

## School Improvement:

# Wie kann Schule verbessert werden?

Stephan G. Huber

**W**ährend der letzten dreißig Jahre hat sich durch die internationale Schulentwicklungsforschung ein reichhaltiges Wissen angesammelt. Die zugrundeliegende Doppelfrage „Was ist eine gute Schule und wie kann Schule verbessert werden?“ lässt sich dabei zwei verschiedenen Paradigmen zuordnen (vgl. Huber, 1996): Zum einen ist das „School Effectiveness“, die Schulwirksamkeitsforschung, die versucht, die Wirksamkeit einer Schule zu erfassen und zu beschreiben. Sie beschäftigt sich also mit den Fragen, was eine „gute“ Schule ist bzw. welche Faktoren die Wirksamkeit einer Schule konstituieren. Zum anderen ist es „School Improvement“, die Schulverbesserungsansätze und deren Erforschung, welche die Maßnahmen und deren Prozesse analysiert und zu modifizieren versucht. Hier werden die Fragen aufgegriffen, wie Schule verbessert werden kann und welche Prozesse zu einer Verbesserung führen.

In drei Beitragsfolgen wurde im ersten Teil „School Effectiveness: Was macht Schule wirksam?“ (sm 2/99), ein Überblick über internationale Schulwirksamkeitsforschung gegeben. Dieser zweite Teil stellt internationale Schulverbesserungsansätze vor. Der dritte Beitrag (in sm 5/99) wird sich einer verknüpfenden Zusammenschau der beiden Paradigmen widmen, Vorschläge einer Synthese reflektieren und ein vorläufiges integrierendes theoretisches Modell entwerfen.

Dieser Beitrag über „School Improvement“ versucht zunächst, die historische Entwicklung zu skizzieren, die Frage der Schulautonomie zu diskutieren, internationale Schulverbesserungsprogramme und Strategien vorzustellen und die Phasen von Verbesserungsprozessen aufzuzeigen. Es wird eine Differenzierung von „Schulverbesserungsstrategien“ vorgeschlagen, die Rolle von „Change Agents“ angedeutet und es werden 21 Thesen zu Schulverbesserung vorgestellt. Zum Abschluss folgen kritische Anmerkungen.

### Historische Entwicklung

In der Geschichte der Schulverbesserung wurden unterschiedliche Ansätze verfolgt.

In den sechziger und siebziger Jahren erfolgten Veränderungen top-down, wurden über Kultusbehörden und Schulaufsicht von „oben nach unten“ durchdelegiert. Innovationen wurden von außen in die Schule hineingetragen, in vielen Ländern vor allem durch Veränderungen der Lehrpläne. Teilweise wurden sogar erstmals landesweit einheitliche Curricula

deutlich wurde, wie notwendig - neben der Beteiligung und Motivation der Lehrerschaft - deren entsprechende Fortbildung ist, damit das notwendige Wissen vermittelt wird, um Initiativen zur Veränderung und Verbesserung auch wirklich umsetzen zu können. Zu kritisieren waren die fehlende Prozessorientierung und die zu starke Versteifung auf Inhalte. Als Er-

---

## Internationale Schulentwicklungsforschung (II)

---

eingeführt. Diese gaben, neben dem Inhalt, das erwünschte Ergebnis von Unterricht vor. Im Mittelpunkt der schulischen Verbesserungsmaßnahmen standen also weniger die einzelnen Lehrkräfte und ihre Arbeitsbedingungen noch die Lehr- und Lernprozesse selbst als vielmehr die Auswahl der Lerninhalte für den Unterricht und die zu erreichenden Ziele.

Zwar wurde die fachliche Qualität der Lehrpläne von vielen Seiten gelobt, jedoch stellte sich bald die Erfolglosigkeit dieses eher technokratisch orientierten Ansatzes von Schulentwicklung heraus, wie weltweit zu beobachten war. Dies wurde zumindest teilweise damit erklärt, dass die Lehrer „außen vor blieben“, dass sie an der Entwicklung der Lehrpläne nicht (ausreichend) beteiligt wurden, sich nur als Ausführende erlebten und sich mit den Maßnahmen nicht identifizieren konnten. Sie empfanden die Curricula als aufoktroiert, die Reformen als „verordnet“. Argumentiert wurde auch, dass die Verbindung zum schulischen Alltag und den „echten“ Bedürfnissen von Schulen, Lehrern und Schülern fehlte (vgl. West & Hopkins, 1996). Reynolds und Stoll (1996) sprechen von „lack of teacher ownership“. Eine zusätzliche Erklärung war, dass Lehrer nicht ausreichend informiert und vor allem geschult wurden, um die angeordneten Lehrplanveränderungen auch implementieren zu können. Über-

kennntnis lässt sich ableiten, dass die Implementierung von Reformen ein äußerst komplexer und zeitlich nicht immer klar überschaubarer Vorgang ist. Es bedarf einer Kombination von strategischer Planung, Fortbildung (schulintern oder -extern) und vor allem von Zustimmung und Engagement aller „Beteiligten“, besonders der Lehrer.

In den 80er Jahren überwog international ein anderer Schulverbesserungsansatz, der immer noch einen Großteil der Literatur über Schulentwicklung prägt. Dieser verlässt sich im Gegensatz zum oben skizzierten vor allem in dezentralisierteren Schulsystemen auf bottom-up Initiativen, also auf Veränderungsbemühungen von unten, und versucht, diese Einzelbemühungen zu unterstützen. Erfolgreiche Maßnahmen sollen dann über flache Hierarchien und „Netzwerke“ Verbreitung finden. Dabei steht die Perspektive der Lehrer im Mittelpunkt. Der Ansatz versucht, sich das Wissen aus der Praxis zunutze zu machen, ist höchst prozessorientiert und auf die „Implementierung des Möglichen“ hin ausgerichtet. Von vielen Seiten wird betont, dass der Veränderungsprozess vermutlich mehr Durchsetzungskraft besitzt, wenn er von den eigentlich Betroffenen selbst ausgeht, denn diese verfügen über mehr Einblick in die konkreten Gegebenheiten, kennen die jeweiligen Wirkungen von entsprechenden

Maßnahmen und besitzen dadurch einen potentiell größeren Einfluss (vgl. Fullan et al., 1986).

### Zentralisierung-Dezentralisierung: Führt Schulautonomie zu Schulverbesserung?

Beide Ansätze scheinen allerdings in ihrer Ausschließlichkeit nicht besonders erfolgversprechend zu sein. Man stellt seit Ende der 80er und nun im Laufe der 90er Jahre zunehmend fest, dass erst das Zusammenspiel von top-down und bottom-up zu „wirklichen“ Erfolgen führt, vor allem dann, wenn eine systematische Abstimmung aufeinander erfolgt und sich dadurch die einzelnen Bemühungen stimmig ergänzen. Dabei handelt es sich in der Regel um Schulsysteme mit klarer Zentralisierung bei gleichzeitiger Dezentralisierung; Zentralisierung, was Rahmenrichtlinien und Rechenschaftspflicht betrifft, und Dezentralisierung, was deren Auslegung und Umsetzung und die einzelnen Entscheidungsfindungsprozesse angeht sowie den Umgang mit Ressourcen (Finanzen, Personal). Die Herausforderung besteht im wesentlichen darin, eine Balance zu finden zwischen den staatlichen Vorgaben sowie der staatlichen Qualitätskontrolle einerseits und der Förderung von in Einzelschulen initiierten Schulverbesserungsmaßnahmen und Bemühungen um Qualitätssicherung andererseits (Hopkins & Lagerweij, 1996).

Die Erweiterung der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule, die Einführung von „Schulautonomie“ beziehungsweise der Rückzug des Staates aus der Verantwortung (ganz gleich, welche politischen und vielleicht sogar pädagogischen Motive die Ursache dafür sind) werden in den verschiedenen Ländern unterschiedlich bezeichnet:

Im England und Wales der späten achtziger Jahre hieß das Dezentralisierungskonzept „Local Management of Schools“ (LMS) und machte die Schulen autonomer in der Verwaltung ihrer Haushaltsmittel. Der Nachweis direkter positiver Auswirkungen auf die Qualität der Schulen steht allerdings dort noch aus.

Der Begriff „Self Managing School“ entstand in Australien und wurde später auch in den USA übernommen. Seinen Ursprung hatte das Konzept darin, dass man die Verwendung von Haushaltsmitteln direkt in die Eigenverantwortung von Schulen übertrug. Relativ schnell war

klar, dass Schule erst dann verbessert wird, wenn die Aufteilung der Mittel dem Schulprofil der jeweiligen Schule entspricht und die jeweiligen pädagogischen Prioritäten ermöglicht.

„Restructuring“ in den USA meint über einen finanziell und verwaltungstechnisch autonomen Status für die Schulen hinaus, dass sie die Verantwortung für ihre eigene Entwicklung und ihren Erfolg übernehmen müssen. Dies setzt natürlich bei Lehrern, Schulleitung, Schulaufsicht und Schulverwaltung eine Veränderung nicht nur in ihrem Selbstverständnis voraus, sondern auch in ihren Beziehungen untereinander.

Deutlich wird in den Arbeiten über Dezentralisierung und Schulautonomie bzw. über die erweiterte Eigenverantwortung von Schulen, dass die alleinige Verschiebung von finanziellen Zuständigkeiten, weg von Schulaufsichtsbehörden wie „Local Education Authorities“ (LEAs) in Großbritannien oder „School Boards“ in Nordamerika und hin zu den Einzelschulen, noch kein Garant für die Verbesserung von Schule ist. Vielmehr hängt die Verbesserung von der Bereitschaft der jeweiligen Schule ab, den bisher gewohnten Alltag zu durchbrechen und Veränderungen zu initiieren und zu implementieren. Das gilt natürlich auch für zentral gesteuerte Veränderungsmaßnahmen. Verbesserung hängt also von der jeweiligen Implementierung ab, und zwar davon, in welchem Umfang und wie rasch diese geschieht. McLaughlin (1990) zieht die Schlußfolgerung:

1. Wirklich Wichtiges kann nicht politisch angeordnet werden.
2. Erst die tatsächliche Implementierung bestimmt das Ergebnis bzw. den Erfolg von Innovationen.
3. Unterschiede im Grad der Implementierung sind die Regel; eine einheitliche Umsetzung ist eher die Ausnahme.

