Phasen »Initiation«, »Implementation«, »Institutionalization« und »Outcome« als wesentliche Bestandteile eines Veränderungsprozesses an (Fullan 20013, 32ff).

Bei Schratz et al. (2011, 145ff; 153ff) werden die Schulpartner in unterschiedlicher Weise einbezogen (beispielsweise die aktive Einbeziehung von Schülersichtweisen durch z. B. Fotoevaluation bzw. die Einbeziehung von Eltern, Lehrkräften und Schülern beim Erkunden des Schulethos). Im Jahr 2002 haben Schratz et al. ein Buch herausgebracht, das von einem an 101 Schulen in 18 Ländern Europas nach einem bestimmten Schema durchgeführten Selbstevaluationsprozess berichtet, der sich aus folgenden Bestandteilen zusammensetzt: 1) Erstellung eines Selbstevaluationsprofils, 2) Anwendung diverser Evaluationsmethoden und 3) Einsatz eines kritischen Freundes (Schratz et al. 2002). Darin wird die Partizipation von Eltern, Schülern und Lehrern „[...] oder zumindest ihre[r] Vertreter [...]“ (ebd. 137) in jeder Phase des Prozesses als Voraussetzung dafür angesehen, dass Selbstevaluation zu einer Entwicklung der Schule beiträgt (ebd. 137f). So wurden beispielsweise Vertreter jeder Akteursgruppe dazu angehalten, ein Urteil über die Schule in zwölf unterschiedlichen Qualitätsbereichen („Schulleistungen“, „persönliche und soziale Entwicklung“, „weitere Laufbahn der Schüler“, „Zeit für Lernprozesse“, „Qualität des Lehrens und Lernens“, „Unterstützung bei Lernschwierigkeiten“, „Schule als Lernort“, „Schule als sozialer Ort“, „Schule als professionelle Organisation“, „Schule und Elternhaus“, „Schule und Gemeinde“, „Schule und Arbeit“) (ebd. 139) zu fällen und in Diskussionen über die Urteile zu einem Konsens zu kommen bzw. Meinungsverschiedenheiten sichtbar zu machen (ebd. 140).

Dass die umfassende Beteiligung aller schulischen Akteure im Schulentwicklungsdiskurs bisher nicht noch stärker in den Mittelpunkt rücken konnte, überrascht doch etwas, da auch angesichts der von führenden Schulentwicklern unter die im Schulentwicklungsdiskurs bereits übliche Berufung auf die Systemtheorie festgestellten Erkenntnis, dass Schulen von zentralen Behörden nicht direkt gelenkt werden können bzw. Schulen selbst entscheiden, ob und wie Interventionen verarbeitet werden (Holtappels & Rolff 2010, 75), eine Fokussierung auf die Möglichkeit partizipativer Schulentwicklung naheliegt. Außerdem

gibt es bereits deutliche empirische Evidenzen, dass der Aufbau von Organisationskapazitäten stark mit der Bildung demokratischer Strukturen und der Ermächtigung der Akteure zusammenhängt (Marks & Louis 1999, 709). Auch Schratz et al. (2002, 246) berichten davon, dass alle Schulen, die a) mit dem erwähnten Selbstevaluationsprozess an über hundert Schulen in Europa sehr zufrieden waren bzw. b) „[...] über Entwicklungen zur Fähigkeit gemeinsamen Lernens und der Effektivität bei der Arbeit berichteten“ (ebd.), hohe Beteiligungsraten der Schulakteure aufwiesen.

Anstatt sich jedoch der Möglichkeit systematischer Partizipation der handelnden Akteure im Schulentwicklungsdiskurs detaillierter zu widmen, setzt man vielfach auf die Verpflichtung „zum Aufbau von Selbststeuerungspotentialen“ auf Grundlage von organisations- und managementtheoretischen Ansätzen (Holtappels & Rolff 2010, 77). Ob das reale Handeln der Akteure durch eine solche Verpflichtung effektiver beeinflusst werden kann als durch andere zentralbehördliche Vorgaben, bleibt jedoch fraglich, da auch bei einer Verpflichtung zur Selbststeuerung davon auszugehen ist, dass die Schulen selbst entscheiden, ob und wie sie diese Vorgabe verarbeiten. Außerdem kommt noch erschwerend dazu, dass die Schulen vor dem Hintergrund der neuen Steuerung durch Lernstandserhebungen (Standards), auch wenn sie wollten, nach aktuellem Wissensstand nicht einmal wissen können, was sie genau wie zu verändern haben (ebd. 78; Retzl 2010b; Hopmann 2007a, 116ff).

Alles in allem scheint der Schulentwicklungsdiskurs sehr breit gefächert und wenig systematisch. Eine einheitliche Grundlage stellt lediglich die Tatsache dar, dass auf der Einzelschule der Fokus des Interesses liegt. Dass die größten Unterschiede der Schul- und Unterrichtsqualität durch die konkreten Einzelschulen zu erklären sind, gilt mittlerweile auch empirisch als gut abgesichert. Dadurch kann die Konzentration auf die jeweiligen Einzelschulstandorte im Bereich der Schulentwicklung als durchaus sinnvoll angesehen werden. Die Beteiligung unterschiedlicher Akteure spielte und spielt in diversen Schulentwicklungsverfahren und -modellen eine Rolle. Demokratie gilt aber allgemein bei Schulentwicklung nicht als Kernprinzip.

Es gibt auch aktuelle Ansätze, welche Demokratie und insbesondere Deliberation als Grundprinzip im Schulbereich proklamieren. So hat Englund aufgezeigt, dass in der gegenwärtigen von Pluralismus geprägten Gesellschaft deliberative Kommunikation gerade im Erziehungssystem von großer Aktualität ist. Er hat lerntheoretische Begründungen für »deliberative communication« formuliert und Anwendungsmöglichkeiten von Deliberation im Schul- und Unterrichtsgeschehen erläutert (Englund 2006, 503f; 512; 514; 516).

An diese Wende hin zu Demokratie und Beteiligung soll in weiterer Folge (Kapitel 4) angeknüpft werden, indem mit Dewey gezeigt wird, dass Beteiligung (Deliberation oder Partizipation) nicht nur ein wesentlicher Bestandteil von

Schulentwicklung ist, sondern eine Bedingung der Möglichkeit von Schulentwicklung darstellt. Zuvor sollen jedoch noch aktuelle Tendenzen in der Bildungspolitik, Erkenntnisse aus der Bildungsforschung darüber und ein Ansatz in der Governance-Forschung erläutert werden, um die Aktualität und das Potential von Beteiligung und Demokratie auch vor diesem Hintergrund zu verdeutlichen.

Demokratie entwickelt Schule

Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John

Dewey

Retzl, M.

2014, X, 241 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06213-2