

Stephan HUBER
Uwe HAMEYER

Schulentwicklung in deutschsprachigen Ländern

Zum Stand des Forschungswissens



Stephan Huber (M.Phil.) ist Mitarbeiter an der Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement der Universität Bamberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Systemberatung, Schul- und Personalentwicklung, Schulleitung, Qualifizierung pädagogischen Führungspersonals.



Uwe Hameyer ist ordentlicher Professor für Pädagogik an der Universität Kiel.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulinnovation und Systemberatung.

Begründer des Weiterbildungsstudiums AS (Advanced Studies) – Schulentwicklung, Systemische Beratung und Supervision.

Von der Schulentwicklung wird erwartet, Schulen in ihrem Transformations- und Verbesserungsprozess zu begleiten. Grundlegendes Wissen dazu wird seit etwa 1970 von der Bildungsplanungs-, Innovations- und Schulentwicklungsforschung beigesteuert. Nach einem Überblick über den Forschungsstand im internationalen Kontext (vgl. Huber 1999a, b, c) soll hier ein erster Überblick über das Forschungswissen aus den deutschsprachigen Ländern versucht werden¹. Vollständigkeit kann dabei keineswegs der Anspruch sein, eher geht es um die Zusammenschau von Befunden aus verschiedenen, teils parallel entstandenen Traditionen. Die exemplarisch ausgewählten Untersuchungen werden wir nach drei Systemebenen ordnen: der Ebene von *Schulsystem und Kontext*, der Ebene der *Einzelschule* und der Ebene des *Unterrichts*. Die folgende Tabelle zeigt die Begriffswelt der Schulentwicklung in diesen drei Ebenen (Abbildung 1); sie nennt wichtige Handlungs- und Wissensgebiete ohne Abfolgelogik².

Ebene "System/Kontext"	Bildungsökonomie Bildungsplanung Bildungschancen Strukturwandel Gesetzesrahmen / Richtlinien Lehrplan – Rahmencurriculum Lernleistungstests Interkulturalität Schulformen Schulstufen Schulautonomie	Schulaufsicht Schulinspektion externe Evaluation Unterstützungssysteme Beratung – Coaching – Supervision Lehrerausbildung Qualifizierung päd. Führungskräfte Netzwerke Anreizsysteme ...
Ebene "Schule"	Schulqualität / Schulwirksamkeit Qualitätsmanagement Schulleitung Mitarbeitergespräche Beteiligung an Entscheidungen Ressourceneinsatz Gestaltung des Schulgebäudes Öffentlichkeitsarbeit Corporate Identity Schulkultur – Schulklima Innovationsplanung Prozessphasen Schulleitbild Schulprogramm Innovationsstandards Steuergruppen Selbstevaluation	Professionalisierung Auswahl von Schulleitungspersonal Auswahl von Lehrern Arbeitszufriedenheit / -belastung Berufskompetenzen Personalentwicklung schulinterne Lehrerfortbildung Neue Medien Teamarbeit kollegiale Beratung Supervision und Coaching Motivation Anreizsysteme Berufssozialisation Lehrerbeurteilung ...
Ebene "Unterricht"	Unterrichtsentwicklung Unterrichtsforschung Lehr-Lern-Prozesse Unterrichtsziele Lehr-Lerninhalte Unterrichtsmethoden Schulbuch, Handreichungen Neue Medien Selbstwirksamkeit	Selbststeuerungsfähigkeit Schlüsselqualifikationen Lernkompetenzen Schülermotivation Lernfortschritt Konzentration Träges Wissen ...

Abbildung 1: Handlungs- und Wissensgebiete (ohne Abfolge-logik)

Ebene "System und Kontext"

Bildungswesen: Vergleich Deutschland – Schweiz

Ausgehend von der Frage, ob bei der Analyse der Wirkungen eines Bildungssystems die Beschreibung eines Kanons fachlicher Leistungen genüge oder ob nicht vielmehr "fachübergreifende Effekte, die eine heranwachsende Generation für eine produktive Lebensbewältigung vorbereiten, mit zu berücksichtigen wären", untersuchte Fend (1998) die erzieherischen Wirkungen im deutschen und schweizerischen Bildungswesen. Er entwickelte Indikatoren für die fachübergreifende Qualität eines Bildungssystems (zum Beispiel Leistungsbereitschaft, Akzeptanz der Schule, Disziplin und Devianz, psychische Gesundheit und demokratische Einstellungen). Die Stichprobe stammt aus dem jeweilig letzten Jahrgang im Pflichtschulbereich (neunte Klasse). In Deutschland wurden die Daten im Jahr 1982 erhoben, in der Schweiz 1990, 1992 und 1995. Als Gesamtergebnis sieht Fend, dass das deutsche Bildungssystem "im Vergleich zu den schweizerischen Schulsystemen deutliche Schwächen [zeigt]. Es gibt keine Indikatoren, in denen es klar überlegen ist, es sind vielmehr höchstens ‚Gleichstände‘ zu beobachten, in der Summe aber eher Nachteile unübersehbar." (a.a.O., 259) Folgende Einzelergebnisse sind besonders interessant:

- Neuntklässler aus beiden Ländern besitzen etwa gleich viel Anstrengungsbereitschaft,
- Schweizer zeigen jedoch mehr Ehrgeiz und Ausdauer,
- Schweizer Schüler verfügen über höhere Selbstwirksamkeit,
- Schweizer Schüler empfinden weniger Leistungsangst,
- Schweizer Schüler äußern eine größere allgemeine Lebenszufriedenheit,

- Schweizer Schüler berichten über ein höheres Wohlbefinden: etwa doppelt so viele geben an, dass sie sich in der Schule wohlfühlen.

Schulaufsicht: Verhältnis von Lehrern und Schulleitern zu Schulräten

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schulräten als Variante des Verhältnisses zwischen Schule und Schulaufsicht untersuchte Rosenbusch in Bayern 1974 und 1990. Deutlich wird eine leichte Verschlechterung der Einschätzung der Schulaufsicht in diesem Zeitraum. Ergebnisse sind unter anderem (Rosenbusch 1994; vgl. auch Peez et al. 1991):

- Die befragten Lehrer stehen Schulräten als Amtsträger distanziert, ja ablehnend gegenüber, sind aber zu Kooperation bereit und für Reformversuche der Schulaufsicht aufgeschlossen.
- Die Schulbesuche durch Schulräte werden von Lehrern als wirkungslos eingeschätzt, die hierarchische Situation wird als ungünstig gewertet.
- Die Schulaufsicht in der bisherigen Form wird als überholt erachtet. Statt eines kollegialen Kooperationspartners sehen die befragten Lehrkräfte in den Schulräten eine Verwaltungsinstanz.
- Es findet kaum ein Transfer praktischen oder theoretischen Wissens statt.
- Über 80 % der Befragten geben an, dass alle bzw. viele Kollegen Angst vor Schulratsbesuchen hätten.
- Nach Meinung von über 80 % der Befragten wird mit dem bislang praktizierten Modus der dienstlichen Beurteilung des Unterrichts durch die Schulratsbesuche fachdidaktisch und erzieherisch keine gerechte Beurteilung erzielt.
- Die bisher üblichen Beratungsgespräche mit

dem Schulrat werden von fast 75 % der Befragten nicht als wirksam eingeschätzt.

Bei einer repräsentativen Befragung von SchulleiterInnen sowie deren Stellvertretern an bayerischen Grund-, Haupt- und Förderschulen (vgl. Rosenbusch/Schlemmer 1997) gaben 62 % der Antwortenden an, sie hätten keine Probleme mit dem Schulumt. Andererseits wurde der bestehende strukturelle Zusammenhang zwischen Schulleitung und Schulumt in Frage gestellt. Die hierarchischen Strukturen wurden als ineffektiv eingeschätzt. Gefordert wurde eine Stärkung der Stellung der Schulleitung gegenüber dem Schulumt.

