

JOHANNES BASTIAN

Pädagogische Schulentwicklung

Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule

Schulentwicklung und Unterrichtsreform

Alle Bemühungen um Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen; denn: Unterrichtsgestaltung ist immer noch das Zentrum der Lehrer(innen)tätigkeit, auch wenn in den 90er Jahren die Entwicklung der Einzelschule ins Zentrum gerückt ist. [...] Hört man aber Debatten über Schulentwicklung, dann kann sich der Eindruck einstellen, daß dies mit den eigenen „kleinen“ Veränderungsbemühungen nur wenig zu tun hat. Da geht es um lean management, top-down und bottom-up, um Implementation, Selbst- und Fremdevaluation, um Teil- oder Gestaltungs- oder um „mehr“ Autonomie.

Dagegen steht die beruhigende Erfahrung, daß Schulen, in denen Ansätze einer neuen Unterrichts- und Schulkultur entwickelt wurden, diesen Jargon weder kennen und noch brauchen. Hier geht es um Schülerinnen und Schüler, die Förderung von Selbständigkeit, eine Erweiterung des Methodenrepertoires, um neue Unterrichtsformen, die Veränderung der Lehrer(innen)rolle, eine Öffnung der Schule in den Stadtteil, um die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Teams.

Meine erste These lautet deshalb:

Die Expert(innen) für Schulentwicklung sitzen in den Schulen. Und: Wer Schulentwicklung befördern will, sollte zunächst einmal nachschauen, was sich dort tut. Dann wird er unter anderem feststellen, daß die neuen Fragen der Schulentwicklung nicht selten die alten Fragen Innerer Schulreform sind.

Beobachtungen

Schulentwicklung weckt Erwartungen und riskiert Enttäuschungen:

Lehrer(innen) verbinden mit Schulentwicklung häufig alte, meist ungelöste Hoffnungen. Sie erwarten Unterstützung in einem Entwicklungsprozeß, der vorhandene Reformansätze befördert, der Initiativen zur Unterrichtsreform stärkt und vernetzt, der aus Vereinzelung und Gegeneinander zu einem kooperativen Miteinander führt und aus verkrusteten Lehr-Lern-Behörden lebendige pädagogische Einrichtungen werden läßt. Nicht

Programme und Handreichungen zur Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung wirklich so eindeutig einem bestimmten Typus zuzuordnen sind (vgl. dazu vor allem Dalin/Rolff/Buchen 1995; Kempfert/Rolff 2000; Klippert 2000) oder ob die Diskussion darüber, von wo aus Qualitätsentwicklung zu starten hat, wenn sie letztendlich auf alle Bereiche der Schule ausstrahlen soll, faktisch doch nur eine Diskussion um das Henne-Ei-Problem darstellt. Vgl. dazu auch in systematischer Perspektive Messner (1998).

zu übersehen ist aber auch, daß viele Schulen mit diesen Erwartungen überfordert sind, daß es Ängste, Widerstände und schlechte Erfahrungen gibt und dass das Wecken hoher Erwartungen zu Überforderung und Enttäuschung führen kann.

Schulentwicklung braucht den Kontakt zum Unterrichtsalltag der Normalschule:

Für Lehrer(innen) steht der Unterricht im Zentrum des Berufsalltags; hier konzentrieren sich die Probleme, hier liegt die sachliche und pädagogische Herausforderung, hier entsteht das Gefühl von Erfolg oder Mißerfolg und hier liegt auch das Zentrum der alltäglichen Belastung (vgl. Combe/Buchen 1996). Lehrer(innen) fragen deshalb, was es für die tägliche Unterrichtsarbeit bringt, wenn man sich für die Entwicklung der eigenen Schule engagiert.

Schulentwicklung braucht Verbindung zur Unterrichtsreform:

Erfahrungen der inneren Schulreform verweisen darauf, daß Veränderungen von Schulen ihren Ausgangspunkt meist in Bemühungen um Unterrichtsreform haben. [...] Nicht zu übersehen ist aber auch, daß Unterrichtsreform an Grenzen stößt, wenn sie auf individuelle Initiativen beschränkt bleibt, wenn die Perspektive des „Ich und meine Klasse“ nicht um ein „Wir und unsere Schule“ ergänzt wird.