Erfolgreich im Sinne einer Verbesserung der Schülerleistungen und des Erreichens der Ziele der jeweiligen Schule ist das Konzept nur in den Fällen, in denen folgende Veränderungen zusammenkommen (vgl. Elmore, 1990; Sashkin & Egermeier, 1992):

- Veränderungen der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht selbst, das heißt weg von lehrerzentrierten und hin zu schülerzentrierten Methoden,
- neue Prüfungsverfahren, die zu ent-

sprechend modifizierten Lehrplänen und zu den veränderten Unterrichtsmethoden passen,

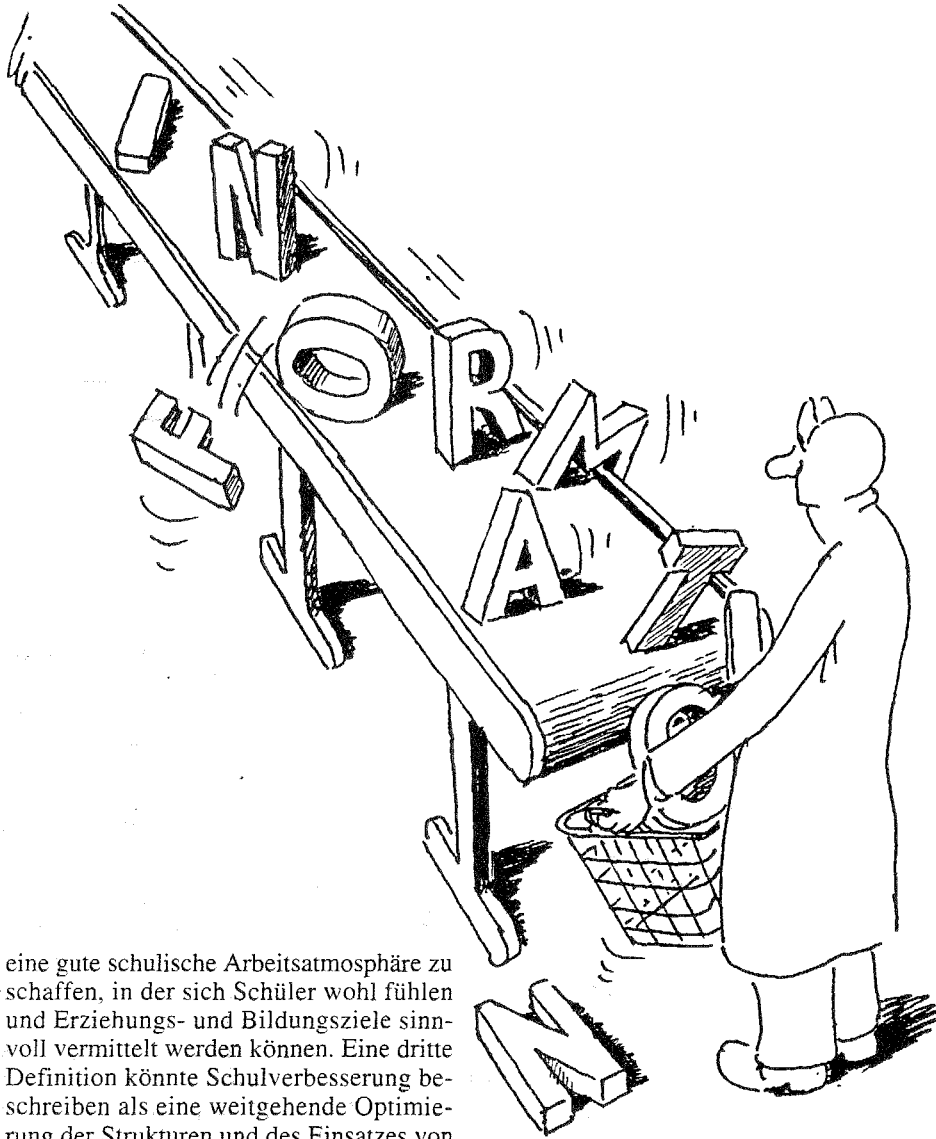
- Veränderungen in der schulinternen Organisation und den Arbeitsbedingungen,
- breites Delegieren von Verantwortung und Einbeziehung aller an der Schule Beteiligten.

Der OECD-Bericht „Decentralisation and School Improvement“ (1989) zieht drei Schlußfolgerungen:

1. Die Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen als Teil von Schulverbesserung etabliert neue Rollen und neue Verantwortlichkeiten für die Bildungsadministration auf der zentralen Ebene und für Schulleiter, Lehrer und Eltern auf der Ebene der Einzelschule. Dabei entstehen zwangsläufig Spannungen, denen man wiederum sinnvoll begegnen muss.
2. Die Umschichtung von Verantwortlichkeit auf die Ebene der Einzelschule lässt die Gefahr entstehen, dass einige der Funktionen, die vorher zentral gelöst wurden, nicht mehr effektiv ausgeführt werden. Es muss daher sichergestellt werden, dass mit der Übernahme neuer Rollen und Aufgaben auch die entsprechenden Kompetenzen dafür einhergehen. Das kann etwa durch vorbereitende und begleitende Fortbildungsmaßnahmen und schulinterne Programme geschehen. Externe Beratung und Unterstützung ist dabei von zentraler Bedeutung, muss jedoch genau auf die Bedürfnisse der Einzelschule zugeschnitten sein.
3. Das „Reformmanagement“, gleichgültig ob zentral oder in den Einzelschulen angesiedelt, erfordert eine Strategie, welche Veränderung und Reform als dynamischen und evolutionären Prozess begreift. Ausgehend von einer klaren Zielvorstellung, einer Vision, und den erwarteten Ergebnissen des Verbesserungsprozesses sollte die Strategie mögliche Spannungen und Schwierigkeiten antizipieren, aber auch Raum für Modifikationen lassen, die sich während des Prozesses anbieten.

### Was heißt „Schulverbesserung“?

Ganz allgemein könnte Schulverbesserung als jegliche Bemühung gesehen werden, Schulen so zu verändern, dass Schüler dort günstige Lernbedingungen vorfinden, damit Lehr- und Lernziele effektiver und effizienter erreicht werden. Oder - mit anderer Akzentuierung - als das Bemühen,



eine gute schulische Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der sich Schüler wohl fühlen und Erziehungs- und Bildungsziele sinnvoll vermittelt werden können. Eine dritte Definition könnte Schulverbesserung beschreiben als eine weitgehende Optimierung der Strukturen und des Einsatzes von Ressourcen (sowohl finanziell als auch personell). Hier ist leicht erkennbar, dass unterschiedliche Aspekte betont werden und dass unterschiedliche Wertsetzungen vorgenommen wurden, ob also die intellektuelle Leistung der Schüler im Vordergrund steht oder eine eher ganzheitliche Entwicklung oder die Schule in ihrer Organisation.

Das „International School Improvement Project“ (ISIP) definiert Schulverbesserung als systematische, von allen Beteiligten unterstützte Bemühung, die Lernbedingungen und andere damit verbundenen internen Bedingungen in einer oder mehreren Schulen zu verändern, mit der übergeordneten Absicht, ihre Ziele wirksamer zu erreichen (vgl. van Velzen et al., 1985).

Fullan (1991) definiert Schulverbesserung als Hilfe für Schulen, ihre Ziele wirksamer zu erreichen, indem Strukturen, Inhalte, Verhaltensrepertoires oder Gewohnheiten durch bessere ersetzt werden.

Auch Hopkins et al. (1994) betonen, dass Schulverbesserung keineswegs eine Veränderung um der Veränderung willen ist, sondern Zielen unterliegt. Dies sind

für sie zweierlei: zum einen die Schülerleistungen zu steigern (was nicht jede Schulverbesserungsmaßnahme verfolgt) und zum anderen das längerfristige Ziel der Entwicklung hin zu einer „sich-selbsterneuernden Schule“ anzustreben, deren „Change Capacity“ (Cuttance, 1994), also Erneuerungs- und Veränderungsfähigkeit, ein großes Ausmaß erreicht hat. Demzufolge kann Schulverbesserung definiert werden als pädagogischer Veränderungsansatz mit einer Doppelabsicht, nämlich der Verbesserung des Schulerfolgs der Schüler und des Vermögens der Schule, sich zu verändern.

Hopkins und Lagerweij (1996) stellen in einer differenzierteren Begriffsbestimmung Schulentwicklung bzw. -verbesserung dar als

- ein Mittel, geplante Bildungsreformen in die Praxis umzusetzen,
- eine Notwendigkeit gerade bei einer Fülle neuer zentraler Vorgaben und Innovationen, um Prioritäten zur Umsetzung für die Einzelschule zu gewinnen,
- einen Prozess, der externe Unterstützung und Beratung erfordert,
- eine Stärkung der Problemlöse- und Veränderungskompetenz der Schule.

- eine Maßnahme, um den Lehr-Lern-Prozess zu verbessern,
- ein Mittel zur Verbesserung der Schülerleistungen (im weitesten Sinne).

Bei Schulverbesserung geht es also darum, die Schülerleistungen zu verbessern durch Konzentration auf den Lehr-Lern-Prozess und all jene Bedingungen, die diesem innerhalb der Schule und des Schulsystems zugrundeliegen, ihn prägen und fördern. Folglich sollte ein besonderes Ziel von Schulverbesserungsstrategien sein, auf jeder Ebene (also der Ebene des einzelnen Lehrers, der der gesamten Schule als Handlungseinheit und der der Gesamtstruktur des Bildungssystems) dafür günstige Bedingungen zu entwerfen und zu etablieren. Das heißt, Veränderungsmaßnahmen müssen sich an der Zieltätigkeit ausrichten und diese (zumindest indirekt) unterstützen. Dafür muss externe Unterstützung und Hilfe zur Verfügung stehen.

„School Improvement“ ist also angewandte Wissenschaft (vgl. Creemers & Reezigt, 1997; Stoll, 1996). Als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin versucht sie, im schulischen Kontext Veränderungsprozesse zu beobachten, zu beschreiben, zu verstehen, zu erklären und sie zu beeinflussen. Dafür ist die Entwicklung von Theorien wie auch von handlungsorientierten Strategien notwendig (vgl. Huber, 1998a).

### Internationale Schulverbesserungsprogramme

Bildungspolitische Maßnahmen (die von „außen“ bzw. von „oben“ kommen) sind – wie bereits diskutiert – keine hinreichende Strategie für Schulentwicklung bzw. Schulverbesserung. Wenn also Reformen einen deutlichen Unterschied für Schüler machen und einen Einfluss auf deren Schulerfolg und schulische Leistungen nehmen sollen, dann müssen weitere Strategien hinzukommen. Solche müssen die ebenfalls bereits genannten innerschulischen Bedingungen und Voraussetzungen schaffen, also eine Art „Infrastruktur“, die dann die notwendigen Entwicklungen für eine Verbesserung des Unterrichts begünstigen. Dies wiederum nimmt einen positiven Einfluss auf die zentralen (Lehr- und) Lernprozesse. Eine sich positiv auswirkende Infrastruktur zu generieren war das Ziel einer Reihe von Innovationen in verschiedenen Ländern. Diese Schulverbesserungsprogramme legten den Schulen

## Literatur

ein bestimmtes Vorgehen nahe, gaben ausgearbeitete Abläufe und Strukturen vor, ohne konkrete inhaltliche Vorgaben zu machen. Sie waren also „inhaltsfrei“. Vier internationale Beispiele sind erstens „School Self Evaluation“, auch unter der Bezeichnung „School-Based Review“ bekannt geworden, zweitens „Development Planning“ bzw. „School Development Plan“ (SDP) oder „School Growth Plan“, drittens „Staff Development“ und viertens „Teacher Appraisal“.