In Österreich (Schratz 1996) ergab eine Studie über die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung, dass aus der Selbsteinschätzung (der Schulaufsicht) wie aus der Fremdeinschätzung (durch die Lehrerinnen und Lehrer) die Rolle von Schulaufsicht neu bewertet werden muss. Die Richtung dieser Neubewertung ist allerdings nicht so deutlich. Einerseits lässt sich ein Trend zu Beratung von Lehrerteams oder dem Gesamtkollegium bzw. der Schule "als Gesamtsystem" erkennen. Andererseits wünscht sich die Schulaufsicht auch für die Zukunft mehr Zeit zum Besuch von Unterricht. Schratz folgert: "Beides umsetzen zu wollen, das heißt, gleichzeitig im Mikro- und Makrobereich von Schulentwicklung tätig sein zu wollen, erscheint aus der Warte der Schulaufsicht zwar nachvollziehbar, ist aber kaum realisierbar." (Schratz 1996, 13)

Untersuchungen und Berichte von Reformprojekten der Schulaufsicht in verschiedenen deutschen Bundesländern, in deren Rahmen die Schulaufsicht von einem eher bürokratisch zu einem pädagogisch orientierten Rollenver-

ständnis gelangte, liegen z.B. aus Baden-Württemberg (Bergold/Debler/Klauth 1992), aus Bayern (Häring/Hell 1996), aus Nordrhein-Westfalen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996) und Bremen (Maritzen 1996) vor.

Evaluation: Verfahren zur Qualitätsüberprüfung

Eine bundesweite Erhebung zu Verfahren der Qualitätsevaluation im allgemeinbildenden Schulwesen wurde 1998 bei den zuständigen Ministerien aller Bundesländer durchgeführt. Erstellt wurde eine Übersicht über die gegenwärtigen Ansätze der Qualitätsevaluation in den Ländern. Die Untersuchung basiert auf Auskünften der befragten Ministerien und Landesinstitute. Arnold und Maritzen (1999) berichten:

- Zentrale Tests werden nur von einer Minderheit der Länder eingesetzt (als Aufnahmetests bei Schullaufbahnentscheidungen und als Leistungsvergleichstests zwischen Parallelklassen einer oder mehrerer Schulen).
- Vergleichsarbeiten werden in der Mehrheit der Länder als Evaluierungsinstrument eingesetzt (der Grad der Verbindlichkeit ist von Land zu Land verschieden).
- Externe Moderation von Prüfungen bzw. Korrektur von Prüfungsarbeiten durch schulfremde Personen wird von dreizehn Bundesländern praktiziert, sieben Länder haben zum Beispiel zentrale Prüfungen im Abitur; Länder mit dezentralem Abitur setzen unter anderem meist unabhängige Zweitkorrektoren ein.
- In den Bundesländern laufen Erhebungen zu Themen wie Schulreform, Lehrplanentwicklung, Schulentwicklung, Umgang mit Heterogenität, psychosozialer Gesundheit und Veränderungen im Lehrerberuf, wobei die

Ergebnisse nicht zur Evaluation des Schulwesens herangezogen werden.

- Quantitative Informationen zum Schulwesen werden in allen Bundesländern in vielfältiger Form gesammelt, wobei diese Daten gewöhnlich nicht für eine Qualitätsevaluation im Bildungswesen eingesetzt werden.
- Externe Evaluation im engeren Sinn (Evaluation von Unterricht oder Schulleben und Schulorganisation) wird in allen Ländern eingesetzt, jedoch unterschiedlich gehandhabt, wobei die Gewichtung auf Unterricht liegt.
- Konzepte interner Evaluation werden von sieben Ländern verpflichtend eingesetzt, in weiteren fünf fakultativ.
- Sieben Länder nennen weitere Verfahren der Qualitätsevaluation (z.B. TQM, Benchmarking, ISO 9000ff., international vergleichende Verfahren im Rahmen des Programms "Leonardo da Vinci" etc.).

Lehrerfortbildung: Transfer von Fortbildungsinhalten

Als Zusammenschau empirischer Erträge früherer Studien formuliert Haenisch (1994) eine Reihe von transferbegünstigenden Eigenschaften von Fortbildung, so etwa: eine klare Unterrichtsnähe der Inhalte und des Vorgehens, ein Bezug zu den individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden und ihren persönlichen Bedürfnissen, Gelegenheit zur Rückmeldung über die eigene Praxis, interaktive Methoden, Materialien mit Umsetzungshilfen, die Vermittlung von Erfolgserlebnissen und Zuversicht durch verstärkende Arbeitsmethoden, die Wertschätzung von Fortbildung und die entsprechende Unterstützung dafür an der Schule selbst und Interesse des dortigen Kollegiums an den Fortbildungserfahrungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Die zentrale Erkenntnis ist, "dass Fortbildung of-

fensichtlich vor allem dann in adäquater Weise Wirkung entfalten kann, wenn Nachsorgeaktivitäten Platz greifen, diese aber bereits in der Konzeption angelegt und während der Fortbildung entsprechend vorbereitet werden" (Haenisch 1994, 4).

Haenisch selbst bat in einer Repräsentativbefragung von Lehrkräften aller Schulformen 1989 in NRW, "irgendeine von ihnen besuchte Fortbildungsveranstaltung im Hinblick auf die schulpraktische Übertragbarkeit der dabei gemachten Erfahrungen zu bewerten" (ebda.). Es wurden 21 Transferfaktoren gefunden, und zwar 14 förderliche Bedingungen von Fortbildungsveranstaltungen selbst und 7 förderliche Bedingungen im Anschluss an die Fortbildung. Zu den 14 Faktoren zählen folgende:

- die direkte Umsetzbarkeit der Inhalte,
- der Erhalt von Unterrichtsmaterialien und -hilfen,
- die Vermittlung von Grundlagen und Hintergrundwissen,
- das gemeinsame Lernen mit anderen Lehrpersonen,
- das Erleben von Kontrasterfahrungen,
- das eigene Probieren und praktische Übungen,
- die Sichtbarkeit des praktischen Nutzens,
- das Erarbeiten von Unterrichtsmaterialien,
- die Reflexion über eigene Probleme,
- genügend Zeit, um Inhalte zu vertiefen,
- Erkundungen vor Ort (etwa durch Unterrichtshospitationen),
- das Lernen in der Schülerrolle (durch Perspektivenwechsel),
- die informellen Teile der Fortbildung (Gelligkeit und persönliche Gespräche).

Die 7 Bedingungen im Anschluss an die Fortbildung sind:

- kollegiale Unterstützung und Kooperation an der Schule,
- materielle Unterstützung für Umsetzungsschritte (durch geeignete Infrastrukturen),
- schulorganisatorische Unterstützung,
- zeitliche Verfügbarkeit für die Umsetzung,
- gegenseitige Unterstützung der an der Fortbildung teilnehmenden Kollegen und Kolleginnen (was bedeuten kann, Lehrertandems zur Fortbildung zu schicken) und
- die Durchführung von Folgeveranstaltungen.

Ebene "Schule"

Schulqualität: Schools do make a difference

Fend (1977 und 1998) hat die Qualität von Einzelschulen in standardisierter Form untersucht und dabei Gesamtschulen mit Regelschulen verglichen. Folgende Ergebnisse sind beispielsweise zu nennen (vgl. Fend 1998, 155f):

- Es lassen sich selten über alle Schulformen hinweg gleiche Bedingungskonstellationen für leistungsmäßig herausragende Schulen finden. Es gibt nur wenige schulformübergreifend konsistente Trends.
- Die Voraussetzungen bei der Schülerschaft bezüglich Intelligenz wirken sich in der Regel positiv aus (ähnliches trifft für soziale Herkunft zu).
- Eltern von Schülern in Schulen mit hohem Leistungsniveau können als förderungsorientierter eingeschätzt werden; sie sind weniger "macht- und disziplinorientiert".
- Eine Konstanz in der Lehrerschaft wirkt sich günstig auf das Schulleistungsniveau der Schüler aus.

Autonomie: Schlüssel zur innovativen Schule?