Unterrichtsreform braucht Schulentwicklung:

Die individuelle Erprobung neuer Lernformen kann sehr befriedigend sein, wenn Erfolge in der eigenen Klasse sichtbar werden – sie stößt aber auch an Grenzen: an Grenzen des Stundenplans, des Zeittakts, der Kooperationsbereitschaft, der eigenen Fähigkeiten [...] an individuelle und institutionelle Grenzen. Unterrichtsreform braucht deshalb Rückhalt in der Zusammenarbeit mit anderen, Reflexion der Lernprozesse im Team, Unterstützung durch die Schulleitung und in der Regel auch gezielte schulinterne Fortbildung – sie braucht Schulentwicklung.

Meine zweite These lautet deshalb:

Interesse an Schulentwicklung kann sich in der „Normalschule“ insbesondere dann entfalten, wenn sie klein anfängt, wenn sie Hilfen zur Bewältigung der Alltagsprobleme anbietet, wenn sie bei den Interessen an Unterrichtsreform ansetzt – kurz: wenn sie sich in die lebendige Tradition innerer Schulreform einreicht und diese mit Blick auf die ganze Schule weiterführt.

Warum pädagogische Schulentwicklung?

Pädagogische Schulentwicklung reagiert auf einen derzeit in der Praxis beobachtbaren Widerspruch:

Auf der einen Seite gibt es ein kontinuierliches Interesse von Lehrerinnen und Lehrern an der gemeinsamen Erprobung neuer Lehr- und Lern-

formen; hier gibt es Erfahrungen, die im Sinne einer schulbezogenen Reformperspektive weiterentwickelt werden müssen.

Auf der anderen Seite stehen Verfahren zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen – insbesondere Verfahren der Organisationsentwicklung – die das Interesse an einer Veränderung des Unterrichts oft nur am Rande berühren.

Diese und andere Erfahrungen sind in der Praxis inzwischen zu einem Konzept „Pädagogischer Schulentwicklung“ verdichtet worden, das im Spektrum des derzeitigen Angebots die Akzente neu setzt. Ein Konzept, das auch die Interessen derer aufgreift, die mit dem gegenwärtig dominierenden Ansatz der Organisationsentwicklung Schwierigkeiten haben (zur Kritik vgl. auch Schlee 1996).

Meine dritte These lautet deshalb:

Ausgangssituationen, Problemlagen und Interessen an Schulen sind unterschiedlich und verlangen nach unterschiedlichen Ansätzen. Welches Konzept der eigenen Ausgangssituation und der eigenen Perspektive angemessen ist, sollte jede Schule selbst prüfen und entscheiden.

Pädagogische Schulentwicklung im Vergleich

Zur Verdeutlichung der Differenzen will ich zunächst die unterschiedlichen Ansätze im Kontrast definieren:

Pädagogische Schulentwicklung definiere ich als einen Selbstbildungsprozeß der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird. Ausgangspunkt ist das Interesse an einer Erneuerung des Unterrichts und den daraus folgenden institutionellen und individuellen Veränderungen.

Organisationsentwicklung definiert sich als Verfahren zur Veränderung sozialer Systeme. Pädagogische Organisationsentwicklung – insbesondere der Institutionelle Schulentwicklungs-Prozeß (ISP; Dalin u.a. 1995) – versteht sich als Verfahren zur Veränderung der Schule als soziales System. Ausgangspunkt ist das Interesse an einer Veränderung der institutionellen Bedungungsfelder mit dem Ziel eines lernenden Systems.