Zum ersten Beispiel, zur Schulseelbstevaluation: Zu Beginn der 80er Jahre wurde international aus unterschiedlichen Gründen für die Selbstevaluation von Schulen geworben, in einigen Ländern wurde sie verpflichtend eingeführt. So sollte die Evaluation rückblickend die Schule und Lehrer bewerten und den zunehmend wichtiger gewordenen Nachweis für Wirksamkeit, im Sinne einer Rechenschaftsablegung und Qualitätskontrolle, erbringen. Andererseits sollten sich von der Bewertung der Schule und der Lehrer vorausblickend Hinweise und Anregungen für die Entwicklung und Verbesserung der Einzelschule ergeben. Beides zugleich ist aber schwer zu leisten, wie empirische Untersuchungen zeigen (Clift *et al.*, 1987). Nachweise über Wirkung sind daher sehr ambivalent. Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen „Improvement“ einerseits und „Accountability“ andererseits. Kontraproduktiv wirken zudem ein von außen kommender Druck, die „Angst der Profession“, sich (selbst) in die Karten schauen zu lassen, ein eventuell ungünstiges Schulklima und ein eher „überwachender“ Führungsstil sowie fehlende methodische Kompetenzen und die zunächst mangelnde Vertrautheit der Lehrer mit dem Programm. Zu Verbesserungen kommt es dann nicht, wenn Verschleierung über Offenlegung dominiert. Fullans dritte Lektion „Problems are our friends“, also eine Kultur, in der mit Problemen offen und konstruktiv umgegangen wird, bleibt – so scheint es – ein echtes Desiderat. Zur Erfüllung der Rechenschaftspflicht ist die Methode der Selbstevaluation zu „weich“ und für eine Verbesserung kann sie nur der erste Schritt sein. Externe Evaluation erfüllt mit Sicherheit den Aspekt einer „härteren“ Überprüfung und Bewertung. Gibt sie jedoch nicht die nötigen Hinweise, was genau zu verbessern ist und vor allem WIE

Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement: The intellectual and policy context. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Hrsg.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (S. 1-20). London: Routledge.

Bollington, R., Hopkins, D. & West, M. (1991). *An introduction to teacher appraisal*. New York: Cassell.

Clift, P.S., Nutall, D.L. & McCormick, R. (Hrsg.). (1997). *Studies in school self-evaluation*. Lewes: Falmer Press.

Creemers, B. & Reezigt, G. (1997). *School effectiveness and school improvement: Sustaining links. School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.

Elmore, R. (1990). *Restructuring Schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.

Fullan M.G., Anderson, S.E. & Newton, E.E. (1986). *Support systems for implementing curriculum in school boards*. Toronto, Ontario: Ministry of Education.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. (1995). *Leadership for Change*. Chapter prepared for K.A. Leithwood (Hrsg.), *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Glickman, C. (1990). *Pushing school reforms to a new edge: the seven ironies of school empowerment*. Phi Delta Kappan, 72(1), 745-752.

Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school: The management and practice of development planning*. London: Cassell.

Hargreaves, D.H. (1990). *Accountability and school improvement in the work of LEA inspectors: The rhetoric and beyond*. *Journal of Education Policy*, 5(3), 230-239.

Hargreaves, D.H., Hopkins, D., Leask, M., Connolly, J. & Robinson, P. (1989). *Planning for school development*. London: DES.

dies geschehen kann, ist ihre Brauchbarkeit für eine Qualitätsverbesserung erst recht nicht gegeben. Das heißt also, Evaluation an sich fördert nicht unbedingt pädagogisch erwünschte Veränderungen und kann daher nicht ohne weiterführende Maßnahmen als ein in sich geschlossenes Schulverbesserungsprogramm eingesetzt werden.

Zum zweiten Beispiel, dem Schulprogramm: In den späten 80er Jahren wurde zunehmend die Erstellung von Schulprogrammen favorisiert und als Metastrategie für Schulverbesserung eingesetzt. Hargreaves und Hopkins (1991) stellen das Konzept als einen Qualitätskreislauf dar, der mit einem „Audit“ beginnt, in dem Stärken und Schwächen eruiert werden sollen. Dies ist Grundlage für den zweiten Schritt, die „Erstellung eines Schulprogramms“. Das Audit soll als Auskunft darüber verstanden werden, wo man als

Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1996). *The school improvement knowledge base*. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Hrsg.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (S. 59-93). London: Routledge.

Hopkins, D. (1996). *Towards a theory for school improvement*. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (Hrsg.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (S. 30-50). London: Cassell.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

Huber, S.G. (1996). *Dovetailing school effectiveness and school improvement*. Cambridge: Department of Education, University of Cambridge.

Huber, S.G. (1997). *Headteachers' views on headship and training: A comparison with the NPQH*. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge.

Huber, S.G. (1998a). *Dovetailing school effectiveness and school improvement. Towards a model of effectiveness and improvement features: A panorama of the educational effectiveness and improvement landscape*. In P. Clarke (Hrsg.), *Compilation of Papers at the 11th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 1998*. Manchester, England: University of Manchester.

Huber, S.G. (1998b). *Preparing for Headship - Neue Wege der Schulleitungs- und Schullehrerbildung in England*. *schul-management*, 3, 14-20.

Huber, S.G. (1999a). *Preparing school leaders for the 21st century: What training and development opportunities are needed?* Vortrag und Paper auf dem Internationalen Kongress für Schulentwicklungsforschung (ICSEI 1999), San Antonio, Texas, USA.

Huber, S.G. (1999b). *School Effectiveness: Was macht Schule wirksam?* *schul-management*, 2, 10-17.

Huberman, M. (1992). *Critical introduction*. In M. Fullan, *Successful school improvement* (S. 1-20). Milton Keynes: Open University Press.

Schule steht, also als Aussage darüber, von wo aus man sich entwickeln will; das Schulprogramm als Vereinbarung, wohin man sich mit der Schule entwickeln will. Im Schulprogramm werden demzufolge Prioritäten bestimmt sowie Vereinbarungen über konkrete Maßnahmen festgelegt (wer ist wann für was verantwortlich). Gefolgt wird diese Phase von der „Implementierung“, also der Umsetzung. Dann folgt die „Institutionalisierung“ und schließlich eine „Selbstevaluation“, die dann wiederum „Audit“ ist für den Beginn eines neuen Zyklus (die Phasen werden von Hargreaves & Hopkins ähnlich beschrieben wie unter „Die drei Phasen eines Verbesserungsprozesses“).

Die beiden bisher beschriebenen Schulverbesserungsprogramme bieten, wie leicht zu erkennen, noch keinen Ansatz zur Verbesserung der eigentlichen Ziel-tätigkeit von Schule, nämlich des Erzie-

hens und Unterrichtens bzw. der wesentlichen Lehr- und Lernprozesse. Auf jeden Fall besteht kein direkter Bezug. Sie versuchen lediglich, die schulinternen Rahmenbedingungen zu ändern bzw. die Problemlöse- und allgemeine Veränderungskompetenz der jeweiligen Schulen zu verbessern. Dies ist eine nötige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung, um eine Verbesserung zu erzielen, die sich auf den Schulerfolg der Schüler auswirkt. Das dritte Beispiel – schulinterne Lehrerfortbildung – versucht verstärkt, gerade dies zu gewährleisten. Allerdings ist auch hier die Wirksamkeit der einzelnen Angebote nicht besonders ermutigend (Fullan, 1991). Joyce und Showers (1988, 1995) weisen aufgrund ihrer Arbeit zu „Staff Development“ auf eine Reihe von Komponenten hin, die zu wirksamen Fortbildungsprogrammen gehören:

- Vermittlung von Theorie bzw. theoretischem und empirischem Hintergrund,
- genaue Beschreibung der benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- Veranschaulichen von Lehr- und Lernmethoden,
- Demonstration und Einüben im Rollenspiel, dann im konkreten Unterricht,
- strukturierte und offene Rückmeldungen über die Ausführung,
- gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht mit dem Moderator,
- Coaching, also individuelle Betreuung, im Unterricht.

Joyce und Weil (1996) unterscheiden bei der schulinternen Lehrerfortbildung den „Workshop“ und den „Workplace“. Für sie ist der Workshop lediglich ein Ausgangspunkt: Man lernt neue Lehrmethoden kennen und kann sie in (als weniger bedrohlich empfundenen) Rollenspielen ausprobieren. Das reicht aber noch nicht aus für den Transfer in die Alltagssituation Unterricht. Gerade für die Integration der neu gelernten Methoden in den eigenständig geplanten Unterricht ist spezielle Unterstützung bei Vorbereitung und Durchführung vonnöten. Dies erfolgt durch Coaching, und zwar entweder durch externe Moderatoren oder durch Kollegen, was vielleicht die intensivste und effektivste Form ist. Dieses „Peer Coaching“ wird von Joyce und Weil besonders propagiert. Natürlich setzt dies wiederum bestimmte Veränderungen in der Struktur der Schulorganisation voraus, sprich in Stundenplangestaltung und Klassenverteilung.

Das vierte Beispiel, „Teacher Appraisal“ (sinngemäß übersetzt etwa Lehrereinschätzung, Lehrererkennung), wird zunehmend seit Beginn der 90er Jahre als ein weiteres „inhaltsfreies“ Schulentwicklungsprogramm gesehen. Es setzt an dem oben beschriebenen „Peer Coaching“ an: Lehrer schätzen sich gegenseitig in ihrem Lehrverhalten ein. Die Durchführung liegt also nicht bei der Schulleitung oder bei der Schulaufsicht, sondern findet in einem professionellen, kollegialen Rahmen statt.

Im Gegensatz zur Lehrerbeurteilung beziehungsweise Lehrer-Evaluation oder zum Lehrer-Assessment stehen weder standardisierte Kriterien der Bewertung im Vordergrund noch gibt es irgendwelche festgeschriebenen Beobachtungsbögen. Es geht nicht um eine Beurteilung, um Rechenschaft abzulegen, weder auf individueller Ebene für die einzelne Lehrkraft noch auf einer Organisationsebene für die einzelne Schule.