Verschiedene internationale Studien zeigen, dass die Neuordnung von Zuständigkeiten allein noch kein Garant für tragfähige Verbesserungspro-

zesse in der Schule ist. Die Verbesserung hängt vor allem mit der Bedeutung zusammen, die einer Verbesserungsidee von verschiedenen Personengruppen beigemessen wird. Veränderungen setzen ein entschiedenes Interesse und das Potenzial an einer Schule voraus, den Alltag aufzubrechen und in abgestimmten Schritten so zu erneuern, dass echte Vorteile aus der Innovation entstehen (vgl. Ekholm/Hameyer 2000; Huber/Nasse 2000). Erst die Implementierung bestimmt das Ergebnis und den Erfolg von Innovationen, wobei Unterschiede im Grad der Implementierung die Regel sind und eine einheitliche Umsetzung eher die Ausnahme ist. 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: weg von lehrerzentrierten und hin zu schülerzentrierten Methoden,
- neue Prüfungsformen, die zu neuen Lehrplänen und Unterrichtsmethoden passen,
- Veränderungen in der schulinternen Organisation und den Arbeitsbedingungen,
- Delegieren von Verantwortung und Einbeziehung aller an der Schule Beteiligten.

Der OECD-Bericht *Decentralisation and School Improvement* (1989) zieht drei Schlussfolgerungen:

- 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.
- 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 sei.
- 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.

Innovationsimpulse von außen: Auswirkungen für die Einzelschule

An die Einführung neuer Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (1985) knüpfen einige Untersuchungen über Innovationsprozesse an: Zu nennen sind



Foto: Uwe Hameyer

Wissensvernetzung

Wittenbruch et al. (1991) und das nordrhein-westfälische Teilprojekt im Rahmen der OECD-Studie *The Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management* (vgl. Haenisch & Schuldt, 1994). Das OECD-Projekt geht der Frage nach, welchen Einfluss pädagogische Reformen auf die Einzelschulen haben und wie diese auf solche Reformen reagieren. Das nordrhein-westfälische Teilprojekt arbeitet unter dem Blickpunkt, *wie sich Schulen entwickeln*, Schlüsselfaktoren heraus, die für den Beginn und das Aufrechterhalten von Veränderungsprozessen notwendig sind, darunter folgende: ein Sockelniveau an Kompetenzen, eine Infrastruktur an Kooperation und Kommunikation, Schulleitungspersonal als treibende Kraft, eine "gemeinsame Wellenlänge im Menschlichen und Erzieherischen", neues Personal, das Impulse setzt, Unterstützung von außen. Die zweite Teilstudie über *Grundschule im Wandel* konzentriert sich auf die von der Curriculumreform am stärksten betroffenen Bereiche der Schulen und die Wirkungen auf die Betroffene. Die dritte Studie zur *Grundschulentwicklung aus Lehrersicht* studiert Veränderungen auf der Fachebene, die vierte über *Eltern und Schule* untersucht die Sicht der Eltern und ihren Einfluss auf die Schule. Die fünfte Teilstudie *Wie Richtlinien und Lehrpläne umgesetzt werden*, fragt nach dem Grad der Umsetzung der mit der Curriculumreform verbundenen Leitideen sowie nach förderlichen und hemmenden Bedingungen der Umsetzungspraxis.

Innovationsimpulse von innen: Faktoren der Wirksamkeit

Eine Evaluationsstudie von Hameyer (1992) untersucht die Prozesse solcher Schulen, denen es gelungen ist, Innovationen auf eine tragfähige Basis zu stellen und im Alltag der Schule zu verankern. Eine Grundlage dieser Studie na-

mens IMPACT – *Implementation of Activity-Based Learning in Elementary Science Teaching* – sind konzeptionelle und erfahrungswissenschaftliche Konfliktanalysen im Innovationsprozess (Hameyer 1978). Im Zentrum der IMPACT-Untersuchung standen die Anbahnungs-, Umsetzungs- und Institutionalisierungsprozesse im Rahmen der Stärkung von Schülerelbsttätigkeit im Sachunterricht der 3. und 4. Klassen in vier Ländern (den Niederlanden, Schweden, Deutschland und den USA; ausführlicher vgl. Hameyer et al. 1995 sowie Ekholm & Hameyer 2000). Fünf Prozessaspekte erweisen sich in der IMPACT-Studie als hochgradig wirksam:

- Innovationshandeln stützen und begleiten: zum Beispiel durch Übernahme gemeinsamer Verantwortung, durch Kompetenzentwicklung und differentielle Anreizsysteme;
- Teams im Kollegium bilden: zum Beispiel durch abgestimmtes Unterrichten und Team-Teaching, durch wechselseitige Hospitationen und dergleichen;
- Zielklarheit herstellen und die Praxis nach außen öffnen: zum Beispiel durch Öffentlichkeits- und Elternarbeit, durch Heranziehen von Experten und dergleichen;
- Innovation in der Infrastruktur der Schule verankern: zum Beispiel durch Einbetten in den Stundenplan, durch Stundenplanänderungen, durch kreativen Einsatz von Poolstunden und dergleichen;
- Fortschritte, Vorteile und Innovationsbilanzen darstellen: zum Beispiel durch Illustration des Erreichten in Schule und Öffentlichkeit.

Qualitätssichernde und qualitätentwickelnde Systeme

Die Studie von Altrichter und Posch (1999) beschäftigt sich mit Erfahrungen, die sechs österreichische berufsbildende mittlere und höhere

Schulen mit qualitätssichernden und qualitätentwickelnden Systemen gemacht haben. Die Modelle der Qualitätsevaluation sind aus der Wirtschaft übernommen oder selbst entwickelt (ISO 9000 ff, TQMS, 2Q). An fünf der insgesamt sechs Schulen wurden die Prozesse des Aufbaus von Qualitätssystemen untersucht. Das Datenmaterial für jede Fallstudie beruht auf Interviews mit Lehrenden, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Schulleitung, Inspektorinnen und Inspektoren. Eine Analyse der Fallstudien erbrachte folgende Ergebnisse:

- An allen Schulen verbesserte sich die Kommunikation zwischen den Lehrkräften.
- Entwicklungstätigkeiten im strukturellen Bereich und bei der öffentlichen Präsentation der Schule wurden intensiviert. Die Öffentlichkeitsarbeit wurde nachhaltig angeregt, die Attraktivität der Schule konnte gesteigert werden.
- Die Modellkonzepte berücksichtigten die Teilnahme von Schülern als Mitproduzenten schulischer Leistungen und schulischer Qualität nur am Rande. Dies könnte auf das Kundenkonzept der Modelle zurückgeführt werden.
- Viele Lehrerinnen und Lehrer empfanden die neue Art der Zusammenarbeit, die durch Systeme der Qualitätsevaluation und -entwicklung notwendig wird, als Bedrohung ihrer Autonomie. Zwei Merkmale des Lehrberufs werden für diese Auffassung verantwortlich gemacht. Erstens ist Unterrichten eine streng arbeitsteilige Aufgabe. Die Verantwortungsbereiche sind traditionellerweise unabhängig voneinander geschnitten. Daraus ergibt sich das sogenannte *Autonomie-Paritäts-Muster*. Es beruht auf der Annahme, dass alle Lehrenden gleich sind und Einmischung in die Arbeit eines anderen deshalb

nicht geduldet wird. Dieses Kennzeichen von Selbstverständnis in Schulen erschwert den Aufbau eines stabilen Systems, neue Ansprüche an Lehrende werden von ihnen zurückgewiesen (z.B. Verantwortung für die ganze Schule zu übernehmen). Das Autonomie-Paritäts-Muster hemmt die Loyalität zur Schule als einer gemeinsam zu verantwortenden Organisation.

- Obwohl die für die untersuchten Schulen zuständigen Inspektorinnen und Inspektoren wichtige Impulsgeber waren und als hilfreich galten, wurden sie traditionsgemäß in Projekte eher nicht eingebunden. Das kann als ein Hinweis auf eine erforderliche Rollenänderung des Inspektorats gesehen werden.