Um die Unterschiede zu präzisieren, will ich diese Definitionsdifferenz in jeweils vier Thesen konkretisieren:

1. Pädagogische Schulentwicklung versteht sich als Entwicklungskonzept in der Tradition „Innerer Schulreform“. Ausgangspunkt sind Widerspruchserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern zwischen pädagogischen Veränderungsinteressen und schulischen Bedingungen. D.h. pädagogische Schulentwicklung hat ihren Ausgangspunkt entweder bei einem neu entdeckten oder einem bislang nur partiell realisierten Interesse an Unterrichtsreform.

2. Pädagogische Schulentwicklung knüpft an diesen Interessen und (Widerspruchs-)Erfahrungen an, bietet unterrichtsbezogene Unterstützungsmodelle an, aktiviert darüber die Binnenkräfte eines Kollegiums, involviert Lehrer(innen) und Schüler(innen) in Erprobungs- und Aushandlungsprozesse über veränderte Lehr-Lernformen, und erarbeitet in diesem Prozeß die dafür notwendigen institutionellen und professionellen Bedingungen.

3. Pädagogische Schulentwicklung zielt auf eine langfristige Bearbeitung der Widersprüche zwischen Unterrichtsreform und schulischen Bedingungen. Unterrichtsformen, die Schülerinnen mehr Spielräume für eigenständiges handlungsorientiertes oder projektorientiertes Arbeiten geben, führen zu neuen Herausforderungen in der Lehrer-Schüler- und der Lehrer-Lehrer-Interaktion: sie geraten z.B. in Widerspruch zur traditionellen Lehrer- und Schülerrolle, insbesondere zum Planungs-, Informations- und Kontrollmonopol der Lehrer(innen), aber auch zur traditionellen Rolle des Einzelkämpfers. Diese Erfahrungen fordern immer neue Aushandlungsprozesse über Unterricht, eine „Kultur der professionellen Kooperation“ (Terhart 1996: 463) und erweiterte Handlungsspielräume.

4. Pädagogische Schulentwicklung nutzt Angebote der schulinternen Lehrer(innen)fortbildung (SCHILF). Berater(innen) für pädagogische Schulentwicklungsprozesse sind Expert(inn)en in Unterrichtsreform, Supervision, pädagogischer Fallbesprechung und Prozeßmoderation. Sie schließen mit der Schule einen Kontrakt und bieten sowohl Unterstützung bei der Erarbeitung, Erprobung und Evaluation neuer Methoden und Unterrichtsformen, als auch Hilfen bei der Entwicklung entsprechender Kooperations- und Teamstrukturen an.

Zur Schulentwicklung als Organisationsentwicklung im Sinne des ISP ebenfalls vier Thesen:

1. Schulische Organisationsentwicklung versteht sich in der Tradition pädagogisch-sozialpsychologischer Konzepte (Rolff 1995: 18 mit Bezug auf Lewin 1953), die den einzelnen in einem untrennbar zusammenhang mit Organisationen und Institutionen begreifen. Ausgangspunkt ist deshalb das Interesse an Veränderungen der institutionellen Bedingungen, sind Verfahren, mit deren Hilfe Stärken und Schwächen der Institution diagnostiziert und bearbeitbar gemacht werden können.

2. Organisationsentwicklung (OE) setzt bei den Bedingungskonstellationen der Organisation an (Rolff 1995: 20). Sie unterstützt die Schule in der Einstiegsphase bei einer Skizzierung von Erwartungen, in der Diagnosephase bei einer ausführlichen Analyse von Stärken und Schwächen, in der Zielklärungsphase bei einer Klärung von Prioritäten und in der Implementationsphase bei einer Umsetzung und Evaluation der vereinbarten Ziele.

3. Organisationentwicklung zielt auf eine Optimierung der Bedingungskonstellationen insbesondere von Organisations- und Kommunikationsstrukturen. Sie bietet Verfahren an, die das Schulmanagement, die Lehrer(innen)kooperation und die gemeinsame Zielklärung und Planung unter-

stützen. „OE erreicht den Unterricht nicht direkt, sondern nur indirekt ... Insgesamt jedoch wirkt OE weniger auf den Unterricht selbst ein als auf die Randbedingungen des Unterrichtens.“ (ebd.).