„Appraisal“ ist personen- und bedürfnisorientiert und geht von individuell vereinbarten Beobachtungsaspekten aus. Ziel ist es, in einem zeitlich festgelegten Verfahren Fortbildungsbedürfnisse zu eruieren und dann im Anschluss daran die Umsetzung und den Einfluss auf die eigene Praxis rückgemeldet zu bekommen. Vergleichbar mit Qualitätszirkeln sollen Kollegenteams bzw. „Tandempartner“ nach einer genauen Absprache über Vorgehen und Methode Unterrichtsbeobachtungen durchführen. Nach einer zusätzlichen Selbsteinschätzung gibt es ein ausführliches Feedback-Gespräch über das Beobachtete. Bedürfnisorientierte Fortbildungsansätze werden bestimmt. Darüber hinaus wird über die vergangene und geplante berufliche Entwicklung gesprochen. An dieses Gespräch schließen sich die Fortbildungen an, dann kann ein neuer Zyklus beginnen. Wie bereits bei Selbstevaluation muss auch bei „Teacher Appraisal“ auf einige Schwierigkeiten in der Umsetzung verwiesen werden (vgl. Bollington et al., 1991).

### Internationale Schulverbesserungsstrategien

Über die beschriebenen Programme hinweg kristallisierte sich eine Anzahl erfolgversprechender Strategien für Unterrichts- und Schulverbesserung heraus. Solche sind zum Beispiel (vgl. auch McLaughlin, 1990):

- gründliche Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, und zwar praxis- und bedarfsorientiert,
  - gegenseitige Unterrichtsbesuche von Kollegen, auch Hospitationen in anderen Schulen,
  - gegenseitige Unterstützung im Unterricht innerhalb des Kollegiums, beispielsweise Team-Teaching,
  - Schaffen von Rahmenbedingungen für regelmäßige, institutionalisierte, also in den Alltag integrierte, professionelle Fachgespräche im Kollegium über schul- und unterrichtsbezogene Themenbereiche,
  - Entwicklung von individuellen Unterrichtsprojekten und eigenen Unterrichtsmaterialien an der jeweiligen Schule selbst,
  - Verteilen von Verantwortlichkeiten und aktive Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungsprozessen,
  - Qualifizierungsmaßnahmen von pädagogischen Führungspersonen (Schulleitung, Schulaufsicht, aber auch Fachbetreuer etc.).
- Joyce (1991) wählt in seiner Zusammenfassung über mögliche strategische Ansätze die Metapher von „fünf Türen“, die zu Schulverbesserung führen. Jede seiner Türen kann den Weg eröffnen, indem sie einen positiven Einfluss auf die Schulkultur ausübt. Diese „Türen“ sind:
- Kollegialität/Zusammenarbeit: Entwicklung von kooperativen Beziehungen innerhalb des Kollegiums sowie zu dem schulischen Umfeld,
  - Studieren: Lehrer werden zu Lernenden, die sich mit Forschungsergebnissen über Schulwirksamkeit und Schulverbesserung sowie mit Unterrichtsmethoden beschäftigen,
  - Aktionsforschung: die reflektierende Analyse der eigenen Unterrichtspraxis,
  - Lehrplaninitiativen: Modifizierung und Ausgestaltung von Lehrplänen innerhalb der jeweiligen Fächer und fächerübergreifend,
  - Lehrmethoden: Entwickeln eines professionellen Dialogs, Unterrichtshospitationen und die tatsächliche Aneignung eines breiten Methodenrepertoires.

### Die drei Phasen eines Verbesserungsprozesses

Gemeinsam ist all diesen Ansätzen die Einsicht, dass Schulverbesserung Zeit braucht, dass es um einen Prozess und nicht um ein Ereignis geht (Bollen, 1996), dass – um Fullan (1993) zu zitieren – es

## Literatur

- sich um einen nicht-linearen „Weg“ handelt: „It's a journey, not a blueprint“ (wörtlich: Es ist eine Reise, nicht eine Blaupause). Das heißt, dass Veränderungsprozesse eher „dynamisch“ sind und nicht „statisch“ vorherbestimmbar.
- Dieser Verbesserungsprozess kann in verschiedene Sub-Prozesse oder Phasen unterteilt werden, die wiederum unterschiedliche Überlegungen und Handlungsschritte erfordern. Im ersten Band des „International School Improvement Project“ teilen *van Velzen et al.* (1985) den Schulverbesserungsprozess in folgende drei nicht unbedingt streng hintereinander verlaufende, sondern einander überlappende Phasen ein:
- Initiierung, das heißt Vorstellen und Einbringen neuer Ideen und Methoden sowie Werben um Akzeptanz und Engagement dafür,
  - Implementierung, also ihre Umsetzung,
  - Institutionalisierung, das heißt, die Neuerungen werden integrierter Bestandteil der Normen, Strukturen und Arbeitsroutinen der Schule.
- In der ersten Phase, der Initiierung, geht es darum, sich für eine Innovation zu entscheiden und Engagement dafür zu entwickeln. Oft wird hier eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Zustands vorgenommen, um eine Ausgangsbasis zu haben. *Miles* (1986) betont hierbei, dass die einzelne Innovation dem jeweiligen Schulkontext entsprechen muss, klar und überschaubar sein sollte und dass Schlüsselpersonen sie aktiv unterstützen müssen. *Fullan* (1991) hält in dieser Phase folgende Faktoren, besonders in ihrer Kombination, für qualitätsentscheidend:
- das im jeweiligen Land oder Bezirk vorhandene Angebot an Innovationsanstößen und Innovationsprojekten und deren Qualität (was auch in dezentral ausgerichteten Ländern stark vom Markt der Anbieter abhängt, der eigenen Gesetzen folgt, etwa dem Bestreben, sich affirmativ gegenüber herrschenden Normen und Erwartungen von Staat, Kommunen, Schulträgern zu verhalten),
  - die Zugangsmöglichkeiten der einzelnen Schule zu Informationen über solche Innovationsangebote (auch hier gibt es große Unterschiede, es hängt wie so oft von den persönlichen Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten ab – ländliche und kleinere Schulen/Schulbezirke sind benachteiligt),
  - das Engagement und die Bereitschaft von Seiten der zuständigen Schulaufsicht, der übergeordneten Schulverwaltungsbehörde, des Sachträgers, der jeweiligen Kommune etc., Innovationsbestrebungen mitzutragen und zu fördern,
  - die Bereitschaft und das Engagement der Lehrkräfte (von denen manche lange vor formal initiierten Innovationen für sich selbst informell Neuerungen in kleinerem Stil ausprobieren und auf schon längst überfällige Reformen warten),
  - die Anregung und Begleitung durch externe Berater und Moderatoren,
  - die Haltung der politischen Gemeinde, zu der die Schule gehört (die Druck ausüben, aktive Unterstützung, aber auch Ablehnung oder Gleichgültigkeit zeigen kann),
  - neue bildungspolitische Vorgaben des Staates, des Landes und des Bezirks,
  - das Ausmaß an innovationsfreundlicher Problemlöse- und Veränderungskompetenz der einzelnen Schule.
- Die zweite Phase, die Implementierung, stand bisher am stärksten im Mittelpunkt der internationalen Schulentwicklungsliteratur. Hier sollen die angestrebten Reformen und Innovationen umgesetzt, die initiierten Programme durchgeführt, auftretende Probleme überwunden und die engagierte Beteiligung der Betroffenen dauerhaft sichergestellt werden. *Fullan* (1991, 1992) führt sechs Schlüsselaspekte für einen wirksamen Implementierungsprozess an:
- Bilden von gemeinsam getragenen Zielvorstellungen,
  - sich ständig modifizierende Planung,
  - Übertragen von Verantwortlichkeiten und Zulassen von Initiativen,
  - Lehrerfortbildung und kooperationsfördernde Maßnahmen,
  - Beobachtung des Entwicklungsprozesses und Outcome-Messung,
  - Neustrukturierung des „Arbeitsplatzes Schule“ und der Arbeitszeit (bzw. des Arbeitstags).
- Von weichenstellender Bedeutung für die Implementierung ist, wie stark das Bedürfnis nach Veränderung bzw. der Wunsch nach Verbesserung und die breite Bereitschaft im Kollegium, sich einzubringen und mitzuwirken, in der Initiierungsphase waren.
- Die dritte Phase, die Institutionalisierung, ist die, in der die implementierte Reform nicht mehr als etwas Neues empfunden wird, nicht mehr das „Pilotprojekt“ einer Gruppe ist, nicht mehr von erstem Enthusiasmus und finanzieller Sonderzuwendung getragen wird, sondern weit dar-

Joyce, B. & Showers, B. (1988, 1995). Student achievement through staff development. New York: Longman.

Joyce, B. & Weil, M. (1996). Models of teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. Educational Leadership, May, 59-62.

Joyce, B., Showers, B. & Weil, M. (1992). Models of teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

McLaughlin, M. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives micro realities. Educational Researcher, 19(9), 11-16.

Miles, M. (1986). Research findings on the stages of school improvement. New York: Center for Policy Research.

Myers, K. & Stoll, L. (1993). Mapping the movement. Education, 182(3).

OECD. (1989). Decentralisation and school improvement. Paris: OECD-CERI.

Reynolds, D. & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: The knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Hrsg.), Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement (S. 94-112). London: Routledge.

Rosenbusch, H.S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. Schulverwaltung, 10, 329-334.

Sashkin, M. & Egermeier, J. (1992). School change models and processes. A review and synthesis of research and practice. Washington: US Department of Education 1992.

Sizer, T. (1992). Horace's school. New York: Houghton Mifflin.

Stoll, L. & Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. In L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty (S. 189-207). London: Falmer Press.

Stoll, L. (1996). Linking school effectiveness and school improvement: Issues and possibilities. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (Hrsg.), Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement (S. 51-73). New York: Cassell.

Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B. & Hopkins, D. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: Practical examples. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Hrsg.), Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement (S. 113-147). London: Routledge.

Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). Making school improvement work. Leuven: ACCO.

Wallace, R.C. et al. (1990). The Pittsburgh experience. In B. Joyce (Hrsg.), Changing school culture through staff development. Alexandria, Va: ASCD.

West, M. & Hopkins, D. (1995). Re-emphasising school effectiveness and school improvement. Paper presented at the meeting of the European Educational Research Association, Bath.

West, M. & Hopkins, D. (1996). Reconceptualising school effectiveness and school improvement. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York.