Gestaltung des Schullebens: Öffnung von Schule

1996 beschloss der Landtag von NRW, jährlich etwa 1,5 Millionen DM an Fördermitteln für die Öffnung von Schule und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Personen bereitzustellen. Dieser Beschluss spiegelt positive Erfahrungen aus der ersten Versuchsphase seit 1988. Seit 1996 haben sich fast 2000 Schulen für die GÖS-Förderung beworben. Die Projekte stammen aus den Bereichen *Berufs- und Arbeitswelt, Gemeinwesen und soziale Verantwortung, Interkulturelle Verständigung, Kultur und Umweltbildung*. In der Evaluation wurde zum Beispiel untersucht, welche Personengruppen in welcher Weise beteiligt wurden, wie die Projekte in den Unterricht eingebunden werden konnten, wie sie fortgesetzt wurden und welche Wirkung sie auf die Schüler, Eltern und Lehrer und auf die Unterrichts- und Schulentwicklung hatten. Aus den Befragungen können nur ausgewählte Punkte vorgestellt werden (vgl. Haenisch 2000):

- Die Projekte erhöhen die Leistungsbereitschaft und Motivation der Schülerinnen und Schüler.
- Sie stärken die Kooperationsstrukturen im Kollegium und fördern fächerübergreifendes Arbeiten und ganzheitliches Lernen.
- Sie besitzen Schubkraft für den Schulentwicklungsprozess und verstärken das Bewusstsein für die Programmentwicklung der Schule.
- Sie erzielen ausgeprägte Lerneffekte im Bereich der *cross curricular competencies* (so etwa kommunikative und mediale Kompetenz, Selbstwahrnehmung und Selbstverwirklichung).
- Aktuelle jugend-, schul- und gesellschaftspolitische Fragestellungen werden angesprochen.
- Die Projekte sind Teil des fachlichen Unterrichts, ermöglichen es aber, "dass Schülerinnen und Schüler [...] fachliche Stoffe nicht isoliert, nebeneinander oder additiv bearbeiten, sondern dass Lernen in authentischen Kontexten mit den jeweils authentischen Verknüpfungen und Verbindungen stattfindet, was das Verstehen komplexer Zusammenhänge erhöht und den Anteil sog. 'intelligenten Wissens' vergrößert" (a.a.O., 49).

Schulinterne Lehrerfortbildung

Im Rahmen einer Studie zur Lehrerfortbildung in Hessen fragten Wolf et al. (1997) nach den persönlich wichtigen Rahmenbedingungen für schulinterne Lehrerfortbildung. Dazu zählen u.a. Kollegialität (z.B. Schulklima und Bereitschaft zur Mitarbeit), Dienstbefreiung (Freistellung vom Unterricht), Beteiligung am Planungsprozess, externe Leitung, Praxisrelevanz, günstige Terminierung. In einer qualitativen Erkundungsstudie untersuchten Burkard und Haenisch (2000), welche Qualität selbstorganisierte und

mit Projektmitteln geförderte Fortbildungsprojekte erreichen. Hintergrund dazu ist, dass in NRW seit 1997 die Möglichkeit für Schulen und Studienseminare besteht, Geldmittel für schulinterne Fortbildung zu beantragen, über die eigenverantwortlich verfügt werden kann. Die Forschungsfragen der Studie zielten auf Veränderungen für Unterricht und schulische Arbeit aufgrund der schulinternen Fortbildung ab, auf Bedingungen für das Gelingen eines Transfers der Inhalte und Ergebnisse der schulinternen Fortbildung in die Praxis des Unterrichts und der Schule sowie auf den Bedarf an Unterstützung und Beratung bei der Durchführung der schulinternen Fortbildung und bei der Umsetzung ihrer Inhalte. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand also, wie schulinterne Fortbildung vorbereitet und durchgeführt wird und wie sie in Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebunden wird. Es wird deutlich, dass schulinterne Fortbildung "ein unverzichtbares Instrument der Qualitätsentwicklung" (a.a.O., 6) geworden ist. Unter ihren konkreten Funktionen werden das Reduzieren von Problemdruck, das Steuern und Umsetzen von vorgegebenen Aufgaben der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, das Sich-Qualifizieren für neue Themen sowie das Erarbeiten, Überprüfen und Weiterentwickeln von Bausteinen des Schulprogramms genannt. Ergebnis der Studie ist, dass erfolgreiche schulinterne Lehrerfortbildung eine sorgsame und differenzierte Planungsphase voraussetzt, bei der das Kollegium beteiligt ist, eine Vorbereitungsgruppe tätig wird und in der – um eines für die jeweilige Schule genau passenden Zuschnitts der Veranstaltung willen – die Referenten und externen Berater sehr sorgfältig ausgewählt werden.

Schulprogramm: Erwartungen von Lehrkräften und Administration

Nachdem in Hessen alle Schulen nach dem Hessischen Schulgesetz vom Mai 1997 verpflichtet sind, ein Schulprogramm zu erstellen, das ihr pädagogisches Konzept darstellt, ermittelte eine Forschungsgruppe Anfang 1999, wie 860 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen dazu stehen, dass Schulen mehr Autonomie erhalten, ihr eigenes Schulprogramm entwickeln und ihre Arbeit evaluieren sollen. Diese Aussagen wurden dann mit Daten aus dem Hessischen Kultusministerium, von Mitarbeitern der Schulämter sowie Angehörigen des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik verglichen. Aus dieser Teiluntersuchung kann folgende vorläufige Bilanz gezogen werden (vgl. Schlömerkemper 1999):

- Insgesamt erwarten sich alle Betroffenen günstige Effekte von der Schulprogramm-Arbeit, doch die Angehörigen der Administration sehen die Erfüllbarkeit der Erwartungen optimistischer als die Lehrerinnen und Lehrer.
- Lehrerinnen und Lehrer sehen die Schulprogramm-Arbeit, trotz erhoffter positiver Effekte, mit gemischten Gefühlen. Sie fürchten die zusätzliche Arbeitsbelastung und sehen die Gleichwertigkeit der Schulen und der Schulabschlüsse gefährdet. Als problematisch betrachtete Entwicklungen treten auch wie befürchtet ein. Als positiven, erwünschten Aspekt nennen sie die Erweiterung der Handlungsspielräume in der Gestaltung der eigenen Schule und die intensivere Kommunikation, die innerhalb des Kollegiums entstehen wird. Sie wünschen sich außerdem eine "größere Identifikation mit der Berufstätigkeit". Skeptisch stehen sie allerdings der Erfüllbarkeit dieser Wünsche gegenüber. Ihre Hoffnungen erfüllen sich nicht wie gewünscht.

Kollegiale Zusammenarbeit: Teambildung in der Schule

Zu kollegialer Zusammenarbeit und Teamwork in bayrischen Schulen legte Popp (1998) eine empirisch-rekonstruktive Studie vor. Lehrerinnen und Lehrer bevorzugen eher den Typus begrenzter, einzelfallbezogener und reaktiver Zusammenarbeit. "Es scheint sich im Wesentlichen um Kontakte zu handeln, die von Störungen im Unterricht [...], Einordnungs- und Verständnisproblemen und einer konkreten Handlungsunsicherheit ausgehen. [...] Man tauscht Erfahrungen aus, vergleicht Sichtweisen und Maßstäbe, holt Rat ein oder spricht Strategien ab" (a.a.O., 369). Man kämpfe einzeln in den Klassen und suche die Regeneration im Kollegium als einer im Idealfall "spannungsreduzierten Hinterbühne" (a.a.O., 371). Kollegialkonflikte werden als unangenehm und belastend empfunden. Große Schulen erschweren bei allem die Zusammenarbeit zwischen Kollegen einzelner Klassen.

Der Balanceakt zwischen Distanz und Nähe unter den formal gleichrangigen Experten in einem Kollegium ist eines der unausgesprochenen Probleme kollegialer Zusammenarbeit im Sozialraum Schule, die von Lehrenden überwiegend dann als gute Organisation bezeichnet wird, wenn das Arbeits- und Sozialklima stimmen. Diese stimmen aus der Sicht der Lehrenden dann, wenn eine positive Qualität kollegialer Beziehungen in Gestalt von Anerkennung, Unterstützung und Motivation vorliegt. In guten Kollegien, so die Befragten vorsichtig und deutlich zugleich, finde man Partner für intensive und systematische Zusammenarbeit, "wenn man sie sucht, aber es dürfen keine sozialen oder anderen Zwänge bestehen" (a.a.O., 372); gegen institutionalisierte Zusammenarbeit finden sich also Vorbehalte.