4. Organisationsentwicklung nutzt in der Regel ausgebildete OE-Moderatoren, entweder Lehrkräfte oder Leitungsmitglieder der Schule, die ein entsprechendes OE-Training absolviert haben, oder externe OE-Berater, die der Schule auf der Basis eines Kontrakts über eine vereinbarte Zeit zur Verfügung stehen. OE-Berater sind in der Regel keine Experten für Unterrichtsreform, sondern Prozeßberater, die insbesondere in der Einstiegs-, Diagnose- und Zielklärungsphase den Prozeß moderieren.

Die Kontrastierung fasse ich in These 4 zusammen:

Ausgangspunkte, Unterstützungssysteme und die jeweilige „Schulentwicklungsphilosophie“ von Organisationsentwicklung und pädagogischer Schulentwicklung unterscheiden sich deutlich. Beide Wege haben jedoch ein gemeinsames Ziel: Sie wollen allen an Schule Beteiligten helfen, ihren eigenen Entwicklungsprozeß reflektiert, so weit wie möglich aus eigener Kraft und in gemeinsamer Absprache zu gestalten.

Schon diese knappe Kontrastierung kann eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe bieten.

Eine Analyse der Stärken und Schwächen soll diese noch ergänzen: Die Schwäche Pädagogischer Schulentwicklung liegt darin, daß dem Entwicklungsprozeß keine ausführliche Diagnose und Zielklärungsphase vorausgeht. Pädagogische Schulentwicklung fragt, ob und welche Interessen die beteiligten Lehrer(innen) an der Reform von Unterricht haben. Der Prozeß kann sofort beginnen, wenn ein hinreichender Teil des Kollegiums dazu bereit ist. Pädagogische Schulentwicklung reduziert damit die Komplexität von möglicherweise differenzierteren Veränderungsinteressen zunächst auf einen zentralen Punkt – die Erneuerung des Unterrichts – und bearbeitet die damit verbundenen institutionellen Veränderungsperspektiven in einem zweiten Schritt. Sie läuft damit Gefahr, bei einer Erneuerung des Unterrichts stecken zu bleiben.

Diese Schwäche pädagogischer Schulentwicklung ist jedoch gleichzeitig ihre Stärke: Sie setzt im Zentrum von Schule und Lehrer(innen) tätigkeit an, braucht keine langen Entscheidungs- und Klärungsphasen, führt relativ schnell zu konkreten Erfolgserlebnissen und vermeidet die „Verzettelung“ in unterschiedliche Teilaktivitäten zur Veränderung des „ganzen Systems“. Sie setzt darauf, dass die hinderlichen bzw. förderlichen Bedingungskonstellationen von Unterrichtsreform (z.B. Lehrpläne, Zeittakte, Kooperationsdefizite) im Verlauf dieses Entwicklungsprozesses gemeinsam entdeckt und verändert werden.

Bezogen auf das Konzept der Organisationsentwicklung sieht die Stärken- und Schwächenanalyse wie folgt aus:

Die Schwäche von Organisationsentwicklungsprozessen liegt in einem relativ abstrakten Verfahren, das neben dem Unterricht zu bewältigen ist. Nicht alle Schulen vertragen einen langandauernden Diagnose- und Zielklärungsprozeß. Auch die vielfältigen Aktivitäten in unterschiedlichen Teilgruppen des Kollegiums, die neben dem Unterricht bewältigt werden müssen, überfordern manchen, und nicht wenige Gruppen „sterben“ auf diesem Weg. Der differenzierte und mit immer wieder neuen Entscheidungsprozeduren versehene Weg des institutionellen Schulentwicklungs-Prozesses hat einen hohen Preis.

Diese Schwäche der Organisationsentwicklung ist jedoch gleichzeitig ihre Stärke: Der institutionelle Schulentwicklungs-Prozeß geht von der Analyse aus, daß das Gelingen oder Nicht-Gelingen von Unterricht nicht nur von der Arbeit des Lehrers in der Klasse, sondern von zahlreichen Konstellationen in der Schule abhängt wie: Management der Schulleitung, Fähigkeiten zur Kooperation, gemeinsamer Planung und Abstimmung. [...]