überhinaus zum festen, nicht mehr wegzu-denkenden Bestandteil des Schulalltags wird, wahrnehmbar in der täglichen Praxis der Schule und unabhängig von der Präsenz ihrer eigentlichen Initiatoren. Die Bedeutung dieses Prozesses ist lange unterschätzt worden, doch er entscheidet darüber, ob eine Neuerung Bestand hat oder nicht. Die Geschichte der vielen Innovationsversuche zeigt, dass sich deren Institutionalisierung nicht automatisch ergibt, so überzeugend und zwingend die einzelnen Initiativen auch waren. Bereits Miles (1986) nennt folgende entscheidende Bedingungen für den Erfolg der Institutionalisierung und damit des Überdauerns von Neuerungen:

- Die Innovation muß in die organisatorische Struktur der Schule eingebettet werden.
- Auftauchende Widersprüche mit geltenden schulischen Regelungen müssen überwunden werden.
- Die einzelne Innovation muss in Einklang mit anderen Innovationen gebracht werden.
- Sie muß mit dem Lehrplan verbunden werden.
- Sie sollte möglichst von der ganzen Schule mitgetragen werden.
- Es muß sichergestellt werden, dass die für die Umsetzung nötigen neuen Kompetenzen den Lehrkräften zuverlässig vermittelt werden.

### Eine Differenzierung von Schulverbesserungsstrategien

Schulen sind in sich unterschiedliche Edukatoren, komplexe Lebensräume, verschieden strukturierte Organisationsindividuen. Ihr Entwicklungsbedarf und ihre Kapazitäten lassen sich nicht über einen Kamm scheren. Die für alle gleich geeignete Schulverbesserungsmaßnahme bzw. die „Allheilmittel-Strategie“, die allen „hilft“, gibt es nicht. Eine Differenzierung bietet das Modell von Hopkins (1996), das einen Zusammenhang herstellt zwischen einer Klassifikation von Schulen nach ihrem individuellen Entwicklungsstand und verschiedenen Strategien für Schulverbesserung. Die Strategien werden eingeteilt nach Kriterien wie der Bandbreite und der Anzahl der angesetzten Prioritäten, dem jeweiligen Schwerpunkt (z.B. Lehrplan, Lehrmethoden, Schulorganisation), dem Einbeziehen von eher an der jeweiligen Schule gewonnenen Daten oder eher allgemeinen Forschungsergebnissen, dem

Ausmaß externer Unterstützung, dem Niveau der erforderlichen schon vorhandenen Problemlöse- und Veränderungskompetenz der Schule etc. Hopkins geht davon aus, dass jede Schule ein auf ihren jeweiligen Entwicklungsstand zugeschnittenes „Paket“ von Strategien benötigt.

So brauchen etwa nicht-wirksame, „schlechte“ Schulen ein hohes Ausmaß an Unterstützung von außen mit deutlichen, ja direktiven Vorgaben für eine klar begrenzte Auswahl von Verbesserungen an Curriculum und Unterrichtsmethoden (wie in dem Programm IBIS in England von David Hargreaves, 1990; oder dem „Schenley High School Programme“ in Pittsburgh, vgl. Wallace et al., 1990).

Demgegenüber werden durchschnittlich erfolgreiche Schulen mit weniger externer Hilfe auskommen; ihre eigenen Veränderungskompetenzen mobilisieren können und ganz spezifische Aspekte des Unterrichts modifizieren müssen, um dazuzugewinnen (wie etwa bei dem „Models of Teaching“ Ansatz von Joyce et al., 1992; oder – mit noch mehr Eigeninitiative der Schule – in den britischen Projekten „Improving the Quality of Education for All“ (IQEA) von Ainscow, Hopkins und West; oder dem „Improvement through Planning“-Ansatz in England von OFSTED, 1994).

Bereits wirksame, „gute“ Schulen wiederum benötigen, um ihre Qualität halten zu können, kaum mehr direkte Unterstützung von außen, sondern kreieren ihre eigenen internen Lern- und Entwicklungsarrangements etwa über den Aufbau von Netzwerken mit anderen Schulen und Universitäten (vgl. Projekte wie die „League of Professional Schools“, Glickman, 1990; oder die „Coalition of Essential Schools“, Sizer, 1992; vgl. auch Myers & Stoll, 1993).

### Die Rolle von „Change Agents“

Ein weiterer möglicher Zugang zu dem komplexen Prozess von Schulverbesserung besteht darin, die Rolle und Funktion der verschiedenen (mehr oder weniger aktiv) an diesem Prozess Beteiligten, der „Change Agents“, zu beleuchten. Fullan verwendet diesen Begriff in sehr breitgefasster Bedeutung und betont in einer seiner „Acht Lektionen für Schulverbesserung“, jeder Einzelne sei solch ein „Change Agent“, denn Verbesserungen und Entwicklungen seien viel zu wichtig,

um sie den Experten alleine zu überlassen (vgl. Fullan, 1995). Für Fullan gibt es sie folglich auf allen Ebenen innerhalb und außerhalb der Schule: in den Klassenzimmern der Schulen sind es die Lehrer, aber auch die Schüler, für die ganze Schule ist es die Schulleitung, auf Gemeindeebene sind es die Eltern und die Repräsentanten von politischer Gemeinde, Wirtschaft etc. (organisiert etwa in „School Councils“ oder „Governing Bodies“). Auf Bezirkssebene ist es das Schulaufsichtspersonal der Schulbehörden (der LEAs bzw. der „Boards“), auf Landesebene sind es die entsprechenden Verwaltungsbeamten der Behörden und die Bildungspolitiker. Aus der Verantwortung wird niemand entlassen. Innerhalb ihrer Fokussierung auf die Schule selbst, als Mittelpunkt des Veränderungsprozesses, messen allerdings die Schulverbesserungsansätze der pädagogischen Führung, vor allem dem Schulleiter, besondere Bedeutung zu. Der Schulleiter wird immer wieder als Schlüsselfigur innerhalb der Einzelschule bezeichnet, mit dem Vermögen, Veränderungen zu blockieren oder voranzutreiben, als schulinterner Motor für Verbesserungen, in dessen Verantwortung der „Change Process“ liegt (vgl. Huber, 1997, 1998b, 1999a).

Interessant wäre sicherlich, hier näher auf diese zentrale Rolle von Schulleitung einzugehen, doch scheint es besser, dies in einem eigenen kleinen Beitrag nachzuholen. Das gleiche gilt für verschiedene in den letzten Jahr begonnene Schulverbesserungsprojekte in einer Reihe von Ländern, beispielsweise in den USA, Kanada, den Niederlanden und Großbritannien.

### 21 Thesen zur Schulverbesserung

Die folgenden Thesen sollen das bisher Beschriebene bündeln und zusammenfassen. Sie stellen ein mögliches vorläufiges Resümee aus den bisher gewonnenen Erkenntnissen dar:

1. Schulverbesserung ist normativ, also nicht wert- und interessensfrei.
2. Veränderungen können nicht erzwungen werden; das Engagement und die Beteiligung der Betroffenen wird benötigt.
3. Top-down Maßnahmen und bottom-up Initiativen müssen aufeinander abgestimmt sein.
4. Schulverbesserung setzt den Zugang zum Wissen über Innovationen voraus.

5. Verbesserung ist ein Prozeß; dieser ist nicht exakt planbar und sollte kontinuierlich weitergeführt werden.

6. Verbesserungserfolge benötigen Zeit und Geduld sowie den vernünftigen Einsatz von Ressourcen und eine institutionelle Absicherung.

7. Im Vorfeld, aber auch in den verschiedenen Teilphasen der Veränderungsprozesse können Schwierigkeiten auftreten.

8. Probleme sollten nicht kaschiert, sondern konstruktiv nutzbar gemacht werden.

9. Bestimmte Regeln sind zu beachten; dazu sind eine genaue Beobachtung und Begleitung erforderlich.

10. Unterstützende externe Beratung ist nötig, aber in unterschiedlichem Umfang.

11. Verbesserungsideen, -initiativen und -maßnahmen werden von, für und durch Individuen gemacht und müssen sich an echten Bedürfnissen ausrichten.

12. Verbesserung bedarf gemeinsam getragener Zielvorstellungen, einer situations- und kontextspezifischen Strategie sowie einer offenen Planung.

13. Maßnahmen benötigen eine klare Aufteilung der Verantwortung, Freiräume und das Zulassen von Initiative.

14. Veränderungen dürfen nicht zum Selbstzweck durchgeführt werden.

15. Verbesserungen müssen die einzelnen Schüler erreichen; die pädagogische Ziel-tätigkeit muss im Zentrum jeglicher Bemühung stehen.

16. Veränderungsprozesse brauchen eine den Überblick behaltende sowie sich motivierend auswirkende und kooperationsstiftende pädagogische Führung.

17. Einzelne Schlüsselpersonen auf allen Ebenen sind von zentraler Bedeutung.

18. Beteiligte müssen sich einen Vorteil versprechen; schnell spürbare Erfolge für den einzelnen Lehrer sind wichtig.

19. Der individuelle Einsatz eines jeden kann der Anstoß für Verbesserung sein.

20. Veränderungen müssen institutionalisiert und Bestandteil der Schulkultur werden.

21. Schule muß ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht, und zu einer mündigen, kreativ denkenden und lernenden Organisation werden.

### Kritische Anmerkungen

Zweifellos wirkt das Bild einer sich ständig verbessernden Schule, das in der Schulverbesserungsliteratur – etwa bei Joyce (1991) – evoziert wird, faszinierend. Man stellt sich Kollegien vor, die

aktiv professionelle und kooperative Beziehungen innerhalb ihrer Schule und nach außen zu deren regionalem Umfeld entwickeln, Lehrerteams, die sich intensiv mit Schulentwicklungsforschung, Lehr- und Lernmethodik und Veränderungsprozessen ihrer Schule auseinandersetzen, Lehrkräfte, die Informationen und Daten über ihren Unterricht, ihre gesamte Schule und den Lernfortschritt ihrer Schüler sammeln und auswerten und die neue Themengebiete in ihren Fächern und auch fächerübergreifend einbringen.

Was hier skizziert wird, ist ganz offensichtlich ein Idealbild von Schule. Der Weg, der zu einer derartigen innovativen Praxis führt, ist eigentlicher Inhalt von „School Improvement“, und die Forschung darüber sucht nach potentiellen Maßnahmen und will hilfreiche praktische Unterstützung geben. Nichtsdestotrotz sind, ähnlich wie bei der Schulwirksamkeitsforschung (vgl. Huber, schul-management 2/99), auch hier Probleme, Grenzen und Schwächen feststellbar.