Offizielle Schulentwicklung und informelle Sichtweisen in der Schule können zwei verschiedene Welten sein. Schulprogramme haben offensichtlich nur begrenzte Aussicht auf Realisation, solange sie nicht im Gebilde komplexer sozialer Interaktion in der Schule, speziell in die Kollegien, verankert werden oder sich in die fortlaufende Unterrichtsarbeit einbinden lassen – wie zum Beispiel im Daltonplan (vgl. Popp 1995).

Krainz-Dürr (1999) sieht die Situation aus österreichischer Sicht ähnlich. Der Gruppen- und Teambildung werde in der Schulpraxis ein meist nur geringer Stellenwert eingeräumt. Es sei bezeichnend, dass in der Aufgabenbeschreibung der Lehrertätigkeit keine Arbeitszeit für Kooperation vorgesehen ist. Das System Schule schütze eine gewisse unterrichtliche Unabhängigkeit, allerdings auch das individualistische Muster der Einstellungen und Bewältigungsstrategien. Auch in der österreichischen Studie wird auf die Systemgröße hingewiesen: Die Entwicklung von Kommunikationsstrukturen halte in Schulen mit wachsenden Lehrerzahlen nicht Schritt. Gerade in sehr großen Schulen gebe es keine strukturbildenden Elemente.

Auch in einer Schweizer Untersuchung (vgl. Huber M. 1999) finden sich interessante, teils versteckte Parallelen zur bayrischen und österreichischen Studie. Insgesamt wurden 178 Klassen an 85 Schulen der Sekundarstufe I der Kantone Basel-Land, Bern und Zürich untersucht. Internationale und gesamtschweizerische Ergebnisse von TIMSS wurden zum Vergleich herangezogen. Einige Ergebnisse:

- Ähnlich wie in der bayrischen Studie sind Soll- und Ist-Werte der Lehrerverkooperation diskrepant. Als ein Kooperationsgebiet gilt zum Beispiel die Planung von Unterrichtsinhalten und Methoden mit anderen Lehrern

des eigenen Fachgebiets. An mehr als 80 % der Schweizer Schulen ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen offizielles Ziel. Tatsächlich findet diese nur bei 30 % der Lehrenden mindestens einmal wöchentlich statt.

- Die kollegiale Kooperation ist abhängig vom Kanton und der pädagogisch-innovativen Orientierung des Schulleitungspersonals. Im Kanton Basel-Land hat eine pädagogisch-innovative Orientierung der Schulleitung – wohl auch aufgrund größerer formaler Zuständigkeiten – nachhaltigere Auswirkungen auf das Kooperationsverhalten als in den Kantonen Bern und Zürich.
- Eine gute Kooperationskultur im Lehrerkollegium schlägt sich im Klassenzimmer nieder. An Schulen, wo Lehrpersonen häufiger zusammenarbeiten, ist das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler signifikant höher und das Konkurrenzverhalten unter ihnen signifikant geringer. Zudem werden Effekte auf das außerunterrichtliche Schulleben berichtet.

Selbstevaluation: Erfahrungen aus Schulen

Die Evaluation des Lernens durch Lehrerinnen und Lehrer steht im Mittelpunkt des Modellversuchs *Selbstevaluation als Instrument einer höheren Selbstständigkeit von Schulen* der Bundesländer-Kommission, an dem Brandenburg und Nordrhein-Westfalen beteiligt sind. Eine Lehrer- und Schulleiterbefragung an den teilnehmenden Schulen konturierte das Verständnis der Befragten von Selbstevaluation, ihre Erwartungen, Befürchtungen und Erfahrungen sowie Unterstützungsnotwendigkeiten. Selbstevaluation wird als Bewertung von Zielen, Inhalten und Methoden einschließlich der Wirksamkeit eigenen Tuns verstanden (vgl. Buhren et al. 1998), nicht als Kontrolle oder Rechenschaftslegung.

Als Themen für die Selbstevaluation der eigenen Schule werden methodische Dimensionen der Gestaltung von Lernprozessen genannt, weniger das Erreichen angestrebter Lernergebnisse. Erwartungen an die Selbstevaluation richten sich bei den Befragten auf eine Förderung von Austausch und Verständigung im Kollegium, wobei diesbezüglich durchaus Skepsis durchscheint. Erfahrungen mit Selbstevaluation sind nur bei wenigen vorhanden. Die Interviewten möchten vor allem zeitlich entlastet werden, um die Aufgaben der Selbstevaluation zu lösen.

Unter dem Titel *Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht* richtete die Europäische Kommission ein europäisches Pilotprojekt ein, dessen Ziel darin besteht, die unterschiedlichen Ansätze der Selbstevaluation von Schulen zusammenzubringen und aus ihnen zu lernen. An dem Projekt nahmen 101 Schulen aus 18 europäischen Ländern teil. Die Studie von Haenisch und Kindervater (1999) analysiert Erfahrungen aus neun teilnehmenden deutschen Schulen mit folgenden Ergebnissen zur Einschätzung von Gelingensbedingungen der Selbstevaluation:

- Schulen sollten Prozesseigner der Evaluation sein,
- Selbstevaluation dürfe nicht dominant sein,
- Schülerinnen und Schüler seien in die Evaluationsarbeit einzubeziehen,
- eine kritische Außensicht solle den Prozess unterstützen,
- Ergebnisse sollten nicht überhastig mit Konsequenzen verknüpft sein,
- Selbstevaluierungen können weitere Entwicklungen strukturieren,
- kritische Freunde seien geeignete Begleiter der Projektarbeit.

Die Wirkungen der Selbstevaluation auf die weitere Arbeit in den Schulen wird vorsichtig be-

urteilt. Gleichwohl sei die Erhöhung von Selbstreflexion positiv zu werten, ebenso das durch Selbstevaluation geförderte Innovationsklima. Die Auswertungen zeigen jedoch noch nicht, inwiefern Selbstevaluation den Unterricht und das Schülerverhalten verändert.

Schulische Selbstwirksamkeit: Ausgangspunkt für Schulentwicklung

Eine Studie von Bieri und Forrer (1999) leistet eine Evaluation des Formativen Qualitätsevaluations-Systems. Das FQS wurde 1994 von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer LCH (PA LCH) vorgestellt, um Lehrkräfte zu befähigen, selbst die Qualitätsüberprüfung und -kontrolle an ihrer Schule durchzuführen. Die empirische Evaluation von Bieri und Forrer findet auf der Basis der Selbstwirksamkeitstheorie (self-efficacy) von Albert Bandura statt und stellt die Forschungsfrage, wie sich FQS-Lehrkräfte und Schüler in ihrer Selbstwirksamkeit von solchen in Regelschulen unterscheiden. Darüber hinaus werden Daten über Schulklima, Burnout, Wohlbefinden und Schulentwicklung erhoben. Von den Ergebnissen der Studie seien folgende genannt:

- Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Selbstwirksamkeit der Befragten an FQS-Schulen und an Regelschulen. Unterschiede gibt es aber beispielsweise in der Feedbackkultur und im Schulklima, das an FQS-Schulen als besser berichtet wird, sowie im Bereich Schulentwicklung.
- Gruppenvergleiche – unabhängig von der Unterscheidung FQS- und Regelschulen – ergeben unter anderem die hohe Bedeutung von bewusst durchlaufenen Feedbackprozessen. Lehrkräfte, die aufgrund von Rückmeldungen der Schüler ihren Unterricht verändern, fühlen sich ebenso selbstwirksamer

wie Schüler, die erleben, dass ihre Rückmeldungen Einfluss auf den Unterricht haben.

In dem BLK-Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen* erproben zehn Pilotschulen – sowie ungefähr weitere 50 Schulen, die mit einbezogen sind – an selbstgewählten schulischen Profilen, Entwicklungsschwerpunkten und -vorhaben neue Formen intensivierten und selbstbestimmten pädagogischen Lebens, institutioneller Selbstorganisation und damit einer entlasteten und wirksameren pädagogischen Arbeit. Begleitende Untersuchungen zeigen zum Beispiel eine Reihe von Vorteilen der Netzwerkarbeit bezüglich Selbstwirksamkeit (vgl. Risse 2000):

- Der Ausbruch aus der Isolation hilft der Einzelschule bei der Bewältigung von Problemen.
- Er lässt Sicherheit entstehen und hilft Schulleitungsmitgliedern, "Einsamkeiten" zu überwinden.
- Das Korrektiv durch andere gibt neue Impulse.
- Unterschiedliche Schularten und Schulstufen werden als Gewinn gesehen, jedoch braucht man bilaterale Kontakte zwischen gleichen Schulformen.
- Ein Netzwerk kann eher eine Lobby finden und Sponsoren gewinnen.