Als Konsequenz der Kontrastierung formuliere ich das Selbstverständnis pädagogischer Schulentwicklung in These 5:

Pädagogische Schulentwicklung geht analytisch davon aus, daß das Hauptproblem und das Hauptinteresse von Lehrer(inne)n in einer schulinternen Verbesserung der Unterrichtskultur liegt. Sie knüpft deshalb an diesen Interessen und den daraus folgenden Interessen an Veränderungen der institutionellen Bedingungen der Einzelschule an. Sie setzt dabei auf einen selbstinitiierten und/oder von außen gestützten Bildungsprozeß, in dem die Mitglieder der Schule durch problemformulierendes und problemlösendes Handeln miteinander lernen. Pädagogische Schulentwicklungsprozesse, haben damit einen hohen Übereinstimmungsgrad mit Projektlerntprozessen (Bastian/Schnack 1997). In diesem Verweisungsverhältnis von Unterrichtsreform, Institutionsentwicklung und Selbstbildung liegt der theoretische Kern pädagogischer Schulentwicklung.

Pädagogische Schulentwicklung als Weiterentwicklung schulinterner Lehrerfortbildung

Die pädagogische Diskussion in Kollegien kommt dann in Bewegung, wenn aufgrund des Problemdrucks – zumindest bei einem Teil des Kollegiums – die gemeinsame Ratlosigkeit positiv aufgenommen wird und das Klagen in eine Suche nach neuen Wegen umschlägt. Das Klima für derartige „Umschlagmomente“ ist in den 90er Jahren deshalb günstiger, weil sowohl die „Reformer“ als auch die „Traditionalisten“, vor allem aber die Kolleg(inn)en im sogenannten „Mittelfeld“ an die Grenzen individueller Problemlösungen gestoßen sind, weil der Beratungsbedarf „fraktionsübergreifend“ deutlich wird und weil die Hoffnungen auf Problemlösungen „von oben“ gegen Null gehen. Aber auch, weil Schulleitungen, Schulaufsicht und Teile der Bildungspolitik erkannt haben, daß sie den wachsenden

Herausforderungen an Schule nur im Bündnis mit Schulen gerecht werden können, die an Veränderungen interessiert sind.

Die Erfahrung der Grenzen individueller Problemlösungsstrategien im eigenen Unterricht und hinter verschlossenen Türen macht die einzelnen Kolleg(inn)en offener für den Versuch, Probleme gemeinsam anzugehen. Die „Reformer“ haben erfahren, daß weitergehende Veränderungen im Unterricht nur realisierbar sind, wenn sie in Absprache zumindest auf der Ebene von Klassenteams und gemeinsam mit der Schulleitung realisiert werden. Die „Traditionalisten“ geraten allmählich in die Zone der Lächerlichkeit, wenn sie behaupten, sie hätten immer noch „alles im Griff“ und das breite „Mittelfeld“ erkennt immer deutlicher die Notwendigkeit, sich didaktisch neu zu orientieren, wenn sie die Schülerinnen und Schüler erreichen will.

Faßt man diese Veränderungstendenzen zusammen, dann eröffnet sich ein Spektrum von Fragen, das nicht neu ist, das aber in dieser Konzentration eine neue Qualität hat und die Fragen innerer Schulreform direkt in Fragen pädagogischer Schulentwicklung münden läßt:

Wie kann ich das, was mir bei meinen Bemühungen um einen veränderten Unterricht alleine nur in Ansätzen gelungen ist, gemeinsam mit anderen versuchen? Also: Wie kann ich von anderen und mit anderen lernen, meinen Unterricht zu verändern? Wie kommen wir zu einer gemeinsamen Erprobung von neuen Lehr- und Lernformen, zu einer Öffnung des Unterrichts, zu Projektunterricht, zu handlungsorientiertem Lernen, zu einer Öffnung unserer Schule in den Stadtteil und wie können wir die Schüler(innen) stärker in die Gestaltung von Unterricht und Schulleben einbeziehen? Aber auch:

Was muß sich an unserer Schule ändern, wenn sich der Unterricht ändert? Also: Wie müssen Stundenpläne, Lehrpläne, Zeittakte, Räume und Leistungskriterien bei einem veränderten Unterricht aussehen? Wie sehe ich meine Rolle als Lehrer, wie sehen die anderen ihre Rolle und wie muß sich diese Rolle langfristig ändern? Wie können wir die Reibungsverluste verringern, die im alltäglichen Neben- und Gegeneinander so viel Kraft kosten? [...]

Die neue Qualität der Fragen macht zwar die Probleme nicht kleiner, mit denen die konfrontiert werden, die sich auf einen gemeinsamen Weg begeben wollen; sie zeigt aber eine größere Bereitschaft, sich auf gemeinsame Entwicklungsprozesse einzulassen. Zu einem neuen Selbstbewusstsein in den Kollegien kann auch beitragen, daß auf absehbare Zeit kein Experte – weder in der Bildungspolitik, noch in der Erziehungswissenschaft – die Lösung für den Modernitätsrückstand der heutigen Schule kennt. Auch die Diskussion über Schulentwicklung tastet sich erst langsam vor und wer heute behauptet, er kenne den „Königsweg“, auf dem die Schule von morgen erreichbar sei, der täuscht über die großen Probleme der kleinen Schritte hinweg. Wir wissen heute nur eins: Die Schulen von morgen werden an den Schulen von heute erfunden. Ob diese mit Hilfe der Organisationsent-

wicklung oder Pädagogischer Schulentwicklung erfunden werden, ist weniger entscheidend als der Prozeß der Erfindung selbst. [...]

Literatur

- Bastian, J./Schnack, J.: Projektunterricht und Schule. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung. In: Bastian/Gudjons/Schnack/Speth (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997.
- Combe, A./Buchen, H.: Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim und München 1996.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Bönen 1995 (2. Veränd. Auflage).
- Lewin, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppen-dynamik. Bad Nauheim 1953.
- Rolff, H.-G.: Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In Pädagogik, Heft 2/1995, S. 17 ff.
- Schlee, J.: Kann ein nachlässiger Sprachgebrauch zu verantwortlichem Denken und Handeln bei Schulentwicklungsprozessen führen? In: Feind, A./Mischke, W./Spindler, D. (Hg.). Schulentwicklung, Lehrerinnenbildung Studienreform. Oldenburger Vor-Drucke 305. Hg.: Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Oldenburg 1996
- Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt 1996, S. 448 ff.

HEINZ KLIPPERT

Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten

Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement

Schule muß sich entwickeln – keine Frage! Veränderte Schüler, ausgebrannte Lehrer, veränderte Anforderungen von Betrieben, Eltern und Bildungsverwaltungen – dieses und manches andere mehr verlangt nach Besinnung, Neuorientierung und tatkräftiger Problemlösung. Denn die Fülle der schulischen und unterrichtlichen Probleme, vor denen die Lehrkräfte heutzutage stehen, ist enorm. Entsprechend dringlich sind konstruktive Problemlösungsbemühungen, die Perspektiven aufzeigen, praktische Handlungsfelder eröffnen, Mut machen und pädagogischen Gestaltungswillen freisetzen. [...]

Die Frage ist nur, wie dieser Gestaltungswille zu entfachen ist. Fest steht, daß er in vielen Schulen (noch) unterentwickelt ist. Gestaltungswille setzt Gestaltungskompetenz voraus. Und diese Gestaltungskompetenz wiederum ist nicht nur eine Frage des „Dürfens“ und „Wollens“, sondern auch und besonders eine Frage des „Könnens“. Und genau da beginnt die Crux in unseren Schulen. Die meisten Kollegien wollen zwar neue Wege gehen und dürfen dieses auch. Nur fehlt es ihnen häufig am nötigen Innovations-