### 1. Fehlende Verknüpfung mit der Alltagswirklichkeit bei Top-Down

Bei den top-down Ansätzen wurde übersehen, dass eine echte Verknüpfung der angeordneten Maßnahmen mit dem Alltag der Schulen und der Lehrer oft fehlte (Hargreaves et al., 1989). Die von Experten außerhalb der Schulen konzipierten curricularen Neuerungen etwa blieben Fremdkörper in der Unterrichtspraxis der Lehrer und wurden nur selektiv umgesetzt. Verkannt wurde, dass die „Verfügung“ einer Änderung der Praxis (etwa durch die „Education Reform Acts“ in England) nicht automatisch eine wirkliche Änderung der Praxis bedeutet. Der „Gegenstand“ der Verbesserungsmaßnahme, hier der Lehrplan, ist nicht zu verwechseln mit seiner „Umsetzung“ in konkretes Handeln. Politische Vorgaben können richtungsweisend sein und Rahmenbedingungen schaffen, nicht mehr und nicht weniger. Nicht der „Beschluss“ von schulischen Veränderungen bewirkt etwas für die Schüler, sondern erst die Implementierung, die wirkliche Umsetzung vor Ort. Eine implementierungsfreundliche Politik wird Strukturen und Prozessabläufe berücksichtigen und die „Inhalte“ der Innovationen den Schulen selbst überlassen, wie dies etwa bei „Development Planning“ der Fall ist. Die Versuche, Maß-

nahmen zu implementieren, die nicht aus den Bedürfnissen des Alltags von Lehrern und Schülern heraus entwickelt worden waren, blieben international gesehen recht wirkungslos.

### 2. Einseitige Perspektive bei Bottom-Up

Ganz im Gegensatz zum top-down Paradigma läuft man bei bottom-up Ansätzen Gefahr, die Schule zu stark durch die Brille der Lehrer oder gar vorwiegend aus der Perspektive der Schulleitung zu sehen. Während das theoretische Postulat von „School Improvement“ meist lautet, an der Schule als Ganzem, als Handlungseinheit, anzusetzen, ist man in der Praxis oft zu sehr mit dem Lehrerkollegium beschäftigt, um offen zu sein für andere Perspektiven und um die Auswirkungen der Arbeit auf die anderen an der Schule Beteiligten, eben vor allem die Schüler, ausreichend in Betracht zu ziehen.



### 3. Interessenskonflikte statt Gesamtperspektive

Schulentwicklung setzt Entscheidungen voraus. Die an Entscheidungsprozessen beteiligten Vertreter entscheiden aber (selbstverständlich) im Sinne ihrer jeweiligen Gruppierungsinteressen. Das kann zu konfligierenden Konstellationen führen, vor allem aber dazu, dass eine das

1 Vgl. Rosenbusch (1997) in seinem Aufsatz in der Schulverwaltung



ganze System berücksichtigende Sichtweise, also die Gesamtperspektive, verlorengelht.

Dies trifft sowohl bei einem bottom-up Verfahren als auch besonders bei top-down zu. Die Favorisierung einer verstärkten Demokratisierung bei entsprechenden bildungspolitischen Entscheidungen kann dafür sorgen, dass man sich (in der Summe) einer entsprechenden Gesamtperspektive annähert.

#### 4. Einseitige Konzentration auf Lehrerfortbildung

Eine besonders provokative Kritik lautet, Schulentwicklung allgemein fokussiere zu stark die Personalentwicklung und sei nur eine neue Fassade für die gute alte Lehrerfortbildung. Schulverbesserung muss jedoch mehr als bloße Lehrerfortbildung sein. Fortbildungsmaßnahmen, vor allem solche, die außerhalb der Schule stattfinden und nur von einzelnen Lehrkräften ei-

ner Schule besucht werden, mögen durchaus der Regeneration der Motivation und dem Wissenszuwachs der teilnehmenden Kollegen dienen, geraten aber leicht zum Selbstzweck, wenn sie keine spürbaren Auswirkungen auf den Unterricht und damit für die Schüler haben. Auf die Umsetzung im Schulalltag kommt es an. Auch West und Hopkins (1995) kritisieren, es sei schön und gut, bei der Lebenswirklichkeit der Lehrer anzusetzen, Schulentwicklung gerate aber zur Travestie, wenn sie dabei stehenbleibe.

#### 5. Zieltätigkeit zu wenig berücksichtigt

Der größte Einfluß auf den Lernfortschritt der Schüler wird von jenen Innovationen und Veränderungen der Handlungspraxis erzielt, die unmittelbar in den Lehr- und Lernprozess eingreifen und ihn modifizieren (Hopkins und Lagerweij, 1996). Wie bereits gezeigt, fordern Kritiker eine noch ausgeprägtere Orientierung auf die pädagogische Zieltätigkeit, auf die Ebene des konkreten Unterrichts. Dieser „Classroom Level“ und dessen Verschiedenartigkeit innerhalb der einzelnen Schule wurden in den internationalen Schulverbesserungsansätzen ursprünglich zu wenig berücksichtigt.

Auch der einzelne Schüler spielt oft eine zu geringe Rolle. Kriterium für jegliche Fortbildungsaktivitäten des Kollegiums und andere Maßnahmen muss jedoch sein, inwieweit sie sich für den Schulerfolg der Schüler auszahlen. Huberman (1992) stellt fest, dass die Investitionen in Personalentwicklung sich nicht zwingend auf einen deutlichen Zuwachs an Lernfortschritten bei den Schülern auswirken. Er fordert, dass die Verbesserungsprozesse bis auf die Schülerebene, ans „Ende der Kette“ sozusagen, weiterverfolgt werden und dass sie Auswirkungen auf jeden einzelnen Schüler haben müssen.

#### 6. Rezepthaftigkeit und zu wenig Beachtung des schulischen Entwicklungsstandes

„School improvement“ versucht, Leitlinien für Schulverbesserungsprozesse zu entwickeln. Zu oft wirken sie allerdings wie Rezepte, die ein standardisiertes Herangehen nahelegen. Konkrete und individuelle Hilfestellung, die die Kontextbesonderheiten der einzelnen Schule berücksichtigen, bleiben aus. Allgemeinere Hilfestellungen hingegen bleiben oft zu

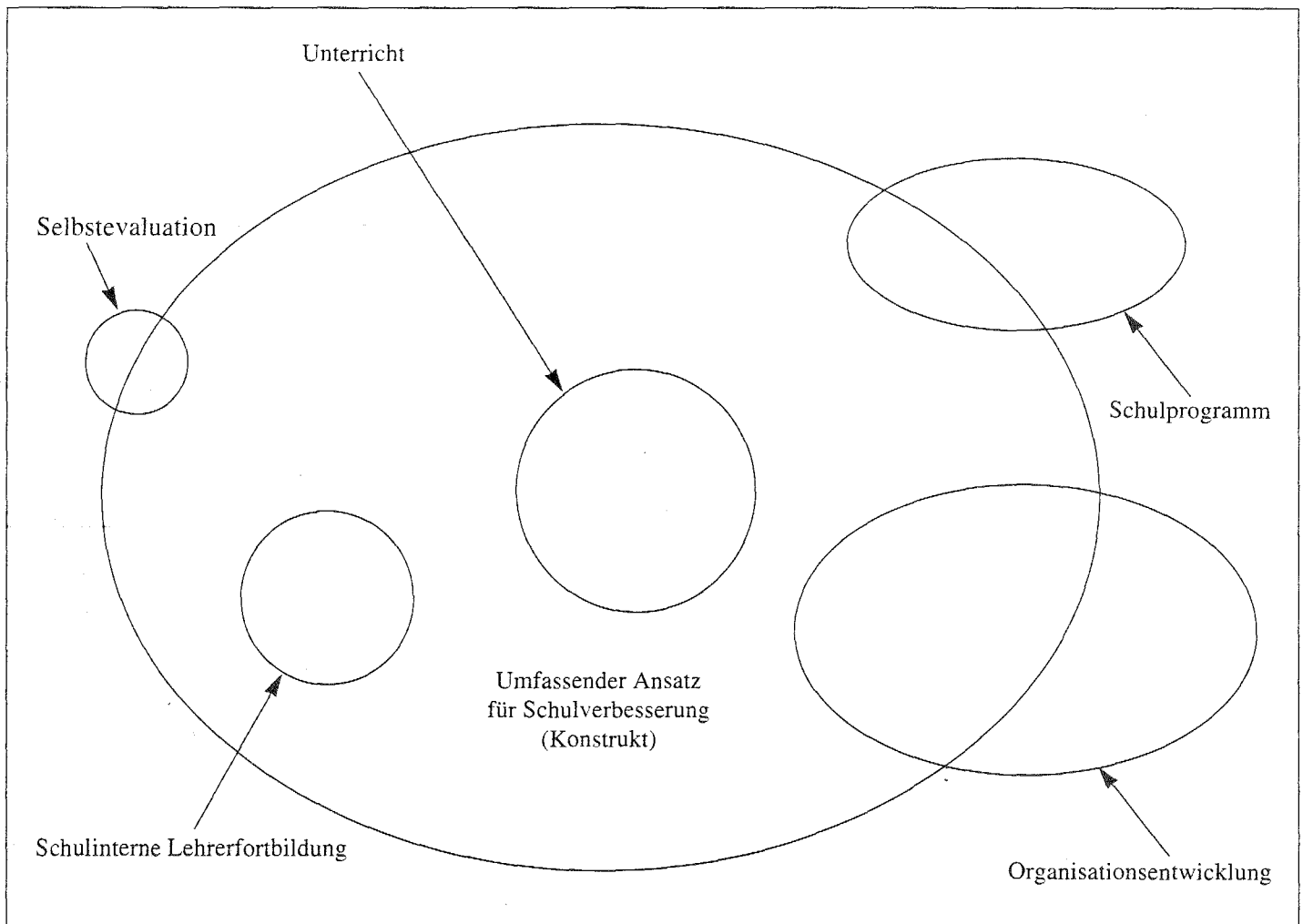


Abb. 1: The School Improvement „Whole School“ Illusion (aus: West & Hopkins, 1996, S. 11, übersetzt)

abstrakt. Wissenschaftler und Praktiker haben anscheinend Schwierigkeiten damit, die aus Fallsstudien generierten Strategien in systematischer und doch pragmatischer Weise zusammenzubringen (Hopkins und Lagerweij, 1996).

Schulentwicklungsmaßnahmen haben auch bisher weitgehend übersehen, dass neben dem individuellen Kontext auch der jeweilige Entwicklungsstand der Schule, ihr bereits vorhandenes Ausmaß an „Wirksamkeit“ sozusagen, in Betracht gezogen werden muss. Erst Hopkins (1996) oder Stoll und Fink (1998) unterscheiden verschiedene Strategien. Erfolgreiche, „schlechte“ Schulen benötigen viel Unterstützung von außen, „mäßig wirksame“ Schulen kommen mit weniger Hilfe aus und entwickeln eigene Prioritäten und Kompetenzen, „wirksame“ Schulen bedürfen wieder anderer Strategien, um ihren Stand zu halten. Stoll und Fink entwerfen eine Typologisierung entlang eines Koordinatensystems von „sich verbessernden“ und „sich verschlechternden“ Schulen auf der einen Achse und „wirksamen“ bzw. „nicht wirksamen“ Schulen auf der anderen Achse. Es ergeben sich daraus fünf Klassifikationen, denen jeweils unterschiedliche Schulkulturen zugeordnet werden, die unterschiedliche

Schulentwicklungsstrategien nötig machen (diese Typologie gilt nun nicht nur für Einzelschulen, sondern z.B. auch für Fachschaften innerhalb einer Schule). Deutlich wird, wie fein differenziert Ansätze und Strategien sein müssten, um optimal zu wirken. Solche Differenzierungen werden erst seit kurzem berücksichtigt.