Auch wird u.a. untersucht, welche Rückwirkungen die schulischen Gestaltungsmöglichkeiten auf Einstellungen und motivationale, kognitive und emotionale Verhaltens- und Erlebensweisen von Schülern haben, wie etwa sich die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülern der siebten, achten und neunten Klassen im Verlauf eines Jahres verändern, wie sie eine personale Ressource darstellen und sich über die Stresseinschätzung und -bewältigung

positiv auf das körperliche Befinden auswirken können sowie welche Zusammenhänge zwischen Veränderungen im Klassenklima und der Entwicklung in der schulischen Selbstwirksamkeit zu finden sind. Zum ersten und zweiten Messzeitpunkt zeigte sich, dass in einige Schulen des Modellversuchs ein Zuwachs der Schüler-Selbstwirksamkeitserwartung zu verzeichnen ist sowie selbstwirksame Schüler über weniger körperliche Symptome berichten und ihre Gesundheit positiver einschätzen als wenig selbstwirksame Schüler (vgl. Brockmeyer & Edelstein 1997, Brockmeyer 2000).

Ebene "Unterricht"

Obgleich eines der zentralen Ziele von Schulentwicklung darin besteht, die Ebene von Erziehung und Unterricht zu erreichen, ist diese Systemebene deutlich weniger im Rahmen von Schulentwicklungsansätzen erforscht worden. Lehrprozesse, Lernprozesse sowie deren Interaktion, die Lehr-Lern-Prozesse, sind bedeutend.

Die Lehr-Lern-Forschung wird an anderen Stellen dargestellt, hier sei lediglich verwiesen auf Achtenhagen und John (1992), Weinert (1996), Beck et al. (1997), Sembill (2000) oder die Zeitschrift *Unterrichtswissenschaft* (Heft 1, 2000; Themenschwerpunkt Lehr-Lernforschung). Sie entstand in der Regel nicht in Schulentwicklungskontexten. Leider ist es heute überwiegend noch so, dass die Lehr-Lern-Forschung von der Schulentwicklungsforschung kaum Kenntnis nimmt, während umgekehrt die Bemühungen verstärkt werden, die Lehr-Lern-Forschung in die Konzeptualisierung von Schulentwicklung im Sinne der Nutzung von Forschungswissen einzubeziehen. Der zukünftigen Entwicklung ist vorbehalten, inwieweit beide Forschungsgebiete, die Schulentwicklungsforschung und die Lehr-Lern-Forschung, sich

wechselseitig nicht nur stärker wahrnehmen, sondern auch befruchten. Gleichwohl gehen wir auf einige wenige Studien ein, die zwar nicht direkt aus der Schulentwicklung hervorgegangen sind, jedoch andeuten, wo Berührungspunkte und Schnittstellen liegen können.

Hinweise zur Erforschung von Unterrichtsqualität finden sich beispielsweise bei Einsiedler (1997). Im Brennpunkt steht die Frage, "in welchem Umfang Unterrichtsqualität im Vergleich zu anderen Beeinflussungsfaktoren, zum Beispiel den Eingangsvoraussetzungen der Schüler oder dem familialen Hintergrund, zum Erreichen von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beiträgt" (a.a.O., 225). Treiber (1980) sowie Treiber und Weinert (1985) verwenden in den Heidelberger Schulleistungsstudien in 5./6. Klassen der Hauptschule die Konzepte Unterrichtsqualität und Unterrichtsquantität. Sie verstehen unter Unterrichtsqualität Lehrstoffbezogenheit, Verständlichkeit, Variablen der Klassenführung und die Differenzierung in instruktionsintensive versus übungsintensive Situationen. Hohe Verständlichkeit komme vor allem den leistungsstärkeren Schülern zugute, den leistungsschwächeren nur indirekt über andere Bedingungen. Zusätzliche Qualitätsmerkmale bei Treiber und Schneider (1980) sind Adaptivität, Problemsensitivität und Remedialität. Baumert et al. (1986, 1987) erfassen die Unterrichtsmerkmale Klarheit der Präsentation, Anspruchsniveau (im Hinblick auf Problemlösen), Übungsintensität und Instruktionstempo und stellen eine Reihe von Unterschieden zwischen Klassen mit größerer und solchen mit geringer Leistungsdivergenz fest.

Helmke et al. (1986) erklären in der Münchner Schulleistungsstudie in fünften Hauptschulklassen von 1986 die Entwicklung von Schul-

leistung, Einstellungen und Selbstkonzept mit Variablen der Unterrichtsqualität und des Klassenmanagements. Analysiert werden besonders die Häufigkeit und Art von Strukturierungshinweisen durch Lehrende. In späteren Publikationen (Helmke & Schrader 1987; Weinert et al. 1989, 1990) werden die Strukturierungshinweise in Interaktion mit der diagnostischen Kompetenz der Lehrperson gesehen. Darüber hinaus wird der Zusammenhang von Kontext (z.B. Variablen wie Zeitnutzung oder Vorkenntnisse der Schüler) und Unterrichtsprozess näher untersucht.

Treinius und Einsiedler (1993) verwenden in ihrer Studie zum Sachunterricht in vierten Grundschulklassen Unterrichtsbeobachtungen zur verbal-kognitiven Lehrer-Schüler-Interaktion mit Angaben der Lehrerkontakte zu den einzelnen Schülern. Die beobachteten Klassen waren teils als Klassen mit unterschiedsausgleichendem und teils als solche mit unterschiedsverstärkendem Kontext identifiziert worden. Während sich die Lehrer-Schüler-Interaktionen in den unterschiedsausgleichenden Klassen auf alle drei Leistungsgruppen in vergleichbarer Weise verteilen, konzentrieren sie sich in den unterschiedsverstärkenden Klassen auf das leistungsstärkste Drittel. Beides ist geeignet, die Heterogenität des Leistungsniveaus innerhalb von Schulklassen zu vergrößern.

Im Unterschied zum Stand der Forschung über Effekte kooperativen Lernens ist kaum etwas bekannt über die interaktiven Prozesse, die zu diesen Effekten führen. Hierzu führten Dann et al. (1999) eine Untersuchung durch, in der die Prozess- und Beziehungsaspekte des Gruppenunterrichts im Mittelpunkt stehen. Diese werden aus zwei Perspektiven rekonstruiert: Einerseits wird untersucht, was sich beobachtbar zwi-

schen Lehrkraft und Schülern sowie vor allem zwischen den Schülern untereinander in den Arbeitsgruppen im einzelnen abspielt (Außensicht). Andererseits werden die subjektiven Theorien der Lehrkräfte eruiert (Innensicht), um herauszufinden, worin die subjektive Logik und gedankliche Ordnung ihres Unterrichtshandelns im zeitlichen Ablauf besteht. Diese beiden Aspekte werden miteinander konfrontiert.

- *Die Intragruppenprozesse:* Es zeigt sich, dass innerhalb der Gruppe bestimmte Führungsstrukturen entstehen (sozio-emotional, freundlich-bestimmend oder autoritär). Dem ersten Typ konnten 15 %, dem zweiten 45 % und dem dritten 40 % zugerechnet werden. Eine höhere Qualität der Arbeitsergebnisse wird tendenziell eher von den sozio-emotional geführten Gruppen erzielt.
- *Arbeitsaufträge und Lehrerinterventionen:* Durch präzise und verständliche Arbeitsaufträge sowie durch Verständnissicherung kann entscheidend dazu beigetragen werden, dass keine oder zumindest wenig Desorientierung in den Gruppen auftritt, dass Lehrerinterventionen vermieden werden können, die inhaltliche Progression forciert wird und gute Arbeitsergebnisse zustande kommen.
- *Lehrerinterventionen:* Häufige und zu lange Interventionen von Lehrkräften wirken sich ungünstig auf das Ergebnis der Gruppenarbeit aus. Je nach Situationsbezug können sogenannte "paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel" entstehen. Positive Evaluativa zum Beispiel bringen nur bei gleichzeitig hohem Situationsbezug eine Verbesserung der nachfolgenden Intragruppenprozesse; und auch bei negativen Evaluativa spielt die moderierende Variable Situationsbezug eine entscheidende Rolle.
- *Die subjektive Logik des Lehrerhandelns:* Es zeigt sich ein erstaunlich hoher Überein-

stimmungsgrad zwischen rekonstruierter Innensicht und beobachteter Außensicht, der sich dahingehend interpretieren lässt, dass Subjektive Theorien die tatsächliche Wissensbasis des Lehrerhandelns im Gruppenunterricht bilden.

- *Qualitätsmerkmale von Gruppenunterricht:* Es werden vor allem folgende Lehrervariablen als Qualitätskriterien identifiziert und zu einem Gesamtwert pro Lehrkraft zusammengefasst: Präzision/Verständlichkeit und Verständnissicherung (im Arbeitsauftrag), geringer Zeitanteil der Lehrerinterventionen und deren Situationsbezug (während der Gruppenarbeit) sowie Integration/Sicherung der Ergebnisse (in der Auswertung). Dieses Maß der Außensicht wird mit einem formalen und einem inhaltlichen Maß der Innensicht in Beziehung gesetzt. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte, die nicht über die entsprechenden kognitiven Voraussetzungen verfügen, nicht in der Lage sind, einen qualitativ hochwertigen Gruppenunterricht zu halten.
- *Probleme didaktischen Handelns:* Wenn ein Subjektiver Imperativ (nach A.C. Wagner) verletzt bzw. seine Verletzung antizipiert wird, entsteht im Bewusstsein des Individuums ein sogenannter Imperativverletzungskonflikt. Dem Anschein nach stehen den "neuen" Imperativen, die Selbstständigkeit der Schüler fördern zu müssen, tief einsozialisierte Kontroll-Imperative gegenüber, was zu immer wiederkehrenden Handlungsunsicherheiten führt: Je weniger Imperativ-Imperativ-Konflikte eine Lehrkraft hat, desto besser ist ihr Gruppenunterricht.

Abschließende Bemerkungen

Zweifellos hat die Schulentwicklungsforschung in den letzten dreißig Jahren ihr Wissen über

wirksame Schulen und die Verbesserung von Schulen erweitert. Gleichwohl kommen bei kritischem Blick auf diese Forschung Grenzen, Schwächen und Mängel zum Vorschein, auf die hier nicht eingegangen wird (vgl. Büeler in diesem Heft sowie für eine ausführliche kritische Diskussion zu den Forschungsparadigmen von *School Effectiveness* und *School Improvement*: Huber, 1999a, b, c).

Wir wissen, dass unsere Forschungsübersicht einer Luftbildfotografie gleicht in dem Versuch, Zusammenhänge zu erkennen, das Gesamtgebiet in den Blick zu nehmen, Flüsse und tektonische Besonderheiten der Schulentwicklung zu entdecken, Regionen in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu erfassen. Luftbilddaufnahmen besitzen keine kartographische Präzision; die aufgesetzte Weitwinkeloptik kann viele wichtige Details nicht abbilden. Wir hoffen dennoch, dass aus unserer makroskopischen Sicht einige aufschlussreiche Linien zu erkennen sind. Zu einem späteren Zeitpunkt wäre es angebracht, kleinere Ausschnitte der Schulentwicklungsforschung vertiefend zu betrachten und die Befunde mit den Methoden, aus denen sie hervorgegangen sind, anzusehen. Damit verbunden wird es wichtig sein, die Leistungen der forschungsmethodologischen Vorgehensweisen einzuschätzen, vielleicht auch eine Metaanalyse zu erstellen und das Erkenntnisbildende im Blick auf Wissenstransfer zu erörtern. Wir haben uns im vorliegenden Orientierungsbeitrag auf eine Luftbilddaufnahme beschränkt, und wir wissen um die Schwierigkeit, allen Bemühungen und Studien gerecht zu werden, schwer zugängliche Pfade der Schulentwicklung zu entdecken und vieles weglassen zu müssen, was das gesamte Forschungswissen auszeichnet.

Literatur

- Achtenhagen, F. & John, E.G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements: Innovation in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler, 1992.
- Altrichter, H./Posch, P.: Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 1999.
- Arnold, E./Maritzen, N.: Bestandsaufnahme zu Verfahren der Qualitätsevaluation im allgemein bildenden Schulwesen. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse einer Befragung zum Einsatz von Evaluationsverfahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg, 1999.
- Baumert, J./Roeder, P.M./Sang, F./Schmitz, B.: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. Zeitschrift für Pädagogik, (1986) 32, 639-660.
- Baumert, J./Schmitz, B./Sang, F./Roeder, P.M.: Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, (1987) 19, 249-265.
- Beck, E./Guldemann, T./Zutavern, M. (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium, 1997.
- Bergold, H./Debler, W./Klauth, H.: Zur Zusammenarbeit zwischen Schulen und staatlichen Schulämtern. Schulverwaltung, 2, 27-31. Fortsetzung mit gleichem Titel: Schulverwaltung, (1992) 3, 65-69.
- Berman, P./McLaughlin, M.: Federal programs supporting educational change. Vol. IV: The findings in review. Santa Monica: Rand Corporation, 1975.
- Bieri, Ch./Forrer, E.: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und MittelstufenschülerInnen – eine empirische Evaluation des FQS-Projektes im Kanton Basel-Landschaft. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich/FS&S, 1999.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.): Selbstwirksame Schule – Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Karl Maria Laufen, 1997.
- Brockmeyer, R. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit in Schulnetzen. Neuwied: Luchterhand [2000, im Druck].
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S.: Selbstevaluation von Schule – und wie Lehrerinnen und Lehrer sie sehen. In H.-G. Rolf, K.-O. Bauer, K. Klerm & H. Pfeiffer, Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, 235-270, 1998.
- Burkard, C./Haensch, H.: Wie Schulen lernen. Erfahrungen schulinterner Lehrerfortbildung. Unveröffentlichter Bericht über eine Erkundungsstudie in ausgewählten Schulen. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2000.
- Dann, H.D./Diegritz, T./Rosenbusch, H.S.: Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen. Erlangen: Univ.-Bibliothek, 1999.
- Einsiedler, W.: Unterrichtsqualität und Leistungsentwick-