#### 7. Mangelnde innerschulische Differenzierung

Darüberhinaus scheinen Schulverbesserungsansätze zum Teil irrtümlich von einer relativ homogenen Schülerschaft auszugehen. Jedoch haben die verschiedenen Schülergruppen – etwa die verschiedenen ethnischen Gruppen, Schüler verschiedener Leistungsstärken, Mädchen und Jungen – durchaus unterschiedliche Bedürfnisse und profitieren nicht alle gleich viel von einer ganz bestimmten Innovation. Hier wären statt eher einheitlicher Strategien den einzelnen Zielgruppen angepaßtere Maßnahmen nötig.

#### 8. Vernachlässigung der Bedeutung der Schulkultur und der Institutionalisierungsprozesse

Erst allmählich rückte die eigentliche Bedeutung von „Schulkultur“ in das Inter-

esse derer, die wissenschaftlich oder praktisch mit Schulentwicklung zu tun haben. „Kultur“ wird hier verstanden als das Wissen, das Glaubens- und Wertesystem, die Gewohnheiten, Rituale, Symbole und die Sprache einer Gruppe, etwa eines Kollegiums, kurz gesagt als Sammelbegriff dafür, „wie das hier bei uns so gemacht wird“. Hopkins (1996) verweist darauf, wie wenig man bislang darüber weiß, wie die Wechselbeziehungen zwischen der Kultur einer Schule bzw. des Kollegiums und den bestehenden Strukturen ist. Unklar ist, wie genau Veränderungen der Strukturen es vermögen, die bestehende Kultur zu beeinflussen bzw. eine veränderte Kultur zu erzeugen, und umgekehrt, wie Kultur die Strukturen verändert, beeinflusst oder neu schafft.

Erfolgreiche Entwicklungsprozesse müssen aber eine Veränderung der Schulkultur bewirken. Wenn nämlich, wie es vor allem in früheren Schulverbesserungsansätzen der Fall war, die Institutionalisierung der implementierten Maßnahmen vernachlässigt wird, wenn sie nicht Teil der Schulkultur bzw. des Schulalltags werden, verpuffen sie, sobald sie nicht mehr immer neu von einzelnen Individuen forciert werden. Aber auch neuere internationale Schulverbesserungsstrategien



vermögen es immer noch nicht ausreichend, die Kultur der jeweiligen Schule so zu beeinflussen. Sie tendieren dazu, sich auf einzelne eingegrenzte Veränderungen, auf einzelne Lehrer und einzelne Unterrichtsfächer zu konzentrieren, anstatt darauf, wie solche Veränderungen in die gesamte „Organisationseinheit Schule“ und vor allem in die „Kultur“ der Schule zu integrieren sind (vgl. *Hargreaves*, 1994).

### 9. Die Illusion des

#### „umfassenden Ansatzes“

*West* und *Hopkins* (1996) kritisieren (ähnlich wie bei der Schulwirksamkeitsforschung, vgl. *Huber*, sm 2/99) auch bei ihrer Analyse des internationalen „School Improvement“, dass der Anspruch, an der „ganzen Schule“ als Handlungseinheit anzusetzen, sich in der Praxis der Schulverbesserungsprogramme und -maßnahmen als Illusion herausstellt. Der Schwerpunkt liegt nämlich immer nur auf einzelnen Aspekten, oft eben auf Fortbildungsbemühungen für die Lehrkräfte. Der

oben skizzierte „Solidarisierungseffekt“ mit Kollegium und Schulleitung verhindert dann häufig einen breiteren Zugang, der auch widersprüchliche Aspekte zulassen würde. Es gibt auch hier eine Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit. *West* und *Hopkins* illustrieren das Problem wie in Abbildung 1.

### 10. Unüberschaubarer Markt der Schulverbesserung

Schulen in vielen Ländern mit dezentralen Systemen sehen sich mit einem schier unüberblickbaren Markt an Schulverbesserungsprojekten durch verschiedenste „School Consultancy“-Anbieter konfrontiert. Dieser Markt ist zwar reichhaltig, bietet aber auch eine chaotische Vielfalt völlig unterschiedlicher Qualität. Qualitätskontrollen der – kommerziellen – Anbieter gibt es nicht. Manche Schulen mögen da eventuell ihre Entscheidungen für einen Anbieter willkürlich treffen, sich nach vagen Empfehlungen und Mundpropaganda richten, eine gerade aktuelle

Mode mitmachen. Manche mögen auf äußeren Druck blind-aktionistisch oder schon in vorausweisendem Gehorsam handeln. Aber selbst die an ihren eigenen Bedürfnissen orientierten Schulen haben oft erhebliche Schwierigkeiten, sich zu orientieren.

### 11. Ungenügende Evaluierung der Ansätze

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die Maßnahmen, der Implementierungsgrad und die Auswirkungen der Strategien nur selten evaluiert werden. Man weiß daher über die Wirksamkeit von Verbesserungsmaßnahmen eigentlich zu wenig. Die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen den Schulverbesserungsprozessen und dem Erfolg der Schule (also den Schülerleistungen, egal wie sie definiert sind) werden nicht zufriedenstellend ermittelt. Eine gründliche Diagnose bleibt also häufig aus. Allerdings scheinen die Grenzen der Schulverbesserungsansätze teilweise auf die Natur des Unter-

suchungsgegenstandes zurückzuführen zu sein, der eben ein evolutionärer Prozess einer pädagogischen Handlungseinheit mit vielen Ebenen ist. *Huberman* (1992) betont bei seinem Blick auf die Implementierung von Verbesserungsmaßnahmen, dass man immer erst handeln muss, um den Kontext für Reflexionen darüber herzustellen, was der nächste Handlungsschritt sein sollte. Diese Auffassung von „Rolling Change“, von Veränderung als Fluss, mag es besonders schwer machen, Methoden zu finden, um Ergebnisse zu messen. Aber es wäre möglich!

## 12. Methodische Defizite und mangelnde Theoriebildung

Vor allem Wissenschaftlern, die aus einer positivistischen inferenz-statistischen Tradition kommen, scheint die Art, wie die Schulverbesserer mit methodischen Fragestellungen umgehen, nicht besonders „präzise“. Kritik wird an der Methodologie und dem methodischen Vorgehen bei der Untersuchungen von Schulverbesserungsansätzen geübt. So führen *Creemers* und *Reezigt* (1997) eine zu geringe Präzisierung der unabhängigen Variablen an, die zum Beispiel mit verbesserter Schülerleistung korrelieren. Eine mögliche Erforschung von Kausalitäten, also von Ursache-Wirkungszusammenhängen, bleibt daher auch weitgehend aus.

Ein weiterer Kritikpunkt in diesem Zusammenhang ist die recht einseitige Betonung von Praxisbezug und praktischem Wissen und die fehlende Einbettung in empirische Forschung, etwa der Schulwirksamkeitsforschung.

Bei einer insgesamt qualitativen Ausrichtung werden Ergebnisse eher unsystematisch-anekdotalisch in Fallstudien beschrieben. Diese sind dann nur schwer verallgemeinerbar. Es fehlt, so die hart formulierte Kritik, an Reliabilität und an externer Validität. Einzufordern ist die Entwicklung experimenteller oder quasi-experimenteller Designs (*Hopkins*, 1996), um die Beziehung zwischen den unabhängigen Variablen, den Prozessvariablen, und den abhängigen Variablen, den „Outcome“-Variablen, zu eruieren. Verwendete theoretische Begriffe werden ebenfalls oft nicht ausreichend empirisch-systematisch abgesichert. Darüberhinaus werden Methoden, die den Veränderungsprozess in einer Schule exakter beschreiben könnten, selten eingesetzt.

Neben der Anwendung entsprechender Methoden fehlen weitgehend empirisch abgeleitete und überprüfte Theorien. So stehen geeignete theoretische Bezugsrahmen dafür aus, wie Schulen sich verändern, welche Bedingungen notwendig und welche Strategien hilfreich sind. Die einschlägige Schulverbesserungsliteratur beschäftigt sich mehr mit der Beschreibung von Projekten und der Formulierung von auf Umsetzbarkeit ausgerichteten „Leitfäden“ für Schulverbesserer als mit dem Erstellen und Formulieren von Theorien. Ohne einen konzeptionellen Bezugsrahmen bleiben aber Strategien weiterhin ein Patchwork vielfältiger nebeneinander her existierender Einzelmethoden.

## Resümee

Zusammenfassend lässt sich aufzeigen, dass in der historischen Entwicklung weder reine top-down noch ausschließliche bottom-up Ansätze zu den erwünschten Erfolgen führten, sondern erst ein Zusammenspiel und eine systematische Abstimmung beider. Bildungspolitische Initiativen, die von außen an die Schule herangetragen werden, sind keineswegs automatisch wirksame Schulverbesserungsstrategien. Es müssen aus der Schule heraus Strategien entwickelt werden, etwa auf der Basis von Selbstevaluation, dem Erstellen von Schulprogrammen, schulinterner Lehrerfortbildung oder „Teacher Appraisal“, wenn Veränderungen irgendeinen bedeutenden Einfluss auf den Schulerfolg der Schüler haben sollen. Innovationen müssen in die einzelne Schule integriert werden. „Improvement“ wird als ein kontinuierlicher Prozess gesehen mit verschiedenen Phasen. Dafür gibt es keine fertigen Lösungen, wichtig ist der Weg, das Handeln, das Sich-Entwickeln. Ziel ist eine Entwicklung hin zu einer problemlösenden, kreativen, sich selbst erneuernden Schule im Sinne einer mündigen und lernenden Organisation. Der Schwerpunkt der Verbesserung liegt auf den Prioritäten, die die einzelne Schule selber setzt, denn sie ist das Zentrum des Veränderungsprozesses. Im Mittelpunkt steht die pädagogische Zieltätigkeit, also Erziehung und Unterricht. Die Lehr- und Lernprozesse spielen für den Erfolg der Schüler die entscheidende Rolle. Verbesserungen müssen institutionalisiert werden, damit sie fester Bestandteil der Schulkultur werden, also der Schumatmosphäre. Alltagsroutine und

der schulischen Strukturen. Der einzelne Lehrer und die pädagogische Führung einer Schule sind von zentraler Bedeutung. Deren qualifizierte und bedarfsgerechte Aus- und Fortbildung ist grundlegend.