- lung: Literaturüberblick. In F.E. Weinert/A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 225-240, 1997.
- Ekholm, M./Hameyer, U.: Wie können wir unsere Schulentwicklung tragfähig machen? *Grundschule*, (2000) 32(6), 29-33.
- Elmore, R.: *Restructuring Schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass, 1990.
- Fend, H.: *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Soziologie der Schule II, 1. Weinheim: Beltz, 1977.
- Fend, H.: *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa, 1998.
- Haenisch, H./Kindervater, C.: *Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht. EU-Pilotprojekt zur Selbstevaluation: Ergebnisse der deutschen Projektschulen*. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und vom Thüringer Kultusministerium. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1999.
- Haenisch, H./Schuldt, W.: *Schulentwicklung. Zur Wechselwirkung zwischen curricularen Rahmenbedingungen und inneren Gestaltungskräften von Grundschulen. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, Heft 26*. Soest, 1994.
- Haenisch, H.: *Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. Eine empirische Untersuchung zu den Bedingungen der Übertragbarkeit von Fortbildungserfahrungen in die Praxis. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung und Unterrichtsforschung. Band 26*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1994.
- Haenisch, H.: *Evaluation des Landesprogramms GÖS. Eine empirische Studie zu den Bedingungen und Wirkungen von Vorhaben im Bereich Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule (Förderjahr 1998/99)*. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, Nr. 53. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest, 2000.
- Hameyer, U.: *Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision*. Weinheim: Beltz, 1978.
- Hameyer, U.: *Die innere Qualität innovativer Grundschulen. Ergebnisse aus Fallstudien zur Selbsterneuerungsfähigkeit*. In: U. Hameyer, R. Lauterbach & J. Wiechmann (Hrsg.), *Innovationsprozesse in der Grundschule* (S. 77-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992.
- Hameyer, U./Akker, J./Anderson, R.D./Ekholm, M.: *Portraits of productive schools: An international study of institutionalising activity-based practises in elementary science*. New York: Sony, 1995.
- Häring, L./Hell, P.: *Weiterentwicklung der Schulaufsicht. Akademiebericht Nr. 270*, Dillingen, 1995.
- Helmke, A./Schrader, F.-W.: *Interactional effects of instructional quality and teacher judgement accuracy on achievement*. *Teaching and Teacher Education*, (1987) 3, 91-98.
- Helmke, A./Schneider, W./Weinert, F.E.: *Quality of instruction and classroom learning outcomes: The German contribution to the IEA Classroom Environment Study*. *Teaching and Teacher Education*, (1986) 2, 1-18.
- Huber, M.: *Kooperation von Lehrpersonen: Verbreitung, Bedingungen und Auswirkungen*. Vortrag am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung vom 29.9.-2.10.1999, Neuchâtel, 1999.
- Huber, S.G./Nasse, D.: *Zentralisierung, Dezentralisierung und Schulentwicklung*. In A. Scheunpflug/H.S. Rosenbusch (Hrsg.), *Innovative Schulen der Welt*. Hamburg, 2000.
- Huber, S.G.: *Dovetailing school effectiveness and school improvement*. Cambridge: Department of Education, University of Cambridge, 1996.
- Huber, S.G.: *School Effectiveness: Was macht Schule wirksam?* *Schul-Management*, (1999a) 30(2), 10-17.
- Huber, S.G.: *School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden?* *Schul-Management*, (1999b) 30(3), 7-18.
- Huber, S.G.: *Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau*. *Schul-Management*, (1999c) 30(5), 8-18.
- Krainz-Dür, M.: *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck: Studienverlag, 1999.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: *Fortbildungsmaßnahme "Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule (QUESS)"*. Interner Evaluationsbericht. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1996.
- Maritzen, N.: *Schulinspektion: Qualitätssicherung im Regelkreis von Schulprogramm, interner und externer Evaluation*. Beitrag für Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Bremen, 1996.
- OECD.: *Decentralisation and school improvement*. Paris: OECD-CERI, 1989.
- Peez, H./Lorenz, U./Ipfing, H.H.: *70 Prozent würden wieder Lehrer werden. Untersuchung zur Berufszufriedenheit und Berufszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern in Bayern*. *Bayerische Schule*, (1991) 7., 6-8.
- Popp, S.: *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995.
- Popp, S.: *Bedingungen kollegialer Kooperation in der Schule. Empirische Befunde und mögliche Konsequenzen*. In Popp, S. (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule*. (S. 357-382). Innsbruck: Studien-Verlag, 1998.
- Risse, E.: *Selbstwirksamkeit als Entwicklungsprinzip: ein Schul-Netzwerk mit gemeinsamer Aufgabe*. *Journal für Schulentwicklung* (2000) 3, [im Druck].
- Rosenbusch, H.S.: *Lehrer und Schulleiter: ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht*. Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1994.
- Rosenbusch, H.S./Schlemmer, E.: *Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen*. *Schul-Management*, (1997) 28(6), 9-17.
- Sashkin, M./Egermeier, J.: *School change models and processes. A review and synthesis of research and practice*. Washington: US Department of Education, 1992.
- Schlömerkemper, J.: *Schulprogramm: Wünsche und Wirkungen. Ergebnisse einer Befragung*. *Pädagogik*, (1999) 11, 28-30.
- Schratz, M.: *Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung*. *Schul-Management*, (1996) 27(5), 13-17.
- Sembill, D.: *Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen*. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen (Band 3)*. Opladen: Leske+Budrich, 2000.
- Treiber, B./Schneider, W.: *Qualifizierende und varianzreduzierende Wirkungen von Schulklassenunterricht*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (1980) 12, 261-283.
- Treiber, B./Weinert, F.E.: *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster: Aschendorff, 1985.
- Treiber, B.: *Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen. Teil 1 und Teil 2*. Frankfurt/Main: Lang, 1980.
- Treinius, G./Einsiedler, W.: *Hierarchische und bedeutungsnetzartige Lehrstoffdarstellungen als Lernhilfen beim Wissenserwerb im Sachunterricht der Grundschule. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (1993) 40, 263-277.
- Weinert, F.E.: *Für und Wider die "neuen Lerntheorien" als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, (1996) 10(1), S. 1-12.
- Weinert, F.E./Schrader, F.-W./Helmke, A.: *Quality of instruction and achievement*. *International Journal of Educational Research*, (1989) 13, 895-914.
- Weinert, F.E./Schrader, F.-W./Helmke, A.: *Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice*. *School Psychology International*, (1990) 11, 163-180.
- Wittenbruch, W./Werres, W.: *Innenansichten von Grundschulen. Berichte – Portraits – Untersuchungen zu katholischen Grundschulen*. Weinheim: Beltz, 1991.
- Wolf, W./Göbel-Lehnert, P./Chroust, P.: *Lehrerfortbildung in Hessen. Eine empirische Bestandsaufnahme aus Lehrersicht*. Marburg, 1997.

Anmerkungen

Eine ausführlichere Darstellung wird unter "www.Schulentwicklung.de" zu lesen sein.

Eine andere Systematisierung ist zu finden bei Huber 1996, 1999c.

Impressum

Journal für Schulentwicklung

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Theorie und Forschung in der Schulentwicklung / [Hrsg. H. Altrichter ; H.-G. Rolff] – Innsbruck ; Wien : Studien-Verl., 2000
(*Journal für Schulentwicklung* ; 2000.4)
ISBN 3-7065-1473-7

© 2000 by StudienVerlag Innsbruck--Wien--München
Layout: ©kara
Druck: WB Druck, Höfen/Tirol

Verlag: StudienVerlag, Ges.m.b.H., Amraser Straße 118,
Postfach 104, A-6010 Innsbruck;
Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15;
e-mail: order@studienverlag.at
internet: www.studienverlag.at
Redaktion: Mag. Bianca Ender, c/o StudienVerlag

Bezugsbedingungen: *Journal für Schulentwicklung* erscheint viermal jährlich.
Jahresabonnement: DM 52,-/€ 380,-/sfr 47,- (inkl. Versand).
Einzelheft DM 20,-/€ 148,-/sfr 19,-.
Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung.
Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Dieser Ausgabe liegen Beilagen folgender Firmen bei:
Jouist Verlag
Luchterhand
Propeller-Versand

Herausgeber:

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Universität Linz
Peter Daschner, Landesschulrat Hamburg
Prof. Dr. Uwe Hameyer, Universität Kiel
Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Universität Dortmund
Prof. Dr. Wilfried Schley, Universität Zürich
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Dr. Anton Strittmatter, Päd. Arbeitsstelle LCH, Sursee

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

journal für schulentwicklung

4/2000
4. Jahrgang

Thema:

THEORIE UND FORSCHUNG IN DER SCHULENTWICKLUNG

STUDIENVerlag
Innsbruck-Wien-München

Inhalt

Thema

Herbert Altrichter / Hans-Günter Rolff

Theorie und Forschung in der Schulentwicklung

4

Michael Fullan

Schulentwicklung im Jahr 2000

9

Xaver Büeler

Schulentwicklung – Praxis und Wissenschaft?

17

Bernd Hackl

Der 'systemische Ansatz': Ein Denkmodell und seine Tücken

32

Hans-Günter Rolff / Wilfried Schley

Bezugstheorien aus der Personalentwicklung

44

Rolf Dubs

Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung
Die Bedeutung der Curriculum-, der Unterrichts- sowie der
Lehr-Lern-Theorie als Bezugstheorien

60

Die 3 Logiken der Organisationsentwicklung

Herbert Altrichter im Gespräch mit *Barbara Heitger*

72

Stephan Huber / Uwe Hameyer

Schulentwicklung in deutschsprachigen Ländern
Zum Stand des Forschungswissens

78

“Sich die Erlaubnis geben, freier zu denken”

Anton Strittmatter im Gespräch mit *Konrad Petri*

97