Jedoch zeigen eine fehlende Verknüpfung mit der Alltagswirklichkeit bei Top-Down, eine einseitige Perspektive bei Bottom-Up, entstehende Interessenskonflikte und das Fehlen einer Gesamtperspektive sowie eine einseitige Konzentration auf Lehrerfortbildung, dass es auch Kritisches anzumerken gibt. Bisher scheint die eigentliche Zieltätigkeit oft zu wenig berücksichtigt. Es fallen eine Rezepthaftigkeit, zu wenig Beachtung des schulischen Entwicklungsstandes, eine mangelnde innerschulische Differenzierung und eine Vernachlässigung der Bedeutung der Schulkultur sowie der zentralen Institutionalisierungsprozesse auf. Obwohl international ein „umfassender Ansatz“ für Schulverbesserung propagiert wird, ist dieser noch nicht entsprechend verwirklicht. Zudem entstand in vielen Ländern ein unüberschaubarer Markt der Schulverbesserung, dessen einzelne Programme, Modelle, Projekte, Kurse etc. bislang nur ungenügend evaluiert wurden. Methodische Defizite und mangelnde Theoriebildung sind ebenfalls Kritikpunkte am „School Improvement“-Paradigma.



*Stephan Gerhard Huber, M.Phil., (Jg. 1971) ist Mitarbeiter an der Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement der Universität Bamberg.*

# schul management 3-99

Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis

Juni 1999

B 2847

## Schul- entwicklungs- forschung

Wie kann Schule  
verbessert werden?

## Schulrecht

Thema: Verkehrs-  
sicherungs-  
pflicht

## Aufgaben

Mythos und Logos  
– zum Aufbau einer  
Schulidentität

Zur Rolle der  
Schulaufsicht bei  
der Motivation

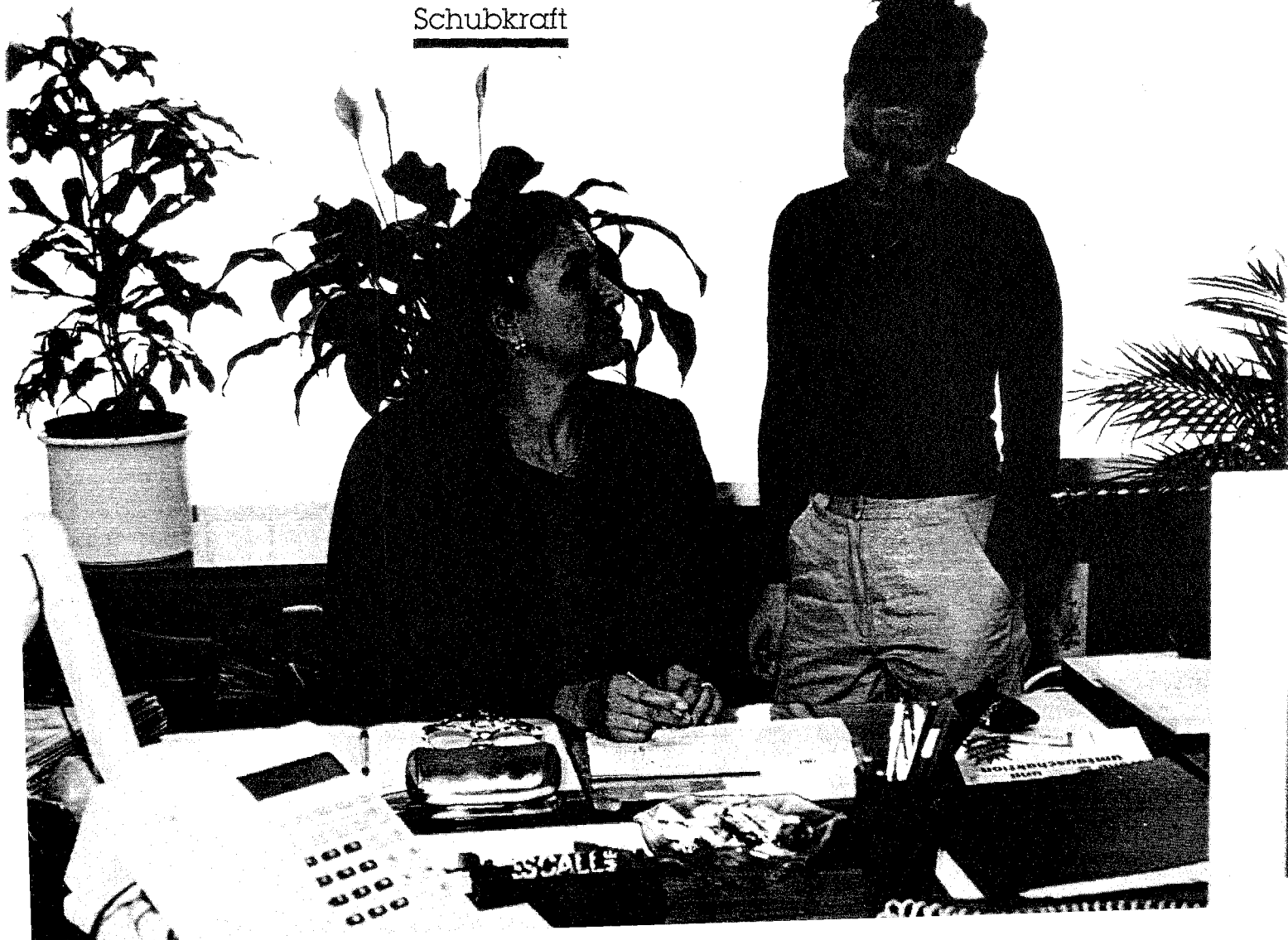
## Gesundheits- förderung

mit innovativer  
Schubkraft

**SL** Verlag  
im Oldenbourg

## Schulleitung im Ausland

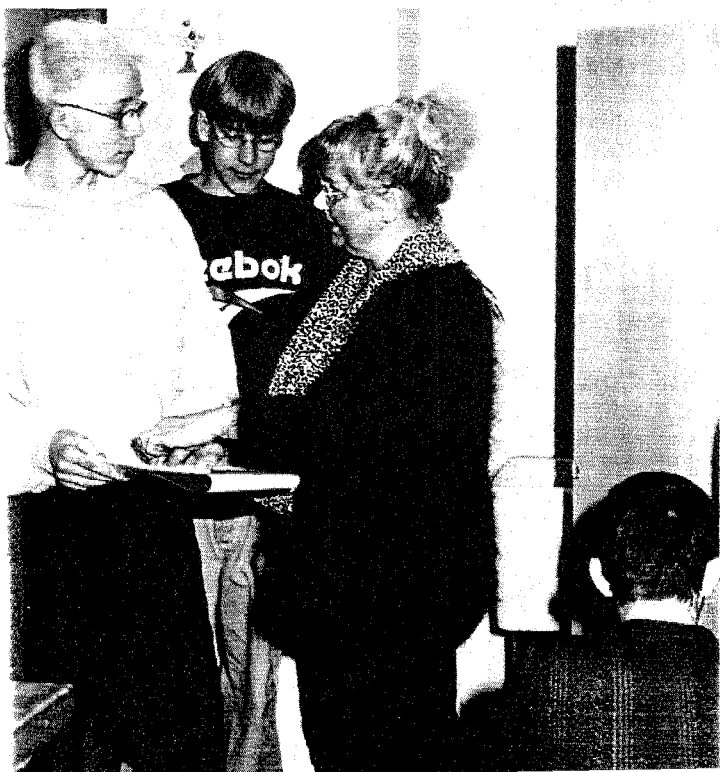
Schulleiteraus-  
wahlverfahren in  
Oberösterreich



„Der Vorstand des Rektoren-Vereins des Regierungsbezirks Düsseldorf hat Anfang Mai (1912) an die noch fernstehenden Rektoren und Hauptlehrer an größeren Schulen folgendes Werbeschreiben versandt:

„Sehr geehrter Herr Kollege! Unter Beifügung der Satzungen des Rektoren-Vereins des Regierungsbezirks Düsseldorf laden wir Sie hiermit freundlichst und dringend ein, unserm Verein als Mitglied beizutreten. Zwar zählt der Verein schon mehr als 450 Mitglieder, aber wir möchten alle Rektoren und Hauptlehrer vielklassiger Volksschulen in unseren Reihen sehen zu gemeinsamer Arbeit an der Verwirklichung unserer Ziele. Unser Verein wie auch der Preußische Rektoren-Verein, dem wir angeschlossen sind, erstrebt nichts anderes als die Hebung der Volksschule und des gesamten Lehrerstandes, die Erzielung der notwendigen Einheitlichkeit in Unterricht und Schulleben und dadurch die Förderung der erzieherischen und praktischen Bildung der der Volksschule anvertrauten Jugend. Die Erkenntnis, daß die zahlreichen besonderen Fragen der von der Unterrichtsbehörde geschaffenen Schulleitung nicht in allgemeinen Lehrervereinen erfolgreich behandelt werden können, hat den Zusammenschluß der Schulleiter zu eigenen Vereinen herbeigeführt, nicht aber Absonderungsgelüste; die Mitglieder unseres Vereins fühlen sich nach wie vor als vollgültige Glieder des gesamten Volksschullehrerstandes ...”

(Aus: Die Schulpflege vom 22. Juni 1912, S. 273)



## Inhalt

### Ansätze zur Verbesserung von Schule

Stephan G. Huber

#### **School Improvement:**

**Wie kann Schule verbessert werden?  
Internationale Schulentwicklungs-  
forschung II**

7

### Schulleitung im Ausland

Ortwin Wingert

#### **Schulleiterauswahlverfahren in Oberösterreich**

**Historische Reminiszenzen und  
Ausblicke in die Zukunft**

19

### Schulentwicklung

Walter Korinek

**Mythos und Logos in der Schule  
– Zum Aufbau einer schulischen  
Identität**

22

Dieter Reich

**Die Rolle der Schulaufsicht bei  
der Motivation in Schulentwicklungs-  
prozessen**

27

### Herausforderungen

Heinz Rauscher

**Schulische Gesundheitsförderung  
– von der innovativen Schubkraft  
des neuen Gesundheitsbegriffs**

31

### Schulrechtliche Hinweise

Dieter Margies / Gerald Rieger

**Verkehrssicherungspflicht**

35

### sm-Magazin

Johannes Wiese

**Lehrer und Schule besser als ihr  
Ruf? Zwei aktuelle Umfragen:  
„Familie & Co“ ließen Eltern-  
meinungen erfragen – Allensbach  
befragte repräsentativ**

4

### Impressum

